



Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação

Curso de Mestrado em Formação de Adultos e
Desenvolvimento Local

Dissertação

**Os Processos de Auto-Avaliação nos Centros Novas
Oportunidades: Metodologias, Práticas e Resultados**

Estudo de Caso do CNO da ESEP

Joana Francisca Roque Morais

Orientadora:

Prof.^a Doutora Isabel Ferreira

Coorientador:

Prof. Doutor João Emílio Alves

Portalegre

2010

A pesquisa que empreendemos inscreveu-se na temática da Educação e Formação de Adultos. Direcionada para o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, incidiu sobre as práticas e as metodologias de avaliação dos Centros Novas Oportunidades. Sob a configuração metodológica de um estudo de caso, a sua finalidade consistiu em estudar, em profundidade, a implementação e a utilidade das metodologias de auto-avaliação para o desempenho global de um CNO em particular.

Partindo de um enquadramento teórico transversal a várias perspectivas e conceitos, definimos uma estratégia metodológica plural, cruzando a análise qualitativa e quantitativa, por forma a produzir um conjunto de resultados em torno das potencialidades e vantagens decorrentes da implementação de processos de auto-avaliação no âmbito do trabalho desenvolvido nos Centros Novas Oportunidades.

Palavras-Chave: Educação e Formação de Adultos; Processos de Auto-Avaliação; Centro Novas Oportunidades.

The research we undertake enrolled in the theme of Education and Training of Adults. Directed to the National System of Recognition, Validation and Certification, focused on the practices and methodologies to assess the New Opportunities Centres. Under the configuration of a methodological case study, its purpose was to study in depth the implementation and usefulness of self-assessment methodologies for the overall performance of a CNO in particular.

From a theoretical framework that cuts across various perspectives and concepts, we define a methodology plural, crossing the qualitative and quantitative analysis in order to produce a set of results about the potential and benefits of implementing process of self-assessment within the work undertaken in New Opportunities Centres.

Keywords: Education and Training of Adults; Process Self-Assessment, Centre for New Opportunities.

Índice

	Pág.
INTRODUÇÃO	9
1. Do contexto, da apropriação e dos fundamentos do estudo	9
2. Objectivos da pesquisa	10
3. Opções metodológicas	12
PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA.....	15
I. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS	
NAS SOCIEDADES MODERNAS	15
1. Para uma clarificação do conceito de educação e formação de adultos	15
2. Breve resenha histórica da educação e formação de adultos.....	18
3. Educação e formação de adultos em Portugal: o 25 de Abril como ponto de viragem.....	24
4. Literacia nos adultos: uma enunciação de carácter empírico, a partir das competências que a caracterizam.....	29
5. A literacia em Portugal: os contributos do Estudo Nacional de Literacia e dos estudos subsequentes para a formulação de um diagnóstico da situação	35
6. Dos efeitos da educação e formação de adultos: do incremento da literacia à melhoria da auto-estima e à subida dos indicadores de desempenho macroeconómicos	41
II. O SISTEMA NACIONAL DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	49
1. Para um enquadramento do investimento estratégico no Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos	49
2. O papel dos Centros Novas Oportunidades na promoção do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.....	53

3. Os Centros Novas Oportunidades: do conceito e da missão à intervenção no terreno	57
III. OS DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO NOS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES:	
UMA IMPOSIÇÃO EXTERNA OU UMA NECESSIDADE AUTO-IDENTIFICADA?	64
1. Alguns contributos teóricos em torno das metodologias de avaliação	64
2. Metodologias de avaliação: conceitos, instrumentos e práticas	67
3. Metodologias de avaliação nos Centros Novas Oportunidades: modalidades e combinações mais frequentes, vantagens, pressupostos e constrangimentos	73
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA.....	78
I. OS CNO’S DO CONCELHO DE PORTALEGRE:	
POSICIONAMENTO FACE AOS PROCESSOS DE AUTO-AVALIAÇÃO.....	78
II. O CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES DA ESEP: ORGANIZAÇÃO E RECURSOS	88
1. Área de influência e funcionamento geral	88
2. Composição orgânica e funcional.....	89
3. Recursos e logística	91
4. Parcerias.....	92
5. Processos de auto-avaliação.....	93
III. AUTO-AVALIAÇÃO DO CNO DA ESEP: POSICIONAMENTO DE PROFISSIONAIS DE RVC E FORMADORES	98
1. Processos de liderança	100
2. Satisfação e desempenho da equipa do CNO	102
3. Recursos e condições de trabalho	104
4. Planeamento e estratégia de intervenção	106
5. Processos de RVCC	109

IV. AUTO-AVALIAÇÃO DO CNO DA ESEP: OS ADULTOS FACE AO CENTRO	111
1. A intervenção e a divulgação do CNO	115
2. Recursos e condições do centro	123
3. Processos de RVCC	125
CONCLUSÕES.....	134
BIBLIOGRAFIA	144
ANEXOS.....	150

Índice de Gráficos

	Pág.
Gráfico 1	35
Resultados globais da distribuição da população por níveis de literacia	
Gráfico 2	36
Graus de escolaridade por níveis de literacia	
Gráfico 3	37
Grupos de idade por níveis de literacia	
Gráfico 4	116
Razões que levaram os adultos a desenvolver, pela segunda vez, processo de RVCC no CNO da ESEP	
Gráfico 5	117
Razões que levaram os adultos que concluíram processo(s) de RVCC de nível básico no CNO da ESEP a não iniciar novo processo no CNO	
Gráfico 6	123
Meios pelos quais os adultos tiveram conhecimento do CNO da ESEP	
Gráfico 7	133
Razões que levaram os adultos a desenvolver, pela primeira vez, processo de RVCC no CNO da ESEP	

Índice de Quadros

	Pág.
Quadro 1	101
Modo como a gestão de topo motiva e apoia os colaboradores do CNO	
Quadro 2	104
Trabalho da equipa na partilha de responsabilidades e actividades	
Quadro 3	105
Adequação dos espaços e dos equipamentos do CNO às necessidades da actividade com os adultos	
Quadro 4	108
Capacidade de auto-avaliação do CNO, considerando os balanços regulares ao funcionamento do CNO	
Quadro 5	110
Qualidade do reconhecimento de competências, considerando a construção do PRA, quanto à articulação entre profissional e formador	
Quadro 6	113
Afluência aos processos de RVCC do CNO da ESEP por idade	
Quadro 7	114
Caracterização geral dos respondentes	
Quadro 8	117
Adequação da intervenção em termos de resposta em tempo útil	
Quadro 9	118
Desempenho da equipa do Centro no que respeita à relação interpessoal que estabelece/estabeleceu com o adulto	
Quadro 10	119
Desempenho da equipa do Centro no que respeita à forma como transmite informações e conhecimentos	
Quadro 11	119
Desempenho da equipa do Centro no que respeita ao apoio individualizado que presta	

Quadro 12	120
Desempenho da equipa do Centro no que respeita à identificação de necessidades de formação	
Quadro 13	120
Qualidade do acolhimento, considerando a informação disponibilizada	
Quadro 14	121
Qualidade da fase de diagnóstico	
Quadro 15	122
Qualidade da fase de encaminhamento	
Quadro 16	124
Qualidade dos espaços do centro e qualidade dos espaços disponibilizados ao centro, para a prática de itinerância	
Quadro 17	125
Flexibilidade no horário nas sessões de RVC	
Quadro 18	126
Qualidade do trabalho de apoio no reconhecimento de competências desenvolvido pelo profissional de RVC	
Quadro 19	127
Qualidade das formações complementares	
Quadro 20	128
Qualidade das sessões destinadas aos Programas de Formação Complementar	
Quadro 21	128
Funcionamento da sessão de júri de certificação, quanto ao desempenho dos membros do júri	
Quadro 22	130
Pontos Positivos da Sessão de Júri	
Quadro 23	131
Pontos Negativos da Sessão de Júri	
Quadro 24	132
Grau de concretização das expectativas, relativamente ao(s) processo(s) de RVCC do CNO da ESEP	

INTRODUÇÃO

1. Do contexto, da apropriação e dos fundamentos do estudo

A pesquisa que empreendemos, descrita na presente dissertação, inscreve-se na temática da Educação e Formação de Adultos.

Decidimos fazer incidir a nossa investigação na área da educação e formação de adultos, porque a perspectivamos, no âmbito da realidade sócio-educacional portuguesa, como um centro nevrálgico por onde circulam, efectivamente, algumas das soluções mais exequíveis e consistentes para o combate ao desemprego e à precariedade do trabalho, para o incremento da competitividade, e conseqüentemente, para a possibilidade de exploração de novas oportunidades laborais, mais favoráveis, por via da qualificação da população adulta portuguesa. A investigação em causa afigurou-se, por conseguinte, permeável a uma multiplicidade de problemáticas intimamente relacionadas com a temática de base, tais como as competências de literacia, a certificação e qualificação escolar, a aprendizagem ao longo da vida e a educação formal, não formal e informal.

Interessou-nos abordar, especificamente, as práticas e as metodologias de avaliação dos Centros Novas Oportunidades, visto pressupormos que as mesmas desempenham um papel crucial no cumprimento bem-sucedido dos processos de reconhecimento e certificação das aprendizagens informais, levados a cabo por essas entidades formativas. Nesse sentido, seleccionámos como objecto de estudo da nossa pesquisa os processos de avaliação levados a cabo pelo Centro Novas Oportunidades da Escola Superior de Educação de Portalegre (CNO-ESEP).

Partindo da concepção teórica, suportada pela literatura da especialidade, de que a auto-avaliação constitui um instrumento promotor do desenvolvimento nos organismos que a fomentam, decidimos verificar, através do recurso a metodologias científicas, se os processos de auto-avaliação conduzidos pelo CNO-ESEP desempenham um papel importante na qualidade global dos serviços formativos que presta e se influem nos resultados finais alcançados pelo centro.

O título atribuído à dissertação – “Os Processos de Auto-Avaliação nos Centros Novas Oportunidades: Metodologias, Práticas e Resultados. Estudo de Caso do CNO da ESEP” – define com clareza as pretensões da nossa investigação: esclarecer o papel dos processos de auto-avaliação do CNO da Escola Superior de Educação de Portalegre nos resultados alcançados pelo centro.

2. Objectivos da pesquisa

A avaliação de políticas, programas e projectos constitui um domínio da prática científica a que vem sendo atribuída importância crescente, nomeadamente nos países mais desenvolvidos. Em Portugal, em contrapartida, é relativamente recente e ainda relativamente desconhecida. Há ainda uma relativa resistência aos processos de avaliação, resultante, porventura, da inércia à mudança, embora mais recentemente se assista ao desencadear de um esforço sistemático, por parte de entidades governamentais, no sentido de a implementar. A sua introdução nos Centros Novas Oportunidades é provavelmente o esforço mais recente empreendido nesse sentido.

Em 2008, a Agência Nacional para a Qualificação contratou uma equipa de investigadores da Universidade Católica Portuguesa para desenhar um mecanismo que permitisse avaliar o desempenho dos Centros Novas Oportunidades. O referido mecanismo foi introduzido numa parcela significativa de Centros um ano depois.

Na dissertação que desenvolvemos pretendemos examinar, à luz de quadros teóricos existentes, o mecanismo de avaliação, produzido pela equipa de consultores da Universidade Católica Portuguesa, que impele os Centros Novas Oportunidades à adopção de práticas regulares e estruturadas de auto-avaliação. Mais que isso, quisemos compreender como é que os Centros Novas Oportunidades do concelho de Portalegre, em geral, e o CNO da Escola Superior de Educação de Portalegre, em particular, lidam com esta exigência recente e quais os resultados finais que podem obter a partir da implementação de um programa de auto-avaliação. Pretendemos compreender, sobretudo, se um Centro Novas Oportunidades como o CNO da Escola Superior de Educação de Portalegre, com experiência em procedimentos desta natureza, pode servir-se da auto-avaliação em benefício, tanto do trabalho final que produz em prol do seu público-alvo, como das condições de trabalho que proporciona aos seus colaboradores.

Enquadrando o CNO da Escola Superior de Educação de Portalegre no propósito de esclarecer o papel da auto-avaliação nos resultados finais alcançados por um Centro Novas Oportunidades, desenvolvemos um estudo de caso. Implementámos uma pesquisa abrangente, utilizando instrumentos de recolha de dados distintos e cruzando informação proveniente de diversas fontes, de modo a interpretarmos, com maior rigor e credibilidade, os resultados provenientes do tratamento da informação.

Relembramos que foi no CNO da Escola Superior de Educação de Portalegre que em 2008, aquando da realização do nosso estágio curricular de fim de curso nos debruçámos, pela

primeira vez, sobre os mecanismos de auto-avaliação do Centro. É, portanto, com um interesse acrescido e uma motivação renovada que abraçamos este novo desafio, que pretende dar continuidade a um projecto anterior, não esgotado na totalidade em todas as suas potencialidades, aquando da sua realização e desenvolvido num período tão marcante das nossas vidas – a conclusão de um curso de licenciatura. Por um misto involuntário de curiosidade científica e saudosismo, damos-lhe agora prosseguimento, integrando-o num desígnio igualmente significativo – a conclusão de um curso de mestrado e a respectiva obtenção do grau académico de mestre.

Posto em evidencia a problematização que corporaliza a investigação a encetar, cabe-nos passar à apresentação dos diferentes objectivos que procuraremos cumprir, e pelos quais orientaremos as nossas acções. Os objectivos em questão inscrevem-se em iniciativas e procedimentos de natureza teórica, metodológica e empírica.

Do ponto de vista das iniciativas e dos procedimentos de natureza eminentemente teórica interessa-nos analisar, aprofundar e relacionar quadros conceptuais e teóricos afectos à problemática em estudo: Educação e Formação de Adultos e Processos de Avaliação. No quadro deste objectivo geral integram-se outros, de carácter mais específico:

- Proceder a uma análise teórica do tema da Educação e Formação de Adultos ao longo da história;
- Apresentar a especificidade da Educação e Formação de Adultos em Portugal;
- Definir o conceito de aprendizagem ao longo da vida;
- Inferir sobre aprendizagens formais, não formais e informais;
- Caracterizar o Sistema Nacional de Reconhecimento e Validação de Adquiridos;
- Enunciar os contextos de activação e mobilização da literacia;
- Analisar o modelo de avaliação proposto para os Centros Novas Oportunidades.
- Identificar potencialidades dos processos de avaliação;

Uma iniciativa, tão relevante no contexto da nossa dissertação como o domínio crítico dos conteúdos teóricos seleccionados, passa pelo domínio de diferentes metodologias. Na investigação que se avizinha teremos oportunidade de exercitar um vasto leque de técnicas de recolha e tratamento da informação.

Por fim, no quadro dos procedimentos empíricos incluem-se os seguintes objectivos:

- Conhecer as reacções dos Centros Novas Oportunidades do Concelho de Portalegre às recentes exigências de auto-avaliação e identificar aí diferentes processos de auto-avaliação em curso;

- Comparar as práticas e metodologias de avaliação escolhidas pelos Centros Novas Oportunidades do Concelho de Portalegre, tendo como modelo de comparação o CNO da ESEP;

- Identificar similitudes e contrastes entre o modelo de auto-avaliação do CNO da ESEP e a matriz conceptual de auto-avaliação emanadas, para o efeito, do painel de especialistas da Universidade Católica Portuguesa, traduzida no modelo CAF¹.

- Analisar, a partir dos dados empíricos proporcionados pelo estudo, o papel dos processos de auto-avaliação utilizados pelo CNO da ESEP no desempenho global do Centro.

A vertente analítica da dissertação desenvolver-se-á no sentido de responder a este último objectivo nuclear, e eminentemente empírico, para o qual concorrem todos os objectivos anteriores, bem como os próprios esforços empreendidos no planeamento e na materialização da nossa pesquisa. É, no fundo, este objectivo que nos permitirá, concluído o estudo, aceitar ou refutar a hipótese de partida para a nossa pesquisa: O processo de auto-avaliação implementado no CNO da ESEP contribui para a melhoria dos resultados alcançados pelo Centro. Precisamos, por isso, de conhecer em profundidade os processos de auto-avaliação implementados, bem como os níveis de eficiência e eficácia do Centro.

3. Opções metodológicas

Um estudo de caso caracteriza-se, primordialmente, por incidir numa entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, fazendo justiça à sua unidade e identidade próprias. Assume-se como uma investigação particularística, procurando descobrir o que nela há de mais essencial e característico (Ponte, 1994: 3).

A nossa pesquisa inscreveu-se, com naturalidade, na configuração metodológica de um estudo de caso, pois afirmou-se como uma pesquisa de natureza eminentemente empírica cuja finalidade consistiu em estudar, em profundidade, tanto as metodologias de auto-avaliação do CNO da Escola Superior de Educação de Portalegre, enunciando as suas particularidades, como o desempenho global do centro, de modo a relacionar entre si estas

¹ O modelo CAF (Common Assessment Framework) é um instrumento de auto-avaliação, utilizado por organizações do sector público e do sector privado, a nível internacional. Foi adoptado, pela equipa de consultores da Universidade Católica Portuguesa, como instrumento de auto-avaliação para os Centros Novas Oportunidades.

duas dimensões e confirmar ou refutar, através das conclusões obtidas, a hipótese inicialmente formulada. Neste sentido o estudo de caso afigura-se como o desenho metodológico que melhor se perfila para responder aos objectivos basilares do nosso estudo.

Importa salientar que a nossa dissertação colocou-nos exigências metodológicas diversificadas e criteriosas. A sua concretização requereu, por conseguinte, o manejo de um elenco de técnicas de recolha de informação: a análise documental e a inquirição – por questionário e por entrevista.

A pesquisa bibliográfica insurge-se como peça chave de qualquer investigação rigorosa. Em si assenta toda e qualquer construção científica. É, portanto, fulcral que não seja excessivamente limitada no tempo ou no espaço. Cientes do prejuízo que pode advir para a investigação do desrespeito deste preceito, decidimos tornar a pesquisa bibliográfica transversal a todo o processo de investigação. A partir da pesquisa bibliográfica efectuada procedemos à necessária análise documental, a qual procurámos que fosse tão ampla e credível quanto a exigência imposta pela realização de uma tese de dissertação. Além de literatura de referência, consultámos e analisámos legislação, documentação do Centro Novas Oportunidades da Escola Superior de Portalegre e dos restantes Centros Novas Oportunidades do Concelho de Portalegre e a documentação emanada pela Agência Nacional para a Qualificação.

A fim de assegurarmos a vertente empírica da dissertação, recorreremos à técnica da inquirição. Inquirimos por entrevista e por questionário. Recorremos a ambas as modalidades, alternadamente, de forma a garantir uma maior diversidade de dados complementares entre si.

A inquirição por entrevista foi elaborada com o propósito de recolher informações referentes aos processos de avaliação em curso, nos diferentes Centros Novas Oportunidades do Concelho de Portalegre. Porque pretendemos obter informação útil, as entrevistas realizadas foram semi-directivas e dirigidas aos coordenadores dos respectivos centros. A pensar na condução das entrevistas, construímos um guião, a partir do qual orientámos o discurso dos entrevistados. Destacamos que, em virtude de não se ter verificado nenhuma oposição por parte dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas em aparelho áudio. Este procedimento revelou-se extremamente útil pois permitiu-nos recolher, de forma fiel, toda a informação disponibilizada pelos nossos interlocutores.

A inquirição por questionário, por seu lado, permitiu-nos inferir sobre o funcionamento do Centro Novas Oportunidades da Escola Superior de Educação de Portalegre. A partir desta técnica foram inquiridos dois universos distintos: adultos certificados pelo CNO da ESEP e/ou em processo de RVCC, à data da aplicação do

questionário, e actuais formadores e profissionais de RVC do Centro. Para cada um dos universos foi construído um questionário, em ambos os casos anónimo e confidencial.

Antes de nos debruçarmos sobre os procedimentos a adoptar na construção e aplicação dos questionários, considerámos pertinente retratar, em termos numéricos, os nossos universos. O mais pequeno é constituído por doze elementos, sete formadores e cinco profissionais de RVC. A dimensão do outro atinge os duzentos e seis. Em virtude da dimensão dos universos possibilitar o tratamento integral dos dados deles provenientes, optámos por não construir amostras.

O anonimato e a confidencialidade foram requisitos que conferiram aos adultos, que experimentaram a intervenção do Centro, e aos formadores e profissionais de RVC, que a desenvolvem, liberdade para se pronunciarem a respeito do seu funcionamento. De forma a assegurarmos o referido anonimato, adoptámos alguns procedimentos. Tomámos as devidas precauções para que os questionários aos adultos fossem enviados e recebidos por correio, sem despesas para o segundo remetente. A par, colocámos uma urna na sala da equipa do CNO para os formadores e profissionais de RVC depositarem os seus questionários, depois de preenchidos.

Para garantirmos que não prestámos, aos inquiridos, esclarecimentos desiguais, o que impossibilitaria a comparabilidade das respostas, bem como o seu tratamento estatístico, os questionários não lhes serão entregues em mãos. Os questionários aos adultos, como aliás já referimos, foram enviados por correio e os questionários aos formadores e profissionais de RVC foram depositados nos cacifos dos seus destinatários.

Não podemos deixar de frisar que, os inquéritos por questionário só foram aplicados depois de devidamente testados. O pré-teste surgiu como um procedimento incontornável. Além de permitir reparar eventuais erros de formulação e de organização das perguntas, assegura que as questões contempladas no questionário foram correctamente entendidas pelos seus inquiridos e que as opções de resposta espelharam adequadamente o que os inquiridos tinham em mente.

Cabe-nos, por fim, acrescentar que, os dados recolhidos por intermédio dos questionários foram introduzidos em bases de dados, previamente construídas para o efeito, com recurso a software estatístico: o programa SPSS. O seu tratamento estatístico foi, de igual forma, desenvolvido no referido programa. Os resultados são apresentados e discutidos na parte II desta tese.

PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA

I. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS NAS SOCIEDADES MODERNAS

1. Para uma clarificação do conceito de educação e formação de adultos

Hoje, a Educação e Formação de Adultos, mais do que um direito humano inalienável, centrado numa perspectiva meramente individual, constitui-se como um imperativo primordial para o progresso do país, tanto no campo da justiça social como na área da modernização, do fortalecimento das suas estruturas produtivas e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento económico. É, simultaneamente, um produto e uma condição da cidadania activa.

As considerações anteriores são corroboradas pelo discurso do próprio Ministério da Educação português. Este organismo concebe o conceito de educação e formação de adultos como «humanizante e dinamizador». Identifica-lhe a capacidade para «fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável»; para «promover a democracia, a justiça, a equidade entre sexos e o desenvolvimento científico, social e económico»; para «edificar um mundo onde o conflito violento dá lugar ao diálogo e a uma cultura de paz fundada na justiça» (Ministério da Educação, 1998: 20).

Retratadas as virtudes basilares da Educação e Formação de Adultos, na óptica do Ministério da Educação, importa centrarmos o enfoque na natureza da sua práxis. O conceito, em termos práticos, abrange um conjunto complexo de processos de aprendizagem, através dos quais os indivíduos ampliam as suas capacidades e conhecimentos, aprimoram qualificações técnicas e profissionais e satisfazem as suas necessidades e as necessidades das sociedades. Neste sentido, promove a aquisição de atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural equilibrado e independente.

As práticas da Educação e Formação de Adultos compreendem tanto a educação formal como a educação contínua, as aprendizagens não formais e todo o leque de aprendizagens informais e esporádicas que marcam presença nas sociedades educativas e multiculturais (Ministério da Educação, 1998: 20).

Nas sociedades alicerçadas no conhecimento, que emergem, a diferentes ritmos, um pouco por todo o mundo, a educação contínua de adultos tornou-se um imperativo, tanto na comunidade como no local de trabalho. «As novas profissões pressupõem uma nova concepção de trabalhador, mais próximo do artesão independente do que do trabalhador de um processo de fabrico em cadeia – mais empreendedor, mais culto, com horror à rotina, polivalente e com flexibilidade organizacional» (Nogueira, 1996: 56). As novas exigências da sociedade e da vida profissional reivindicam, a todos e a cada um, a renovação permanente dos conhecimentos e das competências ao longo da vida.

Não se confundindo, por definição, com a educação permanente, a educação e formação de adultos emerge à guarda desta, que radica os seus fundamentos numa «educação global que tem lugar em todos os momentos, lugares e circunstâncias da vida» (Amiguinho, 1992: 24).

Ainda que, animada pelos ideais da educação permanente, com tónica no conceito de “aprender a ser”, não tem desenhado estratégias de intervenção que traduzam a sua posição. Em termos práticos, a educação e formação de adultos demonstra-se alheia aos seus princípios orientadores (Canário, 1999).

As estratégias de formação dominantes, na actualidade, ainda se encontram fortemente representadas pela oferta de acções de formação. Trata-se de uma metodologia formativa concebida à luz do modelo escolar. Os adultos são formados à luz do modelo escolarizado do processo formativo que, desde o século XIX, se consolidou como o modelo dominante da educação das crianças, dos adolescentes e dos jovens.

A acção educativa tem lugar no quadro de situações formais e assimétricas em que alguém que ‘sabe’ transfere sabedoria para alguém que ‘não sabe’. A sua lógica de funcionamento assenta na repetição de informações, o que «subestima e desvaloriza as aquisições, os interesses e as experiências» dos adultos, «bem como as características sócio-culturais do seu contexto» (Canário, 1999: 100). A formação confunde-se com uma actividade educativa organizada, com predomínio dos momentos de transmissão de informação. Os adultos são perspectivados como ‘objectos de formação’.

A lógica escolarizada da formação levanta dois problemas. Por um lado, reduz a formação a uma aprendizagem de competências e de conhecimentos. Por outro, coloca o problema da transferência de conhecimentos, atitudes e competências adquiridas no contexto de sala de aula para o domínio das situações reais de trabalho e de vida em geral (Canário, 1999).

Não obstante, o conceito de formação não se esgota no conceito de aprendizagem. A máxima tem sido defendida por muitos especialistas, nos últimos anos. Actualmente, a formação do adulto tende a ser considerada como um processo global de desenvolvimento pessoal e profissional, implicando as diferentes dimensões da vida e acompanhando o seu curso, conferindo-lhe um rumo e um significado próprio. Na óptica de Josso, «A formação não se reduz a um processo de aprendizagem de conhecimentos e de competências. A formação é um processo de produção da vida e do seu sentido» (Josso, 1991: 47).

Na esteira do movimento da Educação Permanente, e em sintonia com as mutações sócio-económicas, assistiu-se, a partir da segunda metade do século vinte, a um verdadeiro *boom* nas práticas de formação de adultos. A formação passou a ser perspectivada como a resposta para tudo e da qual tudo se espera, emergindo como a solução adequada para todos os problemas individuais e institucionais. Ironizando, Ferry afirma que a formação tornou-se «um dos grandes mitos da segunda metade do nosso século juntamente com o computador e a conquista do espaço» (Ferry, 1983: 30).

No entanto, parece esquecer-se que «Meio século de progressos da escolarização de massas, de aumento da produtividade e de competição económica generalizada não conduziram a uma situação brilhante: em termos de fome, guerra, destruição ambiental, desemprego, violência urbana, exclusão social a situação é no final deste século bem mais preocupante que no período de euforia dos “trinta anos gloriosos”» (Canário, 1999: 92).

A explosão das práticas de formação dos adultos correspondeu a uma degenerescência das virtualidades do Movimento da Educação Permanente. Ao contrário do princípio de uma educação global que tem lugar em todos os momentos, lugares e circunstâncias da vida, a educação continua a ser uma realidade institucional, inspirada na realidade e no modelo escolar institucionalizado. Em vez de menos escola, a «escolaridade» prolongou-se por toda a vida: «da primeira infância à extrema velhice» (Ferry, 1983: 31). Como completa Nóvoa, «prometeram-nos o fim do modelo escolar e, afinal, estão prestes a transformar a sociedade numa imensa sala de aula de dimensões planetárias» (Nóvoa, 1988: 10).

Os formadores retomam com os adultos as técnicas pedagógicas utilizadas na educação das crianças. Como refere Nóvoa, o modelo escolar «está de tal modo inscrito nas nossas memórias e nas nossas representações, que nos é praticamente impossível imaginar uma outra maneira de fazer educação» (*idem*).

Surgem, no entanto, assentes num paradigma alternativo, novas correntes teóricas que propõem uma nova concepção de formação. A preocupação fundamental deixa de ser a de conceber os melhores instrumentos e os mecanismos mais eficazes para levar à prática um

programa de formação. «Pensar a formação transforma-se numa reflexão sobre o modo como os indivíduos se formam; sobre a forma como os adultos se apropriam de um determinado tempo e espaços educativos e o integram no seu percurso de formação; sobre aquilo que é de facto significativo e formador na vida de cada um; sobre a maneira como as experiências e os saberes profissionais, sociais e culturais podem ser mobilizados no processo global de formação. Assim, em vez de formar preferem falar em formar-se ou educar-se, numa clara alusão a que, em qualquer caso, a formação pertence àqueles que se formam, através de um processo reflexivo sobre si próprio, sobre as situações, os acontecimentos e as ideias. A principal interrogação é: como *se formam os adultos?*» (Amiguinho, 1992: 34).

Como salienta Dominicé (1984), «Mesmo quando uma acção educativa se revela formadora, são, na realidade, os adultos, eles próprios, que se formam. A formação pertence exclusivamente a quem se forma». (in Nóvoa, 1988: 23).

Em suma, a fim de responder a novos desafios sociais e, principalmente, de assegurar uma coerência entre as suas práticas e os resultados desejados, a Educação e Formação de Adultos teve de fundar os seus alicerces no património, na cultura, nos valores e nas experiências anteriores das pessoas. Só mediante a satisfação destas condições, poderá aspirar a tornar-se um instrumento decisivo na facilitação e na promoção de uma participação activa de todo o cidadão, no projecto colectivo de construção de uma sociedade mais justa e mais próspera (Alcoforado, 2004).

2. Breve resenha histórica da educação e formação de adultos

A educação e formação de adultos, apesar de possuir uma história curta, enquanto conceito técnico diferenciado, dispõe de um passado rico e longo na qualidade de movimento social inspirado por correntes de pensamento emancipadoras, de natureza progressista. Embora só muito recentemente se tenha afirmado como conceito autónomo e bem estruturado, a sua existência prática, como relembra Alcoforado, remonta aos primórdios da humanidade (Alcoforado, 2004: 342).

As diferentes formas e modalidades de educação informal de adultos têm marcado a história, ao longo dos tempos, e integrado a cultura de diversos povos. O móbil que anima esta inevitabilidade materializa-se na própria tendência humana para viver em sociedade. O Homem, pela sua natureza eminentemente social, interagiu, em todos os momentos e

contextos da sua vida, com o seu meio natural e social, aprendendo e ensinando os seus semelhantes.

As aprendizagens informais, frequentemente secundarizadas e desvalorizadas têm, ao longo de milénios, assegurado a sobrevivência da espécie humana. Neste sentido, e recorrendo às palavras de Rico e Libório, «A história da Educação (e Formação) de Adultos confunde-se com a própria existência dos sujeitos ao longo dos tempos (...)» (2009: 23).

À semelhança das acções e actividades, também os educadores de adultos não são uma conquista exclusiva da modernidade. Já em tempos remotos, e em geografias diversas, podemos encontrar homens que nesta matéria fizeram escola. Destacamos Confúcio, na China, Cícero na antiga Roma, e Aristóteles, Sócrates e Platão na Grécia antiga. Estes grandes pensadores perspectivavam a aprendizagem como um processo de activa indagação e não de passiva recepção de conteúdos transmitidos. As suas técnicas educacionais baseavam-se no pressuposto da acção de reflexão e no permanente questionamento da realidade.

Como relembram Rico e Libório, a nossa própria herança cristã, com cerca de dois mil anos, apresenta no «Livro Sagrado» abundantes «exemplos de relacionamento educacional adulto através dos patriarcas, dos sacerdotes e do próprio Jesus Cristo que foi, por excelência, o maior educador de adultos de todos os tempos» (*idem*, 24). Através das suas parábolas, sempre actuais, continua a educar e a formar homens e mulheres, novos e velhos, pobres e ricos.

O *Corão*, à semelhança da *Bíblia*, também aposta na educação e formação de adultos, recomendando os muçulmanos a educarem-se do início ao fim da vida (*idem, ibidem*).

Os instrumentos, os métodos e os princípios que, ao longo do tempo, têm animado a educação e formação de adultos caracterizam-se por uma diversidade e criatividade exuberantes. Alguns deles revelaram-se imunes ao tempo e, continuam, ainda hoje, a desempenhar o seu papel. Neste grupo encontramos as escrituras sagradas, os contos, as parábolas, as fábulas, os mitos e os provérbios.

Na cultura africana, o conto há muito que se constitui como um importante instrumento educativo. Ao promover a exaltação da inteligência, transmite conhecimentos vários, inclusivamente no que respeita a técnicas de saber fazer. No Islão, onde a sua aplicabilidade é igualmente antiga, cumpre as suas funções educativas na ênfase que concede à generosidade, à hospitalidade, à fidelidade e ao respeito. Para além do conto, na Grécia Antiga, os provérbios e as fábulas também integravam a sabedoria prática. Tal como hoje, a fábula era utilizada para transmitir lições de moral e bons costumes e os provérbios saberes enraizados no povo (*idem*, 23).

Apesar de se identificarem inúmeras práticas ancestrais representativas da educação e formação de adultos, foi só a partir da Revolução Francesa que ela adquiriu um significado próprio e mobilizador, tecnicamente diferenciado e pleno de legitimidade. Foi nesta altura que despontou enquanto disciplina com identidade própria e que passou a representar, formalmente, uma nova área de conhecimento, na qual se podem identificar e analisar, com cientificidade, um conjunto de práticas e actividades organizadas.

Umbilicalmente ligada aos ideais do Iluminismo, a educação e formação de adultos encontrou, como refere Alcoforado, um novo fôlego na «fé desmedida no Homem» e na «necessidade de garantir direitos e oportunidades a todas as pessoas» (Alcoforado, 2004: 342). Daqui para a frente, a história da educação e formação de adultos foi-se escrevendo em função dos interesses dos contextos, das dinâmicas sociais e das razões que impeliam as pessoas a querer aprender.

A Revolução Industrial constituiu outro marco importante na história da educação e formação de adultos na medida em que «Obrigou a uma reorganização do trabalho e induziu a necessidade de formação específica dos trabalhadores» (Rico e Libório, 2009: 25).

Antes da Revolução Industrial, o trabalho baseava-se em ofícios. O trabalhador, enquanto artesão, dominava todo o processo produtivo. Com a produção industrial moderna muitos dos ofícios tradicionais desaparecem e os artesãos são substituídos por especialistas que integram processos de produção mais amplos.

Ao sistema económico que se configurava interessava elevados índices de produtividade. A divisão do trabalho surge, assim, como medida necessária para a sua consolidação. Foi Adam Smith, um dos fundadores da economia moderna, quem no final do século XVIII atestou que a divisão do trabalho era vantajosa para o aumento da produtividade. Na perspectiva do economista, uma pessoa que trabalhasse sozinha produzia menos do que se dividisse a tarefa numa série de operações simples, e efectuasse um trabalho especializado, em colaboração com outros trabalhadores.

A Revolução Industrial introduziu infinitas possibilidades de especialização. As promessas que trazia mobilizaram as massas operárias a especializarem-se nas mais diversas esferas do sector produtivo.

Mais tarde, com o cenário de reconstrução europeia no período pós Segunda Guerra Mundial, a educação e formação de adultos volta a ganhar um novo fôlego. «As amarguras das guerras e a necessidade de dotar os cidadãos de (in)formação para que pudessem deitar mãos à obra na (re)construção do mundo, fez com que o desenvolvimento tecnológico eclodisse, associado à necessidade de acompanhar este desenvolvimento de forma participada

e activa, na tentativa de enquadrar mão-de-obra barata, mas que precisava de ser qualificada para “acompanhar” o “choque tecnológico”» (Rico e Libório, 2009: 25).

A década de sessenta veio prolongar uma tendência iniciada no pós-guerra. Trouxe consigo a crença na necessidade da expansão quantitativa dos sistemas educativos. Neste período, segundo descreve Amiguiño, «Diferentes países, entre os quais Portugal, ensaiaram e desenvolveram reformas educativas de fundo, tendo como principal objectivo adequar os sistemas de ensino às necessidades de crescimento e desenvolvimento económico» (1992: 51).

Acreditava-se que os sistemas de ensino, com as devidas transformações, poderiam satisfazer as necessidades de mão-de-obra qualificada e de quadros técnicos. Esperava-se que pudessem fornecer recursos humanos capazes de sustentar um crescimento económico e tecnológico sem precedentes. A democratização do ensino e a igualdade de oportunidades no acesso a bens culturais alimentavam os debates optimistas da época. Como remata Canário, «Durante este período, as disponibilidades financeiras, bem como a necessidade de produzir mão-de-obra qualificada, estão na base de políticas governamentais que viram no aumento da oferta escolar um instrumento decisivo das suas políticas desenvolvimentistas» (Canário, 1999: 61).

No entanto, diversas vozes vieram a denunciar precisamente o carácter ilusório de todas as expectativas criadas em torno da «explosão escolar» que, então, se desencadeara. No final da década de sessenta, Coombs (1968), num trabalho sugestivamente intitulado «La crisis mundial de la educación», procede a um primeiro diagnóstico da crise dos sistemas educativos.

Coombs, no seu trabalho, alerta para as diversas fragilidades do sistema educativo. De uma forma arrojada e clarividente explica que os sistemas educativos do pós-guerra, mesmo tendo-se desenvolvido e transformado a um ritmo nunca antes visto, em nenhum momento conseguiram acompanhar os acontecimentos que se produziram em torno de si mesmos. Os programas escolares não se ajustavam à situação de progresso que se vivenciava nem às efectivas necessidades de aprendizagem dos estudantes; a educação predita não se enquadrava nas necessidades de desenvolvimento da sociedade; as desigualdades educativas entre os diversos grupos sociais persistiam; os desajustes entre a educação e o emprego eram claros; e para acréscimo, os crescentes custos da educação não incentivavam os países a investir na área (Coombs, 1993: 23).

Na década de setenta ocorrem transformações de fundo no campo da educação. Por esta altura, compreende-se e aceita-se finalmente que, nem a escola pode satisfazer todas as

necessidades de aprendizagem dos indivíduos, nem a educação é exclusiva da «idade escolar». A educação, antes medida pelos níveis de escolaridade, começa a ser avaliada também através da bagagem das aprendizagens, acumuladas ao longo da vida e nos mais diversos contextos (Coombs, 1993: 42-43).

Nas décadas seguintes, a educação e formação de adultos desenvolveu-se, ainda que nuns países de forma mais evidente e célere do que noutros, de acordo com a concepção de educação dos anos setenta.

A mudança da ideia de Educação de Adultos para Educação ao Longo da Vida, derrubando os muros dos habituais espaços educativos, instaurou a percepção de que o indivíduo aprende sempre e em todos os espaços da sua existência. Como denota Alcoforado, veio alertar para a necessidade de se tornarem todas as aprendizagens conscientes e significativas e, conseqüentemente, impulsionar a criação de mecanismos capazes de as reconhecer social e institucionalmente (Alcoforado, 2004: 346).

As práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos assumiram percursos distintos nas diferentes partes do globo. Ainda assim, segundo Fernández e Fernández, todas elas nasceram, de uma ou de outra forma, na esfera do trabalho, do emprego e da formação profissional.

As primeiras experiências de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos pertencem aos Estados Unidos da América e ao Canadá. Nesta matéria, estes dois países foram, de facto, pioneiros. Nos Estados Unidos, os primeiros ensaios realizaram-se, logo, a partir do final da Segunda Guerra Mundial; no Canadá a partir da década de 60. Em ambos, a educação e formação de adultos despontou como «resposta à reivindicação de determinados grupos sociais (militares e “donas de casa”, respectivamente) que consideravam que a sua experiência de vida deveria ser reconhecida para efeitos de prosseguimento dos estudos» (Ávila, 2008: 271). Hoje, tanto um país como outro mantêm-se na linha da frente, nesta área, continuando a desenvolver experiências originais e dispendo de critérios, dispositivos e procedimentos consolidados.

Na Europa, o tema só começou a ser debatido mais tarde. Neste espaço, os primeiros discursos políticos sobre o reconhecimento, a validação e a certificação de adquiridos surgem na França, na Inglaterra, na Finlândia, na Dinamarca e na Noruega.

O modelo francês de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos é dos mais avançados e madrugadores não só da Europa, mas também do mundo. França, já na década de trinta, vivera uma importante experiência de validação de aprendizagens não formais. Em 1934, segundo descrevem Fernández e Fernández, um grupo de trabalhadores

não qualificados, que desempenhavam tarefas próprias de técnicos superiores, por meio de reivindicação, conseguiu, neste país, o reconhecimento e a acreditação das suas competências (2009: 260). É, contudo, na década de setenta que a legislação francesa vem considerar o reconhecimento de adquiridos um direito social. Ainda assim, até meados da década seguinte só se validavam as aprendizagens adquiridas em contexto de trabalho.

Nos últimos vinte anos, o tema das aprendizagens não formais tem ocupado um lugar privilegiado nos debates franceses sobre o ensino e a formação. Actualmente, e ao abrigo da lei da modernização social, qualquer cidadão, através do sistema de validação, pode aceder, tanto à validação parcial de certificados ou títulos profissionais, como à obtenção completa do título, nalguns casos, mesmo de grau universitário.

Em Inglaterra, as primeiras medidas sólidas para a validação das aprendizagens anteriores são, segundo Fernandéz e Fernandéz, tomadas na década de oitenta. Neste período, os desastrosos níveis de qualificação dos trabalhadores britânicos forçam a implementação do National Vocational Qualification (NVQs) (Fernandéz e Fernandéz, 2009: 260). Os NVQs conferem aos governantes ingleses garantias de minorar o problema das baixas qualificações. Funcionam como declarações de desempenho, descrevem o que cada trabalhador consegue fazer no interior da sua actividade. Constituem, portanto, uma mais-valia quer para trabalhadores, quer para entidades empregadoras, funcionando simultaneamente como um estímulo ao desenvolvimento económico e à coesão social.

