

MARIA JOSÉ PEREIRA DE ALMEIDA FERREIRA

**O TRABALHO COLABORATIVO DA EQUIPA
TÉCNICO-PEDAGÓGICA DE UM CENTRO NOVAS
OPORTUNIDADES**

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

MARIA JOSÉ PEREIRA DE ALMEIDA FERREIRA

**O TRABALHO COLABORATIVO DA EQUIPA
TÉCNICO-PEDAGÓGICA DE UM CENTRO NOVAS
OPORTUNIDADES**

Dissertação apresentada para a
obtenção do Grau de Mestre em Ciências da
Educação no Curso de Mestrado em
Supervisão Pedagógica e Formação de
Formadores conferido pela Escola Superior de
Educação Almeida Garrett.

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

AGRADECIMENTOS

Ao professor Roque Antunes, meu orientador, um agradecimento muito especial pela sua sabedoria, ensinamentos constantes, disponibilidade e paciência para me dar apoio e força, nos momentos mais difíceis de todo o processo de orientação científica desta dissertação.

A todos os elementos da equipa técnico-pedagógica e aos adultos, sem os quais não teria sido possível realizar este estudo.

À Joana Gouveia, pela ajuda no tratamento estatístico dos dados.

À Helga e à Teresa, pela preciosa ajuda na tradução do resumo.

À Sandra, pelas constantes manifestações de interesse e encorajamento.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, pela compreensão e pela sua presença constante.

À minha filha, pelo tempo que não lhe dediquei.

RESUMO

O trabalho da equipa técnico-pedagógica dos centros novas oportunidades deve assentar em práticas colaborativas, de modo a nortear-se pelo rigor e pela qualidade do serviço pois, só assim, se poderá realizar um acompanhamento adequado dos adultos.

Alguns adultos referem que ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências não tiveram o acompanhamento adequado por parte de alguns elementos da equipa técnico-pedagógica e, nesse sentido, considerámos que seria importante investigar se tal acontece, e daí a questão geral da nossa investigação - Como é que a equipa técnico-pedagógica pode promover o trabalho colaborativo de modo a realizar um acompanhamento adequado ao candidato? Efetivamente, só através do trabalho colaborativo, por parte da equipa, o adulto poderá ter um acompanhamento adequado pois “a complexidade dos problemas exige trabalho em equipa decorrente da assunção de projectos comuns.” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 132).

Assim, e tendo sempre por objetivo a implementação de boas práticas, levámos a cabo esta investigação, de natureza qualitativa, assente num estudo de caso, recorrendo também a dados de natureza quantitativa, de modo a analisar a importância do trabalho colaborativo no seio da equipa técnico-pedagógica dos centros novas oportunidades.

Os resultados do nosso estudo permitem-nos concluir que as práticas colaborativas da equipa técnico-pedagógica do centro novas oportunidades, por nós investigado, não se encontram ainda devidamente consolidadas, mas os momentos de partilha e de reflexão já são uma realidade, pelo que a equipa tem plena consciência que é deste modo que deve nortear o seu trabalho. Assim, os dados obtidos apontam para a necessidade da equipa promover o trabalho colaborativo, intensificando os momentos de reflexão, envolvendo todos os elementos, onde se partilhem materiais, procedimentos e estratégias, de modo a desenvolver a capacidade crítica e auto-reflexiva. O coordenador tem um papel fundamental, enquanto supervisor e elemento dinamizador deste processo, devendo ser capaz de motivar a equipa a trabalhar deste modo, visando um acompanhamento adequado do candidato ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Palavras-chave: Centros novas oportunidades; Equipa técnico-pedagógica; Referencial de competências-chave; Trabalho colaborativo; Supervisão.

ABSTRACT

The work of the technical-pedagogical team of the new opportunities centres should be based on collaborative practices, in order to be guided by the accuracy and the quality of the service, because, only then, a proper monitoring of adults can be carried out.

Some adults report that during the process of recognition, validation and certification of competences, did not have the adequate monitoring by some elements of the technical-pedagogical team and regarding this, we considered that it would be important to investigate if that happens, and that is why the general issue of our investigation - How can the technical-pedagogical team promote the collaborative work in order to conduct an appropriate monitoring to the candidate? In fact, only through the collaborative work of the team, may the adult have an appropriate monitoring since "the complexity of problems demands a team work resulting from the assumption of joint projects." (Alarcão e Tavares, 2003, p.132)

Therefore, and always having as aim purpose the implementation of good practices, we conducted this research of qualitative nature, based on a case study, using also quantitative data in order to analyse the importance of collaborative work within the technical-pedagogical team of the new opportunities centres.

The results of this study allow us to conclude that the collaborative practices of the technical-pedagogical team of the new opportunities centre, that we investigated, are not yet properly consolidated, but the moments of sharing and reflection are already a reality, so the team is fully aware that it is this way that their work should be conducted. Thus, the data of our study point out the need of the team to promote collaborative work deepening the moments of reflection, involving all elements, where materials, procedures and strategies are shared, in order to develop the critical and self-reflexive capacity. The coordinator plays a key role as a supervisor and pro-active element of this process, and should be able to motivate the team to work in a similar way, targeting an appropriate monitoring of the candidate through the process of recognition, validation and certification of skills.

Keywords: New Opportunities Centers; Technical-pedagogical team; Reference book of key skills; Collaborative work; Supervision.

SIMBOLOS UTILIZADOS

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

BC – Balanço de Competências

CNO – Centros Novas Oportunidades

CQEP – Centro para a Qualificação e Ensino Profissional

CRVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DGFV – Direção Geral de Formação Vocacional

EFA – Educação e Formação de Adultos

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

PII – Plano de Intervenção Individual

PPQ – Plano Pessoal de Qualificação

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

RCC – Referencial de Competências-chave

RCCNS – Referencial de Competências-Chave de nível Secundário

RVC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

TDE – Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE GRÁFICOS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
ÍNDICE DE QUADROS.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1. Trabalho colaborativo.....	7
2. Aprender ao longo da vida – ALV.....	14
3. Centros novas oportunidades	20
4. Processo rvcc	27
5. Equipa técnico-pedagógica	31
6. Referencial de competências-chave.....	33
7. Competência e competência-chave	36
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	39
1. Formulação do problema	40
2. Caracterização do trabalho	41
3. Questões e objetivos de investigação	43
3.1 Objetivo geral:	44
3.2 Objetivos específicos:	44
4. População investigada	46
5. Recolha de dados e procedimentos	48
5.1 Entrevistas	49

5.2 Questionários	50
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	53
1. Caracterização dos participantes	56
2. Desempenho da equipa técnico-pedagógica.....	59
2.1 Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	59
2.2 Profissionais rvc	62
2.3 Formadores.....	65
3. Apresentação e explicitação do referencial de competências-chave	70
4. Trabalho colaborativo.....	76
5. Coordenador	81
6. Sistematização de dados	96
CAPÍTULO III - CONCLUSÕES DO ESTUDO EMPÍRICO.....	102
Considerações finais	115
Referências bibliográficas.....	121
APÊNDICE A – Grelha de categorias e subcategorias (entrevistas à equipa técnico-pedagógica).....	126
APÊNDICE B - Guião da entrevista à equipa técnico-pedagógica.....	127
APÊNDICE C – Grelha de verificação da entrevista (equipa técnico-pedagógica).....	129
APÊNDICE D – Grelha de análise de conteúdo (entrevistas à equipa técnico-pedagógica)	135
APÊNDICE E – Questionários dos adultos	147
APÊNDICE F – Questionários da equipa técnico-pedagógica	150
APÊNDICE G – Grelha de análise dos questionários dos adultos	157
APÊNDICE H – Grelha de análise dos questionários da equipa técnico-pedagógica.....	164

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Género	58
GRÁFICO 2 – Grupo etário.....	59
GRÁFICO 3 – Análise do encaminhamento do candidato.....	60
GRÁFICO 4 – Definição do encaminhamento do candidato	61
GRÁFICO 5 – Proveniência dos instrumentos utilizados pela tde.....	62
GRÁFICO 6 – Acompanhamento da autobiografia por parte do profissional rvc.....	63
GRÁFICO 7 – Acompanhamento do pra por parte do profissional rvc	64
GRÁFICO 8 – Sugestões de trabalho por parte do profissional rvc.....	65
GRÁFICO 9 - Estratégias utilizadas na desocultação de competências.....	66
GRÁFICO 10 – Acompanhamento do pra por parte dos formadores	67
GRÁFICO 11 – Acesso ao PII.....	69
GRÁFICO 12 - Conhecimento do PII	69
GRÁFICO 13 - Profissional rvc e RCC.....	70
GRÁFICO 14 - Autobiografia e RCC por parte do profissional rvc	71
GRÁFICO 15 - Transversalidade das áreas de competências-chave	72
GRÁFICO 16 - Autobiografia e áreas de competências-chave 1	73
GRÁFICO 17 - Autobiografia e áreas de competências-chave 2	73
GRÁFICO 18 – Partilha de responsabilidade do rcc	74
GRÁFICO 19 - PRA.....	75
GRÁFICO 20 - Organização do PRA.....	75
GRÁFICO 21 – Articulação dos formadores	77
GRÁFICO 22 – Autobiografia e transversalidade das áreas de competências-chave?	78
GRÁFICO 23 - Formação complementar.....	79
GRÁFICO 24 - Estratégias de trabalho conjuntas.....	80
GRÁFICO 25 - Validações conjuntas.....	81
GRÁFICO 26 - Reuniões entre o coordenador e a equipa técnico-pedagógica.....	82
GRÁFICO 27 – Reuniões entre o coordenador e os formadores	83
GRÁFICO 28 - Reuniões entre o coordenador e as profissionais rvc.....	84
GRÁFICO 29 - Supervisão do coordenador.....	85
GRÁFICO 30 – Grau de satisfação do desempenho do TDE.....	88
GRÁFICO 31 – Grau de satisfação do desempenho do profissional rvc	90

GRÁFICO 32 - Grau de satisfação do desempenho do formador de CP.....	91
GRÁFICO 33 - Grau de satisfação do desempenho do formador de STC	93
GRÁFICO 34 - Grau de satisfação do desempenho do formador de CLC	94
GRÁFICO 35 - Grau de satisfação do desempenho do formador de CLCLE	95

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 –. Etapas de intervenção dos cno's	27
FIGURA 2 - Eixos estruturantes de um processo rvc.....	28
FIGURA 3 - Orgânica do PRA	29
FIGURA 4 - Áreas de competências-chave do referencial de competências-chave de nível secundário.....	34
FIGURA 5 - Estrutura e elementos conceptuais do referencial de competências-chave de nível secundário.....	36

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil pessoal e profissional dos elementos da equipa técnico-pedagógica.....	57
Quadro 2 - Estratégias utilizadas no processo de desocultação	67
Quadro 3 – Supervisão do coordenador	86

INTRODUÇÃO

Aqui será a areia fina...a falésia...onde, entre voos, poisarei para descansar e meditar, depois voltar a voar entre o azul do mar e o azul do céu.

Bach, *Fernão Capelo Gaivota*

O ato de aprender é inerente ao Homem. É pela aprendizagem que o Homem aprende a ser, aprende a fazer, aprende a estar e aprende a relacionar-se com os outros. Talvez estejamos eternamente “condenados” a aprender, quer essa aprendizagem decorra de forma intencional ou de forma não intencional, isto é, quer seja consciencializada ou não. As aprendizagens acontecem ao longo e no decorrer da vida do Homem, pelo que os saberes e as competências adquirem-se por várias vias, pela via formal, não-formal e informal.

A aprendizagem ao longo da vida (ALV) deve ser entendida como a aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida, envolvendo todos os cidadãos, sendo que, e numa sociedade do conhecimento, ela é condição de desenvolvimento das pessoas, das sociedades e da democracia (Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, 2001).

Uma vez que os saberes e as competências são adquiridos em vários contextos, o reconhecimento e a certificação formal dos mesmos revelou-se de importância fundamental. O processo de reconhecimento de adquiridos¹ encontra-se ligado à Iniciativa Novas Oportunidades (INO), que surge em 2005 e apresenta dois objetivos fundamentais, definir o nível secundário de educação como patamar mínimo de escolaridade e aumentar a qualificação de quem, há vários anos, ingressou no mercado de trabalho, sem ter concluído a escolaridade obrigatória.

¹ “A prática do reconhecimento dos adquiridos experienciais tem como fundamento, não apenas, nem sobretudo, a cumulatividade das experiências vividas, mas a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidas para outras situações integrando-a na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa” (Canário 2000, p. 11)

Os centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (crvcc) surgem como lugares privilegiados para responder a essa necessidade, dando depois lugar aos centros novas oportunidades (cno's).

Nos centros novas oportunidades trabalham equipas de profissionais que, de modo articulado e consonante, realizam processos de reconhecimento de adquiridos. Nesta investigação procuramos evidenciar que, para que se implementem boas práticas nos centros novas oportunidades (cno's), é condição essencial e necessária que exista trabalho colaborativo entre os vários elementos da equipa técnico-pedagógica, até mesmo porque as funções inerentes a cada um deles encontram-se em relação de interdependência e complementaridade, harmonizando-se numa mesma direção e com uma mesma finalidade – o adulto.

Na essência do processo rvcc encontra-se o candidato, entendido na sua individualidade e singularidade e, por esse motivo, este processo implica, por parte de cada um dos elementos da equipa técnico-pedagógica, um acompanhamento, também ele, individualizado e contínuo, em conformidade com o grau de autonomia que cada adulto revela.

Nos dias de hoje, ouvimos falar com frequência da importância do trabalho colaborativo. Todos nós temos consciência de que o envolvimento das pessoas que partilham os mesmos objetivos permite que as experiências e os conhecimentos de cada elemento sejam potenciados.

O trabalho colaborativo assenta na partilha, na tomada de decisões conjunta, na planificação em grupo, na discussão e na reflexão conjunta. Nas escolas começamos a assistir à implementação dessa prática. É um facto, que é necessário que exista uma consciencialização por parte dos docentes/formadores, dessa necessidade, que exista um reconhecimento da sua importância, para a melhoria da qualidade do ensino, da formação e da aprendizagem dos alunos, pois só assim se encontram criadas as condições favoráveis para uma verdadeira partilha. No entanto, é também requisito fundamental que sejam criadas condições para que tal seja possível.

O trabalho colaborativo não é meramente um trabalho de cooperação mas, a colaboração e a cooperação são processos operacionais distintos, visto que, e segundo

Hord², “na cooperação as acções de cada indivíduo podem ser agradáveis para o outro mas não visam, necessariamente, benefícios comuns.” (Lima, 2002, p. 46)

O trabalho de complementaridade e de interdependência realizado pela equipa técnico-pedagógica dos cno’s exige que as práticas e metodologias estejam em consonância e, por esse motivo, têm que ser, de forma constante, repensadas e reajustadas, o que implica momentos de reflexão, no que diz respeito à sua forma de atuação. Nesse sentido, a equipa tem que assumir uma postura crítico-reflexiva, de modo a caminhar sempre no sentido de melhorar as suas práticas e, por esse motivo, deve ser constituída por profissionais capazes de se assumirem como aprendentes, que não partilham só o mesmo objetivo, mas também a mesma forma de o atingir. Nesse sentido, referem que o agir profissional dos elementos da equipa não se deve cingir, tão-somente, a situações de isolamento pois, “a complexidade dos problemas exige trabalho em equipa decorrente da assunção de projectos comuns.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 132).

No âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, de nível secundário, alguns candidatos que se encontram ou encontraram a realizar processo transmitiram-nos que não têm ou não tiveram o acompanhamento adequado por parte de alguns elementos da equipa técnico-pedagógica. Perante este problema, e por considerarmos que o trabalho da equipa deve assentar numa prática colaborativa, norteámos o nosso estudo pela seguinte questão geral:

Como é que a equipa técnico-pedagógica pode promover o trabalho colaborativo de modo a realizar um acompanhamento adequado ao candidato?

Assim sendo, o cerne da questão, quanto a nós, residiria em práticas de trabalho que conviria aferir e verificar, de modo a realizar um acompanhamento adequado ao candidato e, por esse motivo, seria fundamental debruçarmo-nos sobre o desempenho de cada um dos elementos da equipa técnico-pedagógica e sobre o trabalho do coordenador do centro, enquanto supervisor do trabalho de toda a equipa.

De modo a nortear-se pelo rigor e pela qualidade do serviço, o trabalho da equipa técnico-pedagógica dos centros novas oportunidades deve ter por base práticas de trabalho colaborativas pois, só assim, poder-se-á realizar um acompanhamento adequado dos adultos. Nesse sentido, levámos a cabo esta investigação, de natureza qualitativa, assente

² Hord, M. (1986). A synthesis of research in organizational collaboration. Educational Leadership. In Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

num estudo de caso, recorrendo também a dados de natureza quantitativa. Considerámos que o papel do coordenador do cno assume particular importância na implementação de uma cultura colaborativa, devendo assumir-se como um supervisor.

Essa supervisão deve passar pelo delegar de competências nos elementos da equipa, que revelem perfil mais adequado para o efeito. Os coordenadores do cno, ao fomentarem o trabalho colaborativo, exercem a função de supervisores e, corroborando a ideia de Formosinho (2002), eles são membros de uma equipa e têm por missão facilitar, liderar ou dinamizar comunidades de aprendentes no interior da escola/organização. O coordenador deve fazer convergir sinergias, no seio da equipa, em ordem a um serviço de qualidade, assente no rigor e no profissionalismo dos intervenientes.

Este estudo encontra-se organizado com uma Introdução e quatro capítulos.

Na Introdução contextualizámos o problema, introduzimos a temática, objetivos de investigação e a questão geral.

O capítulo I diz respeito ao Enquadramento Teórico e incide sobre a revisão da literatura relacionada com a temática em estudo. Neste capítulo apresentamos uma evolução da educação e formação de adultos em Portugal e das competências dos centros de reconhecimento, validação e certificação de competência (crvcc) e, presentemente, dos centros novas oportunidades (cno's).

No capítulo II, Metodologia, explicitamos a metodologia utilizada no nosso estudo. Utilizámos como instrumentos de recolha de dados, a entrevista, realizada a cinco elementos da equipa técnico-pedagógica, e os questionários, aplicados aos mesmos elementos da equipa e a adultos certificados, de nível secundário, durante o ano de 2011. Numa fase posterior, os dados de natureza qualitativa foram codificados, categorizados e analisados, e os dados de natureza quantitativa foram alvo de tratamento estatístico. De seguida, realizámos uma triangulação desses dados, de modo a podermos comparar as respostas obtidas e a darmos resposta às questões parcelares da presente investigação

O capítulo III diz respeito à apresentação análise e discussão dos dados, a partir das questões e das hipóteses por nós colocadas. Construámos gráficos e tabelas de modo a tornar inteligíveis os resultados obtidos.

O capítulo IV, Conclusão, versa sobre as conclusões do estudo, limitações sentidas e recomendações para possíveis investigações.

A presente investigação pretende, tão-somente, apontar possíveis caminhos, com vista à implementação de boas práticas, no que concerne ao trabalho das equipas técnico-pedagógicas dos centros novas oportunidades que, estamos em crer, tem como pedra basilar o trabalho colaborativo.

Para elaboração desta dissertação foram seguidas as normas APA e as instruções da Instituição³.

³ Primo, J. & Mateus, D. (2009). *Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento (aplicáveis às dissertações de mestrado)*. Lisboa. Universidade Lusófona. De Humanidades e Tecnologia - Reitoria.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Trabalho colaborativo

A motivação encontra-se na base de toda a ação humana, quer ela seja consciente ou inconsciente e, por esse motivo, poderemos dizer que todo o ato humano é motivado e dirigido para um objetivo, pois existe sempre um fim a atingir. Isto significa que toda a ação humana é intencional, motivada e dirigida para uma finalidade. O mesmo se passa relativamente ao trabalho colaborativo.

No âmbito do trabalho docente existe colaboração sempre que um conjunto de professores tem em vista os mesmos objetivos e, para que tal aconteça, une-se, apoiando-se, partilhando perspetivas, pontos de vista e materiais.

É um facto, que o trabalho colaborativo, no seio da classe docente, ainda é uma prática pouco generalizada mas, cada vez mais, consciencializa-se essa necessidade, se quisermos apostar na qualidade do ensino e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Segundo Lortie⁴

“há muito que o ensino tem sido designado por ‘a profissão solitária’, sempre em termos pejorativos. O isolamento profissional dos professores limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o stress seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes. O isolamento permite o conservadorismo e a resistência à inovação no ensino, mesmo que nem sempre os produza.” (Fullan & Hargreaves, 2001, pp. 21-22)

É um facto que, durante muitos anos, entre os professores, não imperou um espírito de partilha e entajuda mas, antes pelo contrário, o individualismo foi uma postura comum. A própria imagem do professor, encarado como o modelo imutável do saber, cuja essência assentava num hermetismo, colocava-o num pedestal, sendo inacessível para os alunos, não estando aberto para a mudança, permanecendo, portanto, agrilhado em si próprio. Esta concepção de professor, encarado como o expoente da sabedoria, não permitia que o seu ensino e a sua forma de ensinar fossem colocados em causa. Nada era questionado, nem se falava sequer em repensar a sua prática, as suas estratégias e/ou metodologias.

⁴ Lortie, D. (1975). *School teacher: a sociological study*. Chicago:University of Chicago Press. In Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Embora hoje em dia se fale na necessidade de existir partilha, entrosamento e entreajuda, no seio da comunidade educativa, o que é um facto é que nem todos os professores estão abertos a essa ideia, embora seja para lá que devamos caminhar pois “se quisermos proceder a mudanças bem-sucedidas e duradouras precisamos de ‘derrubar os muros do privatismo’ nas nossas escolas.” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 75)

No entanto, deixarmos de estar encerrados dentro de nós próprios e abrimo-nos para os nossos pares, não significa que percamos a nossa individualidade, na medida em que ela é absolutamente necessária, dado que representa a nossa visão e a nossa perspectiva, fator essencial para proceder-se a reflexões críticas. Esta ideia é corroborada por Fullan & Hargreaves (2001, p. 81), quando afirmam que “ao procurarmos eliminar o individualismo (os padrões habituais de trabalho a sós), não devemos erradicar, com ele, a individualidade (a expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal). A individualidade também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo.”

Deste modo, as diferentes perspetivas, as visões de cada professor, contribuem, necessariamente, para novas visões de uma mesma realidade e, por esse motivo dão lugar à discussão e certamente a reflexões produtivas e, corroborando a ideia de Alarcão (2000), o professor abandona o individualismo, que tem sido seu apanágio e assume-se como elemento integrante do todo coletivo. Deste modo, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho.

Só do trabalho, da partilha e da reflexão conjunta poderão surgir novas aprendizagens e, por esse motivo, é tão importante o trabalho colaborativo, pois não só damos mas também recebemos e, tal como é corroborado por Fullan & Hargreaves (2001, p. 83), “dar e receber ajuda não implica incompetência” mas, antes pelo contrário, significa que a aprendizagem é um processo contínuo e nunca acabado.

A escola, enquanto organização, é uma comunidade de aprendentes, o que implica a existência de docentes com abertura para assumir esse processo contínuo de aprendizagem e, seguindo a linha de pensamento de Senge (1990), “embora a aprendizagem individual não garanta a aprendizagem organizacional, o que é um facto é que sem indivíduos capazes de aprender não há organizações que aprendem.” (p. 167)

Nas escolas, as práticas colaborativas são praticamente inexistentes, ou muito incipientes. Apesar de tudo, os professores ainda continuam a trabalhar de forma isolada. Efetivamente, eles podem interagir entre si mas, à medida que se fala de interações mais

complexas, nomeadamente no que diz respeito à planificação conjunta, partilha de materiais, entre outros, essa interação diminui.

Ao nível dos docentes contratados constata-se uma tendência para fomentar o espírito colaborativo. Estes docentes, muitas das vezes olhados como professores de segunda categoria, tendem a unir-se, como é por demais óbvio, e a partilhar os seus medos, os seus anseios, mas também as suas práticas e metodologias.

É ponto assente, que se as escolas tiverem por objetivo a melhoria das aprendizagens dos alunos e da qualidade do ensino, é condição essencial e necessária que os docentes apostem no trabalho colaborativo. “O agir profissional do professor não pode ser, na actualidade, realizado apenas em situações de isolamento. A complexidade dos problemas exige trabalho em equipa decorrente da assunção de projectos comuns.” (Alarcão, 2003, p. 132)

Ashton e Webb⁵ consideram que “o principal benefício da colaboração é o facto de ela reduzir o sentimento de impotência dos educadores e de aumentar o seu sentido de eficácia” e, efetivamente, o trabalho colaborativo aumenta o sentimento de confiança dos professores, relativamente às suas práticas, metodologias e estratégias de ensino. (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 83)

É fundamental que os docentes, ao trabalharem para um objetivo comum, repensem as suas práticas em conjunto e deixem de funcionar como ilhas de difícil acesso. Tem que existir, da parte dos docentes, uma predisposição para trabalharem colaborativamente pois, não é só pelo simples facto de existirem reuniões que se fomenta esse espírito colaborativo.

Seguindo a linha de raciocínio de Fullan & Hargreaves (2001) a qualidade do trabalho dos docentes tem necessariamente por base práticas colaborativas que assentam na partilha na tomada de decisões, na planificação em grupo, na discussão e na reflexão conjunta. A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos implica que os professores trabalhem em sintonia e unam esforços numa mesma direção, deixando de trabalhar enquanto entidades isoladas e separadas.

⁵ Ashton, P., Web, R. (1986). *Making a difference: teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York:Longman. In Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Muitas das vezes, a inexistência de práticas colaborativas tem, na sua origem, o receio de os professores se exporem por não se sentirem seguros mas, Nias e Yeomans⁶ (1989) “elogiam o facto de nas culturas de colaboração o fracasso e a insegurança dos professores não serem negados nem camuflados, mas sim partilhados e discutidos entre colegas” (Lima, 2002, p. 42) e isto é realmente fundamental.

Referindo-se às culturas colaborativas dizem-nos Fullan e Hargreaves (2001, pp. 89-90): “Ironicamente, neste tipo de culturas, os desacordos são mais fortes e mais frequentes do que noutras, pois os propósitos, os valores e a relação de ambos com a prática, são discutidos”. Os momentos de desacordo, porque promovem a reflexão e o repensar de práticas e metodologias, são fundamentais e devem ocorrer, não de forma pontual, mas como uma constante na vida da escola.

Clímaco (2005) considera que existem diferentes níveis de aprendizagens, as que têm a ver com cada membro da organização, as chamadas aprendizagens individuais, as da própria organização enquanto um todo e as dos elementos que exercem as funções de liderança. Segundo este autor a aprendizagem em equipa é de importância vital, devendo as equipas ser coesas, porque a falta de coesão gera confusão e falta de controlo, existindo uma interdependência entre os seus elementos, em que cada um depende do outro.

Na linha de raciocínio de Fullan e Hargreaves (2001), o grande desafio das escolas, no momento presente, prende-se exatamente com o facto de ver até que ponto a cultura colaborativa poderá ser implementada. Efetivamente, é o momento de os professores repensarem as suas práticas, as suas metodologias, a sua forma de estar e de fazerem da partilha, da ajuda e da reflexão o seu lema e a sua praxis.

O trabalho colaborativo não é meramente um trabalho de cooperação mas, segundo Hord⁷ (1986, p. 46) a colaboração e a cooperação são processos operacionais distintos, visto que “na cooperação as acções de cada indivíduo podem ser agradáveis para o outro mas não visam, necessariamente, benefícios comuns.” Ainda segundo este autor, “na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas (...) a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente; na cooperação, os

⁶ Nias, J. e Southworth, C., Yeomans, R. (1989) *staff relationships in the primary school*. London: Cassell. In Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

⁷ Hord, M. (1986). A synthesis of research in organizational collaboration. *Educational Leadership*. In Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

participantes que acordam trabalhar em conjunto podem ter objectivos e programas de acção separados e autónomos.” (p. 46)

No entanto, o trabalho colaborativo não deve ser promovido unicamente como um fim em si mesmo, o que equivale a dizer que a colegialidade não é um fim totalmente legítimo por si próprio a não ser que se demonstre que afeta, direta ou indiretamente, a natureza ou o grau de desenvolvimento dos alunos. Segundo Huberman⁸ (1993), “a colegialidade deve fomentar-se na medida em que ela é um meio para atingir um fim e esse fim é a melhoria das aprendizagens dos alunos”. (Lima, 2002, p. 47)

Little (1993) considera que existem vários tipos de colegialidade, desde as mais fracas até às mais fortes, podendo ir desde contar histórias e procurar ideias; ajuda e apoio (sendo estas formas fracas de colegialidade); partilha; trabalho conjunto, sendo este último denominado colaboração efectiva. Assim, o trabalho conjunto implica, segundo a autora⁹, “os encontros entre professores que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas concepções colectivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional”. (Lima, 2002, p. 53)

Fullan e Hargreaves (2001) defendem a ideia que as colaborações eficazes operam no mundo das ideias, na medida em que se analisam criticamente as práticas existentes, em busca de melhores alternativas e trabalha-se em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor.

Muitas das vezes, assistimos, nas escolas, a formas de colaboração circunscritas, o que significa que não são extensivas a todos os docentes mas apenas a alguns subgrupos.

Fullan e Hargreaves (2001) referem três diferentes formas de trabalho conjunto, a balcanização, a colaboração confortável, a colegialidade artificial, em que somente esta última pode ser considerada a fase inicial de relações colaborativas mais duradouras.

A balcanização é, segundo estes autores, uma “cultura composta por grupos distintos e, por vezes, competindo entre si, lutando pela ocupação de posições e pela supremacia como se fossem cidades-estado independentes, debilmente articuladas.” (Fullan

⁸ Huberman, M. (1993). *The model of the independent artisan in teacher's professional relations*. New York: Teachers College Press. In Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

⁹ Little, W., Mclaughlin, W. (1993). *Perspectives on cultures and contexts of teaching*. New York: Teachers College Press. In Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

& Hargreaves, 2001, p. 95) Pode conduzir à pobreza da comunicação, à indiferença, ou a grupos que seguem caminhos opostos dentro de uma escola, originando estereótipos.