Nos países escandinavos, a validação de competências desenvolveu-se notavelmente. Na primeira metade da década de noventa, desenharam-se algumas das mais importantes transformações no campo. Em 1994, as aprendizagens adquiridas pela experiência são contempladas nos programas de todos os cursos da Noruega. E na Finlândia é lançada uma nova lei sobre Formação Profissional, que prevê o reconhecimento de competências e conhecimentos, independentemente do seu contexto de produção. Um ano depois, sai na Dinamarca a lei da formação para o mercado de trabalho, na qual se estabelece o papel da formação pela experiência laboral (Fernandéz e Fernandéz, 2009: 262).

Na União Europeia, a partir de Fevereiro de 1992, o interesse pela educação e formação de adultos estende-se a um número mais abrangente de países. Tudo se processa ao ritmo da expansão da organização, materializada na adesão de novos estados. Os índices de desenvolvimento económico e social, almejados pela organização, impelem os estados membros a encarar com maior seriedade e vigor o problema das baixas qualificações, o que confere à educação e formação de adultos um lugar de relevo nos debates políticos e nos orçamentos nacionais.

As ambições da União Europeia, em matérias de competitividade e solidariedade social, levam-na a fomentar, desde meados da década de noventa, no seio dos países que a integram, o desenvolvimento de sistemas de reconhecimento de aprendizagens não formais. Portugal, Grécia, Espanha e Itália foram alguns dos países que mais acusaram o impulso. Denote-se que, nestes países mediterrâneos a validação de adquiridos é uma realidade absolutamente recente (Fernandéz e Fernandéz, 2009: 263).

A aplicação e criação de sistemas de reconhecimento e validação seguiram, conforme ilustrámos, diferentes caminhos e modelos, segundo os países e as regiões. Na óptica de Fernandéz e Fernandéz, a situação deveu-se, de forma muito substancial, à diferenciação histórica dos sistemas nacionais de formação profissional bem como às diferentes mentalidades sobre formação profissional (*idem*, 261-262).

Os últimos contributos da Educação e Formação de Adultos sugerem que se deixe de considerar as pessoas como portadoras de défices, para se passar a valorizar o seu património cultural e as suas formas de vida. Alcoforado alerta para a necessidade dos formadores levarem os adultos a tomar consciência da sua cultura, das condições intersubjectivas que limitam e potenciam a sua acção, para, em conjunto, poderem transformar essa acção e os contextos onde interagem, procurando caminhos realistas de satisfação das suas aspirações pessoais (Alcoforado, 2004: 346).

Concluimos portanto, que o percurso da educação de adultos, desde meados da década de quarenta até hoje, evoluiu, essencialmente, através de três grandes etapas. Inicialmente, a educação e formação de adultos era vista como um mecanismo capaz de relançar as economias e aumentar a produtividade, preocupando-se sobretudo com a adaptação do homem ao trabalho. Mais tarde, depois de conhecidas as implicações sócio-económicas do crescimento, pretendia-se que o homem estivesse preparado para a mudança. Por fim, e mais recentemente, face à superior complexidade dos problemas e das questões que são suscitadas e às exigências dos indicadores de qualidade de vida humana, deslocou progressivamente o seu foco de atenção da perspectiva simplista e redutora do homem-produto da sociedade, para centrar-se nas dinâmicas complexas do homem-produtor da sociedade.

3. Educação e formação de adultos em Portugal: o 25 de Abril como ponto de viragem

Por contingências históricas particulares, relacionadas com um longo período ditatorial, a educação e formação de adultos chegou mais tarde a Portugal do que à maioria

dos países da Europa Ocidental. Na opinião de Amorim, na origem da referida factualidade esteve a manutenção de uma postura apática perante a educação, por parte de sucessivos governantes portugueses (Amorim, 2006).

O autor, a fim de justificar a sua tese, apoia-se num acervo apreciável de dados estatísticos. A informação que recolhe e partilha traça, como seguidamente demonstraremos, o perfil da educação em Portugal, nos dois últimos séculos (*idem*, 23).

Amorim relembra que em 1800 Portugal possuía, à semelhança de outros países do Sul da Europa, uma taxa de analfabetismo superior a 90%. Prossegue, afirmando que um século depois, enquanto a taxa portuguesa decrescera para 78%, nos países escandinavos, na Alemanha e na Inglaterra, a taxa de analfabetismo estava compreendida entre 10-30%, e na vizinha Espanha rondava os 60%. Acrescenta que, com o passar do tempo, enquanto as taxas de países como os que se referiram continuavam a decrescer, os valores que expressavam a realidade portuguesa, do século XX, pareciam continuar imutáveis. Segundo relata, no final da década de setenta a taxa de analfabetismo em Portugal fixava-se nos trinta pontos percentuais.

Os dados que apresenta relativamente à escolarização primária não são mais animadores. O autor refere que, em 1900, Portugal apresentara uma taxa inferior às taxas que Espanha ou França registaram em 1850. Recorda também que, no final dos anos setenta, enquanto as autoridades portuguesas ambicionavam cumprir a escolaridade obrigatória de seis anos, muitos países do centro e norte da Europa atingiam taxas de escolaridade secundária na ordem dos 90%.

Décadas de ditadura e repressão, em que se atribuía maior urgência à criação de elites qualificadas do que à alfabetização das massas, contribuíram para o pesado atraso, nas esferas da alfabetização, escolarização e qualificação profissional, que separava Portugal dos países mais desenvolvidos da Europa.

Repare-se que, nem a taxa de analfabetismo, de 70%, que se registara em 1930, agitara os mais altos dirigentes do Estado. Não obstante, a situação ao invés de causar inquietação, tranquilizava os salazaristas, que justificam o número com a indiferença do povo pela instrução e com a falta de vocação do mesmo para aprender (Mónica, 1978: 109).

A referida passividade não tem uma natureza inerte. Segundo Mónica, o regime apostara, deliberadamente, neste estado de coisas. A manutenção da situação afastava de si a preocupação com a natureza dos objectos de leitura e com o desabrochar de um pensamento crítico, capaz de insurgir as massas contra si (*idem*, 116).

Após a Segunda Guerra Mundial, as circunstâncias económico-sociais obrigam o Estado a acordar para a realidade do seu atraso na alfabetização e na literacia, relativamente a outros países europeus: os decisores políticos compreendem, finalmente, que os valores que expressam o analfabetismo em Portugal não são só verdadeiramente desprestigiantes, colocando-o em último lugar entre os países europeus; comprometem também a recuperação económica do país, também ele indirectamente afectado pela destruição provocada por uma guerra de proporções colossais (Adão, 1999: 599).

O despertar tardio para a realidade, apoiado pela consciência que o analfabetismo e a baixa literacia eram dois dos principais entraves ao desenvolvimento económico, conduziu a uma mudança política efectiva, mas ainda assim retraída, através da introdução de medidas mais eficazes no combate ao analfabetismo. Ao abrigo destas transformações, é criada em 1952 a Campanha Nacional de Educação de Adultos.

A Campanha, na sua primeira fase, limitou-se à divulgação dos conhecimentos das primeiras letras, embora a legislação tivesse traçado objectivos mais ambiciosos. Reconhecendo-se que o projecto não devia confinar-se à alfabetização, a segunda fase revestiu-se também de uma intenção educativa (idem, 1999: 600). Prorrogada até finais de 56, a Campanha constituiu uma fase decisiva das políticas educativas, pois apelou à responsabilidade pessoal, à educação do carácter, à integração na ordem política, à obediência à lei e ao respeito para com Deus.

Segundo Nóvoa, uma das mais curiosas ambiguidades que a atravessaram foi a inevitabilidade de abrir novas perspectivas às pessoas, sem, contudo, lhes permitir alimentar excessivas ilusões (2002: 9-11). É interessante perceber que, nem o cenário aterrador das altíssimas taxas de analfabetização induziu mudanças fracturantes na política da educação do Estado Novo, que continuava a recluir os efeitos da disseminação do conhecimento.

Por forma a melhorar os resultados obtidos, sem se prejudicar o controlo das massas pelo regime, em 1972 é criada a Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP), «à qual competia coordenar e promover a educação extra-escolar e as actividades de promoção profissional e cultural, visando a população adulta e garantindo uma acção supletiva do ensino básico» (Mogarro e Pintassilgo, 2009).

Com o correr do tempo, o regime tornara-se mais condescendente com a educação, ainda assim, destituía a educação e formação de adultos de todo e qualquer significado prático. Durante a ditadura, a educação e formação de adultos permaneceu, em Portugal, praticamente desprovida de peso histórico, tanto em termos de exploração do seu discurso conceptual, como em termos de experimentação das suas práticas. Foi através da revolução

dos cravos que se abriram novas perspectivas, mais favoráveis à abordagem do conceito. Paralelamente, dá-se uma explosão ao nível da intervenção da sociedade civil na formação e educação de adultos. Este processo, sobretudo típico do segundo semestre de 1974, do ano de 1975 e do início de 1976, veio progressivamente dar lugar a um processo de normalização, de reorganização e de reordenamento do espaço educativo, associativo e cultural. Estas mudanças conduzem à criação de um cenário socio-político favorável para a afirmação progressiva da educação e formação de adultos em Portugal.

A perspectiva então prevalecente era a de que a “educação popular” é uma necessidade premente para o desenvolvimento económico-social e cultural do país e um instrumento para o aperfeiçoamento da jovem democracia portuguesa. A aposta centrava-se, fundamentalmente, no desenvolvimento das dimensões educativas das práticas sociais, antes fortemente renegadas, privilegiando-se, a transmissão de competências que permitam aos cidadãos agir, com mérito e conhecimento de causa, na construção do seu próprio futuro e na construção do futuro do seu país.

«A Revolução de 25 de Abril de 1974 voltou a introduzir o debate sobre a cidadania e a educação para a cidadania no centro da agenda educativa, relacionando-a com a democracia e com a alfabetização» (Mogarro e Pintassilgo, 2009). À semelhança do que acontecera em 1910, defende-se que os cidadãos da nova sociedade, inaugurada pela revolução, necessitam de possuir competências mínimas ao nível da leitura, da escrita e do cálculo para poderem intervir de forma consciente e activa na vida democrática.

«Como a generalidade dos períodos revolucionários, o 25 de Abril permitiu uma verdadeira “vivência da utopia”» (*idem*). No período pós-25 de Abril despontaram acções de natureza e origem diversa, total ou parcialmente, devotas à alfabetização, entre as quais se destacaram a Campanha de Alfabetização e Educação Sanitária, ocorrida no Verão de 1974, e o Movimento Alfa, com expressão no Verão de 1976.

As Campanhas de Alfabetização e Educação Sanitária da Pró-União Nacional dos Estudantes Portugueses (Pró-UNEP) constituíram brigadas de diversos tipos, com estudantes e profissionais da saúde, que garantiam as valências de alfabetização e educação sanitária. Mogarro e Pintassilgo descrevem que, «No terreno, estas campanhas depararam-se com uma forte hostilidade das populações, que seguiam principalmente orientações do clero conservador» (*idem*).

Por seu lado, o Movimento Alfa foi lançado pela organização estudantil comunista. «(...) entre os seus objectivos esteve a alfabetização e a formação de monitores locais, mas também a contribuição para a consolidação das conquistas revolucionárias mais importantes

(...)). O Movimento propôs-se organizar, nos meses de Agosto e Setembro, uma grande campanha de alfabetização, dinamização cultural e desportiva e de trabalho voluntário. Embora, mais consistente e com maior capacidade de decisão que as Campanhas do Verão de 74, também ele não teve continuidade. «A sua conotação partidária retirou-lhe a possibilidade de muitos dos apoios solicitados, principalmente por parte dos organismos estatais, que não lhe reconheceram a isenção ideológica suficiente para que fossem concedidos apoios significativos» (*idem*).

Apesar do contexto revolucionário ter contribuído para a «ampla difusão de um vasto e concorrencial leque de projectos políticos» e para «uma intensa mobilização popular à volta de um conjunto de transformações sociais», «o estado revelou-se incapaz de responder às evidentes necessidades de alfabetização de franjas ainda significativas da população» (*idem*).

As próprias Campanhas de Alfabetização e Educação Sanitária e o Movimento Alfa não alcançaram os objectivos almejados. As suas principais lacunas residiam em dois pontos principais. Por um lado, as intervenções desenvolvidas junto da população coincidiam com o período de férias dos estudantes, e não com o ciclo das estações mais favoráveis para as populações rurais, que encontravam no Verão os meses de trabalho mais árduos. Por outro lado, os seus modelos de intervenção pressupunham uma intervenção sistemática, abrangendo o território nacional e exigindo resultados quantitativos que não se alcançavam em mês e meio.

No final dos anos setenta e no princípio da década seguinte, Portugal dava sinais de abrandamento nos processos vigorosos e ambiciosos de alfabetização. Parecia restabelecido do período de euforia imposto pela queda do regime anti-democrático.

O período compreendido entre 1986 e 2006 correspondeu a um tempo de grandes mudanças sociais e políticas, com fortes repercussões no campo da educação. No ano de 1986, Portugal aderiu à Comunidade Económica Europeia, virando assim uma página na sua história recente de isolamento internacional e abrindo as portas a novos estímulos externos, e com eles, à sua modernização.

A modernização tecnológica não parou de provocar alterações profundas nos modos de produzir e de comercializar, os mercados de trabalho sofreram mutações drásticas, o desemprego cresceu globalmente, embora com ciclos e oscilações, por toda a Europa. A aprendizagem tornou-se uma necessidade contínua e o conhecimento transformou-se no activo intangível com maior impacto na competitividade económica internacional. Na cimeira de Lisboa, em 2000, a União Europeia propôs-se tornar-se, até 2010, no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseando-se no incremento e difusão do

conhecimento e na engenhosa capacidade de se garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e ao mesmo tempo, com maior coesão social (Azevedo, 2007: 37).

Nos últimos anos, a educação e formação de adultos ganhou visibilidade em Portugal. Prova disso são as muitas actividades na área da educação de adultos, nas suas mais diversas dimensões e pelas diferentes vias em que se manifestam, as quais têm tido lugar de norte a sul do país.

Tem faltado, no entanto, para assegurar uma efectiva eficácia e plena visibilidade, a existência de um sistema coerente e estruturado, o mais aberto e descentralizado possível, capaz de concretizar a grande alteração de mentalidades, sem a qual quaisquer reformas, por mais consolidadas e necessárias que sejam, não passarão de meras operações estéticas, incapazes de produzir um impacto profundo a médio e longo prazo. Tal processo requer, desde já, o lançamento de uma reforma radical de estruturas, financiamentos e métodos e exige que a promoção da Educação de Adultos seja uma prioridade política efectiva do Governo da Nação, e particularmente do Ministério da Educação.

Na Iniciativa Novas Oportunidades, presentemente em curso, residem grande parte das expectativas do Governo português para a afirmação definitiva do processo de modernização do país e para a superação do atraso que separa Portugal dos países mais desenvolvidos, nas questões da qualificação da população adulta. Sobre esta questão falaremos com minúcia mais à frente, no capítulo II.

4. Literacia nos adultos: uma enunciação de carácter empírico, a partir das competências que a caracterizam

Segundo Benavente, «o conceito de literacia traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo» (1996: 4). Trata-se, neste sentido de um conceito dotado de alguma complexidade. Até a sua descrição mais elementar comporta dificuldades de natureza epistemológica e metodológica, que espelham a permeabilidade do conceito a um conjunto mais ou menos vasto de acontecimentos de forte índole pessoal e subjectiva onde se incluem os diferentes processos de aprendizagens encetados, as motivações que lhe estão subjacentes e os contextos onde as mesmos se desenvolvem, bem como a uma lista abrangente de ocorrências apreciáveis, objectivamente

observáveis e mensuráveis, traduzidas em determinados indicadores de cariz objectivo, como as competências adquiridas, sejam elas de leitura, de escrita ou de cálculo.

Verificamos pois que o conceito de literacia radica em dois pólos opostos, mas não antagónicos, entre os quais flui a experiência humana, num *continuum* dinâmico. Num dos extremos identificamos os factores condicionantes da aprendizagem, tanto ao nível dos recursos internos e portanto individuais, como ao nível dos dispositivos externos ou comunitários e no outro extremo encontramos o resultado da utilização adequada desses mesmos recursos na capacidade do adulto assimilar e mobilizar conhecimentos, saberes, destrezas e aptidões que o habilitam a um melhor desempenho pessoal, profissional e social.

O conceito de literacia pretende, no fundo, dar conta da posição de cada pessoa num *continuum* de competências relacionadas necessariamente com as exigências sociais, profissionais e pessoais com as quais ela se confronta na sua vida corrente, no seu percurso existencial muito particular. Montigny, Kelly e Jones, citados por Benavente, definem literacia como «as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana» (1996: 4). Se bem que a literacia se apresente como um conceito técnico relativamente recente, os seus pressupostos são antigos e radicam nos primórdios da civilização. Foi com o advento da escrita e com as vantagens que este método revolucionário de organização, transmissão e perpetuação da informação que as noções e os pressupostos inerentes ao conceito de literacia adquiriram um papel crucial na operacionalização, na sistematização e na definição do mesmo.

O domínio da linguagem escrita e, posteriormente, das habilidades aritméticas, pressupunha a aquisição de determinadas competências que asseguravam o adequado funcionamento dos novos recursos ao dispor da civilização. Por seu lado, tais recursos não se encontravam, pelo menos no princípio, acessíveis a todos os elementos da sociedade e como tal, exigiam que, determinados indivíduos ou grupos, investidos de privilégios e responsabilidades especiais, adquirissem competências distintas que os diferenciavam dos restantes e os habilitavam ao exercício de determinadas funções sociais e profissionais de maior relevância.

Os escribas, os sacerdotes, os juizes, a nobreza, o clero constituem, em diferentes épocas históricas e em contextos geográficos e etnográficos distintos, exemplos de grupos especialmente favorecidos na aquisição de competências mais elaboradas e diferenciadoras, como o domínio da escrita, da leitura e do cálculo. A razão para adquirirem tais competências prendia-se obviamente com a exclusividade e a relevância dos cargos que desempenhavam nas respectivas sociedades.

Deduzimos então que o conceito de literacia é transversal à experiência e à condição humana, seja numa perspectiva individual, seja numa visão mais abrangente, extensível aos grupos ou à comunidade. Traduz, por si mesmo, um processo de utilização de competências, relacionado intimamente com o percurso biográfico prévio e, naturalmente, com os desafios do presente e do futuro, tanto em termos pessoais, como profissionais e sociais. Ao abranger as capacidades de leitura, escrita e cálculo, de uso corrente na vida quotidiana, reveste-se de um significado sociológico relevante, pois afirma-se como instrumento de integração, de diferenciação e até de mobilização social. Nas actuais sociedades do conhecimento, a literacia adquire um fôlego ainda maior e um significado primordial. De acordo com Ávila, «num mundo em que o conhecimento e a informação estão a constituir-se em factores decisivamente estruturantes da vida social, a capacidade de usar informação escrita, de forma generalizada, começa a ser percebida como sendo vital e, sobretudo, a sua ausência começa a ser entendida como uma preocupação social» (2008:84). Isto significa que as menores capacidades de certos indivíduos ou grupos nos domínios previstos pela literacia são susceptíveis de gerarem riscos de marginalização e exclusão social a um nível intra-nacional e riscos de dependência económica, cultural e até política (Ávila, 2008: 84).

A fulcralidade da literacia nas sociedades contemporâneas resulta do facto de múltiplos e relevantes dimensões da vida social dessas sociedades dependerem, em larga medida, da utilização adequada de suportes escritos.

Não obstante, os critérios de literacia de um indivíduo, um grupo específico ou até uma sociedade, variam de acordo com as características e as exigências históricas prevalentes no período em análise. De acordo com Ávila (2008: 84-85), «em cada momento da história podemos-nos interrogar sobre quais são as categorias de percepção e de definição do acto de ler e de escrever. Exemplo disso mesmo é o facto de, durante muito tempo, os historiadores terem utilizado a simples capacidade de assinar o nome como indicador de alfabetização. Depois disso, a leitura oral fluente tornou-se especialmente importante, tendo sido apenas no século XX que a leitura com o objectivo de adquirir informação passou a ser considerada decisiva».

As dificuldades epistemológicas e metodológicas inerentes à enunciação do conceito de literacia prendem-se também, como vimos, com as condicionantes históricas subjacentes à definição exacta das competências que a caracterizam. Por outro lado, dentro de uma mesma época histórica, a literacia varia, assumindo várias gradações entre os extremos do tudo e do nada. Assim, entre os indivíduos altamente qualificados e bem integrados profissional e

economicamente na sua sociedade e os indivíduos analfabetos, prevalece uma população com domínios de literacia muito heterogéneos (Ávila, 2008: 86).

De referir ainda que o facto de a escolaridade obtida não coincidir, por vezes, com os níveis de literacia esperados para esse patamar de aprendizagens, contribui seguramente para dificultar e confundir ainda mais a elaboração de uma definição simplista e imediata para o conceito de literacia, baseada em averiguações superficiais, em conotações muito específicas ou em relações directas do tipo causa-efeito. Como nos adianta Ávila, «a não coincidência entre o grau de escolaridade alcançado e as competências efectivas de literacia pode ainda ter lugar por razões inversas. Nas sociedades contemporâneas, as oportunidades e as necessidades de entrar em contacto com materiais escritos podem ser muito numerosas» (2008: 87).

Ainda que tentemos reduzir a literacia à sua expressão mais simples, seremos sempre forçados a descrevê-la como o *capital humano*, definido em termos de conhecimento, qualificações, competências e outras qualidades dos indivíduos que são susceptíveis de serem utilizadas em benefício do sistema produtivo (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009: 18). As competências previstas pela literacia, isto é, a capacidade de utilizar, com agilidade e eficácia, informações a partir de suportes escritos com a finalidade de se resolverem problemas do quotidiano têm sido consideradas, desde há muito, como um dos elementos diferenciadores e caracterizadores do capital humano. Trata-se, em qualquer dos casos, de um conceito difícil, senão mesmo impossível de analisar, fora do contexto pessoal, histórico e social mais amplo, de onde emerge e pelo qual é legitimado e fundamentado. Tal dificuldade exige, como nos afirma Ávila (2008: 91), que a «análise da literacia seja primeiro enquadrada numa linha de reflexão bastante mais abrangente – sobre as competências-chave, ou transversais, nas sociedades contemporâneas (...)».

Para discutir sobre literacia e avaliar o seu impacto, tanto na vida individual, como na vida comunitária, nas sociedades contemporâneas, é necessário proceder-se primeiro a uma inventariação sólida das competências que a caracterizam. Por seu lado, o uso do conceito de competência extravasou os habituais domínios técnicos de utilização do mesmo pelas ciências sociais, passando a usar-se de uma forma abusiva pelos discursos políticos, pelos textos jornalísticos, pelo aparelho burocrático e até pelas conversas do quotidiano (Ávila, 2008: 91). Como resultado destas generalizações excessivas, descaracterizou-se e confundiu-se o significado primordial do termo competência, o que contribuiu, ainda mais, para acentuar a dificuldade em analisar um conceito complexo como o de literacia. De acordo com Ávila, «ao longo da sua vida, e após a escolaridade formal, os indivíduos são cada vez mais colocados

perante situações que requerem novas aprendizagens. É precisamente por referência às renovadas exigências dos contextos e ao que eles solicitam aos sujeitos, que a noção de competência adquire uma importância e visibilidade social cada vez maiores» (2008: 92).

Por conseguinte, dever-se-á referir que, as competências pressupõem, antes de mais, uma intervenção adequada dos indivíduos num determinado contexto. Segundo Tanguy, citado por Ávila, «uma das características essenciais da competência é que esta é inseparável da acção, constituindo um atributo que não pode ser apreciado, ou medido, a não ser numa dada situação» (2008: 93). Neste sentido, a literacia, ao ser perspectivada como um conjunto de competências, poderá ser encarada como uma ferramenta da qual os indivíduos podem dispor, em diferentes ocasiões. Pressupõe uma predisposição para a acção, a partir de esquemas mentais previamente construídos e assimilados. Comporta, portanto, duas dimensões simbióticas: uma externa e visível, radicada no comportamento objectivamente observável e outra interna, invisível, ancorada nos processos mentais que impelem as acções num determinado sentido, com vista a alcançar-se uma certa finalidade, frequentemente adaptativa.

Segundo Stroobants, citado por Ávila (2008: 94), o entendimento actual da noção de competência vai, em termos genéricos, no sentido do que acabou de ser descrito. As competências surgem «(...) como um potencial, enquanto recursos individuais escondidos, susceptíveis de serem desenvolvidos através da formação ou serem transferidos de uma situação para outra». Deste modo, as competências têm que ser procuradas e identificadas nas suas manifestações mais autênticas, os actos e os comportamentos, podendo por isso ser definidas em termos de capacidades de acção gerais ou particulares e organizadas em listas, cartas e portefólios (Ávila, 2008: 94).

De uma forma geral, o conceito de competência é associado directamente à capacidade de responder eficazmente a determinados desafios, num determinado contexto, perante a utilização de certas ferramentas previamente adquiridas no contacto social, onde se incluem as cognitivas e as não cognitivas (Ávila, 2008: 104). Neste sentido, os contextos em geral, e os seus desafios e dificuldades em particular, afiguram-se como fulcrais, tanto na aquisição das competências, como na activação e mobilização das mesmas. Por outro lado, as competências não se restringem a processos assepticamente intelectuais: envolvem e pressupõem, não raras vezes, escalas axiológicas, escalas afectivas, manifestações emotivas e, obviamente, níveis de motivação. De referir ainda que as competências pressupõem-se individuais na medida em que são ensinadas e aprendidas, excluindo-se, portanto, os mecanismos inatos, comuns a

todos os seres humanos, em detrimento do processo de aprendizagem ao longo da vida, fortemente pessoal.

O conceito de competências-chave remete, por sua vez, para todas as competências que se possam considerar decisivas, ou pelo menos relevantes, para todas as pessoas, em diferentes contextos de actuação, possibilitando simultaneamente o sucesso individual e a sustentabilidade e progresso sociais (Rychen, citado por Ávila, 2008: 104).

A proposta de Rychen para as competências-chave, emanada do projecto DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations), finalizado em 2002, coordenado pelo Instituto Federal Suíço de Estatística sob a supervisão da OCDE e implementado durante quatro anos, organiza-as em três categorias: interagir em diferentes grupos sociais, decidir e intervir com autonomia e utilizar diferentes tipos de instrumentos, de um modo interactivo. Esta organização das competências-chave procura dar resposta aqueles que são os grandes desafios actuais das sociedades contemporâneas. De uma forma complementar procura sustentar a hipótese de as competências poderem ser transferidas de uns contextos para outros, tornando-se transversais ao funcionamento social e promovendo tanto a capacidade de adaptação dos indivíduos como a performance colectiva.

As competências de interacção, também designadas competências sociais, englobam as capacidades relacionais e estão associadas à capacidade de desenvolvimento do capital social e da criação, preservação e ampliação de redes sociais. As competências de se agir autonomamente, também designadas de competências de auto-orientação, estão relacionadas com a capacidade de os indivíduos lutarem pelos seus direitos, fazerem prevalecer os seus pontos de vista e elaborarem projectos de vida próprios, plenos e exequíveis. Por fim, as competências de usar instrumentos interactivos pressupõem um conhecimento correcto das regras de utilização dos instrumentos e ferramentas que viabilizam o uso da linguagem nas suas formas mais diversas, bem como a interpretação de textos e documentos diversos, a capacidade de cálculo e de utilização das novas tecnologias da informação. São, neste sentido, competências do tipo operatório, impregnadas de um forte pendente cognitivo e englobam a literacia em prosa, a literacia documental, a numeracia, e a utilização adequada das novas tecnologias da informação.

Além do projecto DeSeCo, realizaram-se outros estudos de grande envergadura, que procuraram identificar e caracterizar as competências-chave do adulto. Segundo Ávila (2008: 109), «O Adult Literacy and Life Skills Survey, conhecido pela sigla ALL, constituiu um dos trabalhos de maior envergadura alguma vez realizados visando a avaliação das competências-chave, ou “para a vida”, da população adulta à escala internacional». Este estudo envolveu

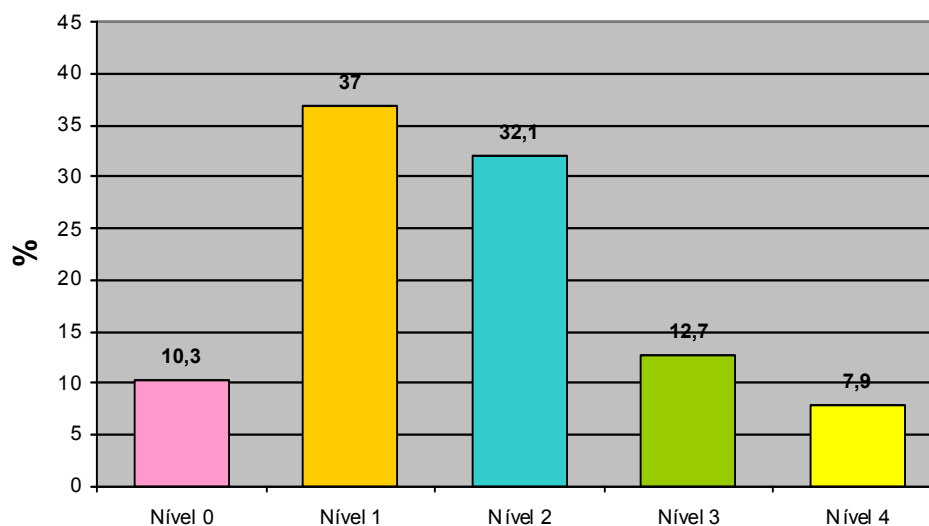
trinta e cinco países e vinte idiomas, teve início em 1996 e divulgou os primeiros resultados decorridos nove anos, identificou sete domínios ou áreas de competências: a literacia em prosa, a literacia documental, numeracia, resolução de problemas, cognição prática, trabalho em equipa e tecnologia da informação e da comunicação (Ávila, 2008: 111).

5. A literacia em Portugal: os contributos do Estudo Nacional de Literacia e dos estudos subsequentes para a formulação de um diagnóstico da situação

Segundo Ávila, «o perfil de literacia da população portuguesa, estabelecido pela primeira vez com o Estudo Nacional de Literacia e confirmado com o International Adult Literacy Survey (...) caracteriza-se, essencialmente, pelo facto de a esmagadora maioria da população evidenciar competências de literacia muito reduzidas» (2008: 165).

O Estudo Nacional de Literacia, projectado e implementado entre 1994 e 1995, demonstrou inequivocamente que a maior parte dos indivíduos estudados apresentava níveis de literacia baixos ou muito baixos, sendo bastante reduzidas as percentagens referentes aos níveis mais elevados de literacia (Benavente *et al.*, 1996: 121).

Gráfico 1: Resultados globais da distribuição da população por níveis de literacia



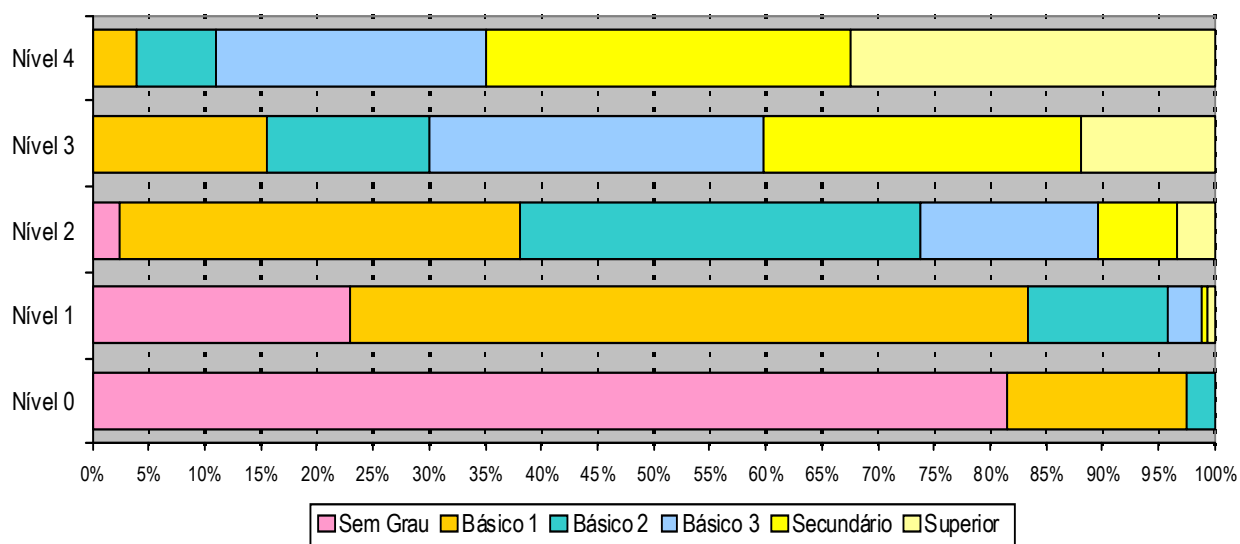
Fonte: BENAVENTE, A. et al. (1996). A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 121.

De acordo com a metodologia traçada, os inquiridos localizados no Nível 0 são aqueles que demonstraram total incapacidade para resolver qualquer das tarefas. O peso que atingem no conjunto da amostra (10,3%), encontra-se em concordância com a elevada

percentagem de analfabetos literais identificados no Censo de 1991 (11% dos portugueses com mais de 10 anos) e também com a elevada percentagem da população adulta activa que não possui nenhum grau de escolaridade completo (17,8% da população dos 15 aos 64 anos, também de acordo com o mesmo Censo) (Benavente *et al.*, 1996: 122).

Interessa salientar que a população situada nos níveis mais baixos de literacia não possui características homogéneas, pelo que o Estudo Nacional de Literacia procurou enunciar algumas relações relevantes que possibilitassem a elaboração de um conhecimento mais aprofundado sobre o perfil dessa população. Para tal serviu-se de duas variáveis fulcrais: o grau de escolaridade e a idade.

Gráfico 2: Graus de escolaridade por níveis de literacia



Fonte: BENAVENTE, A. et al. (1996). A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 122.

O gráfico em questão demonstra que, ao contrário do que se poderia supor, os indivíduos situados no Nível 1 de Literacia não são apenas os não escolarizados. Apesar de a esmagadora maioria da população situada no Nível 1 de Literacia (aproximadamente 80%) não ser detentora de qualquer grau de escolaridade completo, infere-se que cerca de 18% dos indivíduos identificados no nível mais baixo de literacia concluíram o Primeiro Ciclo e perto de 2% completaram o Segundo Ciclo do Ensino Básico. Esta constatação permitiu aos autores questionar a eficácia do sistema educativo português, pelo menos nas suas etapas iniciais, na construção efectiva de competências em Literacia.

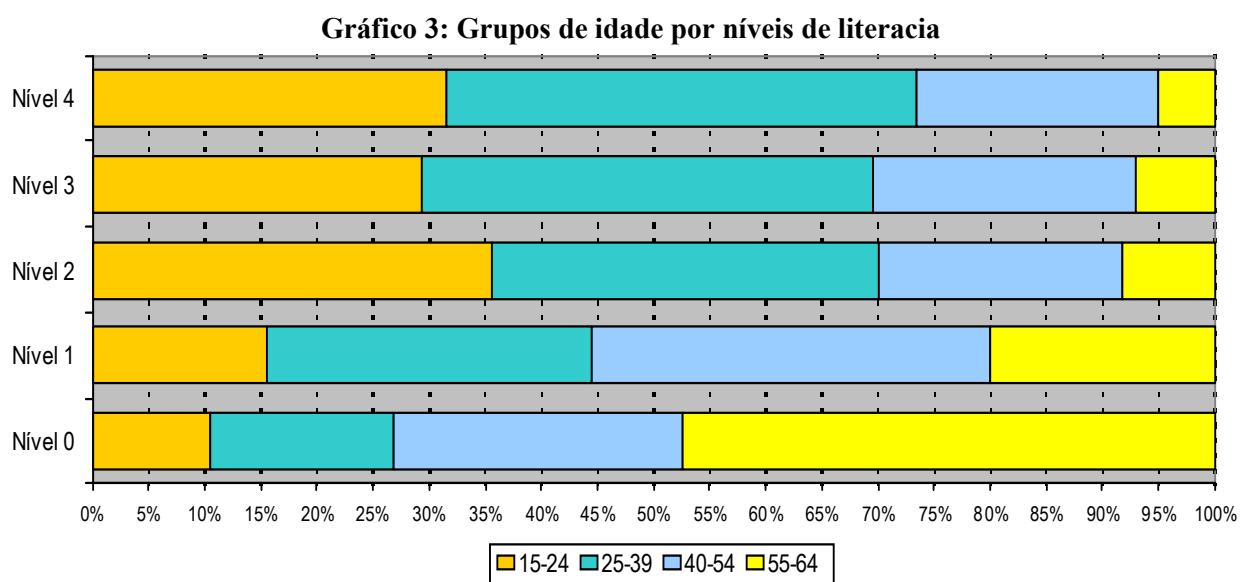
Por outro lado, também se poderá colocar a questão da influência do abandono precoce do sistema de ensino na perda de competências já adquiridas que não vieram

posteriormente a ser mobilizadas e utilizadas no contexto quotidiano, pois as pessoas com baixo nível de escolaridade, de uma forma geral, desempenham cargos profissionais aos quais não são exigidas grandes competências de escrita e cálculo.

Tendo em conta a variável idade, o Estudo Nacional de Literacia permitiu inferir que aproximadamente metade dos indivíduos identificados no Nível 0 de Literacia (48%) localiza-se na faixa etária dos 55 aos 64 anos. Esta constatação está em harmonia com o investimento na alfabetização e na educação levado a cabo no período subsequente ao 25 de Abril de 1974: os indivíduos com idades compreendidas entre os 55 e os 64 anos correspondem aqueles cujos primeiros ciclos de ensino decorreram na época do Estado Novo, ou seja, antes da Revolução dos Cravos.

A aposta prioritária na democratização da educação, tornando-a, na medida do possível, acessível a todos os cidadãos portugueses, foi uma das imagens de marca do movimento revolucionário português e produziu repercussões evidentes nos níveis de escolaridade e literacia das gerações pós 25 de Abril.

De acordo com Ávila, «a relação registada entre níveis de literacia e idade não pode deixar de ser atribuída, antes de mais, a uma transformação de fundo que tem vindo a ocorrer na sociedade portuguesa: o aumento progressivo dos níveis de escolarização da população ao longo das gerações – o que pode facilmente ser comprovado quando se comparam os graus de escolaridade dos inquiridos e os dos seus pais» (2006: 184).



Fonte: BENAVENTE, A. et al. (1996). A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 123.

Outro contributo significativo para a elaboração de uma caracterização mais detalhada dos indivíduos com baixos níveis de literacia prende-se com a forma como os mesmos percebem as suas competências de leitura, escrita e cálculo (Benavente et al., 1996: 123).

O já citado Estudo Nacional de Literacia revelou que aproximadamente 70% dos indivíduos localizados no Nível 0 de Literacia não sabe ler e 21% julgam as suas capacidades de leitura fracas. No que concerne à escrita, as percepções destes mesmos indivíduos convergem com as suas percepções sobre as competências na leitura.

Relativamente ao cálculo, a situação apresenta algumas diferenças, ainda que subtis: aproximadamente 62% admitem não conseguir executar operações de natureza aritmética e 26% julgam que as suas capacidades de leitura neste âmbito estão abaixo do razoável. Dos indivíduos localizados no nível 0 de Literacia, apenas 11% consideram as suas competências em cálculo como razoáveis e 1% como boas (*idem, ibidem*).

Infere-se, portanto, indubitavelmente, que a grande maioria dos indivíduos com um Nível de Literacia 0 assume a ausência de qualquer tipo de competências na leitura, na escrita e no cálculo. Visto que 10% dos inquiridos se situam no Nível 0 de Literacia, trata-se de um problema social e económico dramático, pois com competências nulas nos três domínios de Literacia analisados, os indivíduos em questão encontram-se potencialmente excluídos de uma sociedade que exige, cada vez mais, competências nestas áreas nucleares.

O Estudo Nacional de Literacia revelou também que aproximadamente quatro milhões e trezentas mil pessoas, isto é, 69,1 % dos indivíduos inquiridos situam-se nos Níveis 1 e 2 de Literacia, sendo que 37% dos inquiridos situa-se no Nível 1 de Literacia. Para os autores deste estudo a que temos vindo a fazer referência, no caso dos indivíduos com Nível 1, «trata-se de um número muito significativo de indivíduos, o que em termos de população alvo deste estudo, representa cerca de 2,3 milhões de indivíduos» (*idem*, 24). Falamos, portanto, de aproximadamente 1/5 da população portuguesa.

De referir que os indivíduos que se encontram no Nível 1 de Literacia representam um grupo cujas funções que são capaz de desempenhar resumem-se a tarefas e procedimentos simples, que requerem poucas exigências em termos de competências. Numa sociedade, onde as novas tecnologias da informação e as capacidades de leitura e escrita são cada vez mais valorizadas como forma de inclusão no mercado de trabalho, é dramático registarem-se níveis tão elevados de indivíduos com um Nível de Literacia 1. Uma situação desta natureza constitui, sem dúvida, um factor inibidor para o desenvolvimento económico e social do país. Contribui, paralelamente, para manter e, porventura acentuar, as desigualdades na sociedade portuguesa.

Por sua vez, os inquiridos que se situavam no Nível 2 de Literacia correspondiam a 32,1% do universo em estudo. Tendo em conta que o nível em causa traduz a existência de competências adequadas à resolução de tarefas que, de uma forma geral, exigem a associação directa entre palavras ou expressões que se encontram num texto ou documento ou a realização de operações aritméticas de natureza sequencial com valores fáceis de identificar, o panorama da literacia em Portugal assume contornos preocupantes. De realçar que as características destes indivíduos, em termos de escolaridade, pautam-se pela prevalência dos dois primeiros ciclos do ensino básico: 37% dos indivíduos que se encontravam no Nível 2 de Literacia detinham o primeiro ciclo e 33% detinham o segundo ciclo. Quanto à faixa etária, no Nível 1 de Literacia predomina a população com mais de 40 anos, ao passo que no Nível 2 de Literacia esta percentagem baixa para os 30% (*idem*, 125).

O Nível 3 de Literacia em Portugal era constituído, à data do estudo, por apenas 12,7% dos inquiridos. De referir ainda que os grupos mais representativos no Nível 3 de Literacia são os detentores do 3º ciclo do Ensino Básico e os detentores do ensino secundário, com percentagens de 30% e 28%, respectivamente. Não obstante, 12% dos indivíduos que se localizavam no nível 3 de Literacia detinham formação superior. No que concerne à análise das faixas etárias, nota-se uma diminuição progressiva dos indivíduos mais velhos neste Nível de Literacia: 40% dos indivíduos localizados no Nível 3 de Literacia tinham uma idade compreendida entre os 25 e os 39 anos, contrastando com a percentagem assumida pelos indivíduos com mais de 40 anos, que não passa dos 30% (*idem, ibidem*).

Ainda de acordo com os mesmos autores, o valor assumido pelo Nível 3 de Literacia, «bastante baixo comparativamente com os dois níveis anteriores, torna-se ainda mais preocupante se tivermos em conta que as tarefas deste nível não são as mais complexas da prova. As tarefas deste nível implicam a capacidade de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas em textos um pouco mais longos e complexos, ou fundamentar uma conclusão; e, em termos de cálculo, o equacionamento de problemas e a realização de operações sequenciais» (*idem, ibidem*).

Por fim, no Nível 4 de Literacia, o mais elevado, situam-se apenas 7,9% dos inquiridos, percentagem que corresponde a um valor muito baixo em termos de população: 480 mil pessoas. Mais uma vez, a análise dos autores do estudo é concludente: «este é o nível que inclui as tarefas de maior complexidade da prova que se utilizou como instrumento principal do estudo aqui apresentado. As competências implicadas na sua correcta resolução envolvem a integração de informação múltipla em textos mais longos e densos que os dos níveis precedentes. São tarefas típicas deste nível a elaboração da síntese da ideia principal de

um texto, a fundamentação de um enunciado ou a resolução de problemas quantitativos exigindo opções em várias etapas» (*idem*, 126).

No Nível 4 de Literacia evidenciam-se os indivíduos com uma escolaridade avançada e com idades mais jovens. De realçar que 32% dos indivíduos detêm o ensino secundário e 32% concluíram o ensino superior. Quanto às idades, 32 % dos indivíduos situados no Nível 3 de Literacia têm uma idade compreendida entre os 15 e os 24 anos e 42% pertencem à faixa etária compreendida entre os 25 e os 39 anos. A percentagem de indivíduos com mais de 55 anos resume-se a uma percentagem modesta de 6% (*idem, ibidem*).

Para Ávila, «a formação escolar é uma das dimensões fundamentais a ter em conta na análise das distribuições da literacia, seja nas comparações dos resultados entre países, seja na leitura dos resultados nacionais (...) a escolaridade é, nas sociedades contemporâneas, um contexto decisivo, senão mesmo o principal, no que respeita à aquisição de competências de leitura, escrita e cálculo. Além disso, a escola é um importante contexto de utilização das competências de literacia, pois estas constituem instrumentos básicos e indispensáveis para as mais diversas aprendizagens disciplinares» (2008: 171). Para esta autora, o baixo perfil de literacia da população portuguesa apresenta razões históricas bem vincadas, parecendo relacionar-se com a tardia e insuficiente expansão da escola.

A análise da distribuição dos níveis de literacia por género no Estudo Nacional de Literacia demonstrou algumas diferenças, embora estas sejam pouco acentuadas. Recorrendo ainda ao Estudo Nacional de Literacia, «os homens apresentam, por um lado, percentagens mais baixas no Nível 0 (cerca de 8% contra cerca de 12% no caso das mulheres) e, por outro lado, percentagens mais altas nos níveis mais elevados (aproximadamente 13% e 9%, respectivamente nos níveis 3 e 4, contra 12% e 7% nos mesmos níveis para as mulheres). Ao mesmo tempo, verifica-se que o peso relativo dos níveis 1 e 2 é semelhante em cada um dos géneros». As diferenças observadas poder-se-ão explicar, em parte, pelas desigualdades verificadas entre a escolarização dos dois grupos, pois quando se procede ao controlo da variável grau de instrução, desaparece a relação estatisticamente significativa entre género e nível de literacia (*idem*, 133).

Como já se esperava, o Estudo Nacional de Literacia veio comprovar que os níveis de literacia dos indivíduos são marcadamente influenciados pelas suas condições sociais. Foi nas classes sociais ligadas à agricultura que se identificaram os níveis de literacia mais baixos. Nestes indivíduos, os Níveis 0 e 1 de Literacia assumem percentagens a rondar os 80%, enquanto os profissionais técnicos e de enquadramento situam-se predominantemente nos Níveis 3 e 4, com percentagens a rondar os 32,9% e 34,4%, respectivamente. Apoiando-nos

no mesmo estudo importa destacar as seguintes conclusões como explicação para os valores anteriores: «as desigualdades sociais têm também uma face bem manifesta no domínio da literacia»; «as carências de literacia da grande maioria dos diversos segmentos da população trabalhadora são enormes»; «as categorias sociais que correspondem, em termos muito globais, aos lugares dominantes na estrutura social, tendem a dividir-se em dois perfis de literacia significativamente distintos: bastante baixos nos empresários e dirigentes e comparativamente elevados nos quadros e técnicos» (Benavente *et. al.*, 1996: 135).

6. Dos efeitos da educação e formação de adultos: do incremento da literacia à melhoria da auto-estima e à subida dos indicadores de desempenho macroeconómicos

De acordo com a DataAngel Policy Research Incorporated, «A literacia – a capacidade de compreender e de aplicar conhecimento apresentado em forma impressa – é há muito reconhecida como um determinante essencial do crescimento económico» (2009: 119). Esta afirmação fundamenta-se certamente no volume de recursos públicos e privados investidos na transmissão de competências de leitura, escrita e cálculo, quer na via normal, quer na via recorrente do ensino, quer ainda nas iniciativas informais, promovidas no âmbito da educação popular.

A literacia assume, num conjunto amplo de países, um papel preponderante no desenvolvimento económico e no progresso social. Segundo diferenças entre os níveis médios de literacia de adultos, são responsáveis por 55% das grandes diferenças de PIB per capita que emergiram durante o período do pós-guerra nos países da OCDE (*idem*).

Os níveis de literacia dos adultos portugueses encontram-se entre os mais baixos da OCDE. Complementarmente, Portugal apresenta as percentagens mais elevadas de adultos com baixas competências de todos os países europeus. Não obstante, as medidas dirigidas apenas às crianças e aos jovens não induzirão melhorias céleres nem significativas nas competências inerentes à população activa, isto porque, além de os efeitos produzidos ocorrerem apenas a longo prazo, a taxa de natalidade em Portugal é uma das mais reduzidas da Europa, o que limita ainda mais o impacto global dessas medidas. Por conseguinte, proceder ao reforço do incremento da literacia nos adultos e investir em programas do ensino secundário, especificamente concebidos para adultos com baixo nível de escolarização, constituem medidas prementes para ajudar a ultrapassar o sub-investimento passado nesta

área crucial. Na actualidade, os decisores políticos em Portugal estão conscientes desta realidade.

Um dos pilares principais da estratégia do actual governo português para aumentar as competências da população activa foi a implementação do programa Novas Oportunidades, destinado a jovens em risco de abandonarem o sistema escolar e a adultos que necessitam de aumentar as suas competências. O reconhecimento, a validação e a certificação de aptidões e competências adquiridas ao longo da vida constitui, para o programa Novas Oportunidades, a base para a educação e formação de adultos.

O nível de exigência, em termos de literacia, do mercado de trabalho português situa-se entre as mais baixas da Europa e, apesar da situação apresentar melhorias evidentes, o processo em curso não está a ser tão rápido como noutros países (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009). A promoção rápida da difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação nas empresas, essencial ao aumento da sua competitividade, depende de níveis superiores de literacia funcional e em Portugal está ainda muito aquém do desejado.

De acordo com o estudo atrás referenciado, «as análises do impacto da literacia no desempenho económico de Portugal durante os últimos 50 anos deixam poucas dúvidas de que o país pagou um preço significativo por não ter aumentado a oferta de competências de literacia ao dispor da economia» (*idem*).

A ampliação da oferta das competências de literacia à saída do sistema escolar, a redução do número de adultos com baixas competências através da disponibilização de acções de formação de carácter qualificante, o incremento dos níveis de conhecimentos e de competências exigidas para o ingresso no mercado, a aplicação da literacia no local de trabalho e a regulação dos serviços que conferem competências de literacia constituem medidas exequíveis e muito positivas, que, se utilizadas de uma forma concertada, poderão contribuir significativamente para a melhoria sustentada dos níveis de literacia da população portuguesa. Segundo o mesmo organismo, «se não empreender esta acção concertada e coordenada, o país terá inevitavelmente taxas de crescimento económico e padrões de vida abaixo do seu potencial. Nesse caso, as indústrias portuguesas vão ter cada vez mais dificuldades em competir com os seus concorrentes europeus e de outros países estrangeiros. O desemprego vai aumentar, os salários e os benefícios vão diminuir e a desigualdade social, nas questões que os portugueses mais valorizam – saúde, riqueza e sentido de pertença –, vai aumentar».

A literacia influencia a distribuição social de uma série de indicadores importantes a nível individual. Os adultos com baixas competências de literacia são, de uma forma geral,

mais vulneráveis ao desemprego, recebem salários mais baixos, apresentam maiores probabilidades de serem pobres, têm uma saúde mais débil, são menos empenhados socialmente e têm menos oportunidades de acesso a ofertas educativas, relativamente aos cidadãos com mais competências de literacia (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009). Por conseguinte, as transformações subjacentes à mudança da estrutura da economia global ilustram e reforçam a importância da literacia funcional em variados indicadores de desempenho económico.

Sabe-se que a literacia tem um impacto forte na capacidade das economias da OCDE manterem a sua competitividade e os seus padrões de vida num mundo que se torna progressivamente mais competitivo (*idem*). A oferta e a procura de competências de literacia devem, por isso, ser perspectivadas num amplo contexto político e económico que inclua, por um lado, políticas industriais e estruturas do mercado de trabalho que fomentam a procura e, por outro, políticas de aprendizagem ao longo da vida e as estruturas de educação que moldam a oferta. A ambição, o discurso, as práticas e, sobretudo, a coerência das políticas de educação e formação de adultos podem desempenhar um papel decisivo neste processo.

De acordo com o mesmo estudo, «os empregadores devem ser incentivados a investir igualmente na oferta de competências. Isto exige apoio através de um quadro sofisticado de políticas públicas. As estratégias baseadas em elevadas competências estimulam a procura de competências e também influenciam os comportamentos de educação de adultos, tanto de trabalhadores como de empregadores. Este tipo de estratégias pode ter impacto na evolução dos perfis de competências dos adultos, sobretudo a longo prazo».

Nalguns estudos, Hanushek, Kimko e Barro, citados pelo DataAngel Policy Research Incorporated (2009), permitem inferir que, quanto mais culta e instruída for a população, mais probabilidades tem de inventar (ou importar de outros países) melhores métodos de produção, de modo a atingir melhores desempenhos, com a mesma quantidade de recursos físicos, corroborando-se a importância de se investir no capital humano. Abre-se então uma nova possibilidade, ignorada nos modelos neoclássicos: os níveis mais elevados de capital humano podem conduzir a um crescimento mais elevado da produção por trabalhador.

As teorias endógenas do crescimento/desenvolvimento económico caracterizam-se, em termos latos, por comungarem do postulado de que cabe à educação um papel chave na criação de capital humano e de literacia, embora possam variar na explicação de como a educação pode suscitar efeitos positivos no crescimento económico. De uma forma geral, uma população mais instruída e com mais literacia encontra-se melhor equipada para adoptar e

usar, com eficiência, tecnologias inovadoras e transformadoras, seja na esfera da sua vida privada, seja na sua participação pública.

Os modelos de crescimento e desenvolvimento endógeno atribuem um papel fulcral à intervenção do capital humano e consideram que a acumulação de conhecimento e de competências são distintas da mera acumulação de capital físico. Em particular, estes modelos pressupõem retornos constantes ou crescentes do investimento feito no capital humano. Nos modelos de crescimento/desenvolvimento endógeno, a acumulação de capital humano promove o crescimento económico sustentado, a longo prazo, que se reflecte no aumento do PIB. A maioria dos estudos sobre literacia e crescimento económico anexa alguma medição do capital humano nas co-relações de natureza estatística realizadas. (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009).

Há consensualidade em afirmar-se que, em situações idênticas, uma população mais instruída e com níveis de literacia mais elevados encontra-se mais propensa a adoptar, com eficiência, tecnologias susceptíveis de contribuir para o desenvolvimento pessoal, comunitário, nacional e até global. De acordo com os seus defensores – Temple (2003) e Dorwick (2003) –, referidos pelo DataAngel Policy Research Incorporated (2009), nos modelos de crescimento endógeno, a acumulação de capital humano origina um aumento sustentado do PIB, ou seja, um crescimento económico sustentado a médio e longo prazo. Neste sentido, a literacia funcional pode ser considerada, empiricamente, como a base de todos os processos que os indivíduos se servem para mobilizar aptidões, conhecimentos e outros recursos, com vista à realização de tarefas com repercussões socioeconómicas importantes.

A versatilidade, nos saberes, nos currículos e até na adaptação socioprofissional, parece constituir uma marca importante da modernidade. Enquanto na sociedade moderna geral houver uma procura crescente no que respeita aos conjuntos de competências das pessoas, o mundo do trabalho constitui uma fonte crescente de procura de literacia funcional.

As mudanças tecnológicas afectam continuamente as estruturas produtivas e profissionais e, deste modo, geram a procura de uma população activa orientada para as competências. De forma semelhante ao impacto produzido pelo surgimento da imprensa, da electricidade e da máquina a vapor, o surgimento de tecnologias de uso geral, como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), implica mudanças estruturais profundas. Por conseguinte, os constantes desenvolvimentos no sector das TIC, aliados a outros avanços tecnológicos, no campo das biociências, estão a transformar as economias e a aumentar a procura de competências de base, incluindo as de literacia funcional.

O aumento da procura de competências justifica-se, tanto pelas mudanças na composição das estruturas industriais e profissionais, com vista à excelência dos procedimentos, como por uma intensificação acentuada das competências nas tarefas no seio das indústrias e profissões já existentes, fruto da competitividade do mercado e da necessidade de conquistar novos públicos. Por seu lado, as mudanças técnicas precipitadas pela aquisição e mobilização de diferentes competências são hoje uma realidade, quer a nível da indústria transformadora, quer nos sectores primário e agrícola. Em muitas economias verifica-se igualmente uma mudança estrutural rumo a um sector alargado de serviços, cujos funcionários estão dotados de elevadas competências.

À medida que a procura de literacia funcional aumenta, torna-se evidente que o processo associado à obtenção e à conservação de competências de literacia funcional precisa de ser mais bem estudado e documentado, com vista à sua plena compreensão. Os modos de educação formal e inicial, nomeadamente o ensino primário, secundário e superior, são úteis, como se refere no Capítulo 5, para a reserva de competências de base de uma nação. Contudo, tais sistemas de ensino afiguram-se frequentemente como estruturas estáticas, cujas metodologias utilizadas, os programas traçados e os horários cumpridos não estão ao alcance da maioria dos adultos que ultrapassou a idade convencional da frequência escolar. São necessárias estruturas flexíveis e dinâmicas que fomentem um investimento continuado na educação de adultos, para que a população adulta possa acompanhar e responder às mudanças estruturais da sociedade, que passam, como já se comprovou, pelas mudanças concomitantes ao nível do aumento da procura de competências. Este desígnio torna-se particularmente relevante para as sociedades com baixos níveis de literacia e de mão-de-obra qualificada, como a portuguesa.

Pode considerar-se que a educação de adultos promove competências que ajudam os indivíduos a adaptarem-se às exigências da nova economia e permitem uma participação plena na vida económica e social. Da promessa de que a educação de adultos fomente o crescimento económico e melhores padrões de vida resultou o desenvolvimento de importantes estudos nacionais e supranacionais politicamente motivados, centrados na extensão e na distribuição da educação de adultos, nos resultados da educação de adultos e nos efeitos das várias alavancas políticas sobre a participação (por exemplo, Chisolm, Larson e Mossoux, 2004; OCDE e Statistics Canada, 2005). Uma análise aos documentos relativos a políticas nacionais e supranacionais revela a crescente importância atribuída à função da educação de adultos para a promoção do bem-estar das nações e dos indivíduos.

Os decisores políticos de todos os países da OCDE parecem concordar com a afirmação de Tony Blair, segundo a qual “a educação é a melhor política económica que existe” (Martin, citado no DataAngel Policy Reserach Incorporated, 2009). As preocupações de carácter económico são intensificadas pelas actuais mudanças demográficas de que resulta o rápido envelhecimento da população activa. Em resposta a estas preocupações, a UE identificou a aprendizagem ao longo da vida como instrumento essencial para transformar a Europa na mais forte economia do conhecimento a nível mundial até 2010, tendo fixado ambiciosas metas de formação a longo prazo para todos os Estados-Membros (DataAngel Policy Reserach Incorporated, 2009).

Conclui-se então que, literacia funcional faz parte de um ciclo de desenvolvimento complexo e dinâmico, centrado numa relação de interdependência entre o indivíduo, os grupos e a sociedade, no seu todo. O poder político, a instituição escolar, as estruturas eclesíásticas e o mundo laboral são instâncias que, pelo peso histórico da sua tradicional intervenção nesta área, podem desempenhar um contributo inestimável, no incremento dos níveis de literacia e, com isso, no desenvolvimento social, cultural, cívico e económico das populações e das regiões que estão sob a sua influência. Não obstante, a sociedade civil parece, cada vez mais, ter uma palavra a dizer neste capítulo.

Multiplicam-se associações cujo espírito de missão e valores passam pela educação e formação de adultos, com vista à melhoria da literacia funcional e, conseqüentemente à criação de mais e melhores oportunidades de vida para cada um, reconhecendo com fundamental o acesso a oportunidades de formação relevantes e apropriadas ao percurso biográfico e ao estágio do ciclo de vida do beneficiário.

Embora se registre um efeito de reforço mútuo entre a educação inicial, a educação de adultos e a literacia funcional, os documentos técnicos e científicos apontam para a necessidade dos indivíduos serem expostos a um esforço concertado que vise facilitar a assimilação de níveis iniciais de literacia funcional (ou seja, escolaridade básica) para que o ciclo tenha um desenvolvimento positivo e um efeito de reforço. Contudo, a escolaridade básica deve ser considerada apenas como uma forma de iniciar este desenvolvimento e promover as fases iniciais da literacia funcional. Numa fase posterior, a aprendizagem básica sustentada na idade adulta pode ser essencial para compensar a falta de escolaridade inicial formal, sendo no entanto necessário prestar atenção aos mecanismos mais amplos disponíveis para promover o desenvolvimento da literacia funcional, entre os quais a aprendizagem contínua de adultos desempenha igualmente um papel essencial ao longo de toda a vida. Ao ser proporcionada a oportunidade de realizar novas experiências, sobretudo as que são

sistematicamente concebidas para promover a aprendizagem, os indivíduos ficam sujeitos a um efeito de espiral ascendente de literacia funcional e também a um desenvolvimento pessoal mais rico e solidário, que pode afectar positivamente não só as práticas de trabalho, sociais e culturais quotidianas desses indivíduos, mas também as práticas dos que os rodeiam.

Nos níveis de agregação mais elevados, a expansão de oportunidades educativas sistemáticas está, então, sujeita a um efeito de espiral ascendente sobre o desenvolvimento económico e social. Contudo, as “regras de acesso” às oportunidades educacionais e à respectiva estrutura de oportunidades ao nível do mercado de trabalho e da comunidade, com que todos os indivíduos ou grupos são confrontados, irá inevitavelmente estratificar os resultados associados ao desenvolvimento.

Para contrariar desigualdades acentuadas a nível dos resultados, que já se demonstrou serem prejudiciais, não só para o tecido social e cultural da existência humana, mas também para a coesão social e para a concretização de uma prosperidade económica mais homogénea, são necessárias políticas públicas activas e continuadas, empenhadas na equidade, na justiça e na imparcialidade.

Um ponto essencial a ter em conta é que, ao não receberem oportunidades adequadas e ao não atingirem o limiar necessário para uma trajectória ascendente, os indivíduos, os grupos ou até as comunidades podem permanecer num conjunto estreitamente definido de experiências de vida estagnantes, com poucas oportunidades de desenvolvimento, em termos de aquisição de competências de literacia funcional, sobretudo das que estabelecem ligações entre as experiências daqueles que não se encontram na sua proximidade física imediata. Para muitos, isto pode significar continuarem reféns de um ciclo descendente de pobreza e de isolamento. A perda de oportunidades educativas, quer inicialmente, quer ao longo de toda a vida adulta, aumenta a vulnerabilidade das pessoas à exclusão social, pois a mudança nas sociedades modernas tende a ser tecnicamente influenciada e depende, em grande medida, do desenvolvimento da literacia funcional. Aqueles que têm os níveis básicos necessários de literacia funcional podem participar e contribuir para o desenvolvimento, enquanto os que não os têm são excluídos (DataAngel Policy Reserach Incorporated, 2009).

A conjuntura socioeconómica da actualidade global destaca a importância da aprendizagem e da adaptação contínuas, ao longo da vida e por todos. Um dos factores dominantes que moldam as trajectórias educacionais ou profissionais e as possibilidades de vida nas sociedades modernas é o nível de qualificação. Porém, também é verdade que o acesso a um emprego estimulante pode proporcionar a melhor oportunidade de configurar uma trajectória ascendente no desenvolvimento de literacia funcional. Contudo, as

qualificações formais e os empregos socialmente mais valorizados tendem a andar a par, sendo esse um dos motivos para o “efeito Mathew” observado (*idem*, 2009).

Na sua concepção original, o “efeito Mathew” diz respeito ao facto da contribuição de certos cientistas ser sobrevalorizada. O termo foi criado para descrever a forma como os cientistas eminentes usufruem, com frequência, de maior crédito do que um pesquisador desconhecido, mesmo se o trabalho realizado for similar. Esta realidade ultrapassa, no entanto, as fronteiras da pesquisa científica, sendo exportada para o mercado de trabalho, em geral, que privilegia os indivíduos que dispõem de qualificações formais reconhecidas em detrimento de outros que não as detêm mas dispõem de uma formação bastante eclética, proporcionada pelas aprendizagens informais, adquiridas em contextos de trabalho bastante diversificados.

As pessoas cujos empregos exigem a exposição a uma grande variedade não só de materiais como também de contextos, por exemplo, através de encontros com uma grande diversidade de pessoas e da visita a locais diferentes, estimulam continuamente as suas competências de literacia funcional e outras competências que lhes permitem estar em permanente contacto com um mundo dotado de uma complexidade crescente. Por extensão, o grau em que as práticas de literacia estão integradas nas práticas profissionais quotidianas é, assim, extremamente importante para estimular a literacia funcional e para moldar a estrutura de oportunidades e de possibilidades de vida dos indivíduos (Desjardins e Reder, citados em DataAngel Policy Reserach Incorporated, 2009).

Para além do mercado de trabalho, o grau em que as práticas de literacia estão integradas nas práticas sociais e culturais é igualmente essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal continuados. Experiências de aprendizagem variadas e estimulantes tornam as pessoas conscientes de quem as rodeia e dos processos complexos envolvidos na sociedade, criando interesse em participar nos processos de mudança social (Pring, citado em DataAngel Policy Reserach Incorporated, 2009). Pessoas com fortes laços sociais e com uma intervenção activa nas suas comunidades, tendem a aumentar o sentimento de segurança e a própria auto-estima. Dispor de capacidades como a literacia funcional motiva as pessoas, inculcando-lhes um sentido de disponibilização – as capacidades fazem com que as pessoas sintam que têm algo para oferecer (*idem, ibidem*).

A educação de adultos, promovida no âmbito do desenvolvimento pessoal e comunitário pode, assim, ser também um factor importante de consolidação e perpetuação do efeito de desenvolvimento ascendente associado à formação ao longo da vida.

II. O SISTEMA NACIONAL DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

1. Para um enquadramento do investimento estratégico no Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos

Nas últimas duas décadas, o desenvolvimento do país confrontou os decisores políticos com uma opção clara e inadiável: a aposta na qualificação da população portuguesa activa. A premência do investimento em capital humano decorre do seu reconhecido contributo para o crescimento e desenvolvimento económico, bem como para uma multiplicidade de outros benefícios sociais. Estes benefícios, corroborados por diversos indicadores publicados por várias organizações internacionais, têm uma tradução colectiva nos níveis de desenvolvimento e coesão da sociedade e repercutem-se em mais e melhores condições de vida.

O investimento em educação e formação produz aquisições expressivas em diversos domínios de organização da vida social. Diminui, significativamente, o risco e duração do desemprego e dilata as probabilidades de acesso e de reinserção no mercado de trabalho. A promoção de dinâmicas de participação social mais intensas, a tolerância social, o ambiente de inovação e a promoção da igualdade de género são outros ganhos sociais que podem ser estimulados por esta via.

Reconhece-se uma relação positiva entre o investimento em capital humano e as dinâmicas de actividade e emprego. Segundo dados avançados pela Economic Surveys (2003), disponibilizados no Portal Novas Oportunidades, «Entre o conjunto de países da OCDE estima-se que a um aumento de um ano de escolaridade no nível médio de habilitações da população se encontra associado um aumento entre 1,1 a 1,7 pontos percentuais nas taxas de actividade e de emprego» (Novas Oportunidades, 2010a).

Os dados do desemprego em Portugal evidenciam uma tendência de aumento gradual do nível de desemprego nas pessoas com menores habilitações e, sobretudo, uma representatividade acrescida destes no grupo dos desempregados de longa duração (IEFP, 2006: 16). A promoção dos níveis de qualificação de base assume-se, assim, como instrumento fundamental de combate ao desemprego, mas também da política de igualdade de género, na medida em que as mulheres são mais penalizadas pelo agravamento do

desemprego de longa duração – representando, em 2005, 56,2% dos desempregados de longa duração (IEFP, 2006: 23).

Os benefícios económicos resultantes do investimento em capital humano dispõem também de uma expressão individual. Isto acontece porque ao nível da remuneração, a qualificação constitui um investimento com margens de retorno muito significativas. Segundo o Department of Economic and Community Development – DECD - (2004), citada no Portal Novas Oportunidades, «Portugal é um dos países em que o prémio salarial em resultado do investimento em educação e formação é maior, em particular ao nível do ensino secundário onde o diferencial salarial é o maior de toda a OCDE» (Novas Oportunidades, 2010c). A situação reflecte, por um lado, as diferenças de produtividade média entre trabalhadores com e sem qualificação, e por outro, o défice relativo de trabalhadores qualificados em Portugal.

Por tudo o que referimos, não é de surpreender que, o investimento em capital humano produza variações importantes no crescimento económico do país. De acordo com dados oficiais, recolhidos pela DGEP (2005) e, posteriormente, divulgados no Portal Novas Oportunidades, estima-se que, relativamente ao PIB, no espaço da União Europeia, «a elevação de um ano do nível médio de escolaridade se traduza no aumento da taxa de crescimento anual entre 0,3 a 0, 5 pontos percentuais» (Novas Oportunidades, 2010b).

A opção da qualificação tem, em virtude das suas muitas potencialidades, merecido um consenso alargado na sociedade portuguesa. O esforço despendido no sentido de a promover tem constituído mais do que uma vontade política: une as diferentes forças políticas, mobiliza a sociedade civil e as instituições públicas, traduz uma necessidade de Estado e congrega, em si mesma, um desígnio nacional prioritário.

Actualmente, observa-se uma clara convergência ao nível dos discursos e das iniciativas concretas no sentido da promoção de estratégias exequíveis e concertadas de reconhecimento e validação, orientadas para a valorização do capital de saberes implícitos, não formalizados. São múltiplos os motivos subjacentes à emergência deste tipo de estratégias. Segundo Pires, estes motivos encontram tradução no «elevado valor pessoal, formativo, profissional, social e económico» dos saberes não formalizados (2007: 7). Conforme clarifica, as mudanças sociais, científicas, tecnológicas e económicas, que caracterizam a sociedade contemporânea e que colocam novos desafios ao nível do conhecimento necessário, deparam-nos com a necessidade incontornável de reconhecer e valorizar os saberes adquiridos à margem dos sistemas formais de educação/formação (*idem, ibidem*).

A sociedade contemporânea, alicerçada no conhecimento e na informação, «faz da esfera do trabalho e das organizações contextos de aprendizagem onde se constroem novos saberes e novas competências». É, sem reservas, uma «sociedade em mudança» que justifica o desabrochar de um novo paradigma, centrado na Aprendizagem ao Longo da Vida (*idem, ibidem*). Este paradigma «ultrapassa as fronteiras tradicionais que delimitam os espaços-tempos formais de aprendizagem», apela a novas teorias e modelos de educação e formação (*idem, ibidem*) e «constitui uma referência incontornável» já que «Aprender ao longo da vida pode significar (...), antes de mais, encontrar formas de desenvolver, em permanência, as competências necessárias nas diferentes esferas da vida» (Ávila, 2008: 235-236).

O reconhecimento de competências atende à importância de conferir valor às aprendizagens realizadas de modo não formal ou informal, na justa medida em que o seu valor é importante para o país e que a sua certificação constitui um estímulo fundamental para o aprofundamento do investimento individual da qualificação.

A população portuguesa apresenta, em comparação com as populações dos países mais competitivos, níveis de literacia significativamente mais baixos, mas, ainda assim, de contornos menos exuberantes que os referentes à sua certificação. Perante o quadro apresentado, torna-se indispensável e urgente reconhecer, validar e certificar competências pessoais, cívicas e vocacionais, adquiridas ao longo da vida, em contextos e situações não formais, informais e formais diversificados. Não se trata, como sublinha Amorim, de procurar desprestigiar ou secundarizar os processos de educação e formação formais, mas de valorizar socialmente a aprendizagem experiencial, de forma a equilibrar as diversas fontes de saber (2006: 24-25).

Os modelos tradicionais de educação e formação, organizados na sua maioria em torno de conteúdos restritos, bastante específicos e metodologias pedagógicas muito rígidas, reflexo de uma sociedade conservadora, pouco dinâmica e avessa a um progresso educacional amplo e sustentado, extensível a todos, são hoje nitidamente incapazes de responder aos desafios de uma economia global em constante mudança (Rico e Libório, 2009: 11).

A aprendizagem que decorre dos momentos formais de educação e formação é importante, mas não menos importante é a aprendizagem experiencial que tem lugar todos os dias, em todos os contextos da vida, ao longo da vida e com a vida. São aprendizagens que produzem saberes e competências importantes, mas acabam, muitas vezes, por serem sujeitas a uma desvalorização, visto carecerem de um reconhecimento oficial para serem reconhecidas, quer a nível pessoal, quer a nível social.

Em Portugal, a promoção do equilíbrio entre todas as fontes do saber tem-se afirmado como uma aposta estratégica do Ministério da Educação, desde 2000 (DGFV, 2004: 24). A existência de baixos níveis de qualificações certificadas, por parte da população adulta, e a convicção de que uma parte significativa desta população é detentora de um conjunto relevante de conhecimentos e competências, acumulados ao longo da vida, que nunca lhes foram reconhecidos para efeitos de certificação de diploma, justificaram a implementação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Este modelo de educação e formação de adultos inscreve-se nos objectivos europeus para a educação e formação ao longo da vida e oferece a todos aqueles que entraram na vida activa com baixos níveis de escolaridade, uma nova oportunidade para poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos.²

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências foi criado tendo como público-alvo os adultos maiores de 18 anos que não tinham a actual escolaridade obrigatória (Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro). Actualmente, os resultados obtidos e as constantes exigências sociais vieram demonstrar a necessidade de alargar este sistema ao 12.º ano de escolaridade (Portaria n.º 86/2007, de 12 de Janeiro). Na opinião dos actuais decisores políticos, o nível secundário é o patamar mínimo para dotar os cidadãos das competências essenciais à moderna economia do conhecimento. É o patamar mínimo para que possamos adquirir e reter, ao longo da vida, novas competências.

Com efeito, o referido sistema, procura promover o nível de qualificação e de empregabilidade dos adultos activos, incentivar a formação ao longo da vida e dignificar o seu estatuto social e laboral conferido pelas aprendizagens informais, encetadas nos mais variados contextos, ao longo da vida (Pires, 2007: 8). Enquanto estratégia para implicar adultos em percursos qualificantes, revela uma intenção de aposta sistemática naquilo que se considera ser a educação de base de adultos, durante muito tempo remetida para segundo plano, por se considerar uma etapa já percorrida. Assume, portanto, uma dimensão de justiça social e de solidariedade inter-geracional, relativamente a todos os adultos que, por motivos diversos, abandonaram precocemente o sistema de ensino.

Segundo Amorim, «desse desígnio dependerá a nossa sobrevivência, bem-estar e prosperidade, desenvolvimento científico e tecnológico, produtividade, inovação e

² Como atesta o Primeiro-Ministro de Portugal, no Portal Novas Oportunidades: «Não seria possível, por razões de justiça e de coesão social, abdicar do esforço da sua qualificação. Este esforço é também condição essencial para o nosso processo de desenvolvimento. A simples mudança geracional não permitirá nas próximas décadas dotar o país das competências fundamentais de que todos necessitamos» (in Novas Oportunidades, 2010).

competitividade, progresso, afirmação cultural e económica, cidadania activa e coesão social» (2006: 28-29). Como remata Pires, «Num contexto de atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, o reconhecimento das aprendizagens experienciais constitui-se como um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação nos dias de hoje» (2007: 7).

2. O papel dos Centros Novas Oportunidades na promoção do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências materializa a mais recente aposta de qualificação da população activa portuguesa. A sua política de qualificação, inovadora e arrojada, distancia-se de todas as experiências, até então, implementadas em Portugal: é pioneiro a reconhecer, validar e certificar competências adquiridas por adultos no curso do seu ciclo de vida, em contextos formais, não formais e informais.

O reconhecimento e a validação, preconizados pelo sistema, inscrevem-se num paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida, «num quadro de pensamento que valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação» (Pires, 2007: 7).

Numa primeira fase, o sistema concretizara-se na rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências. Os primeiros centros entraram em funcionamento em 2000. Nesse ano foram seis os que iniciaram a sua actividade (Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro). Nos anos seguintes, a rede cresceu de forma significativa. Segundo dados recolhidos por Ávila, em 2001, era constituída por vinte e oito centros, número que se viria a dilatar para quarenta e dois, no ano seguinte. No final de 2005, estavam acreditados cerca de noventa centros em Portugal (Ávila, 2008: 277).

Instituídos para promover o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, os centros de RVCC, de acordo com o definido no diploma legal que os regulamentara, acolhiam e orientavam adultos sem o 9.º ano de escolaridade, para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (artigo 2.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro).

As linhas que estruturam o funcionamento destes Centros foram definidas no âmbito do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Nestes centros relevam-se três grandes eixos de actuação que, em certa medida, correspondem às principais fases dos processos que ministram – o reconhecimento de competências, a validação de competências-chave e a certificação de competências-chave.

O eixo de reconhecimento de competências respeita ao processo de identificação das competências previamente adquiridas pelo adulto e representa, na perspectiva de Ávila, o centro de gravidade da actividade dos centros de RVCC (Ávila, 2008: 273). De acordo com Couceiro, citado por Ávila, o processo de reconhecimento de competências não se esgota na identificação de competências. É mais abrangente e estruturado. Pretende, simultaneamente, instigar a auto-reflexão do adulto relativamente à sua experiência de vida, associando o reconhecimento social e formal de competências ao “reconhecimento pessoal” (*idem, ibidem*).

O trabalho de reconhecimento de competências é desenvolvido através de um conjunto de actividades assentes em metodologias de balanço de competências e histórias de vida, as quais, recorrendo a um conjunto diversificado de meios procuram desencadear momentos de identificação e avaliação de competências (n.º 6 da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro). As actividades desenvolvidas têm por objectivo «possibilitar ao adulto a reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo, nesse sentido, a construção de projectos pessoais e profissionais significativos» (Ávila, 2008: 273).

O reconhecimento de competências tem, assim, implícitas «uma dimensão de auto-avaliação, que ocorre quando o adulto analisa as suas competências; e uma dimensão de hetero-avaliação, quando os elementos da equipa dos centros comparam as competências do adulto com as do referencial» (Cavaco, 2007: 24).

O segundo eixo de actuação corresponde à validação de competências-chave, o qual tem lugar uma vez terminado o processo de reconhecimento de competências. Trata-se de um acto formal, que tem lugar na presença de um júri de validação. Ao júri cabe a avaliação final das competências adquiridas ao longo da vida, organizadas num dossier de candidatura, designado de portefólio reflexivo de aprendizagens, de acordo com as áreas de competências e os níveis previstos no Referencial de Competências-Chave (n.º 7 da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro). Como conclui Pires, «A validação atribui um estatuto formal, oficial, aos saberes detidos pela pessoa; conduz à obtenção de diplomas/certificados/qualificações, na sua totalidade ou em parte» (Pires, 2007: 13).

Por fim, o eixo de certificação de competências-chave corresponde à oficialização das competências, identificadas no processo de reconhecimento e já validadas pelo júri de validação, através do seu registo numa carteira pessoal de competências-chave (n.º 8 da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro).

Além destas três fases, como relembra Ávila, «o processo pode implicar, em função das conclusões do reconhecimento de competências, a frequência de acções de formação nas quatro áreas previstas no referencial de Competências-Chave», o mesmo é dizer, em Matemática para a Vida (MV), em Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), em Cidadania e Empregabilidade (CE) e em Linguagem e Comunicação (LC) Estas formações destinam-se a suprir as lacunas evidenciadas na primeira fase do processo (Ávila, 2008: 273).

Pode-se, assim, reter que, os pressupostos que orientam o trabalho nos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências se baseiam «na valorização da experiência e das capacidades do indivíduo, considerando-o o principal actor do processo formativo» (Cavaco, 2007: 30).

Os processos de reconhecimento e validação de competências procuram “tornar visíveis” as competências que os adultos pouco escolarizados possuem, mas que, na maioria dos casos desconhecem, ignoram e desvalorizam; o que envolve um complexo trabalho de avaliação de competências a partir da experiência de vida (Cavaco, 2007:24). Constituem, por isso, modalidades estruturadas de trabalho e reflexão sobre as competências desenvolvidas ao longo da vida, numa perspectiva que pretende valorizar e reconhecer a diversidade de contextos que potenciam o seu desenvolvimento e mobilizam a sua aplicação. Além de permitirem «equiparar formalmente as capacidades eventualmente adquiridas pelos indivíduos, ao longo da sua vida (...) às qualificações académicas concedidas pelo sistema formal de ensino (...)» (Freire, 2009: 20), promovem «a tomada de consciência do percurso anterior de aprendizagem, bem como a aquisição e desenvolvimento das competências em falta» (Ávila, 2008: 274).

Em 2007, a experiência adquirida e os resultados obtidos com a prática de RVCC alertaram para a necessidade de uma revisão normativa. Em resposta à necessidade detectada, é lançada a Portaria n.º 86/2007, de 12 de Janeiro. O documento introduz um conjunto de alterações importantes, tanto no que respeita à regulação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências como à organização e funcionamento dos centros de RVCC (Despacho n.º 9937/2007).

De 2007 em diante, e no cumprimento da referida portaria, os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências são alargados ao nível secundário.

Simultaneamente, os mesmos centros deixam de ver a sua intervenção confinada à ministração de processos de RVCC e tornam-se na “porta de entrada” de todo e qualquer processo de educação e formação de adultos (Portaria n.º 86/2007, de 12 de Janeiro).

A partir de então, estes centros destinam-se a assegurar aos adultos maiores de 18 anos que não tenham completado os níveis básico ou secundário de escolaridade a orientação, consoante o caso, para a realização de um processo de RVCC, para um curso de educação e formação de adultos ou para outro percurso educativo e formativo que se revele mais adequado. Estes centros, em virtude das suas novas competências, passam a designar-se por Centros Novas Oportunidades (Portaria n.º 86/2007, de 12 de Janeiro).

As alterações introduzidas provocaram um alargamento expressivo da rede de centros. Segundo informações oficiais do programa, em finais de 2007, existiam, em Portugal, duzentos e sessenta e nove Centros Novas Oportunidades (CNO’s). No ano seguinte, verificou-se um aumento abrupto destas estruturas. Foram acreditados cento e noventa novos centros, o que significa que no final de 2008 a rede é constituída por quatrocentos e cinquenta e nove. Em 2009, a rede estreitou-se ligeiramente, contou com menos quatro centros que no ano anterior. Dos quatrocentos e cinquenta e cinco CNO’s contabilizados em 2009, quatrocentos e quarenta e nove localizam-se em Portugal continental: cento e oitenta e dois estão distribuídos pelo norte do país, cento e dez pelo centro, cinquenta pelo Alentejo, vinte pelo Algarve e oitenta e sete pela grande Lisboa. Os restantes seis centros encontram-se no arquipélago da Madeira (Novas Oportunidades, 2010).

Como temos vindo a adiantar, em 2007, O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências assumiu novos compromissos, de forma a rentabilizar os resultados produzidos. Desta data em diante, orienta-se pela intenção de abranger mais adultos e de satisfazer o maior número de necessidades de cariz qualificativo. O alargamento das funções dos centros e dos processos de RVCC ao nível secundário traduzem de forma inequívoca a sua intenção em alcançar novas franjas de população com níveis de qualificação mais elevados.

No capítulo seguinte procuraremos clarificar o alcance dos CNO’s, a abrangência da sua intervenção e o seu modo de funcionamento.