Os mesmos autores defendem que a colaboração confortável é uma colaboração “que focaliza os aspectos imediatos, de curto prazo e práticos, excluindo as preocupações de planificação de mais longo termo; uma colaboração que não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática.” (Fullan & Hargreaves, p. 100)

Ainda segundo estes autores, a colegialidade artificial diz respeito a um “conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto.” (Fullan & Hargreaves, p. 103)

De forma a poder implementar-se o trabalho colaborativo nas escolas é necessário, em primeiro lugar, que os docentes reconheçam e tomem consciência da sua importância, em segundo lugar, é fundamental que se criem condições para que tal possa ter lugar e, por esse motivo, Fullan e Hargreaves (2001, p. 105) consideram que as culturas colaborativas “exigem uma orientação e intervenção por parte dos gestores”, no sentido de apoiarem, facilitarem e criarem condições para os professores trabalharem em conjunto dentro do seu horário de trabalho.

Uma vez criadas essas condições de trabalho cabe às estruturas de gestão intermédia e aos próprios docentes, a responsabilidade de promover momentos de partilha e de reflexão, uma vez que a responsabilidade não é só da competência dos líderes formais pois, caso tal acontecesse, poderia originar soluções incorrectas, na medida em que estes ficariam sobrecarregados com uma imensidão de tarefas.

Essas estruturas de gestão intermédia, como é o caso dos coordenadores de departamento curricular, para cumprirem os objetivos da função que desempenham, devem ser reconhecidos pelos seus pares, mas também devem ter uma visão holística da atividade daqueles que coordenam. Na linha de raciocínio de Formosinho (2009), estas estruturas devem ser vistas como fidedignas e em estreita ligação, quer com os coordenados, quer com a gestão de topo, se se pretender assegurar a eficácia dos processos.

O coordenador não deve ser alguém nomeado de forma aleatória mas, contrariamente, deve ter um determinado perfil e deve ser reconhecido pelos seus pares. Assim, o coordenador deve ser alguém com determinadas competências cívicas, técnicas e humanas que, na perspetiva de Alarcão (2002), dirão respeito a competências

interpretativas, competências de dinamização da formação, competências de análise e avaliação e competências relacionais.

Os coordenadores, ao fomentarem o trabalho colaborativo, exercem a função de supervisores e, corroborando a ideia de Formosinho (2002), eles são membros de uma equipa e têm por missão facilitar, liderar ou dinamizar comunidades de aprendentes no interior da escola e, por esse motivo, não trabalham de forma isolada.

Este conceito de supervisão remete para a ideia defendida por Alarcão e Tavares (2003) na medida em que integra um conceito de “escola aprendente e reflexiva”, que seja capaz de criar para todos os que nela trabalham, condições de desenvolvimento e de aprendizagem, sendo os professores a essência das estruturas escolares, aos quais cabe a responsabilidade de aperceber-se da importância do seu contributo para essa organização.

O coordenador deve então assumir-se como um supervisor e é neste contexto que a supervisão, ao nível da gestão intermédia, faz sentido pois, tal como afirmam Alarcão e Tavares (2003, p.129),

“a supervisão é um processo permanente de enriquecimento mútuo de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afetivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos.”

Portanto, quando se fala em supervisão escolar, há que ter em linha de conta que o referente é um grupo de colegas que partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes, embora se encontrem em estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional. Esta relação interpares, que deverá funcionar em prol de um mesmo objectivo, implica processos de reflexão contínua, em que o sentimento do **NÓS** deve imperar, pois só assim poder-se-á melhorar a “actividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem.” (Alarcão & Tavares p. 129)

Quando se fala em coordenadores a primeira imagem que nos surge à mente é a dos coordenadores dos departamentos curriculares mas, neste caso específico, vamos nos centrar sobre o papel e as funções desempenhadas pelos coordenadores dos centros novas oportunidades, enquanto supervisores responsáveis pelo trabalho colaborativo da equipa técnico-pedagógica.

2. Aprender ao longo da vida – ALV

A escola é, efetivamente, o lugar privilegiado por natureza e a pedra basilar para a formação dos futuros cidadãos. Por um lado, ela é o lugar onde se ministram conhecimentos mas, por outro lado e cada vez mais, ela é também o melhor lugar para o ensino-aprendizagem dos valores.

A escola tem vindo a assumir uma vertente ética e uma vertente voltada para o conhecimento. Sob o ponto de vista histórico, a escola tem sido a instituição escolhida pelo Estado (e pela família), para preparar os futuros cidadãos para a vida em sociedade, tendo em vista a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mundo do trabalho.

É um facto que, ao longo dos tempos, em Portugal, o que se constatou é que a instituição escola não abrangia todos os estratos sociais e a taxa de analfabetismo era muito elevada. No entanto, na década de cinquenta do século vinte, o governo português pretendeu desenvolver algumas iniciativas que produziram impacto no âmbito da educação de adultos. Estas iniciativas tinham como objetivo levar cerca de um milhão de pessoas, com idades compreendidas entre os 15 e os 35 anos, a concluir o ensino primário, objetivo esse que não foi conseguido.

Nos anos cinquenta e sessenta surgiram algumas ações governamentais (em vários ministérios) e não-governamentais (Obra das Mães, por exemplo), também com o objetivo de eliminar o analfabetismo, mais direcionadas para zonas rurais, mas os resultados não foram muito significativos.

Em 1979, foi aprovada a lei n.º 3 de 10 de janeiro que determinava ser da incumbência do Estado, nos termos da Constituição, assegurar o ensino básico universal e eliminar o analfabetismo, mas que não foi levada a termo devido à falta de disponibilidade de recursos.

Com a entrada de Portugal na União Europeia era premente fazer-se algo em termos de escolarização, na medida em que, as baixas qualificações e a baixa escolaridade dos portugueses, face aos parceiros europeus, fizeram com que, a esse nível, estivéssemos na cauda da Europa. No entanto, a única resposta, por parte do governo português, ao nível da educação de adultos, foi a aposta no ensino recorrente e na educação extraescolar. Surgiu também a aposta no ensino profissional (dentro dos quadros de apoio comunitários) o que fez com que as ações de formação surgissem em número muito elevado.

A Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA) foi criada em 1999 e, nesse ano, estabeleceu-se em Portugal a educação e formação de adultos e em 2000 regulamentaram-se os cursos EFA.

Em 2001, foram criados, por iniciativa da ANEFA (1999-2002), os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). Entre os anos de 2001 e 2005 foram criados 98 centros rvcc. Nestes centros realizaram-se os primeiros processos de reconhecimento, validação e certificação de competências escolares, a candidatos maiores de dezoito anos, que ainda não fossem portadores de um diploma escolar do primeiro, segundo ou terceiro ciclos de escolaridade.

A ANEFA foi uma aposta do governo português na área da educação e formação de adultos. Com a criação destes centros a ANEFA pretendia, no quadro das diretrizes nacionais e europeias, encontrar uma resposta que possibilitasse a Portugal melhorar os níveis de qualificação escolares dos cidadãos, de modo a responder às exigências de um mercado de trabalho que surgia mais competitivo e globalizado. Estes centros pretendiam encontrar uma resposta adequada a uma camada da população adulta que tinha ao seu dispor, para aumento das suas qualificações, o ensino recorrente. No entanto, este tipo de ensino limitava-se, tão-somente, em ministrar, em horário pós-laboral, os conteúdos programáticos lecionados no ensino diurno, uma vez que os programas foram pensados em função do perfil de um público jovem. Assim, o ensino recorrente apresentava-se pouco apelativo para uma camada da população já inserida no mercado de trabalho, tendo apresentado pouca adesão e um baixo sucesso.

Em 2002, por Despacho conjunto n.º 24/2005, a ANEFA é extinta e substituída pela Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV). Tal como pode ler-se no referido despacho,

“a utilidade deste serviço, prestado por entidades públicas ou privadas, inscreve-se, nomeadamente, na Estratégia Europeia para o Emprego e no Plano Nacional de Emprego, constituindo um estímulo e apoio efectivos à procura de formação por parte de activos, empregados e desempregados, homens e mulheres, e permitindo a valorização, por parte dos parceiros sociais, das qualificações adquiridas pelo adulto ao longo do seu percurso pessoal e profissional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.”

A Iniciativa Novas Oportunidades (INO) surge em 2005 e apresenta dois objetivos fundamentais, definir o nível secundário de educação como patamar mínimo de escolaridade e aumentar a qualificação de quem, há vários anos, ingressou no mercado de trabalho, sem ter concluído a escolaridade obrigatória. A INO aposta no reforço e no

alargamento do ensino profissional de dupla certificação, nos cursos EFA e no processo rvcc.

A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) foi criada pelo Decreto-Lei n.º 276-C/2007, com o estatuto jurídico de instituto público.

A ANQ surge com a missão de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos, bem como de assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

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

Tal como pode ser lido no referido decreto-lei, a ANQEP

“tem como missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e de assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, visa, assim, melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional, contribuindo para a competitividade nacional e para o aumento da empregabilidade.”

É um facto, que o conceito de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida são, nos dias que correm, expressões do quotidiano mas, para que tal tenha sido possível, foi necessário uma mudança de mentalidades.

Organismos, tais como a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Conselho da Europa defendem a ideia de que os países devem incentivar o desenvolvimento do sentido de autonomia e de responsabilidade dos seus cidadãos, o que só poderá ser possível se apostarem na educação e na formação.

Nesta sociedade do conhecimento assistimos, cada vez mais, a uma indissociabilidade entre emprego e educação e os períodos de trabalho são intercalados com períodos de tempo voltados para a aprendizagem/formação. Isto acontece, na medida em que os empregos de elevada qualidade exigem uma sociedade de aprendentes, que encara a formação como um processo contínuo e ao longo da vida.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida é o resultado desta sociedade do conhecimento. Já o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, publicado em

2000, defende a aprendizagem ao longo da vida e em qualquer momento da vida, tendo por objetivo a melhoria dos conhecimentos, aptidões e competências, quer a nível pessoal, como cívico, quer mesmo relacionado com o emprego.

Segundo Alcoforado et al. (2011, p.105) “no espaço nacional, a aposta nos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e Centro Novas Oportunidades (CNO), constituíram-se como fortes indícios de mudança.”

Se considerarmos que todos os contextos em que o ser humano age são de aprendizagem, então há que ter em linha de conta que existem diferentes tipos de aprendizagens que, no entanto, se encontram interligadas. Esta conceção de aprendizagem ao longo da vida é proposta, inicialmente, em 1996, pela UNESCO e, posteriormente, pela Comissão Europeia (2000). Assim, há a considerar as aprendizagens formais, adquiridas nos sistemas institucionais de educação e formação; as aprendizagens não formais, provenientes de outro tipo de atividades de formação não institucionais, por exemplo as de carácter profissional; e as aprendizagens informais, que surgem a nível do quotidiano e que nos remetem para o trabalho, a família ou o lazer.

De acordo com Pureza et al. (2006, p. 15), “aprender ao longo da vida é visto como explicar, entender, conhecer e conviver com vários modos, estilos, artes, técnicas e destrezas/habilidades ao longo da vida. Esta postura holística face à aprendizagem permite transitar livremente por enfoques onde a complexidade e a diversidade de soluções são contempladas. O indivíduo nas suas múltiplas dimensões tem aqui flexibilidade para a aprendizagem social, histórica, cultural, política e/ou emocional.”

No seio de uma sociedade aprendente a ideia de que se deve apostar na formação contínua e permanente é já um dado adquirido. Assim sendo, já não se fala em aprendizagem ao longo da vida mas sim em aprendizagem vitalícia em que o ato de aprender acompanha e deve acompanhar o homem ao longo de toda a sua existência.

Poder-se-á dizer que o ato de aprender é inerente ao Homem. É pela aprendizagem que o Homem aprende a ser, aprende a fazer, aprende a estar e aprende a relacionar-se com os outros. Talvez estejamos eternamente “condenados” a aprender, quer essa aprendizagem decorra de forma intencional ou de forma não intencional, isto é, quer seja consciencializada ou não.

Segundo Savater (2006, pp. 13-14), “o homem torna-se homem através da aprendizagem (...) e o próprio homem não é tanto o simples aprender como o aprender com os outros homens, ser ensinado por eles.”

Efetivamente, estamos condenados a aprender ad aeternum, pois a aprendizagem inicia-se com o nascimento e acompanha todo o processo de socialização, adaptação e acomodação do ser humano.

Assim, de acordo com o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2001) “a Aprendizagem ao Longo da Vida é, numa sociedade do conhecimento, condição de desenvolvimento das pessoas, das sociedades e da democracia, devendo ser entendida como a aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida, envolvendo todos os cidadãos.”

Embora a aprendizagem nem sempre decorra de forma intencional, o que é um facto é que acontece de forma permanente, quer em contexto formal, como informal, ou não formal.

O ser humano é algo de inacabado e, ao longo da sua vida, realiza vários processos de socialização e, conseqüentemente vários tipos de aprendizagens.

As aprendizagens adquiridas em contexto formal ou não-formal têm um carácter intencional ao passo que as adquiridas em contexto informal assumem uma característica não intencional. Independentemente do seu carácter intencional ou não intencional elas encontram-se interligadas.

Nos dias de hoje e resultado da sociedade do conhecimento, em que a informação se encontra à simples distância de um clique, o saber não é apanágio exclusivo das escolas mas, pelo contrário, as aprendizagens ocorrem em vários lugares e em vários contextos e, inclusivamente, existem aprendizagens que não acontecem nas escolas. Assim o ser humano é algo de inacabado que aprende ao longo da sua vida.

No contexto de uma sociedade aprendente não podemos ficar para trás em termos de aprendizagens e atualizações e, por esse motivo deve entender-se a educação “como um processo permanente e realizado ao longo da vida pelo qual se criam condições para que todos (sem exceção) cresçam e se desenvolvam em todos os seus estádios e capacidades de uma forma global, harmoniosa e equilibrada (...)” (Silvestre, 2011, p. 75)

No âmago do conceito de aprendizagem ao longo da vida encontra-se a ideia de que após a educação inicial deveriam existir outras oportunidades de aprendizagem, ao longo da vida, que estivessem ao alcance de todos os cidadãos, independentemente do seu estrato social.

Este novo modelo de sociedade não se compadece nem permite modelos imutáveis de saber, em que o expoente máximo situa-se na figura do professor, que ministra os conhecimentos de forma paradigmática, surgindo como o detentor absoluto da verdade. Tal como a ciência surge como um modelo aberto, em permanente desenvolvimento, onde as verdades se sucedem dando lugar a outras verdades, constituindo-se como forma aproximada de interpretação da realidade, também o saber deixa de ser pertença das cátedras. Nesta nova sociedade o poder encontra-se na esfera do saber e

“temos de nos consciencializar, convencer e alertar que é ponto assente que, se antes a força do poder se encontrava e concentrava em aspetos e recursos materiais, hoje essa força deslocou-se para o saber (conhecimento) e quem não o acompanhar e minimamente dominar, tornar-se-á escravo desse poder devido à sua própria ignorância.” (Silvestre, 2011, p. 49)

Durante largos anos nada foi feito em termos de educação de adultos e os conteúdos programáticos, ministrados no ensino noturno, eram exatamente iguais aos do ensino diurno, embora o público-alvo apresentasse características e objetivos manifestamente distintos. Assim, e corroborando a ideia de Pires, (2007), reproduzir o modelo escolar tradicional, quer para públicos adultos, quer para jovens com dificuldades, não é um caminho adequado, dado que, ao invés de desenvolver estratégias mais inclusivas, reforça os fatores de exclusão.