3. Os Centros Novas Oportunidades: do conceito e da missão à intervenção no terreno

Concebidos para responder às necessidades de qualificação da população adulta, os Centros Novas Oportunidades (CNO) têm sido utilizados, desde a sua criação, na melhoria dos indicadores nacionais de qualificação, claramente deflacionados devido à subcertificação da população activa. Estas estruturas, de acordo com o número 1 do artigo 2.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio, asseguram «o encaminhamento para ofertas de educação e formação que melhor se adequem ao perfil e às necessidades, motivações e expectativas de cada adulto» e efectivam «o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida», tanto para efeitos de posicionamento em percursos de qualificação como de obtenção de nível de escolaridade e de qualificação.

«(...) os Centros Novas Oportunidades são estruturas temporárias que visam responder às necessidades de qualificação da população através do reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida e do encaminhamento para ofertas de educação e formação que melhor se adequem às necessidades e expectativas de cada adulto» (Despacho n.º 14753/2008).

A actividade dos centros dirige-se a adultos, de idade igual ou superior a 18 anos, sem qualificações ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente face às necessidades dos indivíduos e do mercado de trabalho. Dito de outra forma, dirige-se a adultos que não tenham completado o 1.º, 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico, o ensino secundário, ou que não tenham uma dupla certificação de nível não superior (Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio).

A missão dos centros, definida no limiar da concretização das suas atribuições, resume-se em três grandes objectivos: «Assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades, no âmbito da área territorial de intervenção de cada CNO. Promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional. Assegurar a qualidade e a relevância dos investimentos efectuados numa política efectiva de aprendizagem ao longo da vida» (in ANQ, Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, 2007: 10).

Os Centros Novas Oportunidades dispõem de equipas qualificadas e especializadas no trabalho a desenvolver nas várias etapas da intervenção: «Para além de um director e de um coordenador, os CNO dispõem de uma equipa de técnicos com formação de nível superior, os quais exercem as suas funções de reconhecimento, validação e certificação de competências, de encaminhamento para outros percursos formativos, ou ainda funções de formadores. Estas

equipas integram também pessoal administrativo e, eventualmente, formadores nas diversas áreas profissionais» (Despacho n.º 14753/2008).

A estratégia pedagógica em que assenta o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências suporta-se, fundamentalmente, em quatro documentos estruturadores e operativos: o Referencial de Competências-Chave para o Nível Básico; o Referencial de Competências-Chave para o Nível Secundário; o Catálogo Nacional de Qualificações e a Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades.

Os referenciais de Competências-Chave expressam as mais recentes tendências no domínio educativo. Como clarifica Leitão, citado por Ávila, estes documentos fazem «deslocar a educação e a formação de adultos do modelo escolar, baseado na aquisição de conhecimentos compartimentados (...) para um modelo centrado em competências a adquirir ou reforçar de acordo com temas da vida significativos para cada grupo em formação (...)» (Ávila, 2008: 267). Indiferentemente do nível, as Competências-Chave consagradas nos Referenciais «foram seleccionadas não por referência aos saberes organizados segundo uma lógica disciplinar, mas por referência às principais exigências das sociedades contemporâneas (...)» (*idem, ibidem*). Estes Referenciais conjugam uma dupla função. Por um lado, «orientam o reconhecimento das competências previamente adquiridas» e, por outro, «constituem a principal base de trabalho para as etapas seguintes», dirigidas à aquisição e desenvolvimento das competências em falta (*idem, 269*).

De acordo com o Referencial de Competências-Chave para o Nível Básico, o conteúdo das “competências”, isto é, «conhecimentos exigidos e atitudes desejáveis» (Freire, 2009: 21) correspondentes ao ensino básico distribui-se por quatro áreas: Linguagem e Comunicação (LC); Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC); Matemática para a Vida (MV); e Cidadania e Empregabilidade (CE). Ao nível da organização interna, estas áreas encontram-se estruturadas nos níveis B1, B2 e B3. Esses três níveis, de complexidade crescente, estão articulados verticalmente e correspondem ao grau de certificação a cada um deles associado.

No nível secundário, as áreas abrangidas pelo Referencial de Competências-Chave são a Cultura, Língua e Comunicação (CLC), a Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e a Cidadania e Profissionalidade (CP). Neste Referencial, as competências são formuladas de modo integrado, a partir das diferentes dimensões trabalhadas em cada área de competências-chave. Para cada competência são apresentados critérios de evidência que consistem nas diferentes acções através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada. Os critérios de evidência definidos para cada competência estão estruturados em função de três

elementos de complexidade: tipo I (identificação), tipo II (compreensão) e tipo III (intervenção) (DGFV: 2006).

Em CP cada competência é validada quando se evidencia um critério de evidência de complexidade tipo III. Em STC e CLC para cada competência ser validada terão que ser analisados os critérios de evidência das três dimensões da categoria, sendo que, em pelo menos uma das dimensões terá que se evidenciar, necessariamente, um critério de complexidade tipo III, podendo as outras duas dimensões ter combinações diversas de tipo I e II, mas nunca a sua ausência total. Para que o nível seja validado, são necessários, de um total de oitenta e oito créditos, um mínimo de quarenta e quatro (dezasseis em CP e catorze em STC e em CLC) bem como a validação de, pelo menos, duas competências em cada unidade de competência.

Os processos de RVCC procuram desenvolver as competências definidas nos Referenciais de Competências-Chave, as quais podem ser trabalhadas visando a multiplicidade de contextos e situações que nas sociedades actuais mobilizam a sua actuação. Desta forma, as actividades a desenvolver, ao invés de apresentarem um carácter previamente definido e rígido, são planeadas em função dos temas e dos contextos mais relevantes no dia-a-dia dos que as realizam.

Como denota Freire, «a pedagogia é activa», assenta «num conceito de auto-aprendizagem apoiada» (2009: 21). Embora individualizada, beneficia de dinâmicas grupais. Estrutura-se, como de resto adianta, «em torno da construção, reflectida e enriquecida pelo conhecimento, de uma história de vida autobiográfica intitulada portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA)» (*idem, ibidem*).

Estes processos não têm uma duração fixa, estão dependentes da capacidade e ritmo de progressão do adulto que os desenvolve. Processam-se em três fases – reconhecimento de competências, validação de competências e certificação de competências. O adulto, seja para encetar processo de RVCC, seja para enveredar num percurso formativo exterior ao CNO, tem que, necessariamente, frequentar as primeiras três etapas da intervenção dos centros Novas Oportunidades. Reportamo-nos ao acolhimento, ao diagnóstico e ao encaminhamento.

O acolhimento abre o processo de intervenção dos Centros Novas Oportunidades. Consiste no atendimento e na inscrição dos adultos no Centro Novas Oportunidades. Inclui: o esclarecimento sobre a missão do Centro; a apresentação das diferentes fases do processo de trabalho a realizar e da calendarização prevista para o efeito; e a elucidação sobre a possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou para um processo de RVCC (Artigo 14.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio).

O diagnóstico tem lugar após o acolhimento. Nesta etapa realiza-se uma análise do perfil do adulto e identificam-se as melhores respostas disponíveis, face à análise efectuada ao perfil do adulto e ao conjunto das ofertas de educação e formação existentes a nível local ou regional (Artigo 15.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio).

O encaminhamento, posterior ao acolhimento e ao diagnóstico, resulta de um acordo entre a equipa do centro e o adulto. Realiza-se em função da análise do perfil do adulto, do respectivo percurso de educação e formação e das experiências de vida, motivações, necessidades e expectativas identificadas nas actividades de diagnóstico (Artigo 16.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio). Existem várias alternativas de encaminhamento. Os processos de RVCC, os cursos de educação e formação de adultos (EFA), os cursos profissionais, os cursos de especialização tecnológica (CET), os cursos de educação e formação (CEF), o ensino recorrente e as formações modulares são algumas das possibilidades que podem ser equacionadas pelos técnicos responsáveis pelo encaminhamento dos adultos.

Todo este processo descrito, iniciado no acolhimento e finalizado no encaminhamento, é fulcral à prossecução da missão dos CNO's. Permite assegurar aos adultos uma oportunidade de qualificação e de certificação ajustada ao seu perfil e necessidades; promove a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação; e, contribui para a qualidade e para a relevância dos investimentos efectuados numa política de aprendizagem ao longo da vida.

Os adultos encaminhados para processos de RVCC estreitam a sua ligação ao centro. A sua frequência a esta estrutura, ou a espaços colocados à disposição desta, torna-se regular. Nestes locais, o adulto encontra, acima de tudo, orientação para o processo de RVCC que desenvolve.

Como já referimos, os processos de RVCC concretizam-se em três momentos: reconhecimento de competências, validação de competências e certificação de competências. Ainda que cada Centro Novas Oportunidades desenvolva instrumentos, estratégias e metodologias próprias para concretizar estes três momentos, todos se regem pelos mesmos princípios e todos prosseguem o mesmo fim.

O reconhecimento de competências tem em vista a identificação, pelo adulto, dos saberes e competências adquiridas ao longo da vida, através de um conjunto de actividades, assentes na metodologia de balanço de competências e na utilização de instrumentos diversificados de avaliação, por meio das quais o adulto evidencia as aprendizagens

previamente efectuadas, dando início à construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (Artigo 17.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio).

A validação de competências, por sua vez, tem em vista a avaliação das competências adquiridas ao longo da vida e a sua correspondência com os referenciais que integram o Catálogo Nacional de Qualificações. Compreende a auto-avaliação do portefólio reflexivo de aprendizagens, em articulação com a hetero-avaliação dos profissionais de RVC e dos formadores das respectivas áreas de competências. No caso de validação de competências para efeitos profissionais, pode recorrer-se à demonstração em contexto real de trabalho ou em ambiente simulado (Artigo 18.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio).

A certificação de competências validadas exige a apresentação do adulto perante um júri de certificação. O adulto obtém uma certificação sempre que lhe é reconhecido, pelo júri, ter adquirido as competências em conformidade com os referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, de acordo com os critérios de avaliação definidos para esses referenciais (Artigo 20.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio).

O Catálogo Nacional de Qualificações é um instrumento de gestão estratégica das qualificações nacionais de nível não superior e de regulação da oferta formativa de dupla certificação. Integra referenciais de qualificação únicos para a formação de dupla certificação e para os processos de RVCC.

De entre os documentos estruturadores e operativos da doutrina e da estratégia pedagógica em que assenta o RVCC, identificados previamente, falta-nos referir a Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades. Este documento foi concebido para a avaliação externa dos centros, para o seu acompanhamento e monitorização pela ANQ e para constituir um referencial para o financiamento público.

O controlo administrativo destes processos é assegurado pela normalização dos formulários e outros procedimentos de candidatura, pela apresentação de relatórios anuais e por programas informáticos, nomeadamente o Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO). O financiamento e respectivo controlo financeiro seguem os procedimentos oficialmente estabelecidos pelo Estado, envolvendo a mobilização de fundos europeus.

Como bem denota Freire, «(...) o dispositivo operacional desta nova tentativa de formação de adultos estabeleceu-se debaixo da concepção de mais uma modalidade de “parceria público-privada” (...)» (2009: 20). Segundo a Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio, a rede territorial de instituições onde têm lugar os processos de RVCC é constituída por uma

pluralidade de entidades autónomas, públicas e privadas, certificadas pela Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

De acordo com informações oficiais do programa Novas Oportunidades, as entidades promotoras dos centros eram, a 30 de Novembro de 2009, representadas na sua maioria, por escolas básicas e/ou secundárias. Nesta data, dos quatrocentos e cinquenta e cinco centros em actividade, cento e noventa e cinco tinham sido projectados por instituições deste tipo (Novas Oportunidades, 2010).

Os Centros de Formação Profissional são outro dos principais impulsionadores dos CNO em Portugal. Em 30 de Novembro de 2009, existiam sob a sua égide oitenta e sete Centros Novas Oportunidades. O número representa, como nos é permitido perceber, uma parte igualmente significativa (19%) dos centros em funcionamento na data indicada (Novas Oportunidades, 2010).

No período assinalado, os centros promovidos por Escolas Profissionais, ainda que apresentem menor representatividade que os anteriores (9% contra 43% e 19%, respectivamente), beneficiam de considerável expressão. Em 30 de Novembro de 2009, quarenta e dois centros funcionavam em Escolas Profissionais (Novas Oportunidades, 2010).

Os restantes cento e sessenta e quatro centros, em funcionamento em 30 de Novembro de 2009, distribuíam-se por associações empresariais (vinte e oito), associações de desenvolvimento local (vinte e cinco), empresas de formação (dezasseis), instituições de solidariedade social (catorze), autarquias, empresas municipais ou associações de municípios (oito), instituições de ensino superior (oito), empresas (seis), estabelecimentos de ensino particular (seis), escolas tuteladas por outros ministérios (cinco), escolas tuteladas pelo Turismo de Portugal (três) e outras entidades não enquadráveis na lista anterior (doze) (Novas Oportunidades, 2010).

Os Centros Novas Oportunidades promovidos por empresas encontram-se em franca ascensão desde finais de 2009. Estes centros, na actualidade, ultrapassam o número registado em 30 de Novembro de 2010. A campanha publicitária iniciada, em Outubro de 2009, pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, através da Agência Nacional para a Qualificação, I.P., sob o slogan «Investir em quem quer aprender... compensa», produziu efeitos nas variações descritas, traduzidas na adesão de mais empresas à iniciativa. Os testemunhos de três reconhecidos empresários portugueses (Rui Nabeiro, Fundador da Delta Cafés; Alberto da Ponte, Presidente da Comissão Executiva da Central de Cervejas; e Paulo de Azevedo, Presidente Executivo da Sonae) emprestaram à Campanha o mediatismo de que ela necessitava.

De acordo com o disposto no artigo 3.º da Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro, todos os centros devem assegurar um modelo de itinerância, ou outras estratégias de intervenção mais adequadas, que permita o acesso de mais adultos aos serviços prestados. Com esta prerrogativa, os centros para poderem, fora das suas fronteiras físicas, desenvolver a sua intervenção e prestar os seus serviços, vêem-se constrangidos a estabelecer parcerias com entidades públicas e privadas nas regiões onde pretendem trabalhar em itinerância. As entidades parceiras são uma peça fundamental na intervenção em itinerância; fornecem instalações para a prática e mobilizam adultos (clientes e funcionários) para os processos.

III – OS DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO NOS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES: UMA IMPOSIÇÃO EXTERNA OU UMA NECESSIDADE AUTO-IDENTIFICADA?

1. Alguns contributos teóricos em torno das metodologias de avaliação

Nas duas últimas décadas, as metodologias de avaliação têm gerado debates em vários círculos da actividade política, científica e técnica. Neste período, produziu-se muito conhecimento a respeito das mesmas. Tanto que, hoje podemos confrontar diferentes concepções de metodologias de avaliação; podemos, conseqüentemente, perceber que estas, embora variem de autor para autor, tendem mais a complementarem-se do que a excluírem-se.

«A expressão “metodologias de avaliação” designa os processos de pesquisa científica que visam deliberadamente colocar questões relativas à concepção, às formas de tomada de decisão, à execução e aos efeitos de programas, políticas, projectos e investimentos, quer dizer, de diferentes dispositivos criados para modificar situações e resolver problemas» (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 9).

Barbier (1990) apresenta uma visão igualmente interessante do conceito. Para este autor, as metodologias de avaliação correspondem a construções científicas, que actuam sobre «juízos de valor» de modo a transformá-los em «juízos com utilidade» (Barbier, citado por Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 12). Estas duas visões, pela sua riqueza e complementaridade, apresentam os principais traços das metodologias de avaliação.

As variações existentes entre as diferentes concepções, como aprofundaremos de seguida, relacionam-se com a leitura que os seus criadores fazem do termo *avaliação*. A enunciação do conceito *metodologias de avaliação* encontra-se, de facto, irremediavelmente dependente da interpretação que se faz do termo *avaliação*. A apreensão do seu significado não dispensa uma análise centrada nesta sua importante componente estruturadora.

Não existe uma definição única de avaliação, subsistem, antes pelo contrário, várias propostas teóricas e metodológicas, diferentes e/ou complementares. Uma breve apreciação do conceito e do emprego que dele se faz permite, desde logo, constatar que se trata de um termo flexível e polivalente, com usos distintos e aplicação em diferentes realidades.

Na esfera da investigação e implementação de programas sociais, as definições que lhe são dirigidas acusam um forte elemento prático (Monteiro, 1996: 138). A definição que, em 1982, nos é apresentada por Kosecoof e Fink expressa, de forma inequívoca, esta

particularidade. A avaliação é entendida pelos autores como «um conjunto de procedimentos para julgar os méritos de um programa e fornecer uma informação sobre os seus fins, as suas expectativas, os seus resultados previstos e imprevistos, o seu impacto e os seus custos» (Kosecoof e Fink, citados por Monteiro, 1996).

Mais recentemente, em 1992, Aguillar e Ander-Egg reúnem, numa definição consideravelmente mais extensa, os principais traços e objectivos da avaliação, enquanto processo sistemático de valoração ou juízo sobre um programa ou um conjunto de actividades: «A avaliação é uma forma de investigação social aplicada, sistemática, planificada e dirigida; encaminhada para identificar, obter e proporcionar de maneira válida e fiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo acerca do mérito e valor das diferentes componentes de um programa (...), ou de um conjunto de actividades específicas que se realizam, tenham realizado ou realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; provando a extensão e o grau em que os ditos resultados se tenham dado, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisão racional e inteligente entre cursos de acção, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos factores associados ao êxito ou ao fracasso dos seus resultados» (Aguillar e Ander-Egg, citados por Monteiro, 1996).

Falar de avaliação é falar de «formas deliberadas e racionalizadas» de interpor questões relativas aos processos de decisão e execução de programas, políticas, projectos e investimentos (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 10-11). O objectivo último, segundo anunciam estes autores consiste em «permitir que as pessoas e as instituições envolvidas na concepção, planeamento, gestão e execução julguem o seu trabalho e os resultados obtidos e aprendam com eles» (*idem*, 10-11).

A avaliação é um campo com alguma autonomia no contexto das ciências sociais, pela natureza comprometida dos processos que a caracterizam e pelo facto de ser, por definição, produtora de conhecimentos que têm em vista uma aplicação prática por parte de um conjunto de actores sociais (*idem*, 24). Implica, como denota Alves, processos de ordem científica que procuram enfatizar a objectividade, a recolha de informações e de dados necessários para alcançar resultados válidos, sistemáticos e fiáveis, mediante a concepção e implementação de métodos e técnicas de avaliação rigorosos e a construção de um quadro de indicadores capazes de realizar balanços e análises úteis para a compreensão dos processos em causa (Alves, 2005: 11).

Clarificado o conceito de avaliação, importa responder à questão “*avaliar para quê*” (Ferrão, 1996: 30). A resposta comumente adiantada passa pela assumpção de que a avaliação serve fundamentalmente para melhorar a qualidade das intervenções.

Moens (1995) sublinha a existência de três finalidades funcionais: avaliação para a gestão, avaliação como factor de transparência e avaliação para a investigação. Nesta perspectiva, a avaliação surge com a dupla natureza de *processo* e de *cultura*. No primeiro caso, busca uma gestão eficiente e eficaz dos programas e acções; no segundo, a consolidação de práticas de diálogo favoráveis à auto-avaliação, à mudança, à concertação de posições e à contratualização entre actores (Ferrão, 1996: 31).

Os diferentes tipos e processos de avaliação que se podem conceber e implementar produzem, em geral, diferentes resultados, conhecimentos e aprendizagens, mas ainda assim, é possível identificar um conjunto de contributos fundamentais e comuns a todos eles: melhoria do auto-conhecimento das instituições e das intervenções; melhoria dos processos de tomada de decisão, de definição de prioridades e de rentabilização de recursos; produção de informações sistematizadas sobre os dispositivos de intervenção; promoção de uma cultura de diálogo; e desenvolvimento de competências no domínio da avaliação, tais como a permanente recolha e sistematização da informação e a reflexão crítica sobre os processos e resultados das intervenções (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 11).

A avaliação não se restringe a uma mera formalidade, circunscrita a uma comparação entre as acções previstas e os resultados previstos com as acções efectivamente realizadas e os resultados alcançados. O processo avaliativo apresenta muitas outras potencialidades: permite a re-análise das situações, o aprofundamento de diagnósticos, a reorientação e complexificação das linhas estratégicas das intervenções, a reformulação de objectivos e o alargamento e consolidação das bases de sustentação dos processos de mudança social. Contribui para aumentar a racionalidade na tomada de decisões, na identificação de problemas, na procura de alternativas de solução, na prevenção (quando possível) de consequências e efeitos dos processos e intervenções e, por fim, na optimização dos recursos disponíveis (Alves, 2005: 13-14).

Como reforça Monnier, citado por Perestrelo e Caldas, a «avaliação não se deve limitar a medir os resultados da acção». Deve ser mais ambiciosa e permitir a compreensão da origem dos efeitos sociais observáveis. A avaliação é percebida pelo autor como um «utensílio indispensável para a formulação da acção em si, a sua condução e o seu aperfeiçoamento» (1996: 92).

A avaliação de políticas, programas e projectos constitui um domínio da prática científica e técnica a que vem sendo imputada importância crescente. No último decénio, as suas reconhecidas potencialidades têm, inclusivamente, conseguido a atenção de países sem qualquer tradição neste tipo de procedimentos.

Em Portugal, apesar de se denotarem significativos progressos neste campo, as metodologias de avaliação são ainda bastante incipientes. A cultura organizativa e de gestão que subsiste em Portugal – ainda que sem a expressão de outrora – atrasou a sua chegada e não tem facilitado a sua afirmação; teima em remeter para segundo plano «os processos mais abertos de tomada de decisão e de condução das políticas e dos negócios, assentes na circulação da informação e no debate participado e tecnicamente fundado» (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 9-10).

O investimento em processos de avaliação disparou, substancialmente, depois da introdução da avaliação obrigatória dos Programas Operacionais dos Quadros Comunitários de Apoio a Portugal. Antes deste marco, não se tem conhecimento da prática de avaliar sistematicamente a execução e os resultados da actividade das instituições (*idem*, 1996: 10).

Em virtude das circunstâncias descritas, a cultura de avaliação ainda não se conseguiu afirmar definitivamente. Tanto assim é que os procedimentos e os agentes de avaliação continuam a ser, frequentemente, objecto de animosidade. Permanece enraizada a ideia de que a avaliação prossegue um julgamento a posteriori: a avaliação confere ênfase ao que não foi feito e ao que se fez mas não devia ter sido feito. Como denota Ferrão, «Para muitos, avaliar mais não significa que uma expressão nova utilizada para atenuar a carga excessivamente negativa das tradicionais funções de fiscalização e inspecção» (Ferrão, 1996: 30).

A negatividade do conceito tende, contudo, ainda que de forma lenta e por isso pouco perceptiva, a dissipar-se. A avaliação, na sua fase embrionária, transportou uma representação de si, ainda, mais negativa. Conforme descrevem Perestrelo e Caldas, «era vista como uma sanção ou uma retratação dissimulada, quando era realizada a pedido da instância da tutela; ou como um “álibi”, quando era a própria organização a ser avaliada que tomava a iniciativa» (Perestrelo e Caldas, 1996: 92).

2. Metodologias de avaliação: conceitos, instrumentos e práticas

Ajustáveis a diferentes realidades e propósitos, os processos avaliativos assumem infinitas formas. Sem estratégias ou metodologias de actuação pré-determinadas, seguem um

modelo de intervenção muito variável, concebido cumulativamente segundo as características dos objectos de avaliação e dos interesses que os animam.

Aptos a exercer-se sobre/no seio de sistemas, processos, dispositivos de intervenção e organizações de dimensão variável, tanto se podem dirigir a empresas e projectos locais como a programas de âmbito regional, nacional ou transnacional (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 12).

Os processos avaliativos podem-se assumir como *internos (auto-avaliação)*, *externos* ou *mistos*. Categorizados em função dos avaliadores e dos seus respectivos papéis, comportam potencialidades e riscos diferenciados.

A avaliação é *interna* quando os seus protagonistas coincidem com os próprios actores responsáveis pelas intervenções objecto de avaliação. A *avaliação interna* exige ao(s) avaliador(es) capacidade para envolver todos os intervenientes nos processos e «tem como principais requisitos a disponibilidade, a implicação, a recolha sistemática de dados no decurso da acção, o trabalho reflexivo continuado e permanente e a definição de objectivos de intervenção claros e concretos» (*idem*, 13).

Entre as principais vantagens da modalidade estão a «facilidade com que as aprendizagens e os contributos se incorporam nos agentes, o volume de informação produzida e tornada disponível e a facilidade em controlar a responsabilidade do avaliador face aos resultados e consequências da avaliação» (*idem, ibidem*). Do conjunto dos riscos constam a dificuldade de distanciamento crítico, a dificuldade de envolver técnicos, parceiros e destinatários da intervenção e a dificuldade de afirmação da autoridade do avaliador face aos responsáveis (*idem, ibidem*).

A *avaliação externa* tem lugar quando «os avaliadores ficam colocados fora da organização responsável pela intervenção», quando se procede à contratação de avaliadores externos às instituições/programas/projectos objecto de avaliação (*idem, ibidem*).

As vantagens e desvantagens da modalidade são, globalmente, as inversas da auto-avaliação: «o que se perde em riqueza da informação disponível e em interiorização do processo avaliativo e seus resultados ganha-se em distanciamento crítico, em autoridade, em rigor técnico-metodológico e em distinção entre objectivos de intervenção e objectivos de avaliação» (*idem, ibidem*).

De acordo com Guba e Lincoln (1989), citados por Capucha *et al.*, a modalidade requer dos avaliadores competência técnica, científica e disponibilidade, para se colocarem na perspectiva dos diversos intervenientes nas actividades, (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 13).

Recentemente começaram a utilizar-se sistemas mistos. Em processos desta natureza os avaliadores não pertencem à organização que conduz a intervenção, contudo, colocam-se em posição de estreita articulação com ela, com base em protocolos que asseguram a participação e cooperação no processo avaliativo (*idem*: 14).

O momento das intervenções sobre as quais incide a avaliação também formata os processos avaliativos. Usam-se normalmente as expressões de avaliação *prévia* (ou “*ex-ante*”), de *acompanhamento* (ou “*on-going*”) e *sumativa* (de *impacto* ou “*ex-post*”) para distinguir entre a que «questiona as intervenções na fase de concepção e planeamento», da que «incide sobre o processo interventivo» e da que «se dirige aos resultados após terminada a intervenção que se pretende avaliar» (*idem, ibidem*).

A avaliação *prévia* «opera na fase de formulação dos objectivos de política e da configuração dos programas de actuação» (Neves, 1996: 45). A modalidade dispõe-se a conhecer a pertinência das intervenções e a coerência interna entre os objectivos gerais, os objectivos específicos, as acções e os meios planeados, e a coerência externa em relação a programas ou sistemas políticos com os quais existem articulações ou interferências mútuas (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 15). É, segundo Monteiro, um tipo de avaliação essencialmente descritivo, de planificação (Monteiro, 1996: 142) que, conforme completa Neves, «se socorre essencialmente de critérios avaliativos como a coerência, a pertinência e a adicionalidade» (Neves, 1996: 45).

A avaliação de acompanhamento «opera na fase de desenvolvimento/execução dos programas» (Neves, 1996: 45). Está particularmente bem adaptada aos objectivos da gestão estratégica, na medida em que visa a auto-correcção permanente do processo de intervenção, no sentido de melhorar a eficácia e eficiência, bem como a adesão dos agentes (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 15). Muito centrada no sistema de acompanhamento e gestão, não abre mão de critérios avaliativos do tipo eficiência e conformidade (Neves, 1996: 45).

A avaliação *sumativa* «opera na fase de confronto com os resultados/realizações efectivas e, sobretudo, com a produção de efeitos» (Neves, 1996: 45). É, por isso, aplicada no fim de um programa ou após a sua conclusão (Monteiro, 1996:142). A modalidade, porque «particularmente bem adaptada à produção de informação sobre os resultados das actividades, em termos de eficácia e eficiência» (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 15), «tem como objectivo fundamental estabelecer se uma acção produziu os resultados ou efeitos esperados» (Monteiro, 1996: 142).

Capucha, Almeida, Pedroso e Silva sintetizam: «A avaliação de impacte implica a combinação da avaliação prévia com a análise dos resultados finais, visando assim caracterizar os efeitos líquidos, desejados e não desejados, directos e indirectos, do processo de intervenção, através da comparação das situações de partida e de chegada e da determinação dos factores que efectivamente produziram as mudanças verificadas» (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 15).

A conjugação dos modelos de avaliação prévia, de acompanhamento e sumativa permite a criação de sistemas de avaliação inter-activa. Estes sistemas combinam «o questionamento simultâneo do planeamento, dos processos e dos impactes no decurso da própria intervenção, com vista a auxiliar a gestão, afinar os critérios de decisão, fundá-los em melhor informação, facilitando assim a monitorização dos procedimentos» (*idem ibidem*). O modelo «assenta no pressuposto de que a avaliação e a intervenção se reforçam mutuamente, quer dizer, não são uma soma nula em termos dos recursos envolvidos» (*idem, ibidem*).

Os processos de avaliação não variam, contudo, unicamente em função da posição ocupada pelos avaliadores nos processos, da dimensão dos objectos de avaliação ou do momento sobre os quais incidem. As opções metodológicas também têm um papel decisivo na sua configuração final. Neste campo, as possibilidades são várias. As avaliações podem-se suportar em «dados descritivos e/ou dados avaliativos, indicadores de realização física e financeira e/ou indicadores de processo e impacto, variáveis quantitativas e/ou variáveis qualitativas, análises extensivas e/ou análises intensivas e estudos de caso, construção de modelos e/ou tipologias» (*idem*, 18).

Os meios técnicos da avaliação encerram, também eles, uma grande diversidade de instrumentos e suportes de recolha e tratamento de informação. Neste grupo, destacam-se, pela crescente adesão que envolvem, a análise documental, as entrevistas exploratórias, dirigidas e de aprofundamento, os painéis de actores, as visitas e observação directa, os diários de actividade, os questionários e a análise de fontes estatísticas e dados administrativos (*idem, ibidem*).

As estratégias de análise variam entre as avaliações mais pontuais ou localizadas em estreitos períodos de tempo, até às análises mais comparativas, à análise prospectiva, aos estudos longitudinais, à utilização de painéis de observação, às metodologias experimentais, entre outras (*idem, ibidem*).

Como fazem saber Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, os sistemas de avaliação adoptam com frequência estratégias compostas, complexas e plurimetodológicas (*idem, ibidem*).

Os produtos dos sistemas de avaliação assumem, também eles, uma infinidade de formas. Os mais frequentes são os relatórios, as sessões de formação e de informação, as reuniões de debate, as actas, as bases de dados e as publicações (*idem, ibidem*).

As combinações permitidas entre as diferentes modalidades são, assim, em número teoricamente exorbitante (*idem ibidem*). Stecher e Davis (1987) avançam que a concepção e condução de sistemas de avaliação implicam, com frequência, um trabalho que envolve conhecimento, experiência e habilidade, criatividade, ou se quisermos "arte", para seleccionar e articular as questões de avaliação com os procedimentos e com a organização de recursos (Stecher e Davis, citados por Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 18). Estes autores sublinham, no entanto, que esta criatividade não se exerce livremente: «As actividades de que a avaliação dá conta são relativamente padronizadas e os objectivos, possibilidades e interesses associados à sua interrogação sistemática acabam também por obedecer a modelos mais ou menos estabilizados e institucionalizados pela experiência prática acumulada» (*idem, ibidem*).

Os autores consideram que na experiência portuguesa existem cinco modalidades básicas de organização dos sistemas de avaliação. Identificam a auto-avaliação contínua, a avaliação técnica de programas, a avaliação participada de programas, a avaliação sistemática de programas e a avaliação participada de projectos (*idem*).

A *auto-avaliação contínua* é, segundo os autores, praticada em muitas empresas em processo de mudança ou investimento, em pequenos projectos educativos, de desenvolvimento local ou de combate à exclusão social. Estes sistemas de avaliação, de natureza inter-activa e também sumativa, acompanham os projectos do início ao fim, estendendo-se, por vezes, para além deles. Conferem especial ênfase às análises longitudinais e usam mais do que outros a observação directa e os diários de actividades. Os produtos mais frequentes são os relatórios, as actas e as sessões de formação e o resultado mais vezes produzido é a difusão de inovações junto de equipas de projecto e/ou na avaliação da qualidade da participação dos actores sociais. Destinam-se, portanto, aos técnicos, aos responsáveis, aos financiadores e, em alguns casos, também às populações destinatárias (*idem*, 19-20).

A *avaliação técnica de programas* desenvolve-se, segundo os autores, no seio de grandes investimentos empresariais e de programas de dimensão relativamente ampla nas áreas do desenvolvimento regional, da formação, da educação ou do urbanismo e ambiente. Estes sistemas de avaliação são habitualmente encomendados a equipas de especialistas externos em relação ao quadro da intervenção e centram-se, fundamentalmente, em análises

de desempenhos e resultados. Recorrem com frequência aos dados de realização física e financeira, aos questionários e às estatísticas e produzem, essencialmente, relatórios. Os seus destinatários são geralmente os financiadores e os responsáveis (*idem, ibidem*).

As *avaliações participadas de programas* são, de acordo com os autores, «sistemas sofisticados que assentam em formas mistas» (*idem, ibidem*). Segundo explicam, «os especialistas realizam uma parte desse trabalho de forma autónoma e outra parte com base em informações e resultados de avaliações feitas pelas instituições promotoras ou por sub-projectos» (*idem, 20-21*). Estes sistemas assistem a intenção de abarcar análises processuais dos sistemas. A sua orientação é, portanto, fundamentalmente inter-activa. A complexidade do sistema encontra expressão máxima na «utilização potencial de todos os tipos de dados, todos os suportes de recolha desses dados e estratégias metodológicas que combinam estudos pontuais com experimentação, painéis, comparações, análises longitudinais e prospectivas» (*idem, 21*). Conforme as situações, também os vários públicos podem ser abrangidos ou tocados e os produtos são, igualmente, todos os possíveis. Estes sistemas só podem ser produzidos por grandes programas, pois são bastante complexos e dispendiosos. Em compensação, geram resultados ricos e produtivos (*idem, ibidem*).

A *avaliação sistemática de programas* é idêntica à anterior, com a única diferença, embora relevante, de que em vez dos mecanismos mistos se recorre geralmente a avaliadores externos. Exigindo menor esforço reflexivo e organizativo aos agentes envolvidos na execução dos programas, estes sistemas têm em relação aos anteriores maiores dificuldades de produzir efeitos de interiorização das aprendizagens. Em contrapartida, ganham muitas vezes em termos de rigor e complexidade técnico-metodológica (*idem, ibidem*).

Por fim, menos vulgarizada, temos a *avaliação participada de projectos*. Estes sistemas de avaliação tendem a ocorrer geralmente em projectos relativamente pequenos na área da educação, da formação e da exclusão social. De orientação interactiva e mistos, quanto à inserção dos especialistas, envolvem processos muito complexos. Os públicos são mais ou menos vastos, indo dos destinatários finais dos projectos até a agentes difusos como a comunicação social, as populações, revistas técnicas, passando por financiadores, dirigentes e técnicos. Do ponto de vista das metodologias, do tipo de dados, dos instrumentos de recolha e dos produtos, estes sistemas são «extraordinariamente flexíveis e abrangentes» (*idem, ibidem*). A avaliação confunde-se com a metodologia da investigação-acção que, como denotam os autores, «quase sempre justifica o carácter misto interno/externo dos avaliadores» (*idem, ibidem*).

Todo o sistema de avaliação enfrenta problemas e dificuldades específicas. Conforme alertam os autores que temos vindo a citar, «as vantagens relativas de cada sistema só se podem verificar em função dos objectivos da avaliação, do contexto em que se insere e das condições às quais está mais adaptado» (1996: 22). Reconhecem, no entanto, existir questões frequentemente mais críticas no desenvolvimento dos processos avaliativos.

Por ser «um processo de permanente interrogação crítica das actividades de uma organização, programa, projecto ou instituição», a avaliação é sempre penalizada pelo autoritarismo. Na opinião dos mesmos autores, este é o principal obstáculo que ela enfrenta. Isto porque, assenta em «pressupostos implícitos de infalibilidade das decisões e julgamentos» que desrespeitam, de modo grosseiro, a essência da prática (*idem, ibidem*).

Um outro factor crítico capaz de comprometer a qualidade de qualquer avaliação prende-se com a negociação dos objectivos e com as formas segundo as quais o processo se desenrola. «Para cada caso é necessário definir bem a encomenda e o lugar mais favorável em que os responsáveis da avaliação se situam» (*idem, ibidem*). Esta negociação envolve, por um lado, «a pedagogia de que a avaliação técnica e eticamente bem conduzida tem custos» e, por outro, «a consciência de que possui um poder que a torna objecto de pressão por parte dos agentes interessados e envolvidos» (*idem, ibidem*).

Em termos metodológicos, os principais problemas são, de acordo com os mesmos autores, «globalmente, os que se colocam a toda a pesquisa científica em ciências sociais, acrescidos dos fenómenos que especificamente resultam da frequente incompreensão do papel da avaliação por parte dos actores envolvidos nas actividades avaliadas» (*idem, ibidem*).

Na esteira dos autores em que nos temos vindo a apoiar, «o processo avaliativo será tanto mais problemático quanto menos definido e consistente for, à partida, o desenho das actividades avaliadas» (*idem, 23*).

3. Metodologias de avaliação nos Centros Novas Oportunidades: modalidades e combinações mais frequentes, vantagens, pressupostos e constrangimentos

Os Centros Novas Oportunidades empenhados em melhorar a qualidade da sua intervenção têm em marcha, por sua auto-determinação, desde a sua criação, mecanismos mais ou menos estruturados de auto-avaliação. Ao que a equipa de consultores da

Universidade Católica Portuguesa³ conseguiu apurar, apenas cerca de um quinto dos Centros criados antes de 2008 nunca terão realizado a sua auto-avaliação. Dos quatro quintos que já a realizaram, 75% fizeram-na pela primeira vez entre 2005 e 2007, inclusive (Melo, Jacinto, Caldeira *et al.* 2009: 28-29, 30-32).

A auto-avaliação produz, de acordo com a sua condução, mas sobretudo com as pretensões que a animam, produtos variados. Os produtos mais frequentes são os relatórios, as sessões de formação e de informação, as reuniões de debate e as bases de dados. É comum os Centros optarem por mais do que um produto. As reuniões de debate e os relatórios são indubitavelmente as combinações mais generalizadas. Os meios técnicos, também eles constrangidos pelas pretensões da avaliação incrementada, tendem a incidir sobre a análise documental, a observação directa, os diários de actividade, os questionários e a análise de fontes estatísticas e dados administrativos.

Nos Centros Novas Oportunidades, estes processos, quando realizados, são conduzidos por um ou mais elementos da equipa, sem restrição de funções. O coordenador é, de todos os elementos, aquele que é mais frequentemente envolvido nos processos referenciados. Isto, muito provavelmente, porque é também, de entre todos os elementos, o que, por virtude das suas atribuições, dispõe de um conhecimento mais transversal da estrutura que se pretende avaliar. Ainda assim, por regra, este profissional divide a tarefa com outros colegas. A dimensão e a composição das equipas de auto-avaliação são muito variáveis. Podemos, contudo, adiantar que é usual os Centros integrarem, na sua equipa de auto-avaliação, formadores, profissionais de RVC e técnicos de diagnóstico.

Embora as equipas de auto-avaliação sejam constituídas apenas por parte dos elementos das equipas dos Centros, os processos em análise englobam sempre, a par dos adultos inscritos nos Centros, os elementos da equipa que não foram seleccionados para integrar as equipas de auto-avaliação. Cabe ao avaliador ou equipa de avaliação «envolver todos os intervenientes na reflexão crítica sobre a intervenção, fornecendo os instrumentos teóricos e metodológicos necessários e procurando promover condições organizativas favoráveis» (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 12-13).

A auto-avaliação, como denota Girardot, propicia a «reflexão organizada no seio da equipa» (Girardot, citado por Monteiro, 1996: 145). Ao reflectir sobre si mesma, a equipa tem possibilidade de aprimorar a sua intervenção e, conseqüentemente, elevar os níveis de qualidade dos serviços prestados pelo CNO que integra. A reflexão animada pelas equipas dos

³ Foi a esta equipa que a ANQ encomendou a gestão do processo de avaliação externa da rede CNO, a qual explicitaremos adiante.

Centros onde se privilegiam as metodologias de auto-avaliação, como de seguida aprofundaremos, assenta fundamentalmente na comparação periódica das realizações e das previsões, contrastando os resultados obtidos com os objectivos traçados.

Por norma, nos Centros Novas Oportunidades, podemos encontrar quatro níveis de reflexão: a reflexão antes da acção, a reflexão na acção, a reflexão após a acção e a auto-reflexão. A primeira resulta de conversas e reuniões de equipa. A segunda permite assimilar acontecimentos inesperados e reenquadrar a acção, envolvendo um “parar para pensar”. A terceira possibilita analisar o que foi feito. A quarta consiste numa «reflexão individualizada sobre a acção com base no carácter de cada um, nos seus conhecimentos e na sua capacidade técnica» (Monteiro, 1996: 146).

Como salienta Monteiro, a conjugação destes quatro níveis de reflexão permite satisfazer os objectivos propostos para uma dinâmica de auto-avaliação: envolver todos os participantes no processo avaliativo, assegurar um retorno contínuo de informação que permitirá a melhoria da acção, imprimir uma função educativa e de aprendizagem à avaliação e enriquecer com novas dimensões a avaliação do projecto no seu conjunto (*idem, ibidem*).

Esta modalidade de avaliação tem como principais requisitos a disponibilidade, a implicação, a recolha sistemática de dados no decurso da acção, o trabalho reflexivo continuado e permanente e a definição de objectivos de intervenção claros e concretos. Entre as principais vantagens da auto-avaliação estão a facilidade com que as aprendizagens e os contributos se incorporam nos agentes, o volume e diversidade de informação produzida e tornada disponível e a facilidade em controlar a responsabilidade do avaliador face aos resultados e consequências da avaliação. Porém, é importante recordar que esta modalidade, como qualquer outra, também comporta riscos. As suas maiores fragilidades residem na dificuldade de distanciação crítica, na dificuldade de envolver técnicos, parceiros e destinatários da intervenção e na dificuldade de afirmação da autoridade do avaliador face aos responsáveis (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 13).

Embora a generalidade dos centros afirme auto-avaliar (80%) e considere que essa auto-avaliação é realizada de modo formal, com registos, analisando-se a tendência evolutiva dos resultados (75%), uma parte significativa da mesma, cerca de 60%, afirmam que o fazem utilizando um modelo próprio e 35% afirmam que utilizam outro modelo que não o BSC (Balanced Scorecard), o CAf (Common Assessment Framework) ou o ISO (International Organization for Standardization).⁴ Nesta medida, não fica claro «se as práticas de auto-

⁴ Dados avançados pela equipa de consultores da Universidade Católica Portuguesa, responsável pelo projecto CAf/CNO, resultantes de um inquérito on-line lançado por si, em Maio de 2009, a todos os Centros participantes

avaliação existentes são suficientemente sólidas para resistirem a uma meta-avaliação» (Melo, Jacinto, Caldeira *et al.* 2009: 27-29).

Os Centros Novas Oportunidades, pelo seu alcance político, pela sua difusão pública, pelos recursos monetários que mobilizam e pelas desconfiças que despoletam, estão a ser submetidos, desde 2009, a um mecanismo de avaliação exaustivo e minucioso. O mecanismo em causa, adaptado do reconhecido modelo de auto-avaliação CAF, está a ser dirigido por uma equipa de avaliadores externos, sediada na Universidade Católica Portuguesa (*idem*, 11).

O modelo de auto-avaliação, já identificado, que serve de base ao mecanismo de avaliação montado, para além de oferecer garantias de legitimidade e de dispor de uma metodologia testada e conhecida, é livre, pelo que não acarreta encargos financeiros associados à sua utilização. O modelo, facilmente adaptável, foi ajustado pelos consultores às finalidades do projecto de avaliação e ao contexto dos CNO. Obedecendo à lógica do modelo, a equipa de avaliação, a partir do desenho de processos constante da Carta de Qualidade e de sucessivas interacções com a ANQ, construiu indicadores de desempenho dos mesmos CNO's (Melo, Jacinto, Caldeira *et al.* 2009: 13-14).

A auto-avaliação, embora tarefa individual de cada centro, é desenvolvida com o acompanhamento de consultores externos e segundo um espírito de partilha e entreajuda. O projecto CAF/CNO prevê formações e sessões de esclarecimento. À responsabilidade dos consultores externos, estas sessões pretendem servir para colocar todos os envolvidos em contacto com o modelo CAF/CNO e com a metodologia de auto-avaliação proposta.

Depois dos esclarecimentos iniciais, os centros são agrupados em grupos de trabalhos (clusters), nos quais se prevê que sejam trabalhadas questões relacionadas com os processos de avaliação. No final do processo, cada centro deverá ter elaborado um relatório de auto-avaliação e um Plano de Acções de Melhoria, para implementar em 2010. Os referidos documentos serão introduzidos numa plataforma digital a partir da qual os consultores envolvidos darão *feedback* a cada centro e elaboraram um relatório de meta-análise da auto-avaliação da rede (Melo, Jacinto, Caldeira *et al.* 2009: 11-12).

Onde existam práticas de auto-avaliação efectivas, ainda que não muito estruturadas, o projecto CAF/CNO poderá ajudar a dar sustentação metodológica à reflexão. Onde não existam essas práticas ou forem tão débeis que não se possam classificar como de auto-avaliação, o projecto procurará fomentar a adopção de práticas de auto-avaliação (*idem*, 30). Segundo os seus autores, «Quer pela sua ambição, quer pelo número de organizações

no projecto. As taxas de resposta obtidas tornaram os resultados representativos do universo (67% dos 245 Centros inquiridos responderam ao questionário).

independentes a realizar a sua auto-avaliação em rede, este projecto tem uma dimensão superior a qualquer outro projecto de utilização da CAf (ou sua adaptação) conhecido na Europa» (*idem*, 12).

O mecanismo de avaliação implementado dispõe de uma flexibilidade invulgar. A equipa de avaliadores externos apesar de ter adoptado o modelo de auto-avaliação CAf está receptiva a outras propostas de auto-avaliação. Esta abertura e flexibilidade concorrem para que a experiência de auto-avaliação dos centros que se anteciparam ao mecanismo de avaliação, que se começara a engendrar em 2008, não seja esquecida nem menosprezada.

Face ao exposto, tem-se que os dispositivos de avaliação nos Centros Novas Oportunidades são, para a grande maioria dos CNO's, mais do que uma imposição externa, uma necessidade auto-identificada. Este facto torna-se, particularmente, evidente quando constatamos que muitos dos centros que abraçaram o projecto CAf/CNO já desenvolviam processos de auto-avaliação.

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

I. OS CNO'S DO CONCELHO DE PORTALEGRE: POSICIONAMENTOS FACE AOS PROCESSOS DE AUTO-AVALIAÇÃO

Se, como a literatura nos diz, um processo de avaliação realiza-se mediante a aplicação de critérios objectivos e pré-estabelecidos, comparando-se, em determinados parâmetros convencionados, a realidade que está a ser avaliada com os padrões, as metas, ou os resultados esperados para essa mesma realidade, não será menos lícito inferir que um estudo de caso sobre os processos de auto-avaliação de um CNO em particular terá legitimidade suficiente para explorar, ainda que com menor profundidade e exaustão, os processos de auto-avaliação de outros CNO's que partilham com o primeiro, um espaço geográfico e um público comum.

Poderemos dispor de uma visão mais ecléctica sobre a realidade em estudo, se a compararmos com outras realidades similares, implantadas numa matriz comum. Neste sentido procurámos entrevistar todos os coordenadores dos CNO's a funcionar no Concelho de Portalegre, à data do nosso estudo. Não obstante, além do coordenador do CNO da ESEP, apenas mais dois coordenadores dos outros CNO's se disponibilizaram a serem entrevistados: foram eles o coordenador do CNO do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) de Portalegre e o coordenador do CNO do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Portalegre.

As entrevistas realizaram-se nos espaços dos respectivos CNO's, entre os meses de Fevereiro e Maio de 2010, e tiveram uma duração aproximada de 60 minutos. Seguiram o modelo semi-estruturado e foram, com o consentimento dos entrevistados, gravadas em aparelho áudio. Conduzidas por um guião comum, previamente construído para o efeito, incidiram sobre três pontos dos centros: a caracterização das estruturas; as equipas tecnicopedagógicas; e os processos de auto-avaliação.⁵

O primeiro ponto pretende explorar o contexto de emergência dos centros, as práticas de funcionamento e de itinerância e as estratégias de promoção e divulgação. Pretende, ainda, abordar os processos de RVCC ministrados pelos centros e recolher dados a respeito da adesão dos adultos aos mesmos.

⁵ Ver anexo I.

O ponto seguinte incide, exclusivamente, sobre as equipas tecnicopedagógicas dos centros. Aspectos como a dimensão das equipas, as habilitações académicas, a disponibilidade e a experiência na área da educação e formação de adultos dos seus elementos são aqui considerados.

O último ponto debruça-se sobre os processos de auto-avaliação ministrados nos centros. Procura recolher informações a respeito da experiência dos centros em procedimentos desta natureza, da posição dos centros relativamente a estes processos, das metodologias envolvidas e das dificuldades encontradas na materialização dos mesmos. Neste terceiro bloco temático do guião estão também consignadas as estratégias de acompanhamento desenvolvidas pelos consultores externos da Universidade Católica Portuguesa, bem como as dinâmicas de trabalho dos clusters.

A entrevista ao coordenador do CNO da ESEP teve a pretensão de recolher dados directos sobre os processos de auto-avaliação implementados pelo Centro. Interessava-nos avaliar as opiniões de um actor-chave na dinamização e condução do CNO da ESEP, sobre a existência ou ausência de um projecto concreto de auto-avaliação no Centro e, em caso de existência, sobre o papel e os efeitos desse projecto nas diferentes actividades conduzidas pelo Centro no âmbito da exigente missão formativa que lhe foi outorgada. As informações cedidas pelo entrevistado foram, pela influência e protagonismo deste no fenómeno em estudo, indispensáveis às conclusões finais do nosso estudo. As demais entrevistas concorreram para que construíssemos uma visão gradativa, e com isso, aberta, isenta e detalhada dos processos de auto-avaliação do CNO da ESEP, mediante o seu contraste com os processos de auto-avaliação adoptados por outros Centros congéneres.

Como seria de esperar, os CNO's dos nossos entrevistados partilham uma origem comum: apesar da sua criação ter sido dinamizada pela iniciativa governamental Novas Oportunidades, surgiram de necessidades percebidas no terreno e foram implantados com vista à resolução de problemas específicos do espaço geográfico onde viriam a intervir, como a baixa escolarização do público da sua área de influência e a necessidade urgente de qualificação nalgumas profissões.

E1 – entrevistado 1 (CNO ESEP): “Como os nossos adultos são, em geral, adultos portadores de baixos ou muito baixos níveis de qualificação escolar e profissional, com residências e locais de trabalho dispersos por áreas geográficas de baixa densidade populacional, o Centro não podia deixar de desenvolver uma acção de proximidade, junto das populações locais.”

E2 – entrevistado 2 (CNO IEFEP): “Portanto, eram pessoas que, uns com a 4.^a classe, outros com o 6.^o ano, e podiam obter o CAP pela via da experiência de pedreiros e deixaram passar essa fase, e agora é exigido um mínimo, o 9.^o ano a todos. Portanto, há pessoas que tentam fazer a parte escolar connosco e por aí fora.”

E3 – entrevistado 3 (CNO do Agrupamento de Escolas n.º1 de Portalegre): “o Centro Novas Oportunidades deste agrupamento surgiu, de facto, de uma constatação da necessidade que havia de proporcionar um aumento de qualificações, quer escolares, quer “profissionais” de um conjunto de população que por hábito vinha cá à escola, e questionava sobre oportunidades de formação.”

Relativamente às dinâmicas de funcionamento destacamos a flexibilidade de horários de funcionamento, patentes em todos os CNO’s cujos coordenadores entrevistámos, bem como a preocupação comum em criar parcerias que ampliem a sua área geográfica de intervenção por parte do CNO da ESEP e do CNO do IEFEP.

E1: “Temos dois horários: o horário de atendimento ao público e o horário das actividades relacionadas com o processo de RVCC e formação. São coisas diferentes. O primeiro é das dez ao meio-dia e meia e, depois, das duas às seis e meia. O segundo é das cinco e meia às dez e meia. Ambos de segunda a sexta”; “Mantemo-nos abertos à prática da itinerância”.

E2: “Nós funcionamos das nove da manhã às dez da noite”; “tentamos sempre realizar isso, articular com as juntas de freguesia, com as antigas UNIVAS, e temos pelas juntas de freguesia e pelos municípios por aí espalhados... centros de emprego...”

E3: “Tem um horário que funciona doze horas por dia, que é das oito e meia da manhã às oito e meia da noite. Essencialmente, esse é o horário administrativo, para fazer inscrições, atendimento aos adultos, etc... E depois tem um horário formativo que poderá ir até às vinte e duas horas, dependendo da necessidade de cada um dos adultos.”

No que se refere à performance dos CNO’s, devemos realçar a presença de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico e secundário em todos eles, bem como a aposta comum em diminuir ao máximo o tempo de espera entre a inscrição e o diagnóstico e entre o diagnóstico e o encaminhamento, bem como em ampliar a

sua área de influência, de forma a atingir novos públicos e rentabilizar os seus resultados obtidos.

E1: “Continuamos a ter intervenção no nível básico. Temos no nível secundário e no nível básico.”; “(...) como a procura foi muito elevada, no início não se conseguiu dar uma resposta rápida a todas as solicitações. Actualmente, entre o momento da inscrição e a conclusão do diagnóstico, o CNO demora cerca de 1 mês.”; “Actualmente, um adulto que seja encaminhado para processo RVC demora cerca de um mês, entre o momento da inscrição e a definição do encaminhamento.”; “nós estabelecemos parceria com uma entidade num determinado concelho, numa determinada localidade para realizar itinerâncias”.

E2: “Em 2007, passámos de RVC para CNO e apareceu também o nível secundário (...)”; “relativamente às itinerâncias podemos fazer no distrito de Portalegre, e fazemos nos mais diversos sítios – Portalegre, Portalegre concelho, outros concelhos limítrofes. Já o fizemos quase em todos os concelhos”; “A inscrição, o acolhimento e o encaminhamento é um mês. Até é menos de um mês. No máximo um mês. O objectivo é fazer aquilo num mês”; “vão tendo uma resposta quase à medida da inscrição”.

E3: “Básico e secundário. Agora todos os centros são abrigados a desenvolver as duas vertentes.”; “cada vez mais esse tempo tem sido reduzido. Hoje em dia, se calhar, contam-se entre a inscrição e o diagnóstico uma semana”; “Pronto, enquanto nós em 2009, no primeiro semestre, tínhamos cerca de trinta dias, de Setembro para cá, fizemos uma forte aposta nisso e reduzimos. Entre a inscrição e o diagnóstico uma semana, uma semana e pouco, tanto para o básico como para o secundário.”; “É assim, entre o diagnóstico e o encaminhamento, nós tínhamos aqui cerca de noventa dias. Actualmente, esses dados não os tenho apurados, mas direi que, se os adultos vierem às sessões que estão marcadas para o diagnóstico, eu penso que aí à volta de trinta dias no máximo, mais ou menos.”; “a área de influência é todo o distrito de Portalegre. Temos protocolos estabelecidos com a maioria das freguesias do nosso concelho.”; “(...) temos alguns concelhos limítrofes, nomeadamente, temos pessoas do Crato, temos também protocolos estabelecidos com Alter do Chão. Temos igualmente com Monforte”.

No que concerne ao perfil da equipa, constatámos, pelos dados facultados pelos nossos entrevistados, que a composição das equipas procura estar em conformidade com o trabalho desenvolvido, sendo que todas as equipas são constituídas por profissionais afectos às instituições onde estão implantados os CNO's e todos os profissionais são, no mínimo, licenciados e intervêm preferencialmente, na sua área de formação de base.

E1: “São mais formadores do que profissionais de reconhecimento de competências a funcionar.”; “Temos seis formadores, dois de básico e secundário, um de básico e três de secundário. Eram mais, eram oito, mas recentemente um dos formadores deixou de leccionar na escola e o outro foi eleito Director da ESEP e, por inerência, Director do CNO.”; “profissionais de RVC temos cinco, destes apenas um não está envolvido em processos de nível básico.”; “todos são licenciados.”; “a maioria são mestres ou doutores. Quase todos leccionam na ESE.”; “depois temos pessoas com duas licenciaturas. A nossa técnica de diagnóstico e encaminhamento, por exemplo, tem duas licenciaturas, é licenciada em Assessoria de Administração e em Jornalismo e Comunicação.”; “As ciências sociais e humanas são a formação de base da maioria do pessoal afecto à equipa do CNO.”

E2: “Sim, são todos licenciados na área do social. Os formadores são licenciados na área em que dão formação (...). Os restantes elementos têm formações muito diversas, assim de cor não lhe sei dizer de todos, mas são todos na área do social. Mas, na nossa equipa temos também mestres e pessoas que ingressaram em curso de mestrado recentemente. Temos aqui alunos da ESE”; “Há mais formadores. Profissionais temos, a tempo inteiro, três pessoas. Três e quatro, há sempre um ali que pode oscilar para um lado ou para o outro. Serão no máximo quatro.”

E3: “A equipa é constituída por cinco formadores, dois de nível básico, cada um destes com duas das áreas, e três do secundário, cada um com sua área. Paralelamente, temos também quatro profissionais, dois no básico e dois no secundário e um técnico de diagnóstico. Depois tem o coordenador, que sou eu, e tem a directora.”; “É assim, todos os formadores são professores do quadro da escola. Portanto, cada um tem a área de formação respectiva que lhe dá habilitação para a docência para aquelas áreas. São todos licenciados. E, aliás, tenho depois também alguns mestres. Eu tenho mestrado, e dois dos formadores também são mestres.”; “Eu tenho um formador de básico que dá Cidadania e Empregabilidade e Linguagem e Comunicação e tenho outro que dá

Matemática para a Vida e TIC. E depois no secundário tenho um de CLC, um de CP e um de STC.”

O tema “Processos de Auto-avaliação do CNO” foi, por força da operacionalização dos objectivos de pesquisa da nossa investigação, aquele a que, nas entrevistas realizadas, concedemos mais espaço, sendo simultaneamente o que procurámos explorar com maior profundidade. No fundo, os temas anteriores só seriam relevantes, desde que relacionados com o tema nuclear, os processos de auto-avaliação. Serviram, sobretudo, para ajudar a compreender determinados aspectos da auto-avaliação, porventura influenciados por fenómenos abordados nos temas anteriores, como as dinâmicas de funcionamento e o perfil da equipa.

Pudemos constatar que todos os CNO’s cujos coordenadores entrevistámos tinham experiência em procedimentos de auto-avaliação, o que atesta, por um lado, a sua participação anterior em procedimentos dessa natureza, e por outro lado comprova a sua familiarização com intervenções de natureza eminentemente autocrítica e reflexiva com vista à melhoria do desempenho, como é o caso da auto-avaliação.

E1: “(...) achámos mais oportuno conceber um dispositivo de auto-avaliação, enraizado na lógica do nosso CNO, que é uma auto-avaliação que é compreensível, que tem trabalho (...)”; “Começa no momento do lançamento dos primeiros questionários, ou seja, começa no momento em que a estagiária que eu referi há pouco (...) aplicou questionários centrados na qualidade do serviço prestados pelo CNO (...). Bom, esse é um primeiro momento de recolha de informação sistemática.”; “Não, a avaliação do CNO procede-se sempre. Agora é evidente, essa avaliação contínua, digamos assim, tem que se conjugar com momentos de carácter mais sistemático.”

E2: “Desde que entrámos em funcionamento que nos auto-avaliámos.”; “Já reflectíamos sobre o trabalho produzido, já modelávamos o nosso trabalho às considerações dos diferentes intervenientes, já inquiríamos os adultos.”

E3: “O centro iniciou um processo de auto-avaliação a partir, salvo erro, de Maio de 2009.”; “Antes disso, o que havia e continua a haver também são as reuniões semanais e mensais, de cada uma das equipas (...)”; “Nessas reuniões procura-se, principalmente, fazer uma análise do funcionamento do centro, ver alguns casos pontuais que necessitam de ser resolvidos.”; “Estamos a procurar implementar um

sistema, no âmbito do plano de melhoria, um sistema avaliação através de inquéritos aos nossos utentes. Nós já o possuímos, estamos agora a melhorá-lo. Para, de facto, termos o *feedback*...”

Quanto à posição do Centro relativamente aos processos de auto-avaliação a que está sujeito, notámos uma diferença, ainda que subtil, da posição oficial do CNO da ESEP, veiculada pelo seu coordenador, em relação à posição dos CNO's do IEFP e do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Portalegre. Este aspecto merece ser destacado, na medida em que poderá revelar-se essencial para a compreensão da forma como, não só os sujeitos entrevistados, mas também os responsáveis que coordenam os CNO's, perspectivam os processos de auto-avaliação. Enquanto os coordenadores dos CNO's do IEFP e do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Portalegre descrevem, nos seus discursos, os processos de auto-avaliação que os seus CNO's são obrigados a realizar, num registo notoriamente optimista, realçando-lhe apenas aspectos positivos, o coordenador do CNO da ESEP, demarca-se desta posição. Apesar de reconhecer virtudes ao processo, não lhe atribui a preponderância que os outros entrevistados lhe atribuíram, chegando mesmo a relativizar a primazia do mesmo na qualidade do trabalho desenvolvido, bem como alguns efeitos que, se não forem controlados, podem ser contraproducentes. Além disso, o CNO da ESEP optou por não seguir de forma linear o modelo de auto-avaliação proposto pelos consultores externos da Universidade Católica, ao abrigo do projecto CAf/CNO.

Este aspecto parece-nos revestir-se de uma importância capital, pois reflecte uma posição distinta e, de certa forma, muito original, de encarar os processos formais de auto-avaliação. Para o coordenador do CNO da ESEP, a auto-avaliação, não se resume a um momento formal de grande intensidade, bem definido, em termos metodológicos e bem localizado no tempo, tal como, aparentemente preconizam os peritos da Universidade Católica. Neste sentido, a auto-avaliação não deve consistir num processo de grande envergadura e moroso, que acabe por predominar sobre todo o restante trabalho desenvolvido. Além disso, deve ter em conta as particularidades decorrentes das experiências de trabalho adquiridas no CNO, bem como as diferentes sensibilidades e opiniões dos profissionais intervenientes e dos adultos em processo de RVCC. Esta visão poderá originar, portanto, formas de trabalho de auto-avaliação também elas distintas e porventura mais criativas (pois não se restringem a um conjunto de normas e procedimentos preconizados para o efeito), no seio do CNO da ESEP, no que concerne aos procedimentos de auto-avaliação que utiliza.

E1: “é a abordagem mais sistematizada do ponto de vista da avaliação, mas convém não descurar uma outra dimensão dos processos de avaliação, que é a avaliação que não tem um carácter sistemático, mas que se vai fazendo ao longo do processo, quer dizer, que se vai desenvolvendo à medida que o CNO vai realizando o seu trabalho”; “é preciso não dar a esses momentos mais sistemáticos, uma carga burocrática, monumental de tal ordem que ele se transforme numa tarefa que desvia para ela um conjunto de recursos, de tempo e energia e que depois se esgota com a produção de um relatório”; “este processo sistemático de avaliação tem que se conjugar com todas as nossas outras actividades.”; “É mais útil ir alterando pequenas coisas ao longo do tempo do que produzir um grande relatório para depois ficar arrumado”; “E como não nos impuseram nenhum modelo, o que eu acho muito bem. Criaram um sistema relativamente aberto, nós decidimos, obviamente, seguir o nosso caminho”.

E2: “Nós estamos perfeitamente conscientes da importância da auto-avaliação. Para nós a auto-avaliação é algo muito positivo. Quando fomos convidados a participar no projecto não hesitamos. Sabemos que se continuarmos a apostar, se aprimorarmos esta vertente podemos melhorar em muito a nossa intervenção”.

E3: “Julgamos, de facto, e sentimos que foi muito produtivo este ... de auto-avaliação”; “Permitiu-nos traçar rumos, permitiu-nos, de facto, proceder, em termos operacionais, ao levantamento das nossas fragilidades e canalizar as nossas energias para lá”.

O facto do CNO da ESEP ter optado por seguir o seu próprio caminho, no âmbito da auto-avaliação, como salienta o seu coordenador, trouxe consequências práticas ao nível das metodologias de trabalho, utilizadas na materialização do processo, tornando-as mais diversificadas, diminuindo a carga de formalidade do processo, estendendo-o no tempo e ampliando-o a todas as acções implementadas no CNO. Criou-se, desta forma a possibilidade de se importarem novas opções metodológicas que tivessem em conta a especificidade do Centro e do seu público, para além daquelas propostas pelos consultores da Universidade Católica a todos os Centros Novas Oportunidades do país. Por via desta decisão estratégica, o CNO da ESEP não se integrou em nenhum cluster de auto-avaliação. Não obstante, o CNO da ESEP, apesar de optar pelo seu próprio caminho, no âmbito dos processos de auto-avaliação, não deixou de elaborar e implementar um plano de auto-formação concreto, a partir dos contributos dos diferentes profissionais do Centro.

E1: “Não. Não integrámos nenhum cluster. Demos conta a essa equipa de consultadoria da Universidade Católica que tínhamos optado por um outro modelo, que tínhamos o nosso próprio modelo.”; “temos um modelo relativamente simples, mas que nós consideramos mais operacional, do ponto de vista da sua utilidade”; “(...) visamos constituir/ultimar um relatório de auto-avaliação”; “poderá integrar, eventualmente, alguns aspectos do modelo CAf, mas não tem o aspecto elaborado que poderá ter o modelo CAf. Este modelo, para nós, tem a ver com questões que nos preocupam, que decorrem do nosso trabalho, e são os aspectos sobre os quais nós julgamos que é pertinente centrar o nosso enfoque.”; “Este modelo tem basicamente quatro dimensões. O primeiro é a qualidade dos serviços prestados pelo CNO. O segundo é a qualidade da organização interna do CNO. O terceiro é a qualidade e operacionalidade dos modelos de intervenção dos processos de reconhecimento de competências e dos instrumentos elaborados. A quarta dimensão é a análise da actividade do CNO do ponto de vista de indicadores, como adultos inscritos, adultos em diagnóstico e adultos encaminhados, adultos em processo de RVCC, adultos certificados”; “O que nós visamos com a abordagem destas quatro dimensões é, depois, uma análise síntese, uma análise que procura integrar estas quatro abordagens e que procura pôr em evidência os pontos mais fracos e os pontos mais fortes de cada uma das abordagens para conceber, então, um plano de melhorias”; “Se nós sabemos realizar o trabalho, também sabemos pensar sobre o trabalho. E pensar sobre o trabalho é avaliá-lo.”; “Quer de uma forma contínua, quer através de uma solução de carácter mais sistemática, o objectivo é sempre o mesmo: é na medida das nossas possibilidades melhorarmos o nosso trabalho. E para esse efeito, nós temos os instrumentos qualitativos que chegam para reflectirmos sobre o nosso trabalho. Porque sabemos ver como é que os adultos reagem no dia-a-dia.”

Será de referir ainda que, grande parte da originalidade e da inovação do modelo de auto-avaliação desenvolvido pelo CNO da ESEP, relativamente aos outros CNO's cujos coordenadores entrevistámos, consiste na análise documental dos trabalhos realizados pelos adultos durante o seu percurso no referido Centro. Procuram-se avaliar não só as considerações que os adultos tecem sobre o CNO, mas também as vivências que esse lhes proporcionou.

E1: “Recolha de dados por questionário; a análise documental, toda a documentação do CNO; a análise de dados estatísticos”; “a análise documental de alguns trabalhos que os adultos integram nos seus PRA’s, porque eles aí tecem algumas considerações sobre o CNO, sobre o trabalho que aqui viveram”.

Finalmente, será importante referir que, nas dificuldades identificadas pelos diferentes coordenadores entrevistados relativamente à implementação dos processos de auto-avaliação nos seus centros, a escassez de tempo foi mencionada por dois dos três entrevistados:

E1: “tem sido difícil a gestão disto em termos de tempo”

E2: “A falta de tempo. Uma auto-avaliação desta envergadura exige muito tempo. E nós aqui temos muito trabalho, muitas pessoas... É justamente por isso que ainda não conseguimos terminar o relatório final.”

Podemos, portanto inferir, a partir das declarações do coordenador dos CNO’s da ESEP e do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Portalegre que a auto-avaliação é um procedimento moroso, facto este que contribui para que a sua implementação seja mais difícil, pois há necessidade de gerir criteriosamente o tempo, de modo que, tanto a auto-avaliação como os restantes procedimentos ministrados nos centros não se prejudiquem mutuamente. Nas declarações do coordenador do CNO da ESEP denota-se particularmente um esforço consciente em implementar a auto-avaliação sem se sacrificarem os restantes procedimentos desenvolvidos nesse CNO. Parece prevalecer neste CNO um equilíbrio entre as tarefas de natureza prática, o empreendimento realizado em prol dos adultos e dos seus processos de certificação e a necessária e consequente reflexão sobre o trabalho desenvolvido, tarefa eminentemente conceptual e abstracta que materializa a auto-avaliação.

Será relevante acrescentar ainda que o coordenador do CNO da ESEP reconheceu que o facto de utilizarem um modelo de auto-avaliação alternativo ao modelo proposto constituiu uma dificuldade no processo de auto-avaliação: “Houve desde logo, a eleição de um modelo da nossa parte, mas uma certa dificuldade, que eu tenho que reconhecer, em desenvolver essa avaliação de forma sistemática à luz deste modelo, escolhido por nós”. Esta situação poder-se-á explicar, eventualmente, pelo esforço investido na criação de um modelo novo e pelo tempo despendido nesse processo.

II. O CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES DA ESEP: ORGANIZAÇÃO E RECURSOS

Sendo este um estudo de caso sobre o Centro Novas Oportunidades da Escola Superior de Educação de Portalegre importa caracterizá-lo. Neste capítulo procuraremos aprofundar a informação apresentada no capítulo anterior, recolhida da entrevista dirigida ao coordenador do CNO da ESEP, e acrescentar dados novos que possam complementar ou reforçar os anteriores.

De forma a atingirmos o propósito enunciado, procedemos à análise da documentação interna do CNO. A mesma procedeu-se no sentido de explicar cinco dimensões do centro: área de influência e funcionamento geral; composição orgânica e funcional; recursos e logística; parcerias; processos de auto-avaliação. Para tornarmos a sua leitura mais inteligível, optámos por descrever cada uma individualmente.

1. Área de influência e funcionamento geral

O Centro Novas Oportunidades da Escola Superior de Educação de Portalegre localiza-se, desde a sua fundação, no centro da cidade de Portalegre, nas instalações da Escola Superior de Educação.⁶

As portas do Centro abrem-se todos os dias úteis. O atendimento ao público processa-se entre as 10.00h e as 12.30h e as 14.00h e as 18.30h. As actividades relacionadas com o processo de RVCC, em virtude de beneficiarem do estatuto pós-laboral, realizam-se entre as 17.30h e as 22.30h.

O funcionamento do Centro não se restringe ao espaço disponibilizado pela escola. Trabalha também em regime de itinerância nos territórios das entidades parceiras, nas suas instalações e noutros espaços comunitários. Em 2008, o centro desenvolvia processos de RVCC nas localidades de Marvão, Crato, Arronches e Esperança. Hoje, devido à redução da procura, desenvolve itinerância apenas no concelho do Crato.

De acordo com o Plano Estratégico de Intervenção do Centro de 2008/2009, o dispositivo orienta a sua intervenção no sentido de contribuir para o aumento dos níveis de qualificação escolar e profissional da população da região. Em termos práticos, fá-lo por

⁶ Projectado em 2006, pelo referido estabelecimento de ensino, começou a funcionar a 26 de Fevereiro de 2007.

intermédio das orientações que presta e dos processos de RVCC escolar, de nível básico e secundário, que ministra.

No final do último trimestre de 2009, o centro havia certificado competências a cento e vinte adultos, oitenta e quatro no nível básico, trinta e cinco no nível secundário e a um em ambos os níveis. Os processos de RVCC de nível secundário não começaram, como os outros, a ser ministrados aquando da abertura do centro. O CNO só começou a desenvolver processos deste nível em Novembro de 2007. Em virtude dos processos de RVCC de nível secundário serem uma novidade, não só para este centro, como para todos os outros, foram substancialmente mais morosos. Enquanto as primeiras certificações de nível básico decorreram nos dias 23 e 24 de Novembro de 2007, as de nível secundário só viriam a ter lugar dezasseis meses depois, em 12 de Março de 2009.⁷ Até este ano, inclusive, não foi certificado, nem no nível básico nem no nível secundário, nenhum adulto parcialmente.

Os últimos dados disponíveis sobre esta matéria reportam-se ao ano civil de 2009. São bastante peremptórios: apontam para uma maior adesão dos adultos aos processos de nível secundário e para uma diminuição substancial da procura dos processos de nível básico. Em Dezembro de 2009, dos oitenta e seis adultos que se encontravam em processo de RVCC no centro, setenta e dois desenvolviam processo de nível secundário.⁸

No CNO da ESEP o número de encaminhamentos para ofertas externas aos centros é muito inferior ao número de adultos encaminhados para processos de RVCC. Até 2009, inclusive, foram encaminhados para ofertas formativas externas ao centro quarenta e sete adultos. No mesmo período, entre certificados e em processo de RVCC, contabilizavam-se duzentos e seis adultos, número que ascende aos duzentos e trinta e um se se contabilizarem o número de inscrições e não o número de adultos que desenvolvem/desenvolveram processo de RVCC no centro.⁹

2. Composição orgânica e funcional

Actualmente, a equipa do Centro Novas Oportunidades da Escola Superior de Educação de Portalegre é constituída por quinze elementos: o Director, o Coordenador, seis

⁷ Dados disponibilizados pelo Centro Novas Oportunidades da Escola Superior de Educação de Portalegre, em 8 de Dezembro de 2009. Incluem as últimas certificações de 2009.

⁸ Dados disponibilizados pelo Centro Novas Oportunidades da Escola Superior de Educação de Portalegre, em 8 de Dezembro de 2009.

⁹ *Idem.*

Formadores, cinco Profissionais de RVC, uma Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e uma Administrativa.

As posições enunciadas são, na sua grande maioria, asseguradas por docentes da entidade promotora. A Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, bem como a Administrativa são as únicas a não leccionar, no referido estabelecimento de ensino. Ainda assim, uma e outra têm formação de base em duas áreas de grande centralidade às funções que desempenham. A Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento é licenciada em Assessoria e Administração e em Jornalismo e Comunicação e a Administrativa tem formação no ramo do marketing.

Os restantes elementos, de um modo geral, e em virtude de leccionarem em estabelecimento de ensino superior, também apresentam habilitações académicas muito superiores às exigidas pelas suas funções no centro. Nove destes elementos são mestres ou doutores.

Nos planos da investigação, da formação para públicos adultos ou da participação em projectos de desenvolvimento sócio-educativo, na região do Alto-Alentejo, todos desenvolveram actividades relacionadas com os campos e as problemáticas da Educação e Formação de Adultos. Ser residente no concelho de Portalegre, há mais de dois anos, é um outro traço comum aos elementos da equipa do Centro. A combinação destas duas particularidades concorre para que a equipa detenha um conhecimento privilegiado do contexto local de inserção do centro, conhecendo as características sócio-económicas e culturais das comunidades envolventes e de diversas organizações/instituições locais da região do Alto Alentejo.

É de sublinhar que, tanto formadores como profissionais de RVC apresentam disponibilidade para trabalhar junto das comunidades. A situação apresentada assume grande relevância, na medida em que permite a manutenção do regime de itinerância do centro.¹⁰

Segundo o Plano Estratégico de Intervenção do Centro de 2008/2009, a equipa técnico-pedagógica, não obstante às funções específicas dos seus elementos, tem como cuidado primordial um modo de funcionamento colegial onde a discussão conjunta de problemas e procura de soluções se faz de forma participada e com regularidade. De acordo com a mesma fonte, as reuniões de equipa são frequentes e coexistem com momentos informais quase diários de discussão ou de abordagem de assuntos quotidianos. A par da

¹⁰ O ano de 2009 foi um ano de mudanças na equipa. Neste ano, a equipa do centro perdeu dois formadores e um profissional de RVCC. Um dos formadores por razões de ordem pessoal e profissional deixou funções em 31 de Julho de 2009. O outro é o novo director da ESEP e, por inerência, director do CNO. Foi eleito em 22 de Fevereiro de 2010. Também nesse ano, um elemento da equipa mudou de profissional de RVCC para formador.

comunicação verbal diária, a comunicação mais sistematizada e estruturada efectua-se, fundamentalmente, via correio electrónico. Com base nos requisitos da Carta de Qualidade, o centro procura formalizar os momentos informais em reuniões efectivas, preservando, contudo, a informalidade e bom clima de trabalho.

Segundo o referido plano, as linhas orientadoras da intervenção do centro, na esfera dos princípios e das estratégias, foram definidas e consensualizadas em momentos de trabalho individual e de conjunto, que anteciparam a elaboração dos planos estratégicos de intervenção do centro. Foram momentos de construção e apropriação de um modelo de trabalho, nas suas diferentes dimensões, onde as afinidades pré-existentes entre os elementos da equipa, nos planos pessoal, pedagógico e científico, se revelaram essenciais para uma unidade de pontos de vista quanto à orientação global a conferir ao centro. Num plano mais metodológico, este trabalho de base é catalogado como central para a apropriação dos referenciais das diferentes áreas de competências-chave, dos níveis Básico e Secundário, por profissionais de RVC e formadores, num esforço conjunto e articulado para consensualizar interpretações e procedimentos.

3. Recursos e logística

O centro dispõe de um conjunto de espaços contíguos, nomeadamente, uma sala de apoio à informática, duas salas de atendimento individual, uma sala da equipa do CNO e três salas de sessões de grupo, com as características, funções e dimensões que podem ser visualizadas na planta do CNO, que se encontra em anexo.¹¹

Os espaços descritos encontram-se integrados nas instalações da entidade promotora, a já referida Escola Superior de Educação de Portalegre. A solução encontrada, que implicou a realização de obras de construção, possibilitou a autonomização física do centro.

¹¹ Ver anexo II. A sala de apoio à informática, com uma área de 8,79 m² dispõe de dois computadores com ligação à Internet, duas mesas e duas cadeiras. As salas de atendimento individual dispõem de uma mesa redonda e de quatro cadeiras, sendo que a sala de atendimento individual 1 apresenta uma área de 6,74m², ligeiramente inferior à apresentada pela sala de atendimento individual 2, de 8,81m². A sala da equipa do CNO, com uma área de 18,88m², dispõe de uma secretária, nove cadeiras, dois computadores com ligação à Internet, uma impressora, duas mesas (uma das quais de reunião) e três armários; a sala de sessões de grupo 1 apresenta uma área de 38,08 m² e dispõe de seis mesas, quinze cadeiras, um quadro de parede com uso de marcadores, uma tela de projecção e um projector; a sala de sessões de grupo 2 goza de uma área de 8,96 m² e dispõe de uma mesa e quatro cadeiras; por último, a sala de sessões de grupo 3, com uma área de 16,62 m², frui de sete mesas e catorze cadeiras. É de salientar que qualquer uma destas salas se encontra equipada com um sistema de ar-condicionado.

Apetrechado de espaços e equipamentos próprios, o centro não está impedido de beneficiar dos recursos da entidade que o promove. Conta com outros espaços da Escola Superior de Educação, como salas para sessões de acolhimento em grande grupo ou para sessões de formação complementar. Tem ainda acesso à sala de informática da instituição, para formação complementar nesta área, e a um vasto sistema de recursos, em livre acesso, disponibilizados pelo Centro de Recursos e Animação Pedagógica da Escola Superior de Educação de Portalegre. A sala de informática e o Centro Documental instituem-se como dois importantes espaços de trabalho. Os adultos podem, num e noutro sítio, realizar trabalhos, fazer pesquisas, recolher material.

4. Parcerias

O centro, ciente do papel fulcral que as parcerias iriam assumir não só na sua promoção e divulgação, mas também na sua estratégia de territorialização da intervenção, estabeleceu em 2007 uma parceria com um conjunto de organismos da região do Alto Alentejo: a União dos Sindicatos do Norte Alentejano, a Tégua, a Associação Comercial de Portalegre, a Unidade Local de Saúde do Norte Alentejano, o Centro de Bem Estar Social de Arronches, o Centro Social Bom Jesus de Esperança, o Município de Arronches, os Bombeiros voluntários de Marvão, o Município do Gavião e o Município do Crato.

É com base num trabalho de concertação estratégica com cada parceiro que o centro tem procurado desenhar uma intervenção adequada às especificidades locais e ajustada aos perfis, interesses e necessidades dos seus potenciais destinatários.

Estas parcerias afiguram-se também como instrumentos de divulgação da missão e das actividades do centro, junto dos seus trabalhadores e dos públicos locais destinatários dos seus serviços. Todos são interlocutores privilegiados nas comunidades locais, estatuto que lhes confere credibilidade nas informações que prestam a respeito do centro. Muitas vezes, os parceiros instituem-se mesmo como pontes entre o centro e os territórios em risco de pobreza e exclusão, encaminhando públicos pouco qualificados, economicamente desfavorecidos e, por si só, incapazes de ingressar no ensino, para o Centro.

A promoção e divulgação do centro, ancorada na rede de parcerias, confunde-se com a sua própria estratégia de territorialização, no que respeita à intervenção. Esta estratégia traduz-se em reuniões com os responsáveis das entidades parceiras em ordem à sua mobilização, na disponibilização de material informativo e promocional ajustado ao público

com diferentes níveis de qualificação escolar e profissional e na organização conjunta de iniciativas locais de informação e sensibilização para o processo de RVCC.

A par das iniciativas integradas nesta estratégia de mobilização dos parceiros e dos seus públicos, o centro divulga, ainda que com carácter bastante esporádico, a sua missão e as suas actividades junto dos seus potenciais destinatários da sua área de influência, por vias diversas, nomeadamente, pela difusão de informação em jornais e rádios locais e pela utilização dos canais de comunicação da Escola Superior de Educação de Portalegre.

O papel dos parceiros não se esgota nos aspectos atrás mencionados. As parcerias estendem-se também, por via da sua capacidade de participação, na elaboração de planos de intervenção local adequados, na definição de estratégias e soluções de encaminhamento dos adultos para trajectórias de formação (durante e na sequência do processo de RVCC), no encaminhamento dos adultos para percursos de formação (em alternativa ao processo de RVCC ou na sequência deste) com ofertas de formação concretas (profissional ou de dupla certificação escolar e profissional) e na avaliação do trabalho desenvolvido pelo centro. Os parceiros colaboram ainda no aprofundamento do processo de RVCC no plano dos princípios, das estratégias, das metodologias e modalidades de trabalho e disponibilizam, quando tal lhe é comportável, espaços próprios para a prática da itinerância.

5. Processos de auto-avaliação

Os processos de auto-avaliação não são uma realidade recente no CNO da ESEP. Em 2007, já se efectuavam balanços regulares ao desempenho do centro e, em 2008, estes processos já apresentavam sinais claros de consistência e solidez.