Já foi referido que a criação da ANEFA, da DGFV da ANQ e, por último, da ANQEP, surgiram para dar respostas adequadas a este tipo de público (adulto) não integrado no ensino formal, público esse já detentor de saberes e competências não reconhecidas por via formal. Isto aconteceu porque concluiu-se que a escola

“não é a única detentora do saber nem a única fonte legítima de aprendizagem; não é o depósito exclusivo do conhecimento, o local onde se preparam as pessoas-cidadãos para a vida; não responde às necessidades do indivíduo; sente crescentes dificuldades em responder a uma procura cada vez mais premente e diversificada” (Silvestre, 2011, p. 62)

Deste modo, a importância dos saberes e das aprendizagens adquiridas por via não escolar tinham necessidade de ser reconhecidas, como formas de saber tão válidas e tão consistentes como as adquiridas em contexto escolar. Por si mesma, a educação escolar,

não encerra em si a finalidade de uma educação/formação que se pretende que seja global, permanente (contínua) e ao longo da vida e, por esse motivo, atribui-se à educação não escolar essa característica.

Portanto, é de extrema importância que as aprendizagens adquiridas ao longo da vida (independentemente do contexto) sejam convertidas em conhecimentos e competências e que esses conhecimentos e competências sejam reconhecidos, validados e certificados.

Como já foi referido, a partir de 2000 algo mudou em Portugal, ao nível da educação e formação de adultos, com o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, com adaptações e operacionalizações em contexto formal, no caso dos cursos EFA, mas também em contexto não-formal e informal, através dos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (CRVCC), mais tarde substituídos pelos centros RVCC.

3. Centros novas oportunidades

Só muito recentemente se tem ouvido falar em educação e formação de adultos e na necessidade de se repensarem os currículos.

A educação e formação de adultos, em Portugal, até há bem pouco tempo, nada tinham de diferenciador ou inovador relativamente ao ensino diurno. Os currículos eram exatamente os mesmos e não se equacionava a questão de estes se encontrarem desajustados relativamente a um público tão diferente e com expectativas absolutamente distintas das do ensino diurno. Devido ao facto de os currículos se apresentarem desajustados, a um público com características tão diferentes das do chamado ensino regular, houve necessidade de serem revistos e reformulados. Este público, quase todo ele já inserido no mercado de trabalho, apelava a novas abordagens, a novas temáticas e a novas metodologias. Tal como afirma Quintas (2008, p. 5),

“na realidade, existem razões de fundo que aconselham que, com os adultos, se utilizem outras abordagens educativas, diferentes das que se desenvolvem para faixas etárias mais jovens. Por um lado, os adultos, enquanto sujeitos aprendentes, possuem características e necessidades educativas distintas e, por outro lado, os desafios que a sociedade actual coloca aos sujeitos quanto às possibilidades, oportunidades e necessidades de aprendizagem requerem que os programas educativos sejam reformulados.”

Na definição formulada a partir da Conferência de Hamburgo (1997, p. 19), a educação e formação de adultos é considerada como “o processo de aprendizagem, formal ou informal onde as pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade”.

Em 2000 foi criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), que tinha por objectivo estabelecer a ligação entre a educação, a formação e o emprego e, simultaneamente, pretendia encontrar resposta para a baixa qualificação da população portuguesa. Por extinção desta entidade e a fim de dar continuidade à missão proposta, surge a Direcção-Geral de Formação e, numa fase posterior, a Agência Nacional para a Qualificação, ANQ, I.P.

A ANQ foi criada pelo Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de julho, com natureza de Instituto Público, tutelada conjuntamente pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e, de acordo com este decreto-lei, tinha como missão *“coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências”*.

O Decreto-lei n.º 36/2012 de 15 de fevereiro anunciou o fim da ANQ, dando lugar à orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.), que segundo este decreto é um “organismo tutelado conjuntamente pelo Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, em conformidade com a missão e atribuições que lhe são cometidas pela Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência.

Ainda segundo o mesmo Decreto-lei, a missão da ANQEP, I. P., “de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e de assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, visa, assim, melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional, contribuindo para a competitividade nacional e para o aumento da empregabilidade.”

Desde a criação da ANEFA destacam-se várias propostas educativas, que foram vindo a ser implementadas, propostas essas dirigidas a um público adulto e com características muito específicas, distintas das dos alunos do chamado ensino regular.

Podem referir-se os cursos de Educação e Formação (EFA), com currículos distintos, de acordo com os diversos cursos.

Segundo Illeris (2004), atualmente, as três tendências dominantes que definem as práticas de educação e formação de adultos são a andragogia, a reflexão crítica e a aprendizagem transformativa. Refere ainda uma outra orientação, a responsabilidade social.

“A andragogia defende a existência de indicadores de diferenciação dos adultos perante os processos de aprendizagem e sugere um quadro de intervenção educativa que contempla e se acomoda a essas diferenças. São seis os indicadores que apresenta.” (Quintas, 2008, p. 22)

Os indicadores são a necessidade de saber, o conceito de si, o papel da experiência, a vontade de aprender, a orientação da aprendizagem e a motivação. Estes indicadores assentam na ideia de que o formando tem uma motivação intrínseca de aprender, dado que tem objetivos de vida já muito bem definidos e, por esse motivo, as aprendizagens têm que fazer sentido, devendo sempre o formador estabelecer uma ponte com o quotidiano. Deste modo, os currículos têm que estar construídos em função das necessidades e interesses dos formandos e, dado que o formando é alguém que já atingiu um determinado estágio de maturidade, ele deve ser visto como um sujeito aprendente, autónomo e responsável e, como tal, o papel do formador deve ser o de um orientador. As experiências de vida de cada formando, de uma riqueza extraordinária, são fundamentais na criação de grupos de formação, podendo e devendo ser utilizadas em contexto de aprendizagens coletivas.

De referir, que também uma nova terminologia passou a ser utilizada com a criação destas ofertas formativas. Assim, começou a ouvir falar-se em formandos e não em alunos e em formadores e não em professores.

É um facto que a maioria dos formadores das escolas públicas são professores, muitos deles já com largos anos de experiência como docentes que, ao iniciarem a sua atividade como formadores, tiveram que se adaptar a esta nova realidade. Ser formador exige, antes de mais, uma nova visão do ensino e da formação, a redefinição de metodologias e estratégias e olhar o formando não como um aluno a quem se ministram conhecimentos e conteúdos programáticos, mas como um adulto autónomo, com experiência de vida e com objetivos já definidos. Para se ser formador deve deixar-se de parte o ensino escolarizado pois não é esse objetivo a atingir. Acima de tudo, um formador

deve ser um facilitador de conhecimentos e de saberes, no sentido de criar condições ao adulto para, por si próprio, atingir novas formas de conhecimento.

Um bom professor não tem necessariamente um perfil adequado para ser um bom formador, uma vez que os cursos de educação e formação de adultos visam um público com características diferentes da dos cursos científico-humanísticos.

Os cursos de educação e formação de adultos permitem, segundo Silvestre (2011, p. 77) “a filosofia harmoniosa e equilibrada do Saber do qual surgem outros saberes – Saber Ser, Saber Estar, Saber Fazer, Saber Aprender a Aprender e Saber Aprender a Desaprender, num processo contínuo e nunca acabado de aprendizagem ao longo da vida. “

Uma vez que os saberes e as competências são adquiridos em vários contextos, o reconhecimento e a certificação formal dos mesmos revelou-se como necessário. Alcoforado et al. (2011, p. 89), refere que,

“o reconhecimento de adquiridos baseia-se em duas ideias muito simples: há saberes que são adquiridos fora da escola, na vida, na ação, pela experiência, no desenvolvimento de diferentes tarefas [...]; estes saberes, assim adquiridos, procuram o seu reconhecimento na formação ou no emprego, sendo que as necessidades de saberes são tão grandes que nenhum deles pode ser negligenciado, seja qual for a sua origem.”

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

O sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências surge como resposta para os adultos que, por motivações várias abandonaram a escola, sem terem concluído o nível de ensino básico ou secundário. Por serem cidadãos detentores de vários saberes e competências adquiridas por várias vias, sejam elas profissionais ou pessoais, poderão ver reconhecidas e certificadas as suas competências.

“Reconhecer, validar e certificar competências-chave da população adulta é um processo inovador que decorre essencialmente das estratégias de aprendizagem e formação ao longo da vida. Não se trata apenas, de traduzir aprendizagens e saberes mais ou menos formalizados ao longo de uma determinada trajetória escolar, mas também, de partir, das trajetórias de vida de indivíduos adultos para extrair de modo contextualizado e especializado as soluções de acção utilizadas nas mais diversas situações dos seus percursos e contextos. É este o entendimento e a pertinência de um referencial de competências-chave.” (Pureza et al, 2006, p. 12)

O sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências criado pelo Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, permitiu a aplicação de um processo “que valoriza, por um lado, esses conhecimentos e competências apre(nde)ndidos e adquiridos em diferentes espaços (educação/formação comunitária), contextos (formais, não formais e informais) e tempos de forma permanente e ao longo da vida de cada indivíduo e reconhece-os e legitima-os, por outro, atribuindo-lhe uma certificação escolar (rvcc - escolar) e ou profissional (rvcc - profissional), que é equivalente para todos os efeitos aos obtidos numa qualquer escola pública ou privada do Sistema Educador/Formador português e que, também por isso mesmo permite o prosseguimento de estudos.” (Silvestre, 2011, p. 235)

Muito se tem falado sobre centros novas oportunidades e é ponto assente que toda a população tem uma opinião sobre eles. Assim, têm-se erguido vozes, quer a favor quer contra esta iniciativa mas, a maior parte das pessoas pouco sabe sobre o que se passa nos centros novas oportunidades. Efetivamente, no que diz respeito às pessoas que consideram esta iniciativa pouco credível, fundamentam a sua posição dizendo que nos centros novas oportunidades impera o facilitismo, os adultos nada sabem ou nada aprendem e os centros foram os causadores da “destruição” do chamado ensino noturno. Afirmam também que os adultos, ao concluírem o ensino secundário através das novas oportunidades, ficam em vantagem, comparativamente com os alunos do ensino regular, a quem, segundo eles, muito é exigido, fomentando-se a desigualdade de critérios e erguendo-se um fosso entre o ensino regular e o não regular.

Já foi referido que a iniciativa novas oportunidades foi lançada pelo governo em setembro de 2005, encontrando-se direcionada para adultos com baixos níveis de qualificação que não concluíram o ensino básico ou secundário.

Segundo Costa (2009) a iniciativa novas oportunidades é positiva e oportuna. Este autor defende que é de fundamental relevância a aposta na dimensão escolar e profissional dos cursos EFA, bem como o alargamento e a consolidação da rede de centros novas oportunidades de acordo com o alargamento dos cursos EFA e o facto de o reconhecimento de experiências adquiridas ter sido alargado para o nível secundário.

A Portaria 370/2008, de 21 de maio veio regular a criação e o funcionamento dos centros novas oportunidades. Estes centros vieram responder às necessidades de um público adulto, já inserido no mercado de trabalho e que, por contingências várias, não concluíram o seu percurso formativo em tempo próprio. Este público, dotado de uma vasta experiência, quer pessoal, quer profissional, era considerado quase iletrado por não ver reconhecido todo um saber adquirido por várias vias, formais, informais e não-formais. Esse saber conferia-lhes competências várias para exercer funções diversificadas e, muitas vezes, ocupavam lugares de topo em termos de carreira. No entanto, em termos oficiais, eram considerados como tendo baixas qualificações.

De acordo com o Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, os centros novas oportunidades

“desempenham uma função nuclear na qualificação dos adultos, competindo-lhes o encaminhamento para ofertas de educação ou de formação, o reconhecimento e validação de competências dos adultos para se determinar o seu posicionamento em percursos de educação e formação [que melhor se ajustem às necessidades, expectativas e interesses de cada adulto], bem como o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida [de forma permanente e nas comunidades em que o adulto (con)viveu e esteve (des)inserido.”

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

De acordo com a Carta de Qualidade dos CNO eles constituem-se como agentes centrais na resposta ao desafio da qualificação de adultos, consagrado na Iniciativa Novas Oportunidades.

De acordo com o Despacho n.º 14753/2008 de 28 de maio, os centros novas oportunidades (cno) 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.

De acordo com o artigo 1.º da Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio, a atividade dos Centros Novas Oportunidades abrange os adultos com idade igual ou superior a 18 anos, sem qualificação, ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente, face às suas necessidades e às do mercado de trabalho, que não tenham completado o 1.º, 2.º ou 3.º

ciclo do ensino básico, ou o ensino secundário, ou que não tenham uma dupla certificação de nível não superior.

O documento regulador e orientador da atividade dos centros novas oportunidades é a Carta de Qualidade. É pois, “um instrumento que cria exigência, que clarifica estratégias de acção e níveis de serviço e que contribuirá para a valorização dos processos de trabalho, para a mobilização das equipas e para a eficácia do financiamento.” (Gomes & Simões, 2007, p. 5)

Na medida em que a Carta de Qualidade é um documento orientador, ela integra o sistema de indicadores de referência para a qualidade dos centros novas oportunidades, que indica claramente os resultados a atingir para cada etapa/dimensão de intervenção dos centros.

Os centros novas oportunidades, para além de realizarem processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, realizam todo o processo de triagem, diagnóstico e encaminhamento dos candidatos que neles se inscrevem. É um facto, que nem todos os candidatos são encaminhados para as mesmas ofertas formativas, pois apresentam perfis e objetivos diversificados, que não se enquadram nos mesmos percursos formativos. Assim, os centros encaminham adultos para cursos EFA, cursos profissionais, formações modulares, exame e para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (rvcc). À exceção do processo rvcc todas as outras ofertas são externas aos cno's podendo, em alguns casos, ser coordenadas e geridas pelos centros. Na linha do que é afirmado na Carta de Qualidade dos centros novas oportunidades, “enquanto ‘porta de entrada’ para todos os que procuram uma oportunidade de qualificação, a equipa e os responsáveis do centro novas oportunidades devem organizar-se para responder a um público diversificado, respeitando e valorizando o perfil, as motivações e as expectativas de cada indivíduo.” (Gomes & Simões, p. 10)

De acordo com o artigo 2.º da Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio, no seu ponto 1, os centros novas oportunidades têm como atribuições:

- a) O encaminhamento para ofertas de educação e formação que melhor se adequem ao perfil e às necessidades, motivações e expectativas de cada adulto;*
- b) O reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, para efeitos de posicionamento em percursos de qualificação;*
- c) O reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, para efeitos de obtenção de um nível de escolaridade e de qualificação.*

As etapas de intervenção dos centros novas oportunidades encontram-se exemplificadas na seguinte figura:

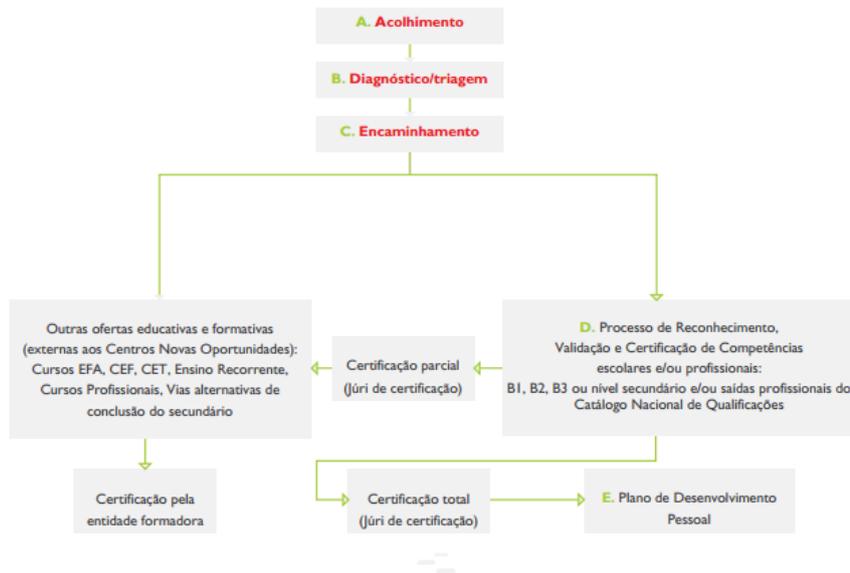


Figura 1 –. Etapas de intervenção dos cno's

Fonte - Gomes & Simões (2007)

4. Processo rvcc

Os eixos estruturantes do processo rvcc encontram-se exemplificados na seguinte figura:

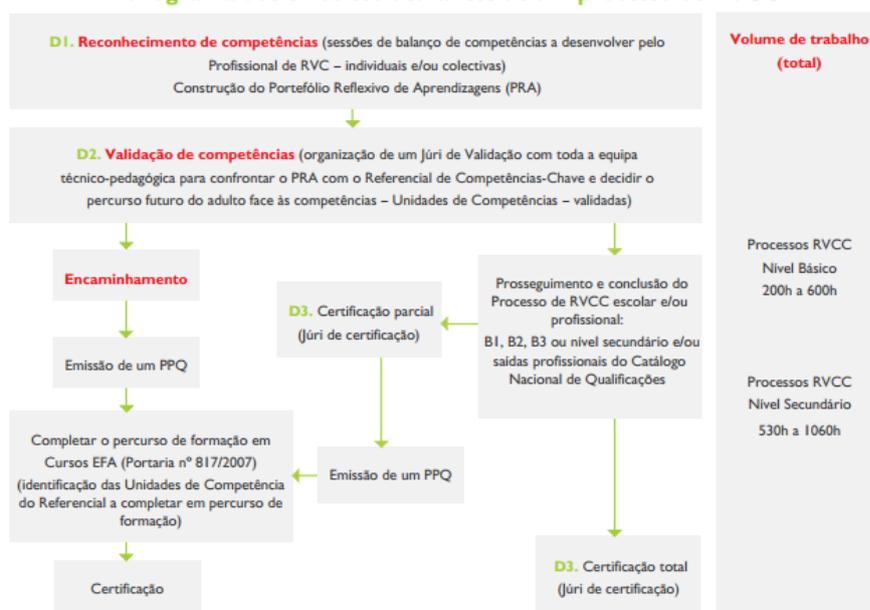


Figura 2 - Eixos estruturantes de um processo rvc

Fonte - Gomes & Simões (2007)

São em número de três os eixos estruturantes do processo rvcc: eixo do reconhecimento de competências, eixo da validação de competências e eixo da certificação de competências.

O eixo do reconhecimento *de competências* é um processo de reconhecimento pessoal de competências em que se procura proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, de modo a levá-lo à identificação das suas competências. Assim, “na etapa de reconhecimento, o adulto identifica as competências adquiridas ao longo da vida através do recurso à metodologia de balanço de competências.” (Gomes & Simões, 2007, p. 15)

O eixo da validação de competências diz respeito a sessões em que, face a um referencial de competências-chave, apoia-se o candidato, de forma a realizar um processo de competências a validar. As atividades de validação de competências visam apoiar o adulto no processo de creditação das competências adquiridas ao longo da vida, relativamente às áreas de competências-chave, Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Tecnologias da Informação e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade, no caso do nível básico e Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação, no caso do nível secundário.

O eixo de Certificação de Competências diz respeito à última etapa do processo rvcc. É um ato oficial, público em que, perante a presença de um júri, constituído por um avaliador externo (acreditado pela ANQ), pelos formadores e pelo profissional rvc, o candidato apresenta e defende o seu portefólio e/ou uma temática que comprova as suas competências, adquiridas em contextos formais, não formais e informais. Estas competências são certificadas por decisão do júri de certificação, dando lugar à emissão de certificados de nível básico (4.º ano, 6.º ano e 9.º ano do ensino básico) ou de nível secundário (12.º ano). Portanto, “a certificação de competências consiste na confirmação oficial e formal das competências validadas através do processo de RVCC.” (Gomes & Simões, p. 18)

O reconhecimento, a validação e a certificação de competências têm por base a autobiografia do candidato que, reflexivamente, se vai transformando no PRA. O PRA não é, tão-somente, a autobiografia do candidato. Ela engloba também todos os documentos que se constituem como reveladores do desenvolvimento e dos progressos do candidato, em termos de aquisição de competências, ao longo da sua vida, nunca esquecendo que o PRA e o referencial de competências-chave são indissociáveis. Por esse motivo, “à medida que o PRA se vai consolidando, a equipa técnico-pedagógica, juntamente com o adulto, vai estabelecendo correlações entre esse instrumento/produto e o Referencial de Competências-Chave (...)”. (Gomes & Simões, 2007, p. 16). Tal significa que as competências têm que ser suportadas por evidências.

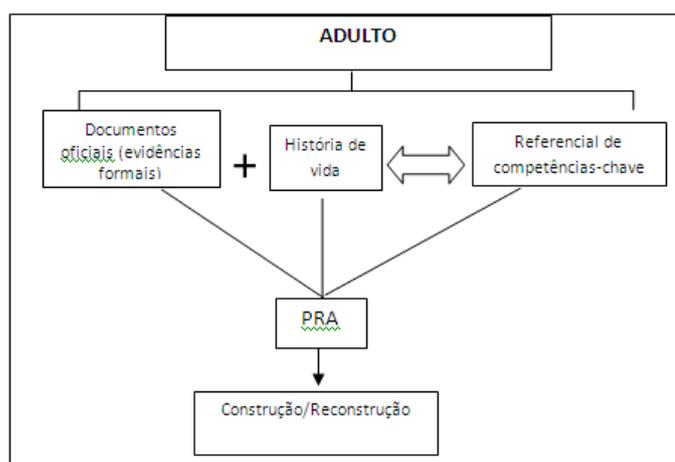


FIGURA 3 - Orgânica do PRA

O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências desenvolve-se sempre a partir da elaboração do portefólio reflexivo de aprendizagens, onde o candidato, reflexivamente, explicita as vivências mais significativas, de forma a obter a certificação pretendida. Assim, segundo Leitão (2002, p. 15)

“o reconhecimento de competências constitui o conjunto das atividades, assentes numa lógica de balanço de competências e histórias de vida, no qual se promovem ocasiões de identificação e avaliação de competências, utilizando, para o efeito, um conjunto diversificado de meios (entrevistas individuais e coletivas, atividades práticas, demonstrações, jogos).”

Toda a atividade desenvolvida pelo candidato encontra-se espelhada na construção/reconstrução do seu portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), de forma mais ou menos apoiada pela equipa técnico-pedagógica, consoante a autonomia de cada adulto, à luz de um referencial de competências-chave.

“Os conteúdos do PRA devem ser um reflexo directo das competências que o adulto detém e, se necessário, incluir registos da equipa técnico-pedagógica que explicitam a forma como determinados comprovativos aí incluídos permitem evidenciar as competências constantes nos Referenciais.” (Gomes & Simões, 2007, p. 16)

O processo rvcc tem sempre e necessariamente como ponto de partida as experiências de vida dos candidatos. Assim, este processo é individualizado, dirigido para cada adulto e decorre de acordo com o ritmo de cada um.

De acordo com Alcoforado et al. (2011), o processo rvcc implica um procedimento reflexivo, por parte do candidato, o que significa que, através de um olhar retrospectivo e reflexivo, este avalia (e reavalia), elabora (e reelabora) e projeta as suas experiências nos momentos presentes e futuros.

É um facto que, alguns candidatos, por manifestarem menos autonomia, necessitam de um maior acompanhamento por parte, quer do profissional rvc, quer dos formadores. No entanto, alguns candidatos já certificados, provenientes de alguns centros novas oportunidades, afirmam que necessitavam de mais acompanhamento, ao longo do seu processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Na essência do processo rvcc encontra-se o candidato, entendido na sua individualidade e, por esse motivo, este processo implica um acompanhamento, também ele, individualizado. É um facto, que os candidatos, ao iniciarem o processo rvcc, são integrados em grupos, pouco numerosos (entre doze a quinze candidatos), unicamente para existir rentabilização de recursos humanos mas, o trabalho realizado com os candidatos é

dirigido a cada um deles. Isto significa que, a partir do momento em que o candidato inicia a construção do seu portefólio reflexivo de aprendizagens, os elementos da equipa técnico-pedagógica têm necessariamente que fazer um acompanhamento individualizado com cada um deles. É por demais óbvio que a equipa deve trabalhar de forma articulada e colaborativamente, de modo a fazer com que o candidato entenda o que o seu PRA deve espelhar, e ele deve espelhar e evidenciar a forma como as diferentes áreas de competências-chave estão presentes na autobiografia do candidato.

5. Equipa técnico-pedagógica

Se não existir trabalho colaborativo por parte dos elementos da equipa técnico-pedagógica, o PRA do candidato arrisca-se a ser, tão-somente, uma amálgama de trabalhos isolados e descontextualizados, que nada têm a ver com as suas vivências e aprendizagens pessoais e profissionais. Deste modo, a equipa técnico-pedagógica deve trabalhar de forma articulada, norteando a sua ação por uma lógica de partilha. Por esse motivo, Gomes e Simões (2007, p. 11) afirma que os cno's possuem uma "equipa técnica com formação adequada às funções, estável, que partilha informação e responsabilidades, realizando reuniões periódicas de trabalho e definindo canais claros de comunicação interna."

O coordenador do cno deve realizar reuniões de trabalho com a equipa, no sentido de incentivar a partilha de materiais, a discussão e a reflexão conjuntas, muito especificamente tentando fazer com que se clarifique a necessidade de existir uma transversalidade entre as diferentes áreas de competências-chave e o próprio referencial de competências-chave.

A constituição e as funções dos elementos da equipa técnico-pedagógica encontram-se legisladas no Despacho n.º 11 203/2007 e na Portaria 370/2008, de 21 de maio e a sua constituição é a seguinte: diretor, coordenador, técnico de diagnóstico e encaminhamento, profissional rvc, formadores e técnicos administrativos. À exceção do diretor e do coordenador, que existe só um elemento por função, o número de elementos correspondente a cada um dos outros varia em função do patamar de execução do centro, podendo os centros encontrar-se nos patamares de execução A, B, C ou D, de acordo com Regulamento Específico da Tipologia de Intervenção 2.1. — Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, do Eixo 2, Adaptabilidade e Aprendizagem ao longo da Vida, do Programa Operacional Potencial Humano (POPH).

De acordo com o mesmo regulamento, os diferentes patamares de execução diferem entre si, de acordo com o número de adultos inscritos. O patamar de execução A prevê seiscentos candidatos inscritos, o B mil inscritos, o C mil e quinhentos inscritos e o D dois mil inscritos. O número de elementos da equipa técnico-pedagógica, estipulado para cada função, também varia de acordo com o número de candidatos inscritos. Assim, o patamar A prevê existência de um coordenador, um técnico de diagnóstico e encaminhamento, três profissionais rvc, cinco formadores (a tempo inteiro) e um administrativo. O patamar de execução B prevê a existência de um coordenador, um técnico de diagnóstico e encaminhamento, quatro profissionais rvc, cinco formadores (a tempo inteiro) e dois administrativos. O patamar de execução C prevê a existência de um coordenador, dois técnicos de diagnóstico e encaminhamento, quatro profissionais rvc, sete formadores (a tempo inteiro) e dois administrativos. O patamar de execução D prevê a existência de um coordenador, dois técnicos de diagnóstico e encaminhamento, cinco profissionais rvc, oito formadores (a tempo inteiro) e dois administrativos.

A função de cada um dos elementos da equipa técnico-pedagógica encontra-se devidamente regulamentada na já citada Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio, nos seus artigos 7.º a 12.º. O diretor responde legal e institucionalmente pelo Centro, nomeia o júri de certificação constituído no âmbito dos processos rvcc e homologa as decisões do júri de certificação, promovendo e controlando a emissão de diplomas e certificados. O coordenador é responsável pela gestão pedagógica e financeira do Centro, estabelece a articulação com o exterior, elabora e garante a qualidade do PEI e cumprimento das orientações para o funcionamento do centro; promove a formação da equipa e coordena toda a atividade do centro. É ainda responsável pelos mecanismos de autoavaliação do centro, bem como da sua atividade e resultados; dinamiza parcerias institucionais e articula com as estruturas regionais competentes.

É da competência do técnico de diagnóstico e encaminhamento (TDE) o acolhimento dos candidatos, em estreita articulação com o técnico administrativo, a condução dos processos de diagnóstico e encaminhamento dos adultos para as ofertas formativas que melhor se adequem ao seu perfil, podendo esse encaminhamento ser realizado para respostas educativas e formativas externas aos centros novas oportunidades, sempre de forma articulada com as entidades formadoras e estruturas regionais competentes.

O profissional rvc apoia o TDE, sempre que necessário, conduz os processos de reconhecimento e validação de competências; acompanha e dinamiza o trabalho dos

formadores nos processos rvc; define o Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) dos candidatos, após sessão de júri de certificação, define os encaminhamentos após júris de certificação parcial; estabelece a ponte entre os candidatos e os formadores e entre a equipa e o avaliador externo.

Os formadores orientam a construção do portefólio, no âmbito do processo rvcc, à luz das áreas de competências-chave (fase de reconhecimento); participam com o profissional rvc, na validação de competências; organizam e desenvolvem as ações de formação complementar e participam nos júris de certificação.

O técnico administrativo efetua os registos no sistema Integrado de informação e gestão da oferta educativa e formativa (SIGO), nomeadamente a inscrição do adulto, participa e desenvolve o trabalho de natureza administrativa do centro.

6. Referencial de competências-chave

O processo rvcc, de nível básico ou secundário tem por base o referencial de competências-chave, sendo que o de nível básico divide-se em quatro áreas de competências-chave: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE).