No primeiro ano de intervenção do centro, os processos de auto-avaliação materializavam-se, essencialmente, em encontros de equipa. Era com base na avaliação que cada elemento fazia da intervenção do centro que se melhoravam instrumentos de trabalho e que se aprimorava esta intervenção. Nesta altura, a auto-avaliação suportava-se, essencialmente, na observação directa e na análise documental. O público-alvo não era directamente implicado nos processos de auto-avaliação (Plano Estratégico de Intervenção do Centro 2008/2009).

Em 2008, a auto-avaliação do centro adquire novos contornos. O público-alvo começa a ser inquirido, a respeito da intervenção do CNO e dos processos de RVCC ministrados, e os elementos da equipa fazem, pela primeira vez, uma apreciação anónima à intervenção do

centro. Nesta altura, a auto-avaliação começa a suportar-se também, e sobretudo, na inquirição por questionário (*idem*).

No segundo ano de funcionamento, o centro procurou saber até que ponto se constituía como um espaço privilegiado de comunicação, de cooperação e de excelência no domínio do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências para os cidadãos que o procuravam. Neste sentido, entendeu-se que se teria que consensualizar um conjunto de critérios de apreciação a aplicar na análise do modo como o centro se organiza, gere os seus recursos e prepara e realiza o processo de RVCC.

Foram identificadas áreas estratégicas de intervenção que, no quadro das finalidades definidas para o sistema de RVCC, justificaram a selecção de quatro dimensões de análise do desempenho do centro. Estas dimensões associam-se à qualidade da gestão e da prestação dos serviços de reconhecimento, validação e certificação de competências e aos próprios resultados do processo, que não se limitam à validação e certificação, e abrangem a satisfação das necessidades de desenvolvimento pessoal, profissional e social das pessoas que procuram o CNO (Morais, 2008).

No campo da estrutura organizativa do centro procurou-se, fundamentalmente, analisar os aspectos que se prendem com a operacionalidade e funcionamento geral do CNO, bem como com a articulação deste com o meio envolvente (ANQ, outros centros, entidades parceiras, entidades formadoras).

Os recursos e as condições de trabalho foram também eles seleccionados como dimensão de análise. Neste campo foram explorados aspectos como a acessibilidade, a qualidade e a gestão dos espaços do centro.

No que concerne ao planeamento e à intervenção do centro foi concedida especial atenção à programação da intervenção, à cooperação com outros centros ou com outras entidades, às estratégias de promoção/divulgação, à capacidade de iniciativa e de auto-avaliação e ao desenvolvimento profissional da equipa.

No que respeita, directamente, aos processos de RVCC, a análise recaiu sobre a qualidade e a inovação introduzida em cada etapa dos processos.

Cada uma das dimensões de análise foi dissecada à luz de um cruzamento de metodologias – de inquéritos a adultos e a profissionais e formadores da equipa, de análise documental e de observação participante. Embora este processo de auto-avaliação tenha sido conduzido por um único elemento da equipa, todos os restantes foram envolvidos e chamados a participar (*idem*).

Em 2009, os Centros Novas Oportunidades são enredados em directrizes que os orientam no sentido da auto-avaliação. A imposição externa de que todos os CNO's com mais de um ano completo de funcionamento teriam que proceder à sua auto-avaliação não afectou, no entanto, o exercício do CNO da ESEP. A equipa já tinha experiência anterior nesta matéria, não teria que, portanto, se adaptar a uma nova realidade. Apesar de ter sido proposto pela equipa de consultores da Universidade Católica Portuguesa o modelo CAf/CNO, os centros tiveram oportunidade e liberdade para decidir sobre a sua própria auto-avaliação (Melo, Jacinto, Caldeira et. al., 2009). O CNO da ESEP escolheu dar continuidade a um caminho já trilhado.

Em entrevista, o coordenador do CNO da ESEP refere: “optámos por definir um modelo de avaliação sistemática, de auto-avaliação próprio, ainda que incorporando um ou outro aspecto do modelo CAf”. Segundo explica, é mais oportuno conceber um dispositivo de auto-avaliação enraizado na lógica deste CNO. Parafraseando-o, o centro tem um modelo relativamente simples, mas bastante operacional. Como remata, “é uma auto-avaliação que é compreensível, que tem trabalho”.

O modelo referenciado, de acordo com os elementos disponibilizados pelo responsável deste CNO, contempla quatro dimensões: qualidade dos serviços prestados pelo CNO; qualidade da organização interna do CNO; qualidade e operacionalidade dos modelos de intervenção dos processos de reconhecimento de competências e dos instrumentos elaborados; e análise quantitativa da actividade do CNO.

A qualidade dos serviços prestados pelo CNO foi analisada do ponto de vista dos adultos e numa perspectiva diacrónica. Implicou, segundo o coordenador do centro, ouvir o ponto de vista dos adultos, integrar o seu ponto de vista numa reflexão sobre o trabalho produzido e sobre as correcções a fazer.

A qualidade da organização interna do CNO foi analisada por aqueles que a protagonizam. Nesta matéria foi a vez da equipa técnico-pedagógica ser chamada a avaliar. Aqui, interessou dissecar estratégias para melhorar os mecanismos internos da organização.

Na qualidade e operacionalidade dos modelos de intervenção dos processos de reconhecimento de competências e dos instrumentos elaborados o enfoque recaiu sobre os processos metodológicos no reconhecimento de competências e sobre as ferramentas de trabalho produzidas.

Na análise da actividade do CNO foram considerados indicadores quantitativos – número de adultos inscritos, número de adultos em diagnóstico, número de adultos

encaminhados para ofertas formativas externas ao centro, número de adultos em processo de RVCC, número de adultos certificados.

Com a abordagem destas quatro dimensões pretendia-se conseguir uma análise síntese que colocasse em evidência os pontos mais fracos, os pontos mais fortes, os aspectos positivos e os aspectos negativos de cada uma das abordagens. Com este trabalho, ambicionava-se dar à equipa condições para traçar um plano de melhorias e conceber um conjunto de operações concretas a desenvolver para melhorar o trabalho produzido.

Este processo de auto-avaliação foi conduzido por cinco elementos da equipa do centro, pelo coordenador, por um profissional de reconhecimento de competências, pela técnica de diagnóstico e por dois formadores de áreas diferentes. Cada um teve o seu trabalho. Foram divididas tarefas e nas reuniões programadas, para efeitos de auto-avaliação, cada um apresentou o que produziu.

No processo de recolha de informação a equipa de auto-avaliação recorreu à inquirição por questionário, à análise de documentação afecta CNO da ESEP, à análise do conteúdo de alguns trabalhos contidos nos PRA's dos adultos do Centro e à análise das bases de dados do Centro.

A par desta abordagem elaborada, o centro desenvolveu uma avaliação imediata e pouco estruturada. Trata-se de uma avaliação que tem lugar após cada acção e não prevê a concepção de nenhum relatório. Reflecte-se nos ajustes que a equipa imprime no seu trabalho diário. O coordenador justifica: “nós não tivemos uma postura de estar a trabalhar com determinado modelo, sentir que ele não resulta em determinados aspectos, que tem falhas, mas mantemos esse modelo porque ainda não chegou o momento de fazer a avaliação do CNO. Não, a avaliação do centro procede-se sempre. Agora é evidente que essa avaliação contínua, digamos assim, tem que se conjugar com momentos de carácter mais sistemático”. Como esclarece, “é preciso não dar a esses momentos mais sistemáticos, uma carga burocrática monumental, de tal ordem, que ele se transforme numa tarefa que desvia para ela um conjunto de recursos, de tempo e energia e que depois se esgota com a produção de um relatório”.

Em 2010, no centro dá-se seguimento ao trabalho já encetado e começa-se a produzir o relatório final de auto-avaliação. Apesar de a conclusão do documento estar programada para Setembro deste ano, por questões de tempo, a equipa não conseguiu respeitar a calendarização definida. Como explica o coordenador, “tem sido difícil a gestão disto em termos de tempo. Não é que não tenhamos a informação, ou quase toda a informação, mas de facto, essa disponibilidade tem faltado. Também é verdade que nós sentimos esta necessidade.

Portanto, eu não estou a subavaliar a importância da elaboração deste relatório”. O problema é que, conforme refere, “não podem largar o trabalho quotidiano para acorrer à redacção do relatório”.

III. AUTO-AVALIAÇÃO DO CNO DA ESEP: POSICIONAMENTO DE PROFISSIONAIS DE RVC E FORMADORES

Por forma a promover o rigor e a transparência do nosso estudo e a inferirmos, com mais precisão, sobre o alcance e o desempenho dos processos de auto-avaliação praticados no CNO da ESEP, procedemos à recolha da opinião dos profissionais do centro. Interessou-nos, em traços latos, sondar a sua satisfação face às condições de trabalho proporcionadas pelo CNO da ESEP e também a sua opinião sobre o desempenho global do centro.

Procurámos conhecer indirectamente, a partir das opiniões dos protagonistas, neste caso os profissionais, a presença de processos de auto-avaliação no CNO da ESEP e a qualidade desses processos; uma satisfação elevada e opiniões abonatórias dos profissionais sobre o desempenho do CNO da ESEP traduziriam a existência de processos de auto-avaliação que, nesta situação concreta, promoviam a satisfação dos profissionais e incrementavam o desempenho da equipa.

O meio utilizado para a captação desta informação foi o inquérito por questionário, concebido especificamente para o público em estudo.¹² No conjunto foram inquiridos doze elementos, sete formadores e cinco profissionais de RVC.¹³

O questionário integrou noventa questões e dividiu-se em cinco blocos temáticos estruturantes, a saber: processos de liderança; satisfação e desempenho do pessoal do CNO; recursos e condições de trabalho; planeamento e estratégia de intervenção; processos de RVCC.

Relativamente à forma, à excepção de seis situações, as questões apresentaram-se sob a mesma configuração. Os inquiridos foram solicitados a avaliar oitenta e quatro itens segundo um código fixado, uma escala, em que 1 corresponde a insuficiente, 2 a suficiente/satisfatório, 3 a bom e 4 a muito bom. A fim de descentralizarmos as respostas dos inquiridos, que poderiam tender a situar-se no centro da escala, optámos por contemplar um número par de possibilidades de resposta. Também tivemos o cuidado de complementar a referida escala com a categoria de resposta ns/nr (não sabe/não responde). Estudos dão-nos conta de que é muito frequente os inquiridos responderem sobre temas a que são relativamente alheios ou sobre os quais nunca reflectiram. Na ausência da opção “não sei”,

¹² Ver anexo III.

¹³ Estes números correspondem ao total de formadores e profissionais de RVC do centro, à data da aplicação do questionário. Alertamos que devido a posteriores transformações ocorridas no seio da equipa, estes números não correspondem ao actual número de formadores e profissionais de RVC do centro.

cerca de um quarto dos inquiridos procuram uma resposta substantiva, embora escolhessem aquela opção caso ela existisse (Foddy, 1996: 8-9).

Das seis questões que não obedeceram ao modelo descrito, uma é de resposta aberta. Conscientes de que as perguntas abertas obrigam o interrogado a um esforço suplementar que pode originar não-respostas ou respostas curtas e imprecisas, reduzimos o seu número ao máximo. Apenas solicitámos respostas deste tipo no campo destinado à apresentação de sugestões ao centro. Esta decisão resultou da percepção de que, neste caso em particular, as vantagens da resposta aberta superavam as suas desvantagens. Mesmo que, no pior dos cenários, não se registassem respostas no item, o estudo nunca ficaria em risco, pois o item em causa não lhe é determinante. Por outro lado, ao optarmos por este modelo não estaríamos a influenciar as respostas dos interrogados, não lhes estaríamos a impor um quadro de referência; estaríamos a respeitar a espontaneidade e a riqueza do seu pensamento (*idem*, 8).

As restantes cinco questões são de resposta fechada, uma de tipo dictómico, apenas contempla duas opções de resposta, e quatro de escolha múltipla, com três alternativas de resposta e possibilidade de se optar por uma.

Cabe-nos sublinhar que, na cabeceira do questionário, foram colocadas três questões, ambas de resposta fechada, afectas a características objectivas dos interrogados. Estas questões pretendem identificar a função e os níveis de formação em que os inquiridos estavam envolvidos, bem como o ano em que os mesmos ingressaram no CNO. Permitem depois, no momento do tratamento de dados, tecer comparações entre as respostas de uns e outros profissionais, assim como determinar o número e as características dos formadores e dos profissionais de RVC que responderam ao questionário.

A taxa de retorno dos questionários rondou os sessenta pontos percentuais. Em termos absolutos, recebemos sete questionários de um total de doze, que distribuámos. Dos sete questionários recebidos, em tempo útil, três pertenciam a profissionais de RVC e quatro a formadores.¹⁴ Apura-se, assim, que cinco inquiridos, três formadores e dois profissionais de RVC não responderam ao questionário.

Este facto vem, de alguma forma, fragilizar um pouco os dados fornecidos pelos profissionais do centro, na medida em debilita fortemente, tanto a sua representatividade como o seu significado estatístico. No entanto, porque o nosso estudo não prevê executar correlações estatísticas entre diferentes variáveis, mas sim compreender e descrever, à luz da

¹⁴ Os questionários foram distribuídos em 7 de Dezembro de 2009 e recebidos até 5 de Fevereiro de 2010. A baixa taxa de retorno dos questionários obrigou a uma dilatação do prazo limite de entrega, antes estipulado para 18 de Dezembro de 2009.

metodologia de um estudo de caso, um fenómeno singular e complexo como os processos de auto-avaliação no CNO da ESEP, e as suas implicações na qualidade global do trabalho desenvolvido, cremos que a baixa participação dos profissionais, ainda que surpreendente e constrangedora, não inviabiliza a consistência e a credibilidade, tanto da investigação como das principais conclusões por ela acedidas.

Os dados obtidos, com a aplicação do questionário, serão apresentados de seguida, individualmente e por bloco temático, de forma a potenciar a inteligibilidade do texto final produzido, onde se enunciam e discutem os principais resultados decorrentes do estudo.

1. Processos de liderança

Como a literatura amplamente refere, no seio dos grupos estabelece-se uma divisão de funções e relações de cooperação entre os seus membros. Apesar do tipo e da natureza das tarefas, bem como a estrutura, a organização e as normas que regulam o grupo variarem, persiste um denominador comum a praticamente todos os grupos organizados: a presença de um coordenador, de um líder (Anzieu e Martin, 1968).

Mesmo nos grupos mais pequenos subsiste a tendência de se escolher, entre os seus membros, um ou vários elementos que coordenem a actividade colectiva, de modo a atingirem-se os objectivos estabelecidos e fazer-se representar, desta forma, em diferentes tempos e contextos, a identidade do próprio grupo (Chiavenato, 1991).

Por conseguinte, a liderança pode-se definir, num sentido bastante lato, como o processo de usar influências sobre um indivíduo ou conjunto de indivíduos, no âmbito das iniciativas desenvolvidas para a realização de determinados objectivos, num determinado contexto espaço temporal (Morales, Moya et al., 1994). O CNO, enquanto estrutura de índole formativa, assente num grupo organizado de indivíduos qualificados, não está imune à influência dos fenómenos de liderança suscitados naturalmente no seu seio.

Nos processos de liderança procurámos indagar os inquiridos sobre um conjunto de informações relativas ao modo como a gestão de topo se relaciona com os diferentes elementos que constituem a equipa do CNO e também sobre os processos e os métodos através dos quais garante a motivação da equipa, gere com eficiência os recursos humanos e a logística afecta ao CNO e rentabiliza a performance do centro. Tratam-se de aspectos importantes que interessa abordar, pois contribuirão para compreendermos melhor a visão que

os nossos inquiridos têm sobre o papel desempenhado pela gestão de topo, nomeadamente direcção e coordenação, na prossecução dos objectivos delineados para o centro.

No que concerne ao modo como a gestão de topo desenvolve a visão, missão e valores do CNO, depreendemos pelos dados recolhidos que os respondentes julgam que a gestão de topo é muito eficiente nesta área, crucial na intervenção bem-sucedida do CNO junto das suas populações e no cumprimento do seu desiderato institucional. A totalidade dos profissionais de RVC e a esmagadora maioria dos formadores foram peremptórios em avaliar o modo como a gestão de topo desenvolve a visão, missão e valores do CNO, como “muito bom”.

No item “modo como a gestão de topo concebe a gestão do CNO” os inquiridos voltaram a avaliar muito positivamente a actuação da gestão de topo. Todos, à excepção de um formador, que avaliou o item como “bom”, lhe atribuíram a classificação “muito bom”.

No que concerne à partilha de informações no seio da equipa inferimos, pelos dados recolhidos, que as opiniões dos respondentes dividem-se homogeneamente, em duas classificações, o “bom” e o “muito bom”, cada uma delas representada por uma classe de profissionais. Enquanto os profissionais de RVC considera a partilha em questão “muito boa”, os formadores julgam que o item em avaliação, apesar de bastante positivo, não atingiu o patamar de excelência, classificando-a, portanto, como “bom”.

No que respeita ao modo como a gestão de topo motiva e apoia os colaboradores do CNO depreendemos que os respondentes partilham uma visão comum: a gestão de topo é muito eficiente no apoio que concede e na motivação que imprime aos seus colaboradores. Como se pode observar no quadro que se segue, à excepção de uma resposta, que classificou o item em avaliação como “bom”, todas as respostas obtidas consideram-no como “muito bom”.

Quadro 1
Modo como a gestão de topo motiva e apoia os colaboradores do CNO

	N		
	Profissionais de RVC	Formadores	Total
Insuficiente	0	0	0
Suficiente/Satisfatório	0	0	0
Bom	0	1	1
Muito Bom	3	3	6
Não sabe/Não responde	0	0	0
Total	3	4	7

Fonte: Questionário aos profissionais de RVC e formadores do centro.

2. Satisfação e desempenho da equipa do CNO

A motivação, ao designar o aspecto dinâmico do comportamento dirigido a um objectivo, apela ao conjunto de forças internas que mobilizam e orientam a acção de um organismo em direcção a determinados objectivos como resposta a um estado de necessidade, carência ou desequilíbrio (Nuttin, 1985). Para este autor, é o facto comprovado de que o ser vivo, em geral, e a personalidade humana, em particular, não são indiferentes a objectos e relações com os quais se relacionam, que torna autêntica, dinâmica e imprevisível a ligação estabelecida entre o indivíduo e o seu ambiente.

Enquanto determinadas formas de contacto e interacção são procuradas e preferidas, outras são evitadas e perspectivadas como lesivas, ou pelo menos desagradáveis. Assim, o fenómeno fundamental da motivação manifesta-se no funcionamento comportamental e consiste no facto de o organismo orientar-se activamente e de forma preferencial a determinadas categorias de relação com certos tipos de objectos ou situações.

Assim, os diferentes objectos do meio não são encarados pelo indivíduo de igual modo. Uns são preferidos enquanto outros são recusados ou até ignorados, pelo que são sentidos e vividos de forma diferente pelos diferentes indivíduos.

O comportamento humano é orientado para um conjunto complexo de motivações que interagem entre si. Para Papalia e Olds «é a motivação que activa o comportamento, que dirige e que subjaz a toda a tendência para a sobrevivência. Esta definição de motivação reconhece que para alcançar uma meta as pessoas devem ter a activação e a energia suficientes, um objectivo claro e a capacidade e disposição de empregar a sua energia durante um período de tempo suficientemente longo para atingir essa meta» (1995: 320).

As motivações configuram-se, portanto, imprescindíveis ao adequado desempenho pessoal numa determinada área de intervenção, seja ela de natureza mais íntima, como a esfera de relacionamentos familiares, ou menos privada, como o domínio profissional e à consequente satisfação daí adveniente.

Procurámos conhecer melhor alguns aspectos elucidativos sobre a satisfação e o desempenho da equipa do CNO, partindo da noção, devidamente suportada pela literatura, de que pessoas motivadas são mais eficientes e partilham de níveis de satisfação maiores. Assim, se inferíssemos a existência de elevados níveis de satisfação e desempenho pessoal no CNO, poderíamos supor que os níveis de motivação da equipa seriam elevados.

Quando inquiridos se no centro lhes foi outorgada a função desejada, os respondentes foram peremptórios em reconhecer que os responsáveis pelo centro atribuíram-lhes as funções

que eles pretendiam. Apenas um formador revelou não ter qualquer preferência. A preocupação, manifestada pelos responsáveis do CNO, em atribuir aos diferentes elementos da equipa as funções que os mesmos desejavam, parece-nos constituir uma estratégia adequada no âmbito de uma política eficiente de gestão e motivação dos recursos humanos.

No que se refere ao desempenho da equipa, considerando a adequação da intervenção em termos de resposta em tempo útil, deve-se salientar o facto de que dois inquiridos (um profissional de RVC e um formador) avaliaram negativamente este item, classificando-o como “insuficiente”. Além disso, dois formadores consideraram o desempenho em questão como “razoável” e não se obtiveram respostas que o considerassem “muito bom”. Em sete respostas obtidas, apenas três avaliaram esse desempenho como “bom”. Depreende-se, por conseguinte, que o desempenho da equipa, considerando a adequação da intervenção em termos de resposta em tempo útil parece constituir, para os inquiridos, um dos aspectos menos bem conseguidos do CNO.

No que concerne ao desempenho da equipa, considerando a adequação da intervenção em termos de regime de itinerância, depreendemos, pelos dados obtidos, que contrariamente ao que se verificou no item anterior, prevalece uma visão vincadamente favorável por parte dos inquiridos. Não se obtiveram respostas que o considerassem insuficiente e todas, à excepção de uma que seleccionou a opção “não sabe/não responde” e outra que optou pela classificação de “suficiente”, o avaliaram como “bom” ou “muito bom”. É de sublinhar que as classificações atribuídas pelos profissionais de RVC tenderam a ser mais elevadas que as classificações efectuadas pelos formadores.

Quanto ao trabalho de equipa na identificação de necessidades de formação, depreendemos, que tanto os profissionais de RVC como os formadores, reconhecem que o CNO é bem-sucedido nesta iniciativa, fulcral à qualidade formativa manifestada pelo centro, bem como à sua capacidade de desenvolver um plano de formação personalizado. Todas as respostas obtidas consideraram-no como “bom” ou “muito bom”.

No que se refere ao trabalho de equipa na identificação de saberes e experiências, deduzimos, que tanto os profissionais de RVC como os formadores, reconhecem que o CNO é particularmente eficaz na condução desta iniciativa, prenunciadora da qualidade formativa manifestada pelo centro, bem como da sua capacidade em desenvolver um trabalho de formação personalizado. A esmagadora maioria das respostas obtidas, tanto de profissionais de RVC, como de formandos consideraram-no “muito bom”.

No que concerne ao trabalho de equipa na partilha de responsabilidades e actividades, um indicador fulcral da capacidade de auto-organização do grupo de trabalho e, por

consequente, do sentido de responsabilidade e de cooperação assumidos pelos elementos que o compõem, inferimos, pelos dados recolhidos, que os profissionais de RVC partilham, em relação a este item, de uma visão mais positiva que os formadores. Enquanto todos os profissionais de RVC inquiridos consideraram o trabalho de equipa na partilha de responsabilidades e actividades como “muito bom”, as avaliações dos formadores, como se pode visualizar no quadro que se segue, dividiram-se entre as classificações de “suficiente”, “bom” e “muito bom”, sendo contudo a avaliação predominante a de “muito bom”.

Quadro 2
Trabalho da equipa na partilha de responsabilidades e actividades

	N		
	Profissionais de RVC	Formadores	Total
Insuficiente	0	0	0
Suficiente/Satisfatório	0	1	1
Bom	0	2	2
Muito Bom	3	1	4
Não sabe/Não responde	0	0	0
Total	3	4	7

Fonte: Questionário aos profissionais de RVC e formadores do centro.

3. Recursos e condições de trabalho

Os recursos e as condições de trabalho constituem, por norma, indicadores seguros das potencialidades inerentes a um grupo, organização ou instituição, influenciando, por conseguinte, tanto na satisfação pessoal dos seus colaboradores, como na sua performance global. Neste sentido, procurámos indagar os inquiridos sobre as suas perspectivas pessoais em relação aos recursos existentes no CNO e às condições de trabalho aí praticadas.

A acessibilidade do CNO foi apontada pelos inquiridos que responderam ao questionário como um ponto bastante forte do centro. No que respeita à localização, foi considerada muito boa por todos os inquiridos que responderam ao questionário. No que concerne à flexibilidade do horário das sessões de RVC, foi avaliada como boa ou muito boa. De realçar, no entanto, que enquanto os profissionais de RVC foram unânimes em avaliá-la, relativamente a este indicador, como muito boa, as opiniões dos formadores dividem-se, equitativamente, entre as classificações de “bom” e “muito bom”. Como demonstraremos no capítulo seguinte, estes dados estão em harmonia com as avaliações atribuídas pelos adultos ao item, o que reforça a consistência e a fidedignidade das informações recolhidas.

A qualidade dos espaços do CNO foi também avaliada de uma forma globalmente positiva pelos inquiridos que responderam ao questionário. Relativamente à funcionalidade, enquanto a maioria dos formadores (três) considerou essa qualidade como muito boa, a maioria dos profissionais de RVC (dois) consideraram-na, somente, boa. No que respeita ao conforto, enquanto a maioria dos formadores (três) considerou essa qualidade como “boa” ou “muito boa” e apenas um a considerou “suficiente/satisfatória”, a totalidade dos profissionais de RVC (três) consideraram-na “boa”. É de destacar que, em nenhum dos itens se obtiveram respostas a avaliá-la como “insuficiente”.

Quanto à adequação dos espaços utilizados em itinerância às diversas dimensões de intervenção, os dados mostram-nos que subsistiu uma heterogeneidade nas respostas recolhidas junto dos inquiridos. De referir que dois profissionais de RVC e um formador optaram pela resposta “não sabe/não responde”, e apesar de nenhum a considerar “insuficiente”, também não se registaram avaliações de “muito bom”. Deve-se destacar também o facto de apenas um profissional de RVC e um formador a avaliarem como boa.

No que concerne à adequação dos espaços e dos equipamentos do CNO às necessidades da actividade com os adultos, a totalidade dos inquiridos manifestou-se no sentido de a classificar como “boa” ou “muito boa”, sendo que, tanto a maioria dos profissionais de RVC inquiridos (dois), como a maioria dos formadores inquiridos (três) consideraram-na “muito boa”. Perante estes dados depreendemos que, na opinião dos inquiridos, o CNO conseguiu garantir uma elevada adequação dos seus espaços e equipamentos às necessidades da actividade com os adultos.

Quadro 3
Adequação dos espaços e dos equipamentos do CNO às necessidades da actividade com os adultos

	N		
	Profissionais de RVC	Formadores	Total
Insuficiente	0	0	0
Suficiente/Satisfatório	0	0	0
Bom	1	1	2
Muito Bom	2	3	5
Não sabe/Não responde	0	0	0
Total	3	4	7

Fonte: Questionário aos profissionais de RVC e formadores do centro.

4. Planeamento e estratégia de intervenção

O planeamento e a estratégia de intervenção constituem, por si só, elementos preponderantes do sucesso interventivo de um grupo, organização ou instituição, na medida em que espelham a sua capacidade de organização, bem como o rigor e a clarividência aplicados nas iniciativas programadas. Interessou-nos por isso averiguar a opinião dos profissionais de RVC e dos formadores do CNO em relação a estes domínios.

No que concerne aos momentos de encontro da equipa, destinados à revisão e actualização do planeamento e da estratégia do CNO, considerando o número, verificou-se uma situação curiosa: enquanto as respostas dos formadores se distribuíram, equitativamente, por todas as classificações possíveis, as respostas dos profissionais de RVC concentraram-se apenas nas avaliações de “bom” e “muito bom”. Infere-se, portanto, que a visão global dos profissionais de RVC em relação a este item parece divergir da visão dos formadores, distinguindo-se por ser mais optimista.

Em relação às actualizações ao planeamento e à estratégia do CNO, resultantes de necessidades detectadas nas partes interessadas, destaca-se novamente uma divergência entre a visão dos profissionais de RVC e a visão dos formadores. Enquanto os primeiros classificam, com unanimidade, o item em avaliação como “muito bom”, os segundos dividem-se equitativamente entre as classificações de “suficiente” e “bom”. À semelhança do que se verificou na avaliação dos momentos de encontro da equipa, destinados à revisão e actualização do planeamento e da estratégia do CNO, parece prevalecer a tendência dos profissionais de RVC atribuírem classificações mais elevadas que os formadores.

A capacidade do CNO em concretizar os objectivos estratégicos e operacionais a que se propôs varia entre os dois grupos inquiridos. Enquanto os profissionais de RVC a avaliam apenas como boa e muito boa, com predomínio da classificação “muito bom”, as respostas dos formadores dividiram-se equitativamente entre as classificações de “suficiente/satisfatório” e “bom”.

Quanto à operacionalidade do CNO, no que respeita à divisão de tarefas e áreas de responsabilidade, deparamo-nos com uma relativa sincronia de opinião, intra-profissional e inter-profissional: ambos os grupos inquiridos tendem a avaliar a referida operacionalidade com classificações elevadas (“bom” e “muito bom”), sendo que, enquanto os profissionais de RVC foram unânimes em considera-la “muito boa”, os formadores tenderam a considera-la “boa”. Ressalta, no entanto, que este item é visto, por ambos os grupos, tendo em conta a avaliação que lhe atribuíram, como um dos pontos fortes do CNO. Estes dados parecem

demonstrar que os inquiridos estão satisfeitos com a forma como o CNO procede na divisão de tarefas e áreas de responsabilidade e, de certa forma, estão em concordância com as respostas facultadas pelos inquiridos, quando foram questionados sobre o modo como o CNO tinha procedido na outorgação da função desejada.

Também no que respeita à coordenação de recursos, a operacionalidade do CNO recebeu dos inquiridos uma avaliação muito positiva. A totalidade dos profissionais de RVC considerou-a muito boa. Por seu lado, a totalidade dos formadores considerou-a como boa. No que respeita à implementação do plano estratégico, a operacionalidade do CNO voltou a receber dos inquiridos uma avaliação muito positiva. A totalidade dos formadores considerou este item em avaliação como “bom”. Por seu lado, as avaliações dos profissionais de RVC dividiram-se entre as classificações de “bom” e “muito bom”, com predomínio desta última.

A dinâmica entre os elementos da equipa, em termos de cooperação e interajuda foi considerada muito boa por todos os profissionais de RVC inquiridos. As avaliações levadas a cabo pelos formadores dividiram-se, equitativamente, entre as classificações de “bom” e “muito bom”. Estes dados reforçam a hipótese de se verificar uma coesão elevada na equipa do CNO, com um conseqüente espírito de equipa forte.

A dinâmica criada em termos de desenvolvimento profissional da equipa, considerando a experimentação de novas metodologias, pareceu-nos constituir uma questão interessante para ser levantada, no sentido em que forneceria dados concretos sobre a criatividade empregue nos procedimentos encetados, bem como sobre a abertura do CNO para a inovação. A totalidade dos profissionais de RVC que responderam a esta questão avaliaram a dinâmica em exame como boa, enquanto as opiniões dos formadores dividiram-se entre as respostas de boa, muito boa e “não sabe/não responde”. Também considerando o trabalho baseado na incorporação de práticas bem sucedidas, esta dinâmica é avaliada positivamente. Neste item, a dinâmica criada em termos de desenvolvimento profissional da equipa foi avaliada com distinção pelos inquiridos. Enquanto a maioria dos profissionais de RVC (dois) considerou-a boa, a maioria dos formadores (dois) considerou-a muito boa. Não se registaram respostas que a classificassem com “insuficiente” ou “suficiente/satisfatória”.

A capacidade de iniciativa do CNO, considerando a abertura à inovação e à mudança, recebeu, por parte dos inquiridos que responderam à questão, uma apreciação positiva: a maioria dos profissionais de RVC (dois) considera-a muito boa; por seu lado a maioria dos formadores (dois) avalia-a como boa. De destacar que não se obtiveram respostas a considerá-la “insuficiente” ou “suficiente/satisfatória”. Estes dados estão em harmonia com os dados

provenientes da questão que abordava a dinâmica criada em termos de desenvolvimento profissional da equipa, considerando a experimentação de novas metodologias.

Quanto à capacidade de auto-avaliação do CNO, considerando os balanços regulares ao seu funcionamento, destaca-se uma classificação elevada (“muito bom”) e unânime, atribuída pelos profissionais de RVC, em contraste com classificações menos elevadas e distintas entre si, provenientes dos formadores: um classificou-a como “suficiente”, dois como boa e um como muito boa. De realçar, no entanto, que nenhum formador a classificou como Insuficiente. Predomina, ainda assim, a tendência, já verificada na avaliação de outros itens, de os formadores atribuírem classificações menos elevadas que os profissionais de RVC.

Quadro 4
Capacidade de auto-avaliação do CNO, considerando os balanços regulares ao funcionamento do CNO

	N		
	Profissionais de RVC	Formadores	Total
Insuficiente	0	0	0
Suficiente/Satisfatório	0	1	1
Bom	0	2	2
Muito Bom	3	1	4
Não sabe/Não responde	0	0	0
Total	3	4	7

Fonte: Questionário aos profissionais de RVC e formadores do centro.

Relativamente à capacidade de auto-avaliação do CNO, considerando o envolvimento de diferentes elementos da equipa, volta-se a observar o mesmo fenómeno verificado na capacidade de auto-avaliação do centro, considerando os balanços regulares ao seu funcionamento. Constata-se, portanto, uma classificação elevada (“muito bom”) e unânime, atribuída pelos profissionais de RVC, em contraste com classificações menos elevadas e distintas entre si, provenientes dos formadores: um classificou-a como “suficiente”, um como boa, um como muito boa e um optou pela resposta “não sabe/não responde”. De realçar, no entanto, o facto de nenhum formador a classificar como Insuficiente. Volta a predominar a tendência de os formadores atribuírem classificações menos elevadas que os profissionais de RVC.

A capacidade de auto-avaliação do CNO, considerando a reflexão participada sobre os dados recolhidos constituía uma questão relevante no conjunto de questões levantadas no questionário aplicado aos profissionais de RVC e aos formadores, na medida que possibilitava inferir até que ponto os inquiridos perspectivavam a auto-avaliação encetada no CNO como

um processo construtivo e participado, de reflexão sobre a realidade. Não obstante, os dados não foram particularmente conclusivos. Enquanto a totalidade dos profissionais de RVC reconhece-a como boa ou muito boa, com predomínio da classificação de boa (dois), as opiniões dos formadores divergem, dividindo-se equitativamente por todas as hipóteses de resposta existentes, excepto a hipótese de “insuficiente”.

A capacidade de auto-avaliação do CNO, considerando o desenvolvimento de planos de acção para a melhoria de intervenção consistia numa outra questão crucial do questionário, na medida em que permitia compreender até que ponto os inquiridos perspectivavam a auto-avaliação desenvolvida pelo CNO como um instrumento de melhoramento contínuo das actividades realizadas. Os dados não foram, contudo, elucidativos. Enquanto a totalidade dos profissionais de RVC reconhece-a como boa ou muito boa, com predomínio da classificação de muito boa (dois), as opiniões dos formadores divergem, dividindo-se equitativamente por todas as hipóteses de resposta existentes, excepto “insuficiente”.

5. Processos de RVCC

Na secção do questionário destinada à avaliação dos processos de RVC desenvolvidos pelo CNO, procurámos captar, através das diferentes questões formuladas, as opiniões dos inquiridos sobre os procedimentos para os quais, no fundo, concorrem todos os esforços e acções do CNO e que melhor atestam a sua competência formativa e o cumprimento do seu desiderato institucional. Deste modo, as respostas obtidas nesta secção contribuirão para estabelecermos directamente uma noção mais esclarecida e detalhada sobre a visão dos inquiridos sobre os processos de RVCC conduzidos no CNO. Indirectamente, os dados em causa poderão ajudar a compreender melhor o papel e o alcance real da auto-avaliação desenvolvida pelo CNO, na medida em que esta visa, sobretudo, o aperfeiçoamento do funcionamento global do centro, aperfeiçoamento esse que passa, indiscutivelmente, pelos melhoramentos introduzidos nos processos de RVCC.

No que concerne à qualidade do reconhecimento de competências, considerando a construção do PRA, quanto à articulação entre profissional e formador, verificou-se uma relativa sincronia entre as classificações atribuídas pelos profissionais de RVC e as classificações concedidas pelos formadores. Tanto um grupo como outro avalia de uma forma positiva este item, sendo, no entanto, de destacar que os profissionais de RVC consideram,

por unanimidade, que CNO é “muito bom” nesta área, enquanto as respostas dos formadores distribuem-se equitativamente pelas classificações de “bom” e “muito bom”.

Quadro 5
Qualidade do reconhecimento de competências, considerando a construção do PRA, quanto à articulação entre profissional e formador

	N		
	Profissionais de RVC	Formadores	Total
Insuficiente	0	0	0
Suficiente/Satisfatório	0	0	0
Bom	2	2	4
Muito Bom	1	2	3
Não sabe/Não responde	0	0	0
Total	3	4	7

Fonte: Questionário aos profissionais de RVC e formadores do centro.

No que diz respeito à qualidade das formações complementares, considerando o seu contributo para a aquisição de saberes e competências, predomina uma relativa sincronia entre as opiniões dos formadores e as opiniões dos profissionais de RVC. Ambos os grupos tendem a avaliar muito positivamente a qualidade das formações complementares, considerando o seu contributo para a aquisição de saberes e competências, predominando claramente as classificações de “muito bom”.

A qualidade da certificação de competências é avaliada, quer considerando o funcionamento da sessão de júri quanto à participação activa do adulto, quer a transparência da tomada de decisão, de forma muito positiva pelos inquiridos. Tanto formadores como profissionais de RVC são unânimes e peremptórios em considera-la como muito boa. Deve-se sublinhar ainda que estes dados estão em harmonia com as informações obtidas através dos questionários aplicados aos adultos, nomeadamente as que se referiam às opiniões dos inquiridos sobre funcionamento da sessão de júri, o que suporta a consistência e fidedignidade dos dados recolhidos.

IV. AUTO-AVALIAÇÃO DO CNO DA ESEP: OS ADULTOS FACE AO CENTRO

A natureza do nosso estudo impeliu-nos a recolher não só a opinião dos profissionais do centro, como também a opinião daqueles que desenvolvem ou desenvolveram processo de RVCC no CNO da ESEP. O método de recolha de informação, usado num e noutra caso, foi o mesmo, o inquérito por questionário.

O questionário dirigido aos adultos assumiu uma dupla finalidade na estratégia empírica adoptada: ao recolher as opiniões dos adultos sobre o funcionamento do CNO da ESEP constituiu-se, simultaneamente, como um instrumento que possibilitou sondar, ainda que de forma indirecta, o alcance e a eficiência da auto-avaliação praticada no centro, partindo-se da premissa, apoiada pela literatura, de que a satisfação dos adultos relativamente aos diferentes processos conduzidos no CNO traduz a adopção de processos de auto-avaliação consistentes, credíveis e, sobretudo, eficazes, por parte deste.

De facto, o cumprimento das expectativas de um público muito vasto e heterogéneo, como aquele que frequenta o CNO da ESEP, requer a colocação em prática, de um modelo de auto-avaliação organizado, sistemático e eficiente que defina o rumo das acções desenvolvidas, enuncie as prioridades, identifique e reforce as potencialidades e reconheça e corrija as fragilidades, de forma a produzir um trabalho final que cativa e satisfaça pessoas com género, idades, motivações, percursos de vida e condições perante o trabalho distintas entre si.

Se conseguíssemos provar, clara e indubitavelmente, pelos dados recolhidos através do questionário dirigido aos adultos, que o CNO da ESEP produzia processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de qualidade, poderíamos demonstrar, em primeiro lugar, que o centro dispunha de uma estratégia de auto-avaliação consistente e funcional e, em segundo lugar, que a auto-avaliação, pelo menos no caso do CNO da ESEP, parece estar intimamente relacionada com uma cultura de aquisição e preservação de boas práticas.

O questionário foi aplicado a duzentos e seis adultos, número que perfaz a totalidade de adultos certificados pelo CNO da ESEP e/ou em processo de RVCC nesta estrutura, à data da aplicação do questionário.¹⁵

Uma vez apresentado o público-alvo e explicitadas as razões da sua aplicação, importa caracterizar o questionário, quanto à forma e ao conteúdo.

¹⁵ O questionário foi aplicado em 9 de Dezembro de 2009.

O questionário integrou setenta e seis questões, cinquenta e oito das quais de resposta fechada. Nele as questões deste tipo assumem formas muito variadas: pudemos encontrar questões de tipo dictómico, bem como um diverso leque de questões de escolha múltipla.

As questões de tipo dictómico, ao apresentarem ao inquirido apenas duas possibilidades de resposta, facultam necessariamente uma informação mais pobre. Despertos para esta facticidade, recorreremos a esta tipologia em, apenas, três situações: quando inquirimos os respondentes quanto ao género, e em dois itens em que, estrategicamente, pretendíamos respostas claras e objectivas, do tipo “Sim”/”Não”.¹⁶

Nas outras situações, em que se revelou desvantajoso, desajustado ou, mesmo, impossível condensar em duas as alternativas de resposta, recorreremos a questões de escolha múltipla. No sentido de esgotarmos as possibilidades de resposta de algumas destas questões, instituímos-lhes a categoria “outro(a)”.¹⁷ Este item permitiu-nos representar todas as possibilidades imprevistas, portanto, tornar as perguntas exaustivas. Ao discriminarmos a categoria “outro(a)”, com a pergunta “qual?”, isto é, ao estabelecermos um compromisso entre perguntas fechadas e perguntas abertas, bloqueámos fugas de informações.

Para recolher a percepção que os adultos detêm do centro, introduzimos no questionário questões em que os inquiridos foram solicitados a classificar cada item apresentado segundo um código fixado, uma escala, em que 1 corresponde a insuficiente, 2 a suficiente/satisfatório, 3 a bom e 4 a muito bom. Mais uma vez, e pelos mesmos motivos invocados no questionário aos profissionais do centro, a escala adoptada contemplou um número par de possibilidades de resposta e fez-se acompanhar da alternativa “ns/nr”.