O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação propõe-se constituir "uma matriz integradora entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projetos de educação/formação de adultos." (Alonso & al., 2002, p. 4)

Este referencial, e na perspetiva dos seus autores, insere-se "num quadro conceptual mais vasto de educação e formação ao longo da vida, foi concebido como um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal, podendo vir a desempenhar a tripla função de: (a) quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; (b) base para o 'desenho curricular' de educação e formação de adultos assente em competências-chave; (c) guia para a conceção da formação de agentes de educação e formação de adultos." (Alonso & al., p. 4)

No caso do processo rvcc de nível secundário, há a considerar também o referencial de competências-chave e três áreas de competências-chave: Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC). Todas estas áreas são transversais entre si, o que significa que não existem enquanto entidade isolada mas que se interpenetram.

Os referenciais de competências-chave de nível básico e de nível secundário surgem como um guião de importância fulcral para que se possa estabelecer um paralelismo entre as aprendizagens formais, não formais e informais do candidato e as áreas de competências-chave.

O Referencial de competências-chave de nível secundário, segundo Pureza et al. (2006),

“inserindo-se no quadro das iniciativas mais recentes de mobilização e educação/formação de adultos, converge para a criação de condições que, no tempo, alarguem à população adulta o direito de ver formalmente reconhecidos os saberes e competências adquiridos ao longo da vida e, se necessário, completá-los para efeitos de obtenção de uma certificação de nível secundário, podendo retomar, a qualquer momento, processos de educação/formação de acordo com expectativas pessoais e profissionais. Ao fazê-lo, o Referencial de Competências-Chave de nível secundário inscreve-se, claramente, nas recomendações comunitárias em matéria de valorização e validação das aprendizagens não formais e informais, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Destacam-se, neste quadro, desde logo, a Declaração de Copenhaga em 2002 e, mais recentemente, a Recomendação sobre o conjunto de princípios comuns europeus para a identificação e validação das aprendizagens não formais e informais, como parte integrante da estratégia europeia ‘Educação e Formação 2010’ (Comissão Europeia, 2002, 2004a).” (nota de apresentação p. 5)



FIGURA 4 - Áreas de competências-chave do referencial de competências-chave de nível secundário

Fonte - Pureza et al. (2006)

Na perspectiva de Pureza et al. (2006) as diferentes áreas de competência-chave interagem entre si, resultando desse facto que algumas competências são comuns às diferentes áreas, isto é, existe uma transversalidade. Por esse motivo ler, analisar e interpretar informação oral, escrita, numérica, visual, cultural, científica ou tecnológica é uma competência transversal que se revela inseparável do exercício da cidadania e da profissionalidade.

O referencial de competências-chave de nível secundário estrutura-se em torno de três áreas de competências-chave (CP, CLC, STC), geradas a partir de núcleos geradores que, no caso de CP são oito e no caso de CLC e STC são sete. Os núcleos geradores, por seu turno, subdividem-se em quatro domínios de referência, o domínio pessoal, o profissional e o macroestrutural. Cada um destes domínios subdivide-se, ainda, em três níveis de complexidade, identificar, compreender e intervir. Se transformarmos estes núcleos geradores em unidades de crédito, eles perfazem um cômputo de oitenta e oito. De forma a obter a certificação total o candidato deve validar, no mínimo, 44 unidades de crédito, duas por cada núcleo gerador. A área de competência de CP abarca competências de natureza social, cognitiva e ética; a de STC abarca competências de natureza social (sociedade), tecnológica (tecnologia) e científica (ciência) e a de CLC competências de natureza cultural (cultura), linguística (língua) e comunicacional (comunicação).

Assim, o referencial de competências-chave de nível secundário apresenta os seguintes elementos conceituais:

Elementos	Áreas		
	CP	STC	CLC
Dimensões das Competências	Social (sociedade) Cognitiva Ética	Social (sociedade) Tecnológica (tecnologia) Científica (ciência)	Cultural (cultura) Linguística (língua) Comunicacional (comunicação)
Núcleos Geradores	8 (específicos da Área CP)	7 (iguais à Área CLC)	7 (iguais à Área STC)
Domínios de Referência para a Acção	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)
Temas	32 (específicos da Área CP)	28 (iguais à Área CLC)	28 (iguais à Área STC)
Unidades de Competência	8	7	7
Crítérios de Evidência	Organização a partir de uma formulação integrada por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção
Elementos de complexidade ¹	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção
Sugestões de actividades contextualizadas ²	--- (não se aplica)	Fichas-exemplo de critérios de evidência	Fichas-exemplo de critérios de evidência

FIGURA 5 - Estrutura e elementos conceptuais do referencial de competências-chave de nível secundário

Fonte - Pureza et al. (2006)

7. Competência e competência-chave

É de importância fulcral procedermos à definição dos conceitos de competência e de competência-chave. Entende-se competência como uma "combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também 'a disposição para' e 'o saber como' aprender" (Comissão Europeia, 2004b). E neste mesmo sentido, mas de modo mais concreto e circunscrito, a definição de competências-chave é a de "um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego." (Comissão Europeia, 2004b). Estas podem ser adquiridas tanto em percursos formais de escolarização obrigatória, como podem constituir-se como fundamentos para novas aprendizagens e processos de aquisição de competências." (Pureza & al., 2006, p. 12)

O papel do coordenador deve ser, basicamente o de um supervisor, que orienta e coordena o trabalho da equipa técnico-pedagógica e esta supervisão deve ter por base a

consciência profissional dos professores, no sentido de apostar numa melhoria da qualidade das aprendizagens. O coordenador, enquanto supervisor, deve assegurar-se de que o serviço que é prestado no centro assenta nos princípios orientadores que se encontram presentes na Carta de Qualidade dos centros novas oportunidades. Assim, a supervisão deve, acima de tudo e corroborando a ideia de Vieira (2009), representar um interesse coletivo e é relativamente a esse interesse que ela deve estar associada.

Claro está que para que isto aconteça é necessário que a própria equipa técnico-pedagógica assuma também uma postura crítica, autocrítica e reflexiva do seu trabalho. Pretende-se com isto dizer que cada elemento que compõe a equipa deve surgir como um profissional reflexivo, autocrítico, investigador e aberto à mudança, que vê no trabalho colaborativo a forma de mudar também a organização em que trabalha, tornando-a também numa organização aprendente e reflexiva.

Estamos perante a conceção do professor reflexivo e do centro novas oportunidades como organização aprendente e reflexiva, que se pensa constantemente a si mesma como organismo vivo, visando a melhoria dos seus profissionais e da qualidade do ensino/aprendizagem.

A este propósito poderemos citar Alarcão (2003, p. 132) quando refere a

“escola como organismo vivo, mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre, que designamos por escola reflexiva. Esta escola reflexiva implica que os seus profissionais tenham “uma ação concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva. (...) implica também um trabalho colaborativo por parte dos professores, é uma escola que se pensa no presente para se projetar no futuro e na continuidade, sempre renovada sua história.”

A própria equipa técnico-pedagógica deve refletir sobre o seu trabalho, as suas metodologias e estratégias devendo, o coordenador, propiciar esses momentos de trabalho colaborativo.

Alarcão (2001, p. 6) refere o seguinte:

“Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.”

Assim, o coordenador deverá permitir que se instale, no seio da equipa técnico-pedagógica, um espírito de pesquisa próprio, deve fomentar o trabalho colaborativo com os pares e interpares, contribuindo, desta forma, para uma melhoria do serviço prestado aos formandos. Nesse sentido, o coordenador, enquanto supervisor, deve trabalhar no sentido de promover o trabalho colaborativo no seio da equipa técnico-pedagógica, de forma a garantir que os formadores trabalham em sintonia e para que o candidato receba todo o apoio necessário e esteja na posse de todas as informações, consideradas relevantes, de forma a poder validar e certificar as suas competências.

As estratégias e metodologias utilizadas pelos formadores, na fase de desocultação de competências, devem resultar de uma planificação conjunta, por parte dos elementos da equipa técnico-pedagógica, pensada e refletida e só depois colocada em prática e deve o coordenador assegurar que tal trabalho é realizado.

O coordenador deve também garantir que o candidato tem o acompanhamento necessário, por parte do profissional rvc e dos formadores, ao longo da construção/reconstrução do seu PRA. Este trabalho de supervisão implica uma constante e permanente articulação com os vários elementos da equipa.

Embora cada elemento da equipa técnico-pedagógica tenha as suas funções e incumbências bem definidas, de acordo com a legislação em vigor, o coordenador é responsável por assegurar o seu cumprimento e, por esse motivo, deve também garantir que a apresentação e explicitação do referencial de competências-chave assumem uma responsabilidade partilhada entre o profissional rvc e os formadores. Deve criar condições e fomentar o espírito colaborativo entre os formadores das diferentes áreas de competências-chave. Deve certificar-se que os formadores transmitem informações claras e precisas aos candidatos, nomeadamente a necessidade da autobiografia cruzar com o referencial de competências-chave, devendo também assegurar-se de que os candidatos têm o acompanhamento, considerado necessário, por parte de todos os elementos da equipa técnico-pedagógica.

De salientar, que o processo rvcc constitui-se como uma alternativa de formação e qualificação da sociedade portuguesa, pautado por um igual critério de rigor, qualidade e exigência relativamente àquele que é praticado no ensino formal e que nem todos os adultos têm perfil para serem encaminhados para este tipo de processo. O encaminhamento de um adulto para processo rvcc implica que este tenha uma vasta experiência de competências adquiridas e, portanto, que o seu percurso profissional, formativo e pessoal seja vasto.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

1. Formulação do problema

Os centros novas oportunidades (cno) são unidades orgânicas promovidas por entidades formadoras, públicas e privadas, que possuem várias valências, com o propósito de darem resposta às necessidades de qualificação da população adulta.

Os centros novas oportunidades revestem-se de grande importância, quer social quer pessoal, por propiciarem respostas que contribuem de forma determinante para a melhoria do nível de qualificação e de certificação da população adulta, fator fundamental para se incrementar o crescimento económico, obter mais e melhor emprego e aprofundar a coesão social. Deste modo, compete-lhes o encaminhamento para ofertas de educação-formação ou para o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida para efeitos escolares e/ou profissionais. Os cno's apresentam-se, assim, como a "porta de entrada" dos adultos para novas qualificações, respeitando e valorizando o seu perfil individual.

É fundamental que as equipas técnico-pedagógicas dos cno's trabalhem em sintonia, isto é, de forma articulada e colaborativa, tendo por objetivo prestar um serviço de qualidade aos utentes.

No âmbito do processo rvcc de nível secundário constatámos que alguns candidatos que se encontram/encontraram a realizar processo não têm/tiveram o acompanhamento adequado por parte de elementos da equipa técnico-pedagógica.

Entendemos que o trabalho colaborativo é condição essencial e necessária para que o candidato tenha um acompanhamento adequado, ao longo do seu processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e, por esse motivo, o presente estudo centra-se no âmbito da temática do trabalho colaborativo, entendido como um método de trabalho articulado e pensado em conjunto, que contribui para o aumento da qualidade do serviço que é prestado ao adulto, bem como para a melhoria das práticas da equipa técnico-pedagógica.

Considerámos que deveríamos verificar qual o tipo de trabalho realizado pela equipa técnico-pedagógica, que tipo de acompanhamento é dado aos formandos, se o coordenador realiza o trabalho de supervisão à equipa técnico-pedagógica e de que modo é que o realiza, e se cria condições para que existam momentos de partilha e de reflexão no seio da equipa.

Para o presente estudo muito valeu a minha experiência como elemento da equipa, uma vez que desde 2006 encontro-me ligada aos cno's, inicialmente como técnica de diagnóstico e encaminhamento (TDE) e como profissional rvc, depois como formadora e, desde 2009 até à presente data, como coordenadora. Assim, as várias funções que já desempenhei permitem-me ter uma visão holística do trabalho que é realizado nos centros, das necessidades e das dificuldades sentidas por cada elemento da equipa, e do caminho que deve ser percorrido se, efetivamente, quisermos prestar um serviço de qualidade aos adultos.

Tenho noção que muito há ainda para ser feito, que o serviço de qualidade que deve ser prestado assenta na construção e reconstrução de materiais, na reflexão conjunta, no incentivo à coesão grupal, que passa por criar espaços e momentos de partilha que façam com que cada elemento da equipa sinta e interiorize que é requisito fundamental e necessário mover esforços num único sentido sendo que, sem trabalho colaborativo é extremamente difícil atingirmos os fins a que nos propomos.

2. Caracterização do trabalho

O presente estudo foi realizado num centro novas oportunidades de uma escola secundária, situada no concelho de Vila Franca de Xira. A equipa técnico-pedagógica deste centro novas oportunidades é constituída por uma técnica de diagnóstico e encaminhamento (TDE), quatro profissionais de reconhecimento e validação de competências (rvc) e sete formadores, distribuídos da seguinte forma: dois formadores da área de cultura, língua e comunicação (CLC), três formadores da área de cidadania e profissionalidade (CP) e dois formadores da área de sociedade, tecnologia e ciência (STC), uma coordenadora, um diretor (que é também o diretor da escola) e duas assistentes técnicas.

Tendo em linha de conta as questões para as quais pretendemos encontrar uma resposta, o presente trabalho procurou uma metodologia que se apresentasse de forma rigorosa, criteriosa e sustentada. A nossa investigação é um estudo de caso que, basicamente, recolhe dados de natureza qualitativa, mas também dados de natureza quantitativa.

A investigação de natureza qualitativa revelou-se uma necessidade na medida em que e fazendo nossa a ideia de Bogdan e Biklen (1994, p. 49) “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.”

Esta exigência para nós era fulcral uma vez que era necessário compreendermos e esclarecermos alguns aspetos que, para nós, se revelavam importantes para podermos responder às nossas questões.

Uma vez que a nossa investigação fundamenta-se num estudo de caso, realizámos entrevistas aos elementos da equipa técnico-pedagógica do centro novas oportunidades. A investigação quantitativa baseou-se em questionários, aplicados quer a formandos de nível secundário, que foram certificados no ano de 2011, quer aos elementos da equipa técnico-pedagógica, do mesmo centro.

Com a recolha de dados de natureza qualitativa pretendemos interagir diretamente com os elementos da equipa de modo a estarmos atentos ao que é dito, à forma como é dito, aos momentos de pausa e de hesitação, às correções frásicas, ao fim e ao cabo pretendemos captar a informação para depois analisarmos todos os aspetos que poderiam mascarar aquilo que realmente estariam a sentir, na medida em que, muitas das vezes, o entrevistado diz aquilo que nós esperamos que ele diga e não aquilo que realmente acontece. O estarmos realmente envolvidas com a equipa técnico-pedagógica, uma vez que fazemos parte da mesma, e conhecermos cada um dos seus elementos revelou-se uma mais-valia ao nível do tratamento dos dados e ao nível do processo de desconstrução do discurso de cada um dos elementos da equipa. A empatia deve estar subjacente a uma investigação de carácter qualitativo pois, e corroborando a ideia de Bogdan e Biklen (1994, p. 287), “a abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista”. Consideramos, portanto, que a relação empática que se estabeleceu com os elementos da equipa técnico-pedagógica não foi criada de raiz, uma vez que, quer entrevistados, quer entrevistador, conhecem-se, partilham os mesmos espaços, trabalham em conjunto e têm uma relação profissional que não surgiu apenas aquando das entrevistas.