Também neste questionário as questões de resposta aberta foram pouco utilizadas. Apesar de permitirem recolher respostas mais ricas e entusiasmantes, têm o inconveniente de fazer disparar o número de não-respostas. Das oito questões de resposta aberta consagradas no questionário, seis visaram tornar as de resposta fechada exaustivas; materializaram-se na questão “Qual?”. Das restantes, uma pretendia recolher os pontos positivos e negativos perspectivados pelos adultos da sessão de júri e a outra sugestões para o melhoramento da intervenção do centro.

No que respeita ao conteúdo, no questionário contam-se dez questões referentes a características objectivas dos interrogados. Estas questões revelaram-se extremamente importantes, permitiram-nos perspectivar a influência que variáveis como o género, a faixa etária ou a situação no CNO detêm nas respostas obtidas em diversas questões de opinião do

¹⁶ Ver anexo IV (questão 1, 4 e 21 do questionário aos adultos).

¹⁷ Ver anexo IV (questão 3, 8, 9, 10 e 11 do questionário aos adultos).

questionário. Mais, permitiram-nos traçar um quadro descritivo, bastante completo, dos respondentes. As restantes sessenta e seis questões esforçaram-se por recolher dos inquiridos opiniões a respeito do desempenho da equipa do centro, da qualidade com que se processam as diferentes etapas do processo de RVCC, da intervenção do centro em termos de resposta em tempo útil e da flexibilidade do horário das sessões de RVCC e de formação complementar. Intentaram, ainda, reter as motivações que conduziram os adultos a ingressar no CNO da ESEP. As respostas obtidas a estas questões permitiram-nos detectar pontos fortes e fracos no centro.

A taxa de retorno do questionário fixou-se nos quarenta e oito pontos percentuais, o que significa que recebemos, em tempo útil, aproximadamente metade do número de questionários que distribuímos.¹⁸ Em termos absolutos, esta percentagem correspondeu a noventa e nove questionários preenchidos e devolvidos.

Os nossos respondentes são de ambos os géneros, com prevalência, ainda que ligeira, do feminino. De noventa e nove questionários preenchidos e devolvidos, em tempo útil, cinquenta e quatro pertencem a indivíduos deste género.

No que respeita à faixa etária, cerca de 70% dos respondentes têm idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos. Todos os respondentes que ingressaram, cumulativamente, em processo de nível básico e secundário, vinte e nove dos trinta e cinco que só ingressaram em processos de nível básico e trinta e cinco dos cinquenta que só ingressaram em processo de nível secundário pertencem à faixa etária dos 31 aos 40 anos ou dos 41 aos 50 anos.

Quadro 6
Afluência aos processos de RVCC do CNO da ESEP por idade

	Adultos que só ingressaram em processos de nível básico			Adultos que só ingressaram em processo de nível secundário	Adultos que ingressaram em processos de nível básico e secundário	Total
	Só B2	Só B3	B2 e B3			
18 - 30 anos	0	2	0	4	0	6
31 - 40 anos	1	11	2	14	4	32
41 - 50 anos	1	13	1	21	1	37
51 - 60 anos	1	8	3	9	0	21
+ de 60 anos	0	1	0	2	0	3
Total	3	35	6	50	5	99

Fonte: Questionário aos adultos.

¹⁸ Os questionários foram distribuídos em 9 de Dezembro de 2009 e recebidos até 5 de Fevereiro de 2010. A baixa taxa de retorno dos questionários obrigou a uma dilatação do prazo limite de entrega, antes estipulado para 21 de Dezembro de 2009.

Quanto à condição perante o trabalho, cerca de 88% dos respondentes estão empregados – a esmagadora maioria, representada por 80%, por conta de outrem. Dos restantes respondentes, 8% estão desempregados, 3% estão reformados e 1% indicam estar noutra situação.

A maioria dos respondentes, representada por uma percentagem superior a 65%, já concluiu processo de RVCC no CNO da ESEP. Quarenta e um concluíram processo(s) de nível básico, vinte e três concluíram processo de nível secundário e um concluiu, cumulativamente, processo de nível básico e secundário. Independentemente de terem ou não concluído processo de RVCC no CNO, cerca de 38% dos respondentes desenvolviam, à data da aplicação do questionário, processo de RVCC – sete de nível básico e trinta e um de nível secundário. Aproximadamente, 32% dos respondentes desenvolvem ou desenvolveram processo de RVCC no CNO da ESEP sob a prática da itinerância.

Quadro 7
Caracterização geral dos respondentes

Variáveis		N	%	Total	
				N	%
Género	Masculino	45	45,45	99	100,00
	Feminino	54	54,55		
Idade	Dos 18 aos 30 anos	6	6,06	99	100,00
	Dos 31 aos 40 anos	32	32,32		
	Dos 41 aos 50 anos	37	37,37		
	Dos 51 aos 60 anos	21	21,21		
	Mais de 60 anos	3	3,03		
Condição perante o trabalho	Desempregado, à procura do primeiro emprego	1	1,01	99	100,00
	Desempregado	7	7,07		
	Empregado por conta própria	8	8,08		
	Empregado por conta de outrem	79	79,80		
	Reformado	3	3,03		
	Outra	1	1,01		
Adultos com processo(s) concluído(s) no CNO	Adultos que concluíram só B2	2	3,08	65	100,00
	Adultos que concluíram só B3	33	50,77		
	Adultos que concluíram B2 e B3	6	9,23		
	Adultos que concluíram só Secundário	23	35,38		
	Adultos que concluíram, cumulativamente, B3 e Secundário	1	1,54		
Adultos que desenvolvem processo no CNO	Desenvolvem processo de nível B2	1	2,63	38	100,00
	Desenvolvem processo de nível B3	6	15,79		
	Desenvolvem processo de nível Secundário	31	81,58		
Itinerância¹⁹	Adultos que desenvolve(m)/(ram) processo em itinerância	31	31,63	98	100,00
	Adultos que não desenvolve(m)/(ram) processo em itinerância	67	68,37		

Fonte: Questionário aos adultos.

¹⁹ Dos 99 adultos que responderam ao questionário, um não indicou se desenvolve/desenvolveu processo sob a prática de itinerância.

Os dados recolhidos com o questionário serão apresentados por blocos temáticos, de forma a potenciar a inteligibilidade do texto final produzido, onde se enunciam e discutem os principais resultados concedidos pelo estudo.

1. A intervenção e a divulgação do CNO

Neste bloco temático, procuraremos elencar as razões que levaram os adultos a ingressar ou não em novo processo de RVCC no CNO da ESEP, apresentar as avaliações que os respondentes fizeram da intervenção do centro e fazer referência a pistas que permitam inferir sobre o êxito ou fracasso dos processos de divulgação do CNO.

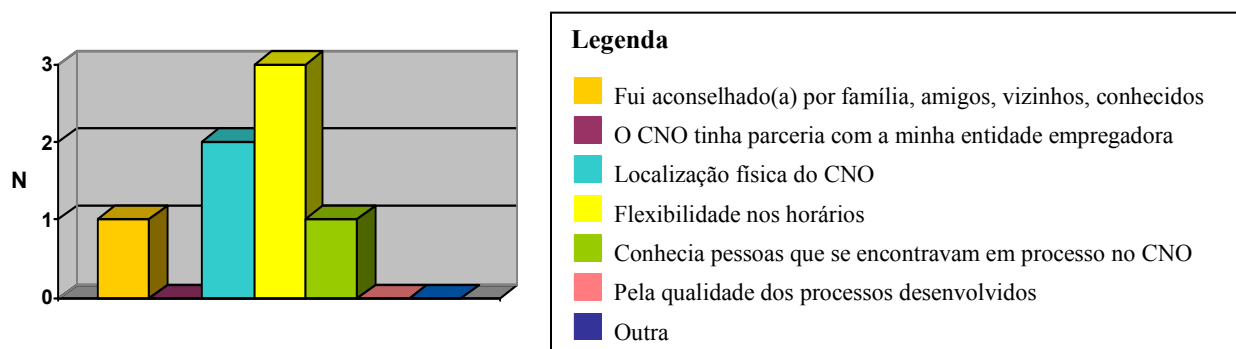
Cientes de que o ingresso dos adultos em novo processo de RVCC no mesmo centro pode constituir um importante indicador da sua satisfação relativamente ao trabalho aí desenvolvido, decidimos inquirir todos aqueles que, à data da aplicação do questionário, haviam ingressado em segundo processo de RVCC no CNO da ESEP, a respeito das razões que os fizeram decidir nesse sentido.²⁰

Da análise dos dados recolhidos, constatámos que, apesar de nenhum inquirido ter apontado a “qualidade dos processos desenvolvidos” como a principal razão para o seu segundo ingresso no centro, todos eles, de uma forma mais ou menos directa, elegeram respostas que evidenciam qualidades ao CNO. Três assinalaram a flexibilidade nos horários, dois a localização física do centro, um o conhecer pessoas em processo no CNO e outro o ser “aconselhado(a) por família, amigos, vizinhos, conhecidos”.

²⁰ Ver anexo IV (questão 10 do questionário aos adultos). Esta questão dirigiu-se, unicamente, aos adultos que ingressaram em segundo processo de RVCC no CNO da ESEP.

Nota: Para a análise da informação empírica, quer relativamente a este indicador, quer para todos os que se seguem, optámos por analisar os dados obtidos convertendo as não respostas em missing cases. Por esta razão, e também porque, neste caso em particular, a questão não se estendeu a todos os adultos, o N real não corresponde ao total de adultos que responderam ao questionário. Neste item temos que N=7.

Gráfico 4
Razões que levaram os adultos a desenvolver, pela segunda vez, processo de RVCC no CNO da ESEP



Fonte: Questionário aos adultos.

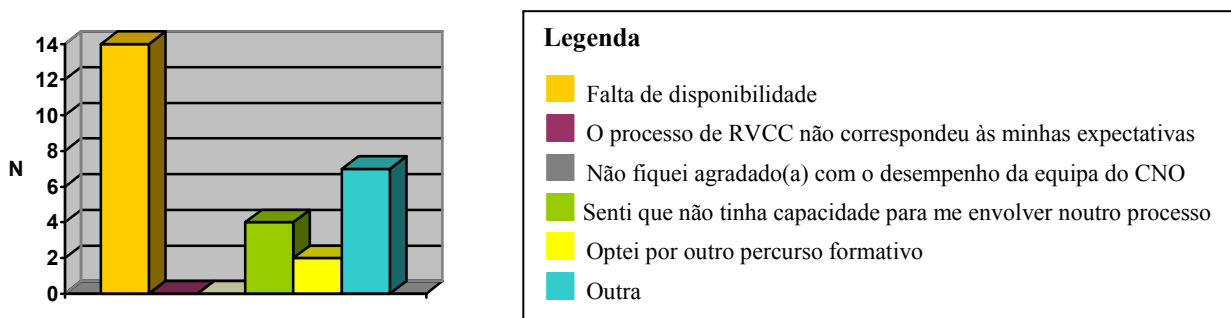
Assim como o ingresso dos adultos em novo processo de RVCC se instituiu como um indicador da sua satisfação relativamente à intervenção do centro na ministração de um processo anterior, também o não ingresso em novo processo de RVCC poderá constituir um indicador de insatisfação dos adultos relativamente ao processo concluído. A fim de esclarecermos a situação, decidimos inquirir todos aqueles que, à data da aplicação do questionário, tendo concluído processo de RVCC de nível básico no CNO da ESEP não haviam ingressado em novo processo no CNO, a respeito das razões que os mobilizaram a decidir nesse sentido.²¹

Os dados recolhidos levam-nos a concluir que o não ingresso de alguns adultos em novo processo de RVCC no centro em nada se relaciona com a qualidade da intervenção do CNO, pois nenhum adulto elegeu como opção de resposta “o processo de RVCC não correspondeu às minhas expectativas” nem “não fiquei agradado(a) com o desempenho da equipa do CNO”. A falta de disponibilidade é apontada por mais de metade dos respondentes (catorze) como a principal razão para não terem iniciado novo processo de RVCC no centro. Sete fazem referência a razões não elencadas como itens de resposta, quatro à falta de capacidades para iniciar noutro processo e dois ao ingresso noutro percurso formativo.

²¹ Ver anexo IV (questão 11 do questionário aos adultos). Esta questão dirigiu-se, unicamente, aos adultos que tendo concluído processo de RVCC de nível básico não ingressaram em novo processo de RVCC no CNO da ESEP. Neste item, em particular, o N é vinte e sete.

Gráfico 5

Razões que levaram os adultos que concluíram processo(s) de RVCC de nível básico no CNO da ESEP a não iniciar novo processo no CNO



Fonte: Questionário aos adultos.

No que respeita à adequação da intervenção do centro, em termos de resposta em tempo útil, apura-se que o CNO não consegue satisfazer as necessidades de todos os adultos. Dos noventa e três inquiridos que responderam ao item, cinco classificaram-na como “má”, o que corresponde a aproximadamente 10,7% do universo em estudo, sendo que 4,9% das respostas em causa provieram dos adultos em processo de nível básico e 5,8% corresponderam a adultos em processo de nível secundário. Dos principais indicadores de avaliação de desempenho do centro este foi o que registou uma percentagem mais significativa de respostas a considerarem-no como mau. Não obstante, a esmagadora maioria dos inquiridos em processo de nível básico (85,4%) e em processo de nível secundário (71,2%) consideraram a intervenção em termos de resposta em tempo útil como “boa” ou “muito boa”.²²

Quadro 8

Adequação da intervenção em termos de resposta em tempo útil

Classificação	No Nível Básico		No Nível Secundário	
	N	%	N	%
Má	2	4,88	3	5,77
Razoável	4	9,76	12	23,08
Boa	25	60,98	24	46,15
Muito Boa	10	24,39	13	25,00
Total	41	100,00	52	100,00

Fonte: Questionário aos adultos.

²² Ver anexo IV (questão 13 do questionário aos adultos). Relembramos que, para a análise da informação empírica, optámos por analisar os dados obtidos convertendo as não respostas em missing cases. Por esta razão, neste item temos que N=93.

O desempenho da equipa do centro foi avaliado pelos respondentes, nos seus diferentes itens – eficácia da resposta fornecida, relativamente às possibilidades de qualificação; relação interpessoal; aptidão para motivar para o processo de RVCC; forma como transmite informações e conhecimentos; diversidade e abrangência da informação prestada nas sessões; apoio individualizado; apoio à organização do PRA; identificação de necessidades de formação; identificação de saberes e competências – de forma muito positiva. Em qualquer dos itens, mais de 86% dos respondentes consideram-no “bom” ou “muito bom”. Pela sua pertinência e transversalidade, apresentamos os resultados de quatro destes itens, de forma ilustrativa.

No que se refere ao desempenho da equipa do centro no que respeita à relação interpessoal, os dados mostram-nos que a esmagadora maioria dos inquiridos que responderam a esta questão, 96,7%, ou seja, oitenta e sete indivíduos, consideram o desempenho em causa “bom” ou “muito bom”. Apenas 2,2% dos inquiridos que responderam, isto é, dois indivíduos, consideram-no “mau”.²³

Quadro 9
Desempenho da equipa do Centro no que respeita à relação interpessoal que estabelece/estabeleceu com o adulto

Classificação	N	%
Mau	2	2,22
Razoável	1	1,11
Bom	34	37,78
Muito Bom	53	58,89
Total	90	100,00

Fonte: Questionário aos adultos.

No que respeita à forma como a equipa transmite informações e conhecimentos, não se destacaram clivagens entre as avaliações dos adultos em processo de nível básico e os adultos em processo de nível secundário que responderam a esta questão: em ambos os grupos, a percentagem de inquiridos que consideraram o desempenho em avaliação “bom” ou “muito bom” foi superior a 88%: nos adultos em processo de nível secundário cifrou-se nos 88,9% e nos adultos em processo de nível básico atingiu os 97,2%, o que corresponde, respectivamente, a trinta e quatro e a quarenta e oito indivíduos.

²³ Mais uma vez, tomámos em consideração as percentagens válidas, excluindo as não respostas.

Quadro 10**Desempenho da equipa do Centro no que respeita à forma como transmite informações e conhecimentos**

Classificação	Avaliado por adultos de básico		Avaliado por adultos de secundário		Total	
	N	%	N	%	N	%
Mau	0	0,00	2	3,70	2	2,25
Razoável	1	2,86	4	7,41	5	5,62
Bom	19	54,29	29	53,70	48	53,93
Muito Bom	15	42,86	19	35,19	34	38,20
Total	35	100,00	54	100,00	89	100,00

Fonte: Questionário aos adultos.

Relativamente ao apoio individualizado prestado pela equipa, 97,1% dos inquiridos em processo de nível básico e 87,0% dos inquiridos em processo de nível secundário que responderam a esta questão, consideram o desempenho em causa como “bom” ou “muito bom”, o que atesta a satisfação global que impera, na maioria dos utilizadores do centro no que se refere à personalização do apoio que este presta.

Quadro 11**Desempenho da equipa do Centro no que respeita ao apoio individualizado que presta**

Classificação	Avaliado por adultos de básico		Avaliado por adultos de secundário		Total	
	N	%	N	%	N	%
Mau	0	0,00	2	3,70	2	2,27
Razoável	1	2,94	5	9,26	6	6,82
Bom	19	55,88	19	35,19	38	43,18
Muito Bom	14	41,18	28	51,85	42	47,72
Total	34	100,00	54	100,00	88	100,00

Fonte: Questionário aos adultos.

No respeitante ao desempenho da equipa do centro no que respeita à identificação de necessidades de formação, mantém-se a tendência de atribuir uma classificação elevada ao centro e de se registarem mais classificações de “bom” e “muito bom” por parte dos adultos em processo de nível básico: neste grupo, 94,3% dos inquiridos que responderam a esta questão consideraram o tipo de desempenho em avaliação como “bom” ou “muito bom”, enquanto no grupo dos adultos em processo de nível secundário a percentagem homóloga baixou para os 84,5%, o que corresponde, respectivamente, a trinta e três e a quarenta e cinco indivíduos.

Quadro 12**Desempenho da equipa do Centro no que respeita à identificação de necessidades de formação**

Classificação	Avaliado por adultos de básico		Avaliado por adultos de secundário		Total	
	N	%	N	%	N	%
Mau	0	0,00	3	5,66	3	3,41
Razoável	2	5,71	5	9,43	7	7,95
Bom	18	51,43	29	54,72	47	53,41
Muito Bom	15	42,86	16	30,19	31	35,23
Total	35	100,00	53	100,00	88	100,00

Fonte: Questionário aos adultos.

A qualidade do acolhimento foi avaliada pelos respondentes, nos seus diferentes itens – desempenho de quem dirigiu a sessão, quanto à relação interpessoal estabelecida com o adulto; desempenho de quem dirigiu a sessão, quanto às actividades que desenvolveu; informação disponibilizada; importância conferida às experiências de vida do adulto; oportunidade concedida ao adulto para participar activamente – de forma muito positiva. Em qualquer dos itens, mais de 89% dos respondentes consideram-na “boa” ou “muito boa”. Destes passamos a destacar, pela sua extrema pertinência e centralidade, os resultados do item “qualidade do acolhimento, considerando a informação disponibilizada”.

Neste item, observa-se um predomínio absoluto das avaliações de “boa” e “muito boa”, cuja percentagem atinge os 93,5%. Apenas 2% dos inquiridos consideram a qualidade em causa como “má”.

Quadro 13**Qualidade do acolhimento, considerando a informação disponibilizada**

Classificação	N	%
Má	2	2,17
Razoável	4	4,35
Boa	52	56,52
Muito Boa	34	36,96
Total	92	100,00

Fonte: Questionário aos adultos.

À semelhança da qualidade da fase de acolhimento, também a qualidade da fase de diagnóstico foi avaliada pelos respondentes, nos seus diferentes itens – desempenho de quem dirigiu o diagnóstico, quanto à relação interpessoal; importância conferida às experiências de vida do adulto; importância conferida às suas necessidades; importância conferida aos interesses e expectativas do adulto – de forma muito positiva. Em qualquer dos itens, mais de

87% dos respondentes consideram-na “boa” ou “muito boa”. Apresentamos os resultados dos últimos três itens, de forma pormenorizada.

Em relação à qualidade da fase de diagnóstico, considerando a importância conferida às experiências de vida do adulto, verificou-se uma percentagem expressiva de respostas a classificarem-na como “boa” ou “muito boa”, 87,2%, percentagem esta que corresponde a oitenta e duas respostas nesse sentido, num universo de noventa e quatro respostas que avaliaram este aspecto específico da qualidade do CNO. Houve, contudo, quatro respostas a considerarem-na “má”, o que corresponde a uma percentagem de 4,3%.

A qualidade da fase de diagnóstico, quando avaliada em função da importância conferida às necessidades do adulto, volta a receber classificações elevadas. Observou-se uma percentagem expressiva de respostas a classificarem-na como “boa” ou “muito boa”, 88,2%, o que corresponde a oitenta e duas respostas nesse sentido, num universo de noventa e três respostas validadas. Apesar de se obterem registos globalmente positivos, voltam a registar-se avaliações negativas. Três respondentes não partilham a opinião global: consideram-na má.

É, no entanto, quando avaliada em função da importância conferida aos interesses e expectativas do adulto que a qualidade da fase de diagnóstico alcança os seus registos mais positivos. Neste item, ainda, mais respondentes a classificaram como “boa” ou “muito boa” (oitenta e três) e, ainda, menos a classificaram como “má” (dois).

Quadro 14
Qualidade da fase de diagnóstico

Classificação	Considerando a importância conferida às experiências de vida do adulto		Considerando a importância conferida às necessidades do adulto		Considerando a importância conferida aos interesses e expectativas do adulto	
	N	%	N	%	N	%
Má	4	4,26	3	3,23	2	2,15
Razoável	8	8,51	8	8,60	8	8,60
Boa	39	41,49	45	48,39	47	50,54
Muito Boa	43	45,74	37	39,78	36	38,71
Total	94	100,00	93	100,00	93	100,00

Fonte: Questionário aos adultos.

Também a qualidade da fase de encaminhamento foi avaliada pelos respondentes, nos seus diferentes itens – desempenho de quem dirigiu o encaminhamento, quanto à relação interpessoal; informação disponibilizada; materiais informativos disponíveis; reconhecimento das necessidades formativas do adulto; variedade de ofertas educativas e formativas apresentadas; resultado final – de forma bastante positiva. Em qualquer dos itens, mais de

86% dos respondentes consideram-na boa ou muito boa. Passamos a ilustrar alguns indicadores.

No que concerne ao reconhecimento das necessidades formativas do adulto, a qualidade da fase de encaminhamento é avaliada como “boa” ou “muito boa” por 89,4% dos respondentes. Uma minoria do universo inquirido (10,6%) não concorda, no entanto, com estas classificações: sete consideram a qualidade em análise razoável e três consideram-na má.

Também relativamente à variedade de ofertas educativas e formativas apresentadas, a qualidade da fase de encaminhamento angaria classificações extremamente positivas. É avaliada pela esmagadora maioria dos respondentes (89,1%) com as classificações de “boa” ou “muito boa”. Neste item, registaram-se apenas duas respostas a classificarem-na como “má”.

Quanto à qualidade da fase de encaminhamento, considerando o resultado final, mais uma vez, observou-se uma percentagem elevada de respostas a classificarem-na como “boa” ou “muito boa”, 89,9% e uma pequena percentagem (10,1%) a classificarem-na como “má” ou “razoável”, com predominância da segunda.

Quadro 15
Qualidade da fase de encaminhamento

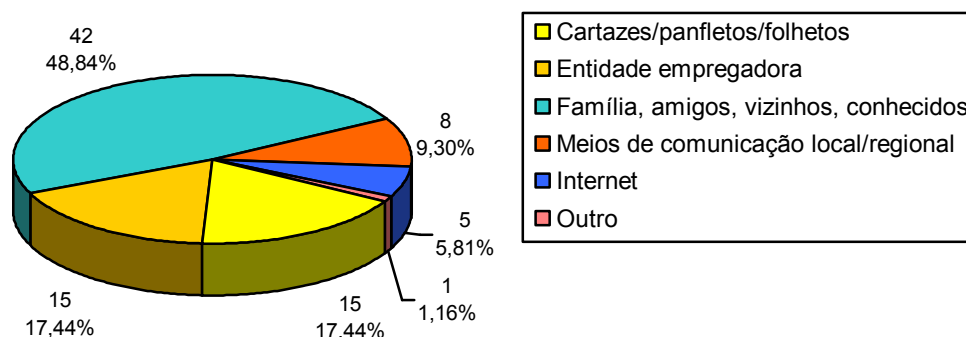
Classificação	Considerando o reconhecimento das necessidades formativas do adulto		Considerando a variedade de ofertas educativas e formativas apresentadas		Considerando o resultado final	
	N	%	N	%	N	%
Má	3	3,19	2	2,17	3	3,37
Razoável	7	7,45	8	8,70	6	6,74
Boa	52	55,32	50	54,35	37	41,57
Muito Boa	32	34,04	32	34,78	43	48,31
Total	94	100,00	92	100,00	89	100,00

Fonte: Questionário aos adultos.

No que respeita às questões relacionadas com a divulgação, o centro poderá apresentar algumas fragilidades. Cerca de 49% dos inquiridos que assinalaram o meio pelo qual tomaram conhecimento do CNO da ESEP referiu as redes de contacto informal como a família, os

amigos, os conhecidos. De 86 respostas válidas, apenas treze sinalizavam a internet ou os meios de comunicação local/regional.²⁴

Gráfico 6
Meios pelos quais os adultos tiveram conhecimento do CNO da ESEP



Fonte: Questionário aos adultos.

2. Recursos e condições do centro

Neste bloco temático, procuraremos apresentar a avaliação que os inquiridos fizeram da qualidade dos espaços do centro e dos outros espaços disponibilizados ao Centro, para a prática de itinerância, bem como da acessibilidade aos sistemas de recursos da entidade promotora.

De uma forma global, a apreciação dos inquiridos sobre a qualidade dos espaços do centro no que respeita a funcionalidade é positiva: 85,3% dos inquiridos, que responderam a esta questão considera-a “boa” ou “muito boa”, correspondendo a cinquenta e dois indivíduos. De registar que apenas dois indivíduos consideraram a qualidade em causa “má”.²⁵

No que respeita a conforto, preserva-se a tendência já observada no item da funcionalidade. Dos inquiridos que responderam a esta questão, 83,6%, ou seja, cinquenta e um indivíduos, consideraram-na “boa” ou “muito boa”. Apenas 3,4%, isto é, dois indivíduos a consideraram “má”.²⁶

De realçar que no que respeita a funcionalidade, a qualidade dos espaços disponibilizados pelas entidades promotoras para a prática de itinerância obteve, por parte dos inquiridos que responderam à questão, uma apreciação deflacionada, em relação aos outros

²⁴ Ver anexo IV (questão 8 do questionário aos adultos).

²⁵ Ver anexo IV (questão 17 do questionário aos adultos). A questão não se estendeu aos adultos que sempre desenvolveram processo de RVCC sob a prática da itinerância.

²⁶ *Idem, ibidem.*

aspectos da qualidade dos espaços que foram avaliados. Neste item a percentagem de inquiridos que considera a qualidade em causa como “boa” ou “muito boa” baixa para 72,7%, o que equivale a dezasseis indivíduos, e a percentagem de inquiridos que a considera má ascende aos 9,1%, o que corresponde a dois indivíduos. De salientar, contudo, que o universo em apreciação é, neste caso específico, consideravelmente mais pequeno; é constituído pelos adultos que desenvolvem/desenvolveram processo de RVCC sob a prática de itinerância.²⁷

No que respeita a conforto, a qualidade dos espaços disponibilizados pelas entidades promotoras para a prática de itinerância mantém a tendência já observada na qualidade dos espaços disponibilizados pelas entidades promotoras para a prática de itinerância, no que respeita a funcionalidade: no presente item a percentagem de inquiridos que avalia a qualidade em causa como “boa” ou “muito boa” não ultrapassa dos 78,6%, o que equivale a dezasseis indivíduos, e a percentagem de inquiridos que a classifica como “má” sobe para os 13,0%, o que corresponde a três indivíduos.²⁸

Quadro 16
Qualidade dos espaços do Centro e qualidade dos espaços disponibilizados ao centro, para a prática de itinerância

Classificação	Qualidade dos espaços do Centro				Qualidade dos espaços disponibilizados ao Centro para a prática de itinerância			
	Funcionalidade		Conforto		Funcionalidade		Conforto	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Má	2	3,28	2	3,28	2	9,09	3	13,04
Razoável	7	11,48	8	13,11	4	18,18	4	17,39
Boa	34	55,74	34	55,74	9	40,91	9	39,13
Muito Boa	18	29,51	17	27,87	7	31,82	7	30,43
Total	61	100,00	61	100,00	22	100,00	23	100,00

Fonte: Questionário aos adultos.

Quanto à instrução sobre os modos de acesso aos sistemas de recursos da ESEP, ficámos a conhecer, através dos dados recolhidos, que 10,2% dos inquiridos que responderam a esta questão não foram instruídos nesse sentido. Contudo, a esmagadora maioria dos inquiridos, 89,8%, revela ter sido instruída.²⁹

²⁷ Ver anexo IV (questão 18 do questionário aos adultos). A questão não se estendeu aos adultos que sempre desenvolveram processo de RVCC fora da prática da itinerância.

²⁸ *Idem, ibidem.*

²⁹ Ver anexo IV (questão 16 do questionário aos adultos). Os adultos que sempre desenvolveram processo de RVCC sob a prática de itinerância ficaram dispensados de responder à questão.

3. Processos de RVCC

Neste bloco temático, procuraremos apresentar a avaliação que os inquiridos fazem de aspectos que se prendem com o funcionamento geral dos processos de RVCC, ministrados no CNO da ESEP, bem como a avaliação individualizada que fazem de cada etapa do processo.

A flexibilidade do horário nas sessões de RVC obteve uma classificação muito positiva para a maioria dos inquiridos: 86,4% dos adultos que desenvolvem/desenvolveram processo de RVCC de nível básico e 88,5% dos adultos que desenvolvem/desenvolveram processo de RVCC de nível secundário consideraram-na “boa” ou “muito boa”.

Quadro 17
Flexibilidade no horário nas sessões de RVC

Classificação	No Nível Básico		No Nível Secundário	
	N	%	N	%
Má	2	4,55	2	3,85
Razoável	4	9,09	4	7,69
Boa	24	54,55	20	38,46
Muito Boa	14	31,82	26	50,00
Total	44	100,00	52	100,00

Fonte: Questionário aos adultos.

A qualidade do trabalho de apoio no reconhecimento de competências foi avaliada pelos respondentes, nos seus diferentes itens – desempenho do profissional de RVC, quanto à relação interpessoal; desempenho do profissional de RVC, quanto às actividades que desenvolve; importância conferida às experiências de vida do adulto; oportunidade concedida ao adulto para participar activamente – de forma extremamente positiva. Em qualquer dos itens, mais de 90% dos respondentes consideraram-na “boa” ou “muito boa”.

Especificando alguns destes indicadores, retira-se que quanto à qualidade do trabalho de apoio no reconhecimento de competências desenvolvido pelo profissional de RVC, considerando o seu desempenho no que respeita às actividades que desenvolve, uma percentagem expressiva de respostas classificaram-na como “boa” ou “muito boa” (93,7%). Registaram-se oitenta e nove respostas neste sentido.

No que concerne à importância conferida às experiências de vida do adulto, a qualidade do trabalho de apoio no reconhecimento de competências desenvolvido pelo profissional de RVC voltou a registar uma percentagem expressiva de respostas a classificarem-na como “boa” ou “muito boa”, 92,6%, percentagem esta que corresponde a

oitenta e oito respostas nesse sentido, num universo de noventa e cinco respostas que avaliaram este aspecto específico da qualidade do CNO. Os resultados apoiam a hipótese de o CNO ser, para os inquiridos, muito competente nesta área.

Quadro 18
Qualidade do trabalho de apoio no reconhecimento de competências desenvolvido pelo profissional de RVC

Classificação	Considerando o seu desempenho no que respeita às actividades que desenvolve		Considerando a importância conferida às experiências de vida do adulto	
	N	%	N	%
Má	2	2,11	3	3,16
Razoável	4	4,21	4	4,21
Boa	33	34,74	40	42,11
Muito Boa	56	58,95	48	50,53
Total	95	100,00	95	100,00

Fonte: Questionário aos adultos.

Também a qualidade das formações complementares foi avaliada pelos respondentes, nos seus diferentes itens – desempenho dos formadores, quanto à relação interpessoal; desempenho dos formadores, quanto às actividades que desenvolvem; importância conferida às experiências de vida do adulto; oportunidade concedida ao adulto para participar activamente; contributo das formações complementares na aquisição de saberes e competências – de forma muito positiva.³⁰

Em qualquer dos itens, mais de 85% dos respondentes consideram-na boa ou muito boa. Pela sua extrema pertinência e centralidade, apresentamos os resultados de dois destes itens.

A qualidade das sessões complementares, considerando o desempenho dos formadores no que respeita às actividades que desenvolvem, foi avaliada como “boa” ou “muito boa” por 93,0% dos inquiridos que a avaliaram, o que atesta a satisfação elevada e global que os adultos inquiridos têm relativamente a este domínio do CNO.

Esta qualidade, quanto ao contributo das sessões de formação complementares na aquisição de saberes e competência, voltou a ser considerada como “boa” ou “muito boa” por uma parte bastante expressiva dos inquiridos, 90,7%, o que corresponde a trinta e nove indivíduos a avaliarem-na nesses termos. Registou-se quase um empate entre as duas

³⁰ Ver anexo IV (questão 19.6 do questionário aos adultos). Esta questão estendeu-se apenas aos adultos que desenvolvem ou desenvolveram processo de RVCC de nível básico.

classificações prevaletentes. De realçar que se registaram duas respostas a considerarem-na “má”.

Quadro 19
Qualidade das formações complementares

Classificação	Considerando o desempenho dos formadores no que respeita às actividades que desenvolvem		Qualidade das formações complementares, considerando o seu contributo na aquisição de saberes e competências	
	N	%	N	%
Má	2	4,65	2	4,65
Razoável	1	2,33	2	4,65
Boa	21	48,84	19	44,19
Muito Boa	19	44,19	20	46,51
Total	43	100,00	43	100,00

Fonte: Questionário aos adultos.

A qualidade das sessões destinadas aos programas de formação complementar foi avaliada pelos respondentes, nos seus diferentes itens – desempenho dos formadores, quanto à relação interpessoal; desempenho dos formadores, quanto às actividades que desenvolvem; importância conferida às experiências de vida do adulto; oportunidade concedida ao adulto para participar activamente; contributo das formações complementares na aquisição de saberes e competências – de forma muito positiva. Em qualquer dos itens, mais de 84% dos respondentes consideram-na “boa” ou “muito boa”.³¹

Considerando o desempenho dos formadores, quanto às actividades que desenvolvem, a qualidade das sessões destinadas aos programas de formação complementar agradou à maioria absoluta dos inquiridos que responderam a esta questão: registou-se uma percentagem de 85% de respostas nesse sentido, o que corresponde a trinta e quatro indivíduos a avaliarem-na como “boa” ou “muito boa”.

No que concerne ao contributo na aquisição de saberes e competências, a qualidade das sessões destinadas aos programas de formação complementar reuniu, por parte dos inquiridos que responderam a esta questão, uma apreciação globalmente positiva, o que traduz provavelmente a satisfação dos mesmos, em relação a este aspecto da qualidade das sessões. De destacar que a percentagem de respostas que avaliaram a qualidade em causa como “boa”

³¹ Ver anexo IV (questão 19.7 do questionário aos adultos). Esta questão estendeu-se apenas aos adultos que desenvolvem ou desenvolveram processo de RVCC de nível secundário.

ou “muito boa” cifrou-se nos 87,8%, o que corresponde a trinta e seis indivíduos que a avaliaram nesse sentido.

Quadro 20
Qualidade das sessões destinadas aos Programas de Formação Complementar

Classificação	Considerando o desempenho dos formadores no que respeita às actividades que desenvolvem		Considerando o seu contributo na aquisição de saberes e competências	
	N	%	N	%
Má	0	0,00	0	0,00
Razoável	5	12,20	5	12,20
Boa	19	46,34	21	51,22
Muito Boa	17	41,46	15	36,59
Total	41	100,00	41	100,00

Fonte: Questionário aos adultos.

No que respeita ao funcionamento da sessão de júri de certificação, quanto ao desempenho dos membros do júri, registou-se, por parte dos inquiridos que responderam a esta questão, um predomínio absoluto das avaliações de “boa” e “muito boa”, onde a percentagem de indivíduos que a classifica nestes termos atinge os 96,7%. De realçar também que entre estas duas classificações a classificação de “muito boa” predomina claramente sobre a classificação de boa, 75,4% vs 21,3%, o que corresponde a quarenta e seis e a treze classificações nesses termos, respectivamente. A percentagem de avaliações cifradas no “mau” fixa-se nos 3,3%, o que corresponde a duas respostas nesse sentido.

Quadro 21
Funcionamento da sessão de júri de certificação, quanto ao desempenho dos membros do júri

Classificação	N	%
Má	2	3,28
Razoável	0	0,00
Boa	13	21,31
Muito Boa	46	75,41
Total	61	100,00

Fonte: Questionário aos adultos.

Quanto à análise crítica que os inquiridos elaboraram sobre a sessão de júri, pudemos constatar que a maioria dos indivíduos que responderam a esta questão (vinte e três) identificou aspectos positivos na sessão de júri, enquanto os restantes dezassete optaram por não especificar pontos positivos. Como pontos positivos destacaram aspectos diversos, relativos a diferentes tempos e processos de intervenção da sessão de júri, como a

dinamização da sessão, a intervenção, o profissionalismo e, sobretudo as competências sociais do júri.

De destacar que apenas cinco inquiridos indicam pontos negativos na sessão de júri, sendo que a esmagadora maioria (trinta e cinco) não encontram ou não fazem alusão a pontos negativos. Entre estes inclui-se a exposição, em público, da vida pessoal, a morosidade do processo, a pequena dimensão do grupo e o número elevado de perguntas repetidas feitas pelo júri.

Quadro 22
Pontos Positivos da Sessão de Júri

N				
	Especificam			
	Dinamização da sessão	Intervenção do júri	Profissionalismo do júri	Competências sociais do júri
Não Especificam	<p>“a sessão de júri foi muito boa, e bem conduzida”</p> <p>“o convívio”</p>	<p>“a abordagem directa que me foi feita”</p> <p>“a forma como as perguntas que faziam parte do portefólio me foram colocadas”</p> <p>“todas as opiniões que o júri deu”</p>	<p>“tiveram paciência para ouvir durante horas um grupo enorme”</p> <p>“bons formadores”</p> <p>“conhecimento dos portefólios”</p> <p>“o respeito e profissionalismo que o júri demonstrou”</p> <p>“todos os elementos do júri foram de um grande profissionalismo, pois souberam ouvir os formandos”</p> <p>“incentivo para que não parasse-mos, para continuarmos aproveitando as oportunidades para acesso ao Ensino Superior”</p> <p>“a sessão de júri ultrapassou as minhas expectativas, devido aos excelentes profissionais que a escola tem”</p> <p>“elogios aos ótimos profissionais que aí encontrei”</p>	<p>“a tranquilidade que o júri me transmitiu”</p> <p>“foram pessoas muito simpáticas, puseram-nos muito à vontade, foram pessoas espectaculares”</p> <p>“boa presença/simpatia”</p> <p>“foram excelentes, deixavam as pessoas à vontade”</p> <p>“o júri foi muito acessível e pôs-nos à vontade”</p> <p>“eu gostei de falar com o júri, eles conseguiram que eu me senti-se num à vontade para poder falar sobre o processo de RVCC que eu tinha concluído”</p> <p>“a calma que me transmitiram”</p> <p>“modo como me receberam”</p> <p>“foram todos muito simpáticos”</p> <p>“o respeito e o profissionalismo que o júri demonstrou”</p> <p>“transmitiram muita calma, foram simpáticos”</p> <p>“o à vontade que o júri nos transmitiu, a confiança e a segurança”</p> <p>“foram muito simpáticos connosco”</p> <p>“meteram-nos à vontade”</p> <p>“conduziram a sessão de forma que eu me sentisse à vontade”</p> <p>“souberam sempre compreender a nossa posição”</p> <p>“a atenção dispensada por todos”</p>
17	2	3	8	17
	23			

Fonte: Questionário aos adultos.

Quadro 23
Pontos Negativos da Sessão de Júri

N					
Não encontram pontos negativos	Não fazem alusão a pontos negativos	Indicam pontos negativos			
		Natureza da sessão	Duração da sessão	Dimensão do grupo	Questões colocadas pelo júri
		“falar-se da vida pessoal, na frente de desconhecidos” “parece que estamos a ser julgados (tribunal)”	“tempo muito prolongado”	“termos sido poucos em júri”	“muitas perguntas repetidas (estavam mencionadas no PRA)”
2	1	1	1	5	
21	14				

Fonte: Questionário aos adultos.

A maioria dos adultos (cinquenta e oito) considera que as suas expectativas, relativamente ao(s) processo(s) de RVCC do CNO da ESEP, foram ou estão a ser correspondidas.

Quando inquiridos a este respeito, 61% dos respondentes considerou que as suas expectativas tinham ou estavam a ser correspondidas. Uma parte reduzida, mas ainda assim significativa, representada por cerca de trinta e cinco por cento dos adultos que responderam ao item, considerou que as suas expectativas, mais que correspondidas, tinham/estavam a ser superadas. É interessante verificar que, vinte e nove dos trinta e três respondentes que pensam assim já concluíram processo de RVCC no CNO da ESEP.

Embora em número claramente inferior, também houve respondentes que consideraram que as suas expectativas, relativamente aos processos de RVCC do CNO da ESEP, estavam a ser frustradas. De entre noventa e cinco respondentes, quatro classificaram-nas como tal. Contudo, é importante sublinhar que destes, três ainda não concluíram o processo de RVCC; encontram-se, ainda, a desenvolver trabalho no nível secundário e podem estar por isso a avaliar este item de forma deflacionada.