No entanto, o fazermos parte dessa equipa acaba por acarretar outro tipo de dificuldades, uma vez que o nosso olhar não é inocente e está envolto pela nossa própria

visão e pela nossa interpretação. Por esse motivo, tentámos, tanto quanto isso é possível, afastar toda essa carga subjetiva e procurámos agir criticamente.

Podemos afirmar que conhecemos muito bem cada um dos elementos da equipa, sabemos como trabalham e, portanto, na medida do possível, tentámos despir-nos de ideias pré-concebidas, de modo a sermos criteriosos e objetivos no processo de observação e de tratamento dos dados. Assim, e segundo Stake (1995, p. 56), “os planos padronizados qualitativos exigem que as pessoas mais responsáveis pelas interpretações estejam no campo, a fazer observações, a exercitar uma capacidade crítica subjetiva, a analisar e a sintetizar, e durante todo esse tempo a aperceberem-se da sua própria consciência.”

A abordagem do tipo qualitativo, ao permitir uma constante interação com o entrevistado, permite-nos realmente observar os comportamentos dos sujeitos, dando-nos uma riqueza de dados que, de outra forma, não poderiam ser percebidos. Tal facto reveste-se de grande importância, uma vez que ficamos na posse de mais dados para as nossas conclusões.

No nosso estudo optámos pelas entrevistas uma vez que, e corroborando a posição de Bogdan e Biklen (1994, pág. 136), “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes.”

Utilizámos também dados quantitativos na medida em que pretendemos cruzar este tipo de dados com os de natureza qualitativa. Considerámos que apesar de obtermos dados de natureza distinta eles poder-se-iam complementar de modo a atingirmos resultados mais fiáveis. Esta perspetiva de complementaridade é fundamentada em Cook e Reichardt (1979, p. 27), segundo os quais:

“Não há necessidade de escolher um método de pesquisa baseado apenas no patamar paradigmático. Nem muito menos ter de escolher entre dois paradigmas diametralmente opostos. Por isso, não há necessidade de uma escolha dicotómica ao nível metodológico e há toda a razão de os usar em conjunto para satisfazer os requisitos de uma avaliação que desejamos seja o mais eficiente possível”.

3. Questões e objetivos de investigação

A nossa investigação surge ao constatarmos que no âmbito do processo rvcc, de nível secundário, alguns candidatos que se encontram/encontraram a realizar processo não

têm/tiveram o acompanhamento adequado por parte de elementos da equipa técnico-pedagógica.

Assim, o presente estudo tem por base uma questão central, organizada em torno de questões mais específicas. Pretende-se, acima de tudo, compreender como trabalham as equipas técnico-pedagógicas dos centros novas oportunidades, pelo que o nosso estudo orienta-se em torno da seguinte questão geral:

Como é que a equipa técnico-pedagógica pode promover o trabalho colaborativo de modo a realizar um acompanhamento adequado ao candidato?

A fim de podermos responder a esta questão o nosso estudo incidirá nos seguintes objetivos geral e específicos:

3.1 Objetivo geral:

Analisar de que forma é que a equipa técnico-pedagógica pode promover o trabalho colaborativo de modo a realizar um acompanhamento adequado ao candidato.

3.2 Objetivos específicos:

- a) Verificar a forma como o TDE analisa toda a formação do candidato.
- b) Indagar se e como é que o profissional rvc acompanha do candidato na construção da autobiografia e do PRA.
- c) Indagar se o profissional rvc apresenta ao candidato sugestões e pistas de trabalho.
- d) Enumerar as estratégias utilizadas pelos formadores na fase de desocultação de competências.
- e) Verificar se os formadores acompanham o candidato na construção e organização do PRA.
- f) Verificar se o candidato tem conhecimento do seu PII após as sessões de desocultação de competências.
- g) Aferir se o candidato manifesta dificuldades em termos de organização do PRA.

- h) Aferir se a apresentação e explicitação do RCC é da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores.
- i) Verificar se existe trabalho colaborativo entre os formadores das diferentes áreas de competências-chave e os profissionais rvc.
- j) Aferir se os formadores transmitem aos candidatos a necessidade da autobiografia cruzar com o RCC.
- k) Verificar se existe trabalho de supervisão por parte do coordenador.

A partir dos objetivos específicos elaborámos questões parcelares que nortearam a nossa investigação empírica:

1. O TDE analisa toda a formação do candidato, adquirida em contexto formal, não-formal e informal, com instrumentos adequados, para bem definir o percurso formativo?
2. O profissional rvc acompanha a construção da autobiografia do candidato?
3. O profissional rvc acompanha o candidato na construção e organização do PRA?
- 4 - O profissional rvc dá ao candidato pistas e sugestões de trabalho?
- 5 - A fase de desocultação é realizada utilizando estratégias adequadas para desocultar competências? Quais?
- 6 - Quem realiza o trabalho continuado de acompanhamento (do candidato) na construção e organização do PRA?
- 7 – Os candidatos têm acesso ao seu Plano de Intervenção Individual (PII) após as sessões de desocultação de competências?
- 8 – Os candidatos apresentam dificuldades em termos de organização do PRA?
- 9 – É da responsabilidade do profissional rvc a clarificação e explicitação do RCC ao candidato?
- 10 - O profissional rvc acompanha a construção da autobiografia do candidato cruzando-a com o RCC?
- 11 - É da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores rvc a apresentação do RCC aos candidatos?
- 12 - Os formadores trabalham entre si de forma articulada?
- 13 - Os formadores trabalham entre si de forma articulada, esclarecendo os candidatos quanto à necessidade da autobiografia evidenciar as três áreas de competências-chave?
- 14 – Os formadores reúnem entre si de forma a procederem às validações dos candidatos de forma conjunta e transversal?

15 - Os formadores reúnem entre si de forma a aferirem estratégias de trabalho conjuntas?

16 - O coordenador realiza reuniões mensais com toda a equipa técnico-pedagógica?

17 – O coordenador realiza o número de reuniões adequadas com os formadores com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos?

18 – O coordenador realiza o número de reuniões adequadas com os profissionais com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos?

19 - De que forma é que o coordenador supervisiona o trabalho realizado por toda a equipa?

4. População investigada

A nossa investigação foi realizada no cno de uma escola secundária, situada em Alverca do Ribatejo, uma das 16 freguesias do concelho de Vila Franca de Xira, que apresentam diferenças assinaláveis em termos socioeconómicos, por variarem do predominantemente rural ao claramente urbano, tendo elevados índices de industrialização. As últimas décadas têm sido marcadas por uma evolução positiva da estrutura económica concelhia, apesar de esta tendência evolutiva ser dificultada pelo débil nível de certificação escolar da população ativa.

O centro novas oportunidades desta escola foi criado em Setembro de 2006 e beneficia de uma situação privilegiada em termos de localização geográfica, na medida em que é um local com bons e fáceis acessos, em termos viários e ferroviários. Por outro lado, se tivermos em consideração o tecido empresarial da área, o centro apresenta-se como uma mais-valia para as empresas que pretendem apostar no aumento de qualificações dos seus colaboradores.

Este centro novas oportunidades, para além do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, de nível básico e secundário, organiza e coordena a formação modular. Os protocolos assinados com entidades certificadoras implicam processos de itinerância para o centro, permitindo aos candidatos interessados deslocarem-se às instalações do mesmo, o que se apresenta como uma mais-valia em termos de tempo, pois não têm que se deslocar para longe.

O centro tem vindo a ser procurado por várias empresas e entidades, que pretendem que os seus colaboradores apostem no aumento das qualificações, criando-lhes condições favoráveis, em termos de horário de trabalho, para se poderem deslocar ao centro e frequentarem a formação.

O centro procurou ir adaptando as suas instalações aos ritmos de afluência dos adultos que constituem a sua população-alvo, bem como às necessidades decorrentes dos normativos legais, entretanto publicados, e às orientações emanadas pela Agência Nacional para a Qualificação ao longo do período considerado.

A equipa técnico-pedagógica apresenta uma dimensão adequada ao patamar de execução B, de acordo com níveis de resultados contratualizados com a tutela, sendo o perfil dos elementos consentâneo com a função desempenhada e com os requisitos estabelecidos pela Portaria 370/2008, de 21 de maio e Despacho 11203/2007, de 8 de junho.

Na medida em que o centro encontra-se no patamar de execução B, a equipa é constituída pelo diretor, que é também diretor da escola, a coordenadora, uma técnica de diagnóstico e encaminhamento, quatro profissionais rvc, sete formadores e duas assistentes técnicas.

A equipa técnico-pedagógica do centro não é estável, uma vez que o centro se encontra inserido numa escola pública, registando-se sempre alterações na sua constituição, no início do mês de setembro.

O acolhimento inicial é feito, geralmente, pela técnica administrativa e pela técnica de diagnóstico e encaminhamento, sendo o adulto, posteriormente, apoiado e acompanhado pela técnica de diagnóstico que, com o apoio das profissionais rvc e dos formadores das diferentes áreas de competências-chave, procede ao diagnóstico e encaminhamento dos adultos, para as ofertas formativas que mais se adequam ao seu perfil.

Desde 2006 o centro realizou 833 processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, dos quais 398 foram de nível básico e 435 de nível secundário. No ano de 2011 foram realizados 153 processos rvc, sendo 50 de nível básico e 103 de nível secundário. Decidimos aplicar questionários aos adultos certificados no ano de 2011.

No que diz respeito à recolha de dados através de questionários, a adultos certificados no ano de 2011, aplicaram-se 30 questionários, correspondentes a uma amostra

de 30%. No que diz respeito aos questionários aplicados aos elementos da equipa técnico-pedagógica, foram em número de 4 e incidiram sobre a técnica de diagnóstico e encaminhamento (TDE), uma profissional rvc e três formadores, um por cada área de competências-chave. Relativamente à recolha de dados através de entrevistas estas foram realizadas aos mesmos elementos da equipa técnico-pedagógica que haviam respondido aos questionários. De salientar, que a coordenadora não respondeu ao questionário nem foi entrevistada, uma vez que é a própria investigadora.

A confidencialidade dos dados recolhidos foi respeitada e as entrevistas foram gravadas com prévia autorização dos entrevistados.

Optámos pela seleção amostral, acima referida, na medida em que era nosso propósito verificar que tipo de trabalho era realizado entre os elementos da equipa técnico-pedagógica, de modo a poder cruzar os dados recolhidos com os dados obtidos pelos questionários aplicados aos adultos certificados no ano de 2011. Deste modo, pretendíamos aferir se os adultos tiveram o acompanhamento adequado, ao longo do seu processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

5. Recolha de dados e procedimentos

Recorremos a várias fontes de evidência, pelo que seleccionámos como instrumentos a entrevista e os questionários. De grande importância, o facto de a coordenadora ser também a investigadora, o que permitiu a observação direta, em vários contextos e situações. Claro está que isso obrigou a esforço acentuado, dado que implicou um afastamento de ideias pré-concebidas, no sentido de não tomar como certas algumas conclusões que advinham do relacionamento com os diferentes elementos da equipa. Ao fim e ao cabo e corroborando a afirmação de Stake (1995, p. 56) “os planos padronizados qualitativos exigem que as pessoas mais responsáveis pelas interpretações estejam no campo, a fazer observações, a exercitar uma capacidade crítica subjetiva, a analisar e a sintetizar, e durante todo esse tempo a aperceberem-se da sua própria consciência.”

As várias fontes de evidência utilizadas permitiram-nos, portanto, explorar diferentes perspetivas do mesmo fenómeno, pelo que, e corroborando a ideia de Coutinho (2011, p. 300), “as conclusões e descobertas são assim mais convincentes e apuradas já que advêm de um conjunto de afirmações”. Assim, este procedimento permitiu-nos validar

as nossas conclusões, uma vez que estas foram alcançadas através de diferentes fontes de evidência.

Para podermos realizar este estudo, solicitámos autorização ao diretor do cno, também diretor da escola, no sentido de podermos aplicar os questionários à população envolvida, bem como para realizarmos as entrevistas.

5.1 Entrevistas

Um dos instrumentos por nós utilizado foi a entrevista individual, semiestruturada, na medida em que, e de acordo com Coutinho (2011), pretendíamos obter dados de diferentes intervenientes, os quais pudessem ser comparáveis.

Estes dados são de extrema importância pois foram a base de todo o processo de análise. Tal como afirmam Bogdan e Biklen, (1994, p. 149), "o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar: são os elementos que formam a base da análise."

Na medida em que na entrevista o investigador e os investigados encontram-se em processo dialógico, foi possível criar um clima de descontração e de empatia. A entrevista permitiu-nos obter a visão de cada um relativamente às questões que lhes foram sendo colocadas, bem como a fundamentação que apresentavam para os procedimentos que adotavam em contexto de trabalho.

A nossa entrevista seguiu um guião previamente definido, sendo constituído por uma série de questões, que ordenámos de acordo com as funções de cada elemento da equipa técnico-pedagógica, partindo do técnico de diagnóstico e encaminhamento até ao coordenador. Todos os elementos da equipa responderam às mesmas questões e de acordo com a mesma ordem. Tornou-se assim de mais fácil análise os dados que foram sendo obtidos. Tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 149), "os dados são simultaneamente as provas e as pistas" e, efetivamente, os dados alcançados forneceram-nos pistas para respondermos às questões por nós levantadas.

O guião das entrevistas pretendeu estabelecer um cruzamento entre o enquadramento teórico e as questões relativamente às quais pretendíamos obter resposta.

As entrevistas foram, todas elas, gravadas, após autorização dos investigados e foram transcritas na íntegra. As entrevistas tiveram lugar no centro novas oportunidades onde o nosso estudo decorreu e foram agendadas previamente com cada um dos elementos. O período de duração das entrevistas variou entre os 30m e 1 hora.

Posteriormente, procedemos à categorização dos dados recolhidos. Corroborando a ideia de Olabuenaga, e Isoizúa, (1989) o processo de categorização deve ser entendido, na sua essência, como um processo de redução de dados. Deste modo, as categorias nada mais são senão o reflexo do esforço e da necessidade de síntese do conteúdo das entrevistas, de modo a realçar o que nelas existe de mais importante. É por esse motivo que a categorização implica a classificação do conteúdo das mensagens, não de modo aleatório mas de acordo com critérios estipulados.

De salientar, que embora tivéssemos realizado o processo interpretativo das entrevistas, esta interpretação não resvalou na subjetividade, uma vez que a atitude interpretativa continua, em parte, a existir na análise de conteúdo mas tem por base processos técnicos de validação (Bardin, 2009).

5.2 Questionários

Os questionários são instrumentos de investigação que têm por finalidade recolher o maior número de informações, baseando-se na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Assim sendo, dizem respeito a uma técnica de investigação que permite quantificar os resultados obtidos e usar nela técnicas estatísticas e daí apresentar gráficos ou tabelas onde estejam representados os resultados, (Hill & Hill, 2005).