Quadro 24
Grau de concretização das expectativas, relativamente ao(s) processo(s) de RVCC do CNO da ESEP

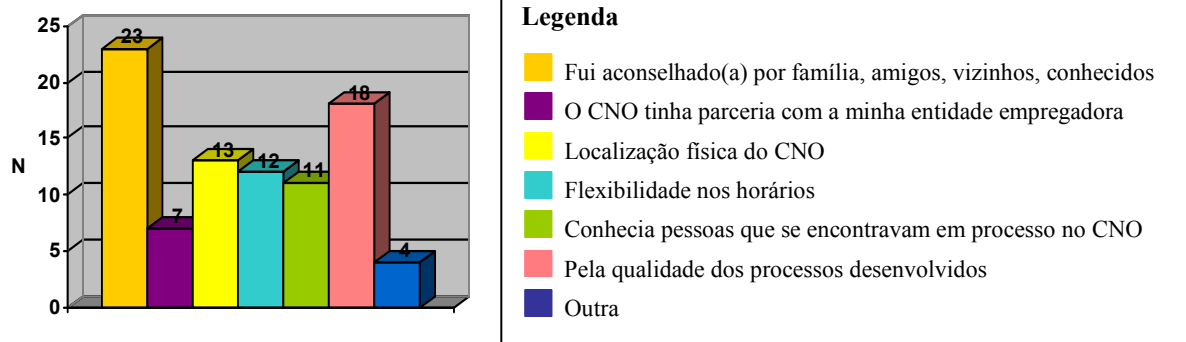
Expectativas		Frustradas		Correspondidas		Superadas	
		N	Total	N	Total	N	Total
Situação dos Adultos no CNO							
Ainda não concluíram processo de RVCC no CNO da ESEP	Desenvolvem processo de RVCC de nível básico	0	3	7	26	0	4
	Desenvolvem processo de RVCC de nível secundário	3		19		4	
Já concluíram processo de RVCC no CNO da ESEP	O último processo concluído foi de nível básico	1	1	19	32	19	29
	O último processo concluído foi de nível secundário	0		13		10	
Total		4		58		33	

Fonte: Questionário aos adultos.

O item “razões que levaram os adultos a desenvolver, pela primeira vez, processo de RVCC no CNO da ESEP” vem também ele reforçar a ideia de que os processos de RVCC ministrados pelo CNO da ESEP têm qualidade. Dos oitenta e oito inquiridos que responderam correctamente ao item, dezoito, isto é, cerca de 20%, referem ter desenvolvido, pela primeira vez, processo de RVCC no CNO da ESEP pela qualidade dos processos desenvolvidos. No

item só a categoria “fui aconselhado(a) por família, amigos, vizinhos, conhecidos” conseguiu um maior número de respostas (vinte e três).

Gráfico 7
Razões que levaram os adultos a desenvolver, pela primeira vez, processo de RVCC no CNO da ESEP



Fonte: Questionário aos adultos.

Conclusões

O presente capítulo pretende integrar, numa narrativa interpretativa explícita e coerente, as principais ilações proporcionadas pela nossa dissertação. Nesse sentido foi-lhe atribuída a máxima de contribuir, com clareza, para a elaboração de uma compreensão aprofundada sobre a natureza conceptual, as configurações práticas e as dinâmicas funcionais assumidas pelos procedimentos de auto-avaliação adoptados pelo CNO da ESEP e discutir a sua pertinência, utilidade e resultados.

Será relevante destacar que o nosso estudo procurou acrescentar ao seu desiderato académico uma vertente didáctica, materializada num potencial contributo para as equipas dirigente e técnico-pedagógica do CNO da ESEP, proporcionando-lhes um conjunto de dados para reflexão sobre o processo de auto-avaliação desenvolvido pelo centro.

Após darmos como encerrada a pesquisa e apresentarmos os resultados alcançados, a primeira conclusão importante que podemos retirar, é a de que a estratégia metodológica adoptada permitiu-nos recolher os dados que necessitávamos, a fim de traçarmos conclusões pertinentes e válidas sobre um fenómeno complexo como é a auto-avaliação levada a cabo num Centro Novas Oportunidades.

A auscultação e a análise subsequente dos processos de auto-avaliação desenvolvidos no CNO da ESEP exigiram que o nosso estudo se apoiasse num *design* empírico criativo e eclético, capaz de captar, a partir de diferentes fontes, e conseqüentemente de diferentes perspectivas, informações diversas, mas complementares, essenciais à compreensão do tema.

O facto de desenvolvermos um estudo de caso possibilitou-nos, a partir de um enfoque directo no CNO da ESEP, utilizar uma série de fontes alternativas e complementares no processo de recolha dos dados, o que contribuiu, com relevância, para enriquecermos e legitimarmos o património de informações obtidas.

O enfoque da nossa pesquisa centrou-se, desde o princípio ao fim, no papel desempenhado pelo CNO da ESEP em relação ao processo de auto-avaliação. Ao entrevistarmos os coordenadores de outros CNO's, pretendíamos obter uma visão mais profunda, detalhada, completa e imparcial dos processos de auto-avaliação desenvolvidos no CNO da ESEP, contrastando-os com os processos de auto-avaliação implementados em CNO's que partilham, com o CNO que seleccionámos como estudo de caso, coordenadas temporais, geográficas, culturais, sócio-demográficas e epistemológicas semelhantes. Passaríamos, assim, a dispor de uma visão gradativa, e com isso, aberta, isenta e detalhada

dos processos de auto-avaliação do CNO da ESEP, mediante o seu contraste com os processos de auto-avaliação adoptados por outros centros congéneres.

O cumprimento das expectativas de um público muito vasto e heterogéneo, como aquele que frequenta o CNO da ESEP, requer, a colocação em prática, de um modelo de auto-avaliação organizado, sistemático e eficiente que defina o rumo das acções desenvolvidas, enuncie as prioridades, identifique e reforce as potencialidades e reconheça e corrija as fragilidades, de forma a produzir um trabalho final que cativa e satisfaça pessoas com géneros, idades, motivações, percursos de vida e condições perante o trabalho distintas entre si.

Ao conseguirmos demonstrar, por um lado que o CNO da ESEP produz processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de qualidade e, por outro lado, que o centro dispõe de um modelo de auto-avaliação consistente e funcional e que esse modelo está relacionado com uma cultura de aquisição e preservação de boas práticas, pudemos comprovar a nossa hipótese de partida. Os dados facultados pela nossa pesquisa vieram a corroborar a hipótese de que os processos de auto-avaliação conduzidos pelo CNO-ESEP desempenham um papel importante na qualidade global dos serviços formativos que presta e influem nos resultados finais alcançados pelo centro. De seguida enunciaremos sinteticamente as principais ilações que suportaram o processo de corroboração da hipótese de partida.

A auto-avaliação praticada no CNO da ESEP é transversal a todas as actividades desenvolvidas e realiza-se desde a fase de planeamento e concepção física do centro. A história da auto-avaliação, no CNO da ESEP, conflui na história da criação do próprio Centro, e apresenta uma natureza abrangente e um carácter permanente.

Os dados que contribuíram para a formulação da conclusão acima mencionada prendem-se sobretudo com a posição oficial do coordenador do CNO sobre a auto-avaliação, apesar dos questionários também nos facultarem algumas informações que apoiam esta conclusão.

No que respeita à posição do coordenador do CNO da ESEP face à auto-avaliação, destaca-se a ênfase que atribui à dimensão dos processos de avaliação que não têm um carácter sistemático e que se implementam à medida que o CNO desenvolve o seu trabalho. De acordo com o testemunho do entrevistado, o CNO da ESEP, desde que iniciou funções, preocupou-se em desenvolver iniciativas de auto-avaliação que, para além de serem permanentes, fossem também transversais a todas as actividades realizadas pelo centro.

A auto-avaliação que o centro cultivava, desde o início, poderá estar relacionada com as estratégias que adoptou, tanto para salvaguardar a igualdade de oportunidades entre os

géneros masculino e feminino no acesso ao CNO e na definição de horários flexíveis, que facilitem a conjugação da vida profissional com a vida formativa.

A auto-avaliação não tem de ser necessariamente retrospectiva, poderá ser também prospectiva: o CNO da ESEP pareceu recorrer a uma avaliação prospectiva, ao estudar, antes da sua entrada em funcionamento, as diferentes configurações através das quais as poderia operacionalizar as suas actividades junto do seu público. Uma prova do que acabamos de referir encontra-se no interesse demonstrado pela promoção de factores incrementadores da qualidade global do trabalho desenvolvido, como o combate à discriminação entre géneros no acesso ao centro e a flexibilização dos horários.

As metodologias de avaliação praticadas no CNO da ESEP seguem os princípios e os moldes propostos pela literatura: não se resumem, por conseguinte a um procedimento formal, de carácter obrigatório, restrito a uma comparação simples das acções e dos resultados previstos com as acções e os resultados efectivamente alcançados; optaram por abrir horizontes a outras potencialidades, como a re-análise das situações, o aprofundamento de diagnósticos, a reorientação e complexificação das linhas estratégicas das intervenções, a reformulação de objectivos e o alargamento e consolidação das bases de sustentação dos processos de mudança social (Alves, 2005: 13-14).

A avaliação realizada pelo centro que estudámos faz, portanto, jus às orientações de Monnier, citado por Perestrelo e Caldas: a «avaliação não se deve limitar a medir os resultados da acção». Deve ser mais ambiciosa e permitir a compreensão da origem dos efeitos sociais observáveis. A avaliação é percebida pelo autor como um «utensílio indispensável para a formulação da acção em si, a sua condução e o seu aperfeiçoamento» (Perestrelo e Caldas, 1996: 92).

Obtivemos mais dados que nos ajudam a apoiar a ilação de que a avaliação praticada pelo CNO da ESEP remonta ao início da actividade do centro. Por exemplo, em relação à qualidade dos espaços no que respeita à funcionalidade, a esmagadora maioria dos inquiridos que responderam a esta questão (86%) consideraram essa qualidade como boa ou muito boa. Por seu lado, a qualidade dos espaços no que respeita ao conforto, foi novamente classificada como boa ou muito boa pela maioria dos inquiridos que responderam a esta questão (84%).

Percentagens tão significativas de respostas a considerarem os espaços do CNO da ESEP, tanto na vertente conforto como na vertente funcionalidade, pressupõem uma estratégia intencional, por parte dos responsáveis pelo centro, em dotarem os espaços físicos do mesmo com todas as condições necessárias para que as pessoas se sintam bem quando se encontram lá. Somos, por isso, levados a crer que a auto-avaliação do centro iniciou-se muito

precocemente, logo na fase da concepção do seu espaço físico e contribuiu, dessa forma, tal como a literatura preconiza, para aumentar a racionalidade na tomada de decisões, na identificação de problemas, na procura de alternativas de solução, na prevenção (quando possível) de consequências e efeitos dos processos e intervenções e, por fim, na optimização dos recursos disponíveis (Alves, 2005: 13-14). Nesse sentido, podemos falar de uma avaliação prévia, no CNO da ESEP, isto é, de uma avaliação que «opera na fase de formulação dos objectivos de política e da configuração dos programas de actuação» (Neves, 1996: 45).

Não obstante, após analisarmos cuidadosamente a distribuição do público do CNO da ESEP por faixas etárias, deduzimos que o centro não está a ser particularmente eficiente, tanto na captação de público jovem, como na captação de pessoas com mais de sessenta anos, o que poderá estar relacionado com algumas fragilidades na auto-avaliação da sua missão social, uma vez que o centro se encontra implantado numa região onde a taxa de desemprego elevada e o envelhecimento populacional são duas realidades não escamoteáveis.

A auto-avaliação desenvolvida pelo centro parece ser particularmente eficaz na condução dos processos de RVCC. Esta premissa deriva de uma constatação simples e objectiva facultada não só pelos dados recolhidos no questionário dos adultos, mas também pela observação directa e pela consulta de fontes documentais: a esmagadora maioria dos adultos que completam o nível de RVCC B2, equivalente ao sexto ano de escolaridade, ingressam no nível B3, equivalente ao nono ano de escolaridade. Este facto permite-nos concluir que o CNO tem feito um trabalho significativo no acompanhamento e na motivação dos adultos que completam o nível de B2, de forma a continuarem o seu processo de RVCC.

Por outro lado, foi possível perceber que os amigos, os vizinhos e as demais pessoas conhecidas, constituíram, para a maioria dos adultos que responderam ao questionário, o meio pelo qual tomaram conhecimento do CNO da ESEP. Este facto pode ser considerado positivo, na medida em que foram os próprios adultos participantes no processo de RVCC que, pela sua provável satisfação, deram conhecimento do CNO a outras pessoas da sua área de convivência, e influenciaram-nas a ingressarem no mesmo.

Para a satisfação dos adultos em relação aos processos de RVCC desenvolvidos no centro não é alheia a qualidade do acolhimento dispensado ao seu público. A primeira impressão de uma experiência nova revela-se, muitas vezes, determinante na cristalização de uma opinião sobre essa mesma experiência e, de acordo com os dados recolhidos, o CNO parece ter apostado em proporcionar ao seu público-alvo um acolhimento que satisfaça as suas expectativas.

Recorde-se que a qualidade do acolhimento, nos vários itens analisados, tendeu a ser considerada pela esmagadora maioria dos respondentes como boa ou muito boa, atingindo estas apreciações sempre percentagens de resposta superiores a 89%. O diagnóstico e o acompanhamento, nos diferentes itens analisados, caracterizam-se também por uma percentagem de respostas a classificá-los como bons ou muito bons, semelhante àquela obtida pelo acolhimento.

O indicador, porventura mais directo e representativo, dos processos de auto-avaliação desenvolvidos pelo CNO, foi o desempenho da equipa do centro, nos vários itens analisados. A apreciação dos adultos que responderam ao questionário volta a ser, neste ponto, particularmente positiva, sendo que o desempenho do centro atinge, tanto nos adultos do nível básico como nos adultos do nível secundário, sempre classificações compreendidas entre o bom e o muito bom, com uma percentagem de resposta superior a 83%. Os profissionais que responderam ao questionário também utilizaram uma apreciação bastante positiva na classificação do desempenho da equipa.

Um indicador importante, que possibilita aferir a satisfação dos adultos face aos processos de RVCC desenvolvidos pelo CNO da ESEP, consistiu no grau de concretização das expectativas dos adultos que ingressaram em processo de RVCC. Os dados obtidos demonstraram um elevado grau de concretização das expectativas dos adultos que ingressaram no processo de RVCC.

Por conseguinte, concluímos que os dados referentes à qualidade dos processos de acolhimento, diagnóstico e atendimento, bem como os que atestam o desempenho da equipa, são peremptórios e congruentes entre si, voltando a reforçar a premissa de que o centro é especialmente eficaz na condução dos processos de RVCC, o que poderá traduzir uma auto-avaliação particularmente eficaz nesta área. Supomos, por isso, que o CNO da ESEP implementou na prática e com um sucesso apreciável, o conceito que a literatura designa por avaliação de acompanhamento.

A avaliação de acompanhamento «opera na fase de desenvolvimento/execução dos programas» (Neves, 1996: 45). Caracteriza-se por estar particularmente bem adaptada aos objectivos da gestão estratégica, na medida em que visa a auto-correcção permanente do processo de intervenção, no sentido de melhorar a eficácia e eficiência, bem como a adesão dos agentes (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 15). Muito centrada no sistema de acompanhamento e gestão, não abre mão de critérios avaliativos do tipo eficiência e conformidade (Neves, 1996: 45).

A forma como os profissionais mensuram a capacidade de auto-avaliação do CNO da ESEP indicia níveis elevados de rendimento nestes processos à semelhança do que os resultados do estudo apontam.

Apesar de devermos ser especialmente prudentes na interpretação dos dados fornecidos pelos questionários aplicados aos profissionais do CNO da ESEP, dada a baixa taxa de participação apresentada, não poderíamos deixar de referir que os profissionais que participaram no nosso estudo avaliaram, de uma forma geral, a capacidade de auto-avaliação do centro com classificações muito positivas. As classificações dominantes, em todos os itens analisados foram o “bom” e o “muito bom”. Este dado parece-nos revestir-se da maior relevância, pois contribui, através da opinião dos protagonistas que desempenham um papel activo no fenómeno em estudo, para a corroboração de uma das principais conclusões do nosso estudo, fundamentada até aqui apenas com base em observações indirectas: o CNO da ESEP dispõe de processos de auto-avaliação eficientes.

Uma vez que a avaliação é entendida como «um conjunto de procedimentos para julgar os méritos de um programa e fornecer uma informação sobre os seus fins, as suas expectativas, os seus resultados previstos e imprevistos, o seu impacto e os seus custos» (Kosecoof e Fink, citados por Monteiro, 1996), concluímos que os profissionais do CNO da ESEP, ao classificarem, de uma forma bastante favorável, a auto-avaliação feita pelo centro, dispõem de um conhecimento muito aprofundado acerca do trabalho desenvolvido pelo centro, o que contribui, tanto para aferir, com maior precisão, a qualidade global das actividades desenvolvidas, bem como preservá-la e incrementá-la.

A auto-avaliação praticada pelo CNO da ESEP parece evidenciar esforços no sentido de promover uma gestão eficiente do potencial humano do centro. Diferentes constatações, já anteriormente invocadas e fundamentadas, levaram-nos a crer que o sucesso de diferentes processos desenvolvidos pelo CNO da ESEP está relacionado com o sucesso dos processos de auto-avaliação implementados pelo centro. A gestão adequada do potencial humano poderá constituir mais uma evidência, ainda que indirecta, da existência de processos de auto-avaliação eficientes no CNO da ESEP, na medida em que a colocação das pessoas certas no lugar certo, tendo em conta as competências demonstradas, o perfil e as funções que desejam ocupar, parece denotar um esforço consistente em melhorar a performance do centro, mediante a rentabilização dos seus recursos humanos.

A distribuição dos diferentes profissionais afectos ao centro pelas diferentes valências, cargos e conteúdos funcionais do mesmo parece pressupor uma apreciação prévia do

potencial humano disponível, com vista à sua rentabilização e valorização, procedimento que se integra com naturalidade nas tarefas previstas pela auto-avaliação.

Os dados recolhidos pelos questionários aos profissionais, ainda que devam ser interpretados com prudência, levam-nos a inferir que podem existir no centro processos de avaliação que visem uma gestão eficiente do potencial humano. Os três profissionais de RVC que responderam ao questionário referiram que lhes foi outorgada a função desejada e todos eles consideram a existência de uma concordância entre a função exercida e o respectivo perfil.

No caso dos formadores que responderam ao questionário, apenas um revelou não ter preferência pela área que lhe seria distribuída, sendo que os restantes três reconheceram que lhes foi outorgada a função desejada. Relativamente à concordância entre a função exercida e o perfil de competências, houve um formador que revelou não ter opinião: os restantes consideram haver uma concordância entre a função exercida e o seu perfil.

De acordo com o artigo 20 da Portaria nº 370/2008 de 21 de Maio do Diário da República Portuguesa, a certificação de competências validadas, nos termos do previsto no artigo 18.º, exige a apresentação do adulto perante um júri de certificação. O adulto obtém uma certificação sempre que lhe é reconhecido, pelo júri referido, ter adquirido as competências em conformidade com os referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, de acordo com os critérios de avaliação definidos para esses referenciais. Por outras palavras, a sessão de júri consiste no eixo de certificação de competências, sendo o processo que confirma as competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais e que constitui o acto oficial de registo das competências.

O êxito obtido na sessão de júri, além de ser indispensável, nos termos da lei, para completar o processo de RVCC, poderá constituir um indicador fundamental do investimento feito pelos Centros Novas Oportunidades, nos seus formandos e conseqüentemente, um indicador indirecto da qualidade formativa de cada Centro e, ainda mais retrospectivamente, da qualidade dos processos de auto-avaliação desenvolvidos com o intuito de supervisionar e assegurar a qualidade dos processos formativos.

Como demonstrámos na secção da apresentação e discussão dos resultados, as respostas obtidas foram amplamente concludentes no que respeita à satisfação dos respondentes em relação ao desempenho dos membros do júri, corroborando, desse modo, o êxito do processo.

Expostas as ilações que a nossa pesquisa nos possibilitou tecer, interessa salientar que não foi fácil identificarmos, a partir dos dados que os nossos instrumentos de recolha puderam

proporcionar-nos, constrangimentos orgânicos ou funcionais no CNO que subtraíssem qualidade ao processo de RVCC aí desenvolvido ou comprometessem a satisfação dos adultos que o frequentam e os formadores e profissionais que o conduzem.

De acordo com os dados apurados, pudemos constatar que o CNO da ESEP é particularmente bem-sucedido na gestão e no cumprimento das expectativas dos adultos que a ele recorrem para realizar o seu processo de RVCC, na qualidade global do processo de RVCC, na preparação dos adultos em processo de RVCC para a Sessão de Júri e, em último lugar, mas não menos importante, na satisfação profissional dos elementos que constituem a equipa de trabalho.

O estudo demonstrou que prevalece um equilíbrio entre a satisfação dos adultos que recorrem ao CNO da ESEP para frequentarem processos de RVCC e a satisfação dos profissionais que compõem a equipa do Centro. Os principais aspectos caracterizadores da operacionalidade do Centro e do desempenho da sua equipa foram avaliados positivamente pelos inquiridos, o que traduz a sua satisfação com os mesmos. O facto de as opiniões dos adultos encontrarem correspondência na opinião dos profissionais, contribui para a validação dos dados recolhidos e, conseqüentemente, para a consistência e para a credibilidade das nossas conclusões.

Ao verificarmos, mediante os dados recolhidos, que o CNO da ESEP produz processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de qualidade, pudemos demonstrar que o centro dispõe de uma estratégia de auto-avaliação consistente e funcional, capaz de assegurar a qualidade dos processos desenvolvidos e, conseqüentemente, que a auto-avaliação, pelo menos no caso do CNO da ESEP, parece estar intimamente relacionada com uma cultura de aquisição e preservação de boas práticas.

A nossa pesquisa levou-nos a inferir que, no cerne do sucesso patente, não só na maioria das iniciativas desenvolvidas pelo CNO da ESEP, mas também nas mais relevantes, tendo em conta o enquadramento jurídico que tutela e rege a sua actividade, encontra-se a sua capacidade e hábito de se auto-avaliar.

Visto que a nossa investigação insere-se nos moldes conceptuais e metodológicos do estudo de caso, não podemos nem temos a pretensão de generalizar a presente conclusão a outras realidades, ainda que similares, mas podemos afirmar com segurança, baseados nos dados disponíveis, que a auto-avaliação implementada pelo CNO da ESEP revela-se um elemento catalisador e organizador das boas práticas desenvolvidas, na medida em que as acompanha e supervisiona, desde a fase de concepção do espaço físico do centro.

Concluimos também que a auto-avaliação praticada pelo CNO da ESEP integra-se nos moldes teóricos e concepcionais que a literatura designa por avaliação de impacto. Capucha, Almeida, Pedroso e Silva sustentam que a mesma «implica a combinação da avaliação prévia com a análise dos resultados finais, visando assim caracterizar os efeitos líquidos, desejados e não desejados, directos e indirectos, do processo de intervenção, através da comparação das situações de partida e de chegada e da determinação dos factores que efectivamente produziram as mudanças verificadas» (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 15).

O desenho metodológico que traçámos para o nosso estudo não nos permitiu apenas inferir sobre o papel da auto-avaliação na gestão da qualidade dos processos desenvolvidos pelo CNO da ESEP, mas forneceu-nos também algumas pistas esclarecedoras para compreendermos melhor alguns aspectos conceptuais e dinâmicos que caracterizam a auto-avaliação do centro e que, nesse sentido, poderão contribuir para a sua elevada eficiência, devidamente demonstrada pelos resultados do nosso estudo.

A auto-avaliação do CNO da ESEP apresenta uma natureza inter-temporal e multidimensional, na medida em que a sua acção de regulação e supervisão acompanha, sem interrupções, a intervenção do centro ao longo do tempo e debruça-se sobre as mais variadas áreas afectas ao seu funcionamento. Mas existem outras peculiaridades que a distinguem. O centro apostou num modelo de auto-avaliação que fosse relativamente simples e com isso se tornasse operacional. Esta opção pode ter sido determinante na garantia de que a auto-avaliação não deixaria de se fazer, por constrangimentos de ordem prática.

É provável que uma das razões pelas quais a auto-avaliação praticada no CNO da ESEP assumiu uma natureza permanente e transversal a todos os procedimentos encetados resida precisamente na sua simplicidade e, com isso, na sua facilidade de implementação.

A auto-avaliação levada a cabo pelo CNO da ESEP não se limitou a importar e a implementar o modelo do CAF, tal como foi concebido. Apesar de, nas linhas mestras, o mesmo lhe servir como referencial de partida, a equipa optou por criar um modelo original e específico que, na sua opinião, se ajustasse melhor à especificidade do centro e com o qual os diferentes elementos responsáveis pela auto-avaliação se identificassem.

Ao criar-se um modelo de auto-avaliação próprio, conseguiu-se congregiar o empenho de todos os responsáveis pela auto-avaliação na elaboração de um referencial que, por um lado recebesse, para a sua génese, o contributo específico de cada um deles e por outro lado correspondesse às necessidades e aos desafios específicos que cada um deles perspectivou para o centro. Ao integrar activamente, desde o início do processo, as pessoas que seriam

responsáveis por ele, poderia ter-se constituído um dinamismo motivador, essencial à sua manutenção e aperfeiçoamento ao longo do tempo.

De acrescentar ainda que a auto-avaliação levada a cabo pelo CNO da ESEP, provavelmente devido à simplicidade do seu modelo e à identificação dos elementos que são responsáveis pelo processo com o modelo adoptado, não é vista como um factor limitador das restantes actividades, mas sim como um procedimento natural e permanente, inerente às actividades normais do centro e cuja intervenção visa melhorias imediatas, sendo por isso entendida como útil.

Depreendemos, finalmente, e tendo em consideração todas as ilações já enunciadas, que o CNO da ESEP logrou em imprimir uma imagem de pertença, simplicidade e utilidade ao modelo de auto-avaliação implementado. Tal iniciativa denotou criatividade, conhecimento e profundo sentido de responsabilidade, revelando-se, muito provavelmente, determinante no êxito do modelo de auto-avaliação do centro, pois constitui a melhor garantia de que o mesmo é necessário e oportuna e, por isso, indissociável das boas práticas desenvolvidas.

Por fim, será importante mencionarmos o facto de a nossa pesquisa ter demonstrado, por intermédio de constatações concretas e legítimas, baseadas em dados reais recolhidos a partir de uma entidade bem definida, o CNO da ESEP que, como Stecher e Davis (1987) asseguram, a concepção e condução de sistemas de avaliação bem-sucedidos implicam, com frequência, um trabalho que envolve conhecimento, experiência e habilidade, criatividade, ou por outras palavras "arte", para seleccionar e articular as questões de avaliação com os procedimentos e com a organização de recursos (Stecher e Davis, citados por Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996: 18). Não obstante, essa criatividade não se exerce livremente, pois como referem os mesmos autores «As actividades de que a avaliação dá conta são relativamente padronizadas e os objectivos, possibilidades e interesses associados à sua interrogação sistemática acabam também por obedecer a modelos mais ou menos estabilizados e institucionalizados pela experiência prática acumulada» (*idem, ibidem*).

BIBLIOGRAFIA

- ADÃO, A. (1999). “Educação de Adultos”. In BARRETO, A. & MÓNICA, M. F. (coord.). *Dicionário de História de Portugal*, vol. 7 – Suplemento A/E. Lisboa: Livraria Figueirinhas, pp. 599- 601;
- ALCIDES, M. (1996). “A avaliação nos projectos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática” in *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 22. Lisboa: CIES, pp. 137-153;
- ALCOFORADO, L. (2004). “A Educação de Adultos como contributo para uma vida com mais direitos e oportunidades” in *CNE – Educação e Direitos Humanos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação, pp. 341-347;
- ALVES, J. (2005). *Avaliação do programa de apoio à implementação da rede social do concelho de Portalegre – relatório final*. Câmara Municipal de Portalegre e CIES/ISCTE (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa);
- ALVES, J.; MARTINS, A.; MILHEIRO, E. et al. (2007). *Avaliação externa independente do projecto Equal: “Potencializar recursos, valorizar e qualificar pessoas e organizações” – relatório final*. Portalegre;
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a formação. Construir a mudança*. Lisboa: Educa, pp. 23-34; 51-73;
- AMORIM, J. P. (2006). *O impacto da Educação e Formação de Adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania*. Lisboa: MTSS/DGERT, pp. 23-29;
- ANQ – AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO - (2007). Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação I.P;
- ANZIEU, D. e MARTIN, J. (1968). *La dynamique des groupes, restraints*. Paris: PUF;
- ASCH, S. (1977). *Psicologia social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional;
- ÁVILA, P. (2008). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Celta Editora;

- AZEVEDO, J. (coord.) (2007). *Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p. 37;
- BELCHIOR, F. (1990). *Educação de Adultos e Educação Permanente: a realidade portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte;
- BENAVENTE, A. (coord.); ROSA, A.; COSTA, A. F.; ÁVILA, P. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- BERNOUX, P. (1985). *La sociologie des organisations*. Paris: Seuil;
- BERTRAND, Y. (1994). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget;
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos – Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, pp. 61-69; 87-107;
- CAPUCHA, L (1996). “Sistema de avaliação de programas: uma aposta para o futuro” in *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 22. Lisboa: CIES, pp. 185-193;
- CAPUCHA, L; ALMEIDA, J; PEDROSO, P.; SILVA, J.. (1996). “Metodologias de avaliação: o estudo da arte em Portugal” in *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 22. Lisboa: CIES, pp. 9-27;
- CHIAVENATO, I. (1991). *Recursos humanos na empresa*. São Paulo: Atlas;
- CLEN, F.(1976). *Psicologia social das organizações*. Rio de Janeiro: Zahar;
- CNO ESEP (2008). *Plano Estratégico de Intervenção do Centro 2008/2009*. Portalegre: ESEP;
- CNO ESEP (2009). *Relatório de actividades*. Portalegre: ESEP.
- COOMBS, P. (1993). *La crisis mundial en la educación: perspectivas actuales*. Madrid: Santillana, pp. 22-57;
- DATAANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação;

- DIRECÇÃO-GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL (2005). “Reconhecer, validar e certificar competências – um passaporte para a educação e formação ao longo da vida” in *Formar*, n.º 50, pp.24-29;
- DIRECÇÃO-GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). Referencial de competências-chave: para a educação e formação de adultos – nível secundário. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional;
- DOMINICÉ, P. (1984) in NÓVOA, A. (1988). “O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos”. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, pp. 23 e ss;
- FERNANDÉZ, O. e FERNANDÉZ, F. (2009). “Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica” in *Revista de Educación*, n.º 348, pp. 253-281;
- FERRÃO, J. (1996). “A avaliação comunitária de programas regionais: aspectos de uma experiência recente” in *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 22. Lisboa: CIES, pp. 29-40;
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de formation*. Paris: Dunod, pp. 30-31;
- FODDY, W. (1996). *Como perguntar – Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Lisboa: Celta;
- FREIRE, J. (2009). “Microestudo sociológico de um Centro Novas Oportunidades” in *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 59, Lisboa: CIES, ISCTE-IUL – CELTA, pp. 19-43;
- INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (2006). *Situação do Mercado de Emprego – Relatório Anual – 2005*. Lisboa: IEFP;
- JOSSO, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: Editions L’Age d’Homme, p. 47;
- KATZ, D. e KAHN, R. (1976). *Psicologia social das organizações*. São Paulo: Atlas;
- KLINEBERG, O. (1973). *Psicologia social*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica;

- LIMA, L. C. (1994). “Inovação e mudança em Educação de Adultos” in *Educação de Adultos – Fórum I*. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos, pp. 63-65;
- MELO, Rodrigo Queiroz e; JACINTO, Francisco; CALDEIRA, Hugo; *et al.* (2009). *Auto-avaliação de Centros Novas Oportunidades. Adequação do SIGO às necessidades de avaliação*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos: documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação;
- MOGARRO, M. J. e PINTASSILGO, J. (2009). *Educação, Cidadania e Alfabetização em Contexto Revolucionário (Portugal, 1974-76)*. Texto inicial da comunicação “Education, Citizenship and Alphabetization in a revolutionary context (Portugal, 1974-1976), apresentada na ISCHE 28 – International Standing Conference for the History of Education (28.^a Sessão), Universidade de Umeå, Suécia, de 16 a 19 de Agosto de 2006, depois desenvolvido para publicação (Porto Editora, no prelo);
- MÓNICA, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença, p.109;
- MORAIS, J. (2008). *Diagnosticar processos e instrumentos de RVCC, propor inovações no Centro Novas Oportunidades da Escola Superior de Educação de Portalegre – Uma perspectiva do Serviço Social*. Volume I. Portalegre (relatório de estágio não publicado);
- MORALES, J.; MOYA, M. *et al.* (1994). *Psicologia social*. Madrid: McGraw-Hill;
- NOGUEIRA, A. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 27-98;
- NÓVOA, A. (1988). “O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos” in *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, pp. 7-20;

- NÓVOA, A. (2002). Prefácio. In Cristina Barcoso. *O Zé Analfabeto no Cinema – o cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952 a 1956*. Lisboa: Educa, pp. 9-11;
- NUTTIN, J. (1985). *Theorie de la Motivation Humaine*. Paris: PUF, pp. 15-16;
- PAPALIA, D. e OLDS, S. (1995). *Psicologia*. Madrid: McGraw-Hill;
- PEREIRA, C. (1996). “Uma proposta de avaliação de acções de formação” in *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 22. Lisboa: CIES, pp. 155-169;
- PONTE, J. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Quadrante 3. Lisboa, pp. 3-18;
- RICO, H. e LIBÓRIO, T. (2009). *Impacte do Centro de RVCC da Fundação Alentejo na Qualificação dos Alentejanos*. Fundação Alentejo;
- UCP – CEPCEP (Universidade Católica Portuguesa. Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa) (2009). *Auto-Avaliação. Projecto Caf CNOs*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Legislação:

- Despacho n.º 7794/2007, *Diário da República n.º 82/07 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa;
- Despacho n.º 9937/2007, *Diário da República n.º 103/07 – II Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa;
- Despacho n.º 14753/2008, *Diário da República n.º 102/08 – II Série*. Presidência do Conselho de Ministros e Ministério das Finanças e da Administração Pública. Lisboa;
- Despacho conjunto n.º 262/2001, *Diário da República n.º 69/01 – II Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação. Lisboa;
- Despacho conjunto n.º 804/2002, *Diário da República n.º 249/02 – II Série*. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Lisboa;

Despacho conjunto n.º 24/2005, *Diário da República n.º6/05 – II Série*. Ministérios das Actividades Económicas e do Trabalho e da Educação. Lisboa;

Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro, *Diário da República n.º206/01 – I Série B*. Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Lisboa;

Portaria n.º 86/2007 de 12 de Janeiro, *Diário da República n.º9/07 – I Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Lisboa;

Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio, *Diário da República n.º98/08 – I Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Lisboa;

Sites Consultados:

CAVACO, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n.º2, pp. 21-34. Consultado em 17 de Fevereiro de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

NOVAS OPORTUNIDADES (2010a). *Actividade e Emprego*. Consultado em 17 de Fevereiro de 2010, em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html>

NOVAS OPORTUNIDADES (2010b). *Crescimento Económico*. Consultado em 17 de Fevereiro de 2010, em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html>

NOVAS OPORTUNIDADES (2010c). *Salários*. Consultado em 17 de Fevereiro de 2010, em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html>

NOVAS OPORTUNIDADES (2010). *Informação Estatística*. Consultado em 17 de Fevereiro de 2010, em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/estatistica>

SÓCRATES, J. in NOVAS OPORTUNIDADES (2010). *Ambição*. Consultado em 17 de Fevereiro de 2010, em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/9.html>

PIRES, A. (2007). Reconhecimento e Validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n.º2, pp. 5-20. Consultado em 17 de Fevereiro de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

ANEXOS

Anexo I

Guião das Entrevistas

Anexo II

Planta do Centro

Anexo III

Questionário aos Profissionais de RVC e Formadores do CNO

Anexo IV

Questionário aos Adultos

ANEXO I

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Guião de Entrevista

Identificação do CNO: _____

Data: _____ Hora: _____

Caracterização do CNO

- Contexto de emergência do Centro;
- Data de inauguração do Centro;
- Entidade promotora do Centro;
- Área de influência do Centro (prática de itinerância...);
- Horário de funcionamento do Centro;
- Parcerias do Centro;
- Logística do Centro;
- Estratégias de promoção e divulgação do Centro;
- Processos de RVCC ministrados no Centro;
- Número de avaliadores externos a prestar serviços ao Centro;
- Adesão dos adultos ao Centro;
- Intervalo de tempo médio entre a inscrição e o diagnóstico;
- Intervalo de tempo médio entre o diagnóstico e o encaminhamento;
- Percentagem de Adultos encaminhados (até 2009);
- Percentagem de Adultos encaminhados para respostas educativas ou formativas externas ao CNO (até 2009);
- Percentagem de Adultos com certificação total (até 2009);
- Percentagem de Adultos com certificação parcial (até 2009).

Equipa do CNO

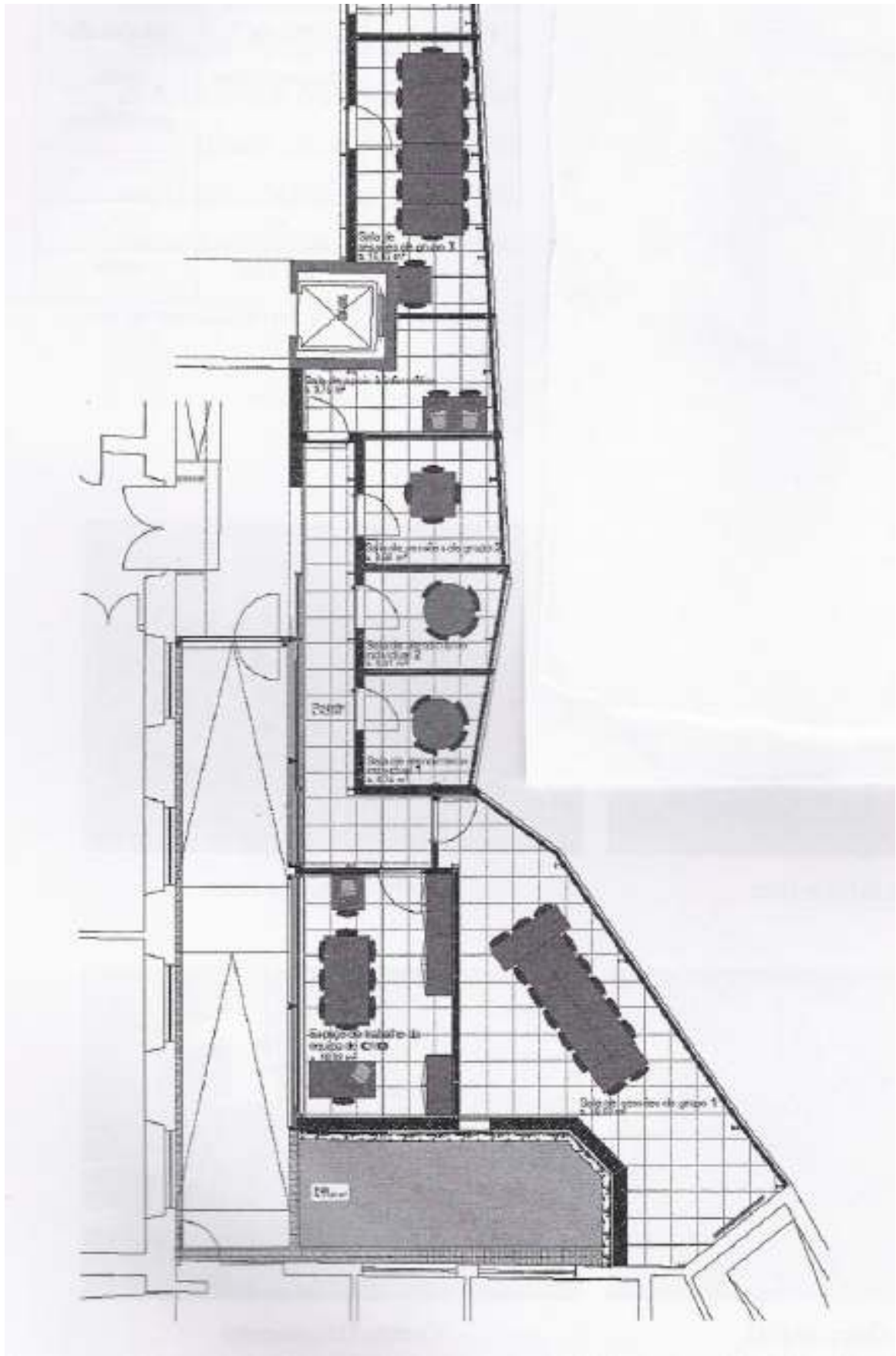
- Dimensão da equipa;
- Habilitações académicas dos diferentes elementos da equipa;
- Experiência dos elementos da equipa na área da Educação e Formação de Adultos;
- Disponibilidade dos elementos da equipa (identificar o número e as funções dos elementos que trabalham a tempo inteiro no CNO).

Processos de Avaliação do CNO

- Experiência do Centro em procedimentos de auto-avaliação;
- Posição do Centro relativamente aos processos de auto-avaliação a que está obrigado;
- Identificação da equipa de auto-avaliação do Centro;
- Trabalho de auto-avaliação desenvolvido pelo Centro no presente ano;
- Processos e metodologias envolvidos na materialização do processo de auto-avaliação a que o Centro está obrigado;
- Composição e dinâmica de trabalho do cluster a que pertence o Centro;
- Estratégia de acompanhamento desenvolvida pelo consultor externo da Universidade Católica;
- Dificuldades encontradas na implementação do modelo de auto-avaliação proposto aos Centros.

ANEXO II

PLANTA DO CNO DA ESEP



ANEXO III

QUESTIONÁRIO AOS PROFISSIONAIS DE RVC E FORMADORES DO CNO

ANEXO IV

QUESTIONÁRIO AOS ADULTOS