De acordo com Hill e Hill (2005) existem três tipos de questionários: questionário aberto, fechado e misto. Os questionários são instrumentos normalmente utilizados para recolher informação. São constituídos por várias questões que podem ser fechadas, quando apresentam alternativas para respostas e neste caso o pesquisador pressupõe quais são as respostas possíveis que o sujeito irá dar; podem ser abertas, quando não apresentam alternativas para respostas; podem ser mistas, se tiverem, simultaneamente, perguntas fechadas e perguntas abertas.

Os questionários envolvem vantagens e desvantagens. Por um lado, permitem que os investigados possam responder no momento e no local que lhes parecer mais adequado, por outro lado os investigados não estão condicionados pela presença do investigador e, por

isso, as respostas são mais transparentes, por outro lado, ao ser confidencial, garante uma maior fidedignidade, isto é, garante a validade, veracidade e objetividade das respostas

As desvantagens que este tipo de material envolve prendem-se com o facto de não se poder ajudar o investigado, caso este não entenda alguma questão e, por esse motivo, com questões que possam ser mal interpretadas e, por esse motivo, existe sempre a necessidade de pré-testagem, e também com a entrega fora do período determinado pelo investigador.

Optámos pelos questionários do tipo fechado, quer no caso dos formadores, como nos adultos, pois envolvem questões de resposta fechada o que, até certo ponto, possibilitou alcançarmos respostas que pudessem ser comparáveis com outros instrumentos de recolha de dados. Contribuiu também o facto de considerarmos os questionários de resposta fechada mais objetivos do que os de resposta aberta ou mistos.

Para o nosso estudo seleccionámos uma amostra, na medida em que se aplicássemos à totalidade dos investigados o estudo ficaria comprometido logo à partida, na medida em que muitos dos sujeitos não são passíveis de serem contactados. Seleccionámos cinco elementos da equipa técnico-pedagógica, representativos dos diferentes cargos existentes no centro (à exceção do diretor e da coordenadora), para aplicar os questionários. A coordenadora, bem como o diretor, não responderam aos questionários por dois motivos, primeiro porque a coordenadora é também a investigadora, o que poderia comprometer a validade e objetividade dos resultados, e o diretor porque não está diretamente envolvido no processo rvcc.

Os formadores inquiridos são, todos eles, professores do quadro de nomeação definitiva, do quadro da escola. A técnica de diagnóstico e encaminhamento e a profissional rvc são técnicas superiores contratadas.

No que diz respeito aos adultos envolvidos, os questionários foram aplicados, de modo aleatório, a uma amostra, correspondente a 30% dos adultos certificados, de nível secundário, durante o ano civil de 2011. Para isso, as assistentes técnicas do centro realizaram telefonemas a adultos, que se deslocaram às instalações do cno, para responderem aos mesmos.

Na medida em que, e corroborando a perspetiva de Maroco (2007, p. 27) “no processo de análise estatística, o investigador depara-se sempre com ‘algo’ que precisa

medir, controlar ou manipular durante o processo de investigação” utilizámos o programa SPSS uma vez que nos pareceu ser a melhor forma de tratar os dados obtidos.

Os questionários aplicados pretendiam estabelecer uma triangulação com as entrevistas, dando resposta às seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - os candidatos apresentam dificuldade na organização do portefólio reflexivo de aprendizagens.

Hipótese 2 – os profissionais rvc e os formadores dão o acompanhamento adequado ao candidato durante o processo rvc.

Hipótese 3 – é da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores a apresentação do referencial de competências-chave ao candidato.

Hipótese 4 – O coordenador supervisiona o trabalho realizado pela equipa técnico-pedagógica.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao longo deste capítulo iremos proceder à apresentação análise e discussão dos dados, obtidos através dos questionários aplicados a 30% dos adultos certificados no decorrer do ano de 2011, bem como dos questionários e entrevistas aplicados a uma amostra representativa da equipa técnico-pedagógica, pelo que seleccionámos, a técnica de diagnóstico e encaminhamento, uma profissional rvc e três formadores, um por cada área de competências-chave (Cidadania e Profissionalidade, Sociedade, Tecnologia e Ciência e Cultura, Língua e Comunicação). Para aplicarmos os questionários e para realizarmos as entrevistas solicitámos autorização ao diretor da escola, que é também diretor do centro novas oportunidades, e as entrevistas foram gravadas com prévia autorização dos intervenientes.

Utilizámos dois instrumentos de recolha de dados a entrevista e os questionários, que permitiram que a nossa investigação, estudo de caso, tivesse uma abordagem de natureza qualitativa, recorrendo também a dados de natureza quantitativa. Os dados de natureza qualitativa foram codificados, categorizados e analisados, de modo a poderem ser compreendidos, e os dados de natureza quantitativa foram alvo de tratamento estatístico.

Segundo Bogdan e Biklen, (1994, p. 205), “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo, e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos matérias e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

É um facto que nos deparámos com uma imensidão de dados, o que dificultou, seriamente, a nossa tarefa para os organizar e tornar inteligíveis e, nesse sentido partilhamos a postura de Bogdan e Biklen (1994, p. 205), quando afirmam que, “a tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projeto de investigação.”

Uma vez que a análise qualitativa dá origem a muita informação de carácter descritivo, é de fundamental importância a organização e redução dessa informação, codificando os dados que vamos obtendo. Assim, a codificação permitiu-nos conhecer o conteúdo dos dados obtidos e, a partir daí, produziu-se um sistema de categorias e subcategorias, de modo a organizar os dados obtidos, e ainda sem qualquer espécie de tratamento, em dados organizados. Nesta linha de raciocínio e seguindo o pensamento de Bardin (2009, p. 147), o objetivo será então “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto”.

É por esse motivo que Coutinho (2011, p. 192) refere que “toda a análise qualitativa de dados envolve sempre três dimensões básicas: a *teorização* (categorização), *selecção* (codificação) e *análise* (redução dos dados)”.

As entrevistas realizadas à equipa técnico-pedagógica, foram objeto de uma análise de conteúdo do tipo categorial, incidindo sobre as categorias que já haviam sido por nós determinadas, numa fase inicial (Apêndice A), tendo sido criado um guião para o efeito (Apêndice B). As categorias foram ainda divididas em subcategorias, de modo a conterem material mais específico e mais detalhado, tendo sido criada para o efeito uma grelha de verificação (Apêndice C).

Definimos também as unidades de registo, de contexto e de enumeração, que deram origem a um quadro de análise onde se encontram agrupadas, em diferentes categorias e subcategorias, todas as informações recolhidas com este instrumento (Apêndice D), as quais foram posteriormente sistematizadas.

Atribuímos as designações E1, E2, E3, E4 e E5 aos entrevistados 1, 2, 3, 4 e 5, respetivamente.

Os questionários aplicados aos adultos eram constituídos por questões fechadas, em que os inquiridos manifestavam o seu nível de concordância ou discordância em relação às afirmações apresentadas. A escala por nós utilizada foi construída a partir da escala de Likert, apresentando os seguintes indicadores de medida: **A – Muito Bom** - grande predominância de pontos fortes; **B – Bom** - existência de mais pontos fortes do que pontos fracos; **C – Satisfatório** - existência de alguns pontos fracos importantes; **D – Insatisfatório** - predominância de pontos fracos; **N – Não sabe/Não responde**. Estes questionários apresentavam também questões em relação às quais eram apresentadas três opções de resposta, **Sim, Não, Não Sabe/Não Responde** e uma questão suscetível de ter mais do que uma resposta (Apêndice E).

Os questionários aplicados aos cinco elementos da equipa técnico-pedagógica eram constituídos por questões construídas a partir da escala de Likert em relação às quais os inquiridos manifestavam o seu nível de concordância ou discordância, escolhendo uma opção de resposta, apresentando os seguintes indicadores de medida: **Concordo totalmente; Concordo; Discordo; Discordo totalmente; NS/NR**. Estes questionários apresentavam também questões suscetíveis de terem mais do que uma resposta (Apêndice F).

A partir dos questionários criámos grelhas de análise, quer para os questionários aplicados aos adultos (Apêndice G), quer para os questionários aplicados aos elementos da equipa técnico-pedagógica (Apêndice H).

A análise e interpretação de dados, de natureza qualitativa ou quantitativa, revestem-se de um carácter fundamental para a compreensão do fenómeno em estudo e, na nossa investigação, optámos por realizar análise de conteúdo e análise estatística de modo a podermos estabelecer comparações entre os resultados obtidos. Assim, ao realizarmos uma triangulação desses dados, poderíamos, de modo mais rigoroso, dar resposta às questões parcelares do nosso estudo.

1. Caracterização dos participantes

A população amostral da equipa técnico-pedagógica é constituída por 60% elementos do género feminino e 40% do género masculino. O grupo etário dos inquiridos situa-se entre os 35 e os 55 anos. Verificamos que, à exceção do inquirido E4, que possui como habilitação académica pós-graduação na área da supervisão pedagógica e formação de formadores, todos os outros são licenciados. Os formadores apresentam uma vasta experiência profissional e encontram-se em topo de carreira. E1 e E2 têm 20 anos de serviço e E5 tem 26 anos de serviço. No que diz respeito às técnicas superiores, E4 apresenta uma experiência profissional considerável (13,5 anos), enquanto E3 encontra-se ainda a iniciar a sua carreira (4 anos). As técnicas superiores revelam-se uma mais-valia para esta equipa uma vez que trazem consigo novas ideias e novas metodologias que têm sido aproveitadas pelos restantes elementos da equipa. Estas técnicas superiores, que exercem as funções de profissional rvc e de técnica de diagnóstico e encaminhamento, conseguem manter uma boa relação interpessoal com os formadores e constituem-se como elementos de mediação entre os formandos e os formadores.

Perante o cno regista-se, sem exceção, um nível de afetação a 100%.

No que diz respeito à qualificação profissional, três dos inquiridos são formadores e os restantes são técnicos superiores.

O quadro 1, que de seguida se apresenta, ilustra o que acima foi mencionado.

Perfil pessoal e profissional Entrevistados	Género	Grupo Etário (anos)	Habilitações Académicas	Situação perante o emprego	Tempo de Serviço (anos)	Situação perante o CNO	Qualificação Profissional
1	Feminino	35 a 55	Licenciatura	Quadro de escola	20	Afetação a 100%	Formador
2	Masculino	35 a 55	Licenciatura	Quadro de escola	20	Afetação a 100%	Formador
3	Feminino	35 a 55	Pós-graduação	Contratado(a)	13,5	Afetação a 100%	Técnico Superior
4	Feminino	35 a 55	Pós-graduação	Contratado(a)	4	Afetação a 100%	Técnico Superior
5	Masculino	35 a 55	Licenciatura	Quadro de escola	26	Afetação a 100%	Formador

QUADRO 1 - Perfil pessoal e profissional dos elementos da equipa técnico-pedagógica

Constatámos também que as técnicas superiores têm outras funções, para além daquelas que lhes estão adstritas, uma vez que a coordenadora delegou nelas a coresponsabilização pela formação modular, a responsabilização pela constituição de grupos de formação de nível secundário e o acompanhamento do processo de autoavaliação do cno.

Os formadores apresentam características completamente distintas das técnicas superiores. Constatámos que, embora se apresentem revestidos de grande profissionalismo, não revelam tanta abertura no que diz respeito ao seu envolvimento em tarefas que não estejam contempladas nas suas funções. A relação que estes formadores estabelecem com as técnicas superiores é marcada por uma grande abertura a nível interpessoal.

A formadora E1 é muito empenhada e realiza um trabalho constante de acompanhamento dos formandos, quer presencialmente, quer através de meios informáticos. É uma pessoa muito ansiosa, sempre preocupada com o acumular de trabalho que, muitas das vezes, a impede de dar uma resposta célere aos formandos.

O formador E2 apresenta uma menor preocupação face aos problemas do dia-a-dia dos formandos que se encontram sob a sua responsabilidade. Embora realize um processo de acompanhamento dos formandos, não apresenta qualquer preocupação com o acumular de trabalho nem com o facto de, muitas das vezes, ser o último formador a dar feedback aos adultos.

O formador E5 apresenta uma postura muito profissional na medida em que, em tempo útil, dá resposta aos trabalhos que os formandos lhe vão enviando. Demonstra

grande preocupação em termos de criação e organização de materiais a aplicar em contexto de formação. É dos primeiros formadores a lançar as validações nas respetivas grelhas. No entanto, em termos de relacionamento com os formandos mantém um certo distanciamento afetivo.

A cultura de entreatajuda, partilha e entrosamento manifesta-se de forma constante no seio da equipa técnico-pedagógica, tendo em vista a aposta na qualidade do serviço prestado aos adultos.

Em relação aos adultos inquiridos, aplicámos questionários a 30% dos candidatos certificados durante o ano de 2011, de nível secundário (trinta questionários), sendo que a população amostral é constituída por 33,3% de inquiridos do sexo feminino (10 adultos) e 66,7% do sexo masculino (20 adultos), como apresentado no gráfico 1.

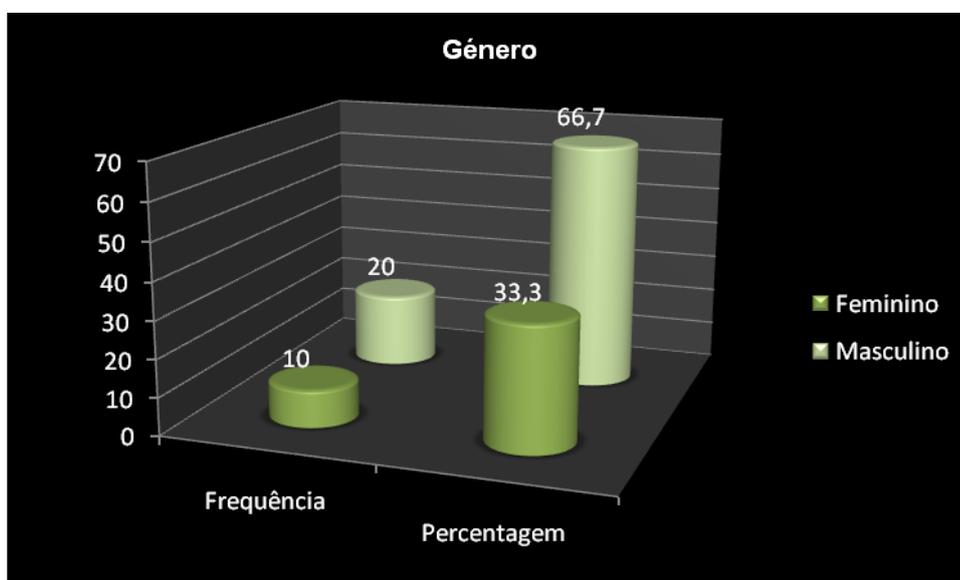


GRÁFICO 1 - Género

Em termos de grupo etário 13,3% tem entre 25 e 34 anos (4 adultos), 23,3% entre 35 a 44 anos (7 adultos), 46,7% entre 45 e 54 anos (14 adultos) e 16,7% tem mais de 55 anos (5 adultos), tal como se pode verificar através do gráfico 2.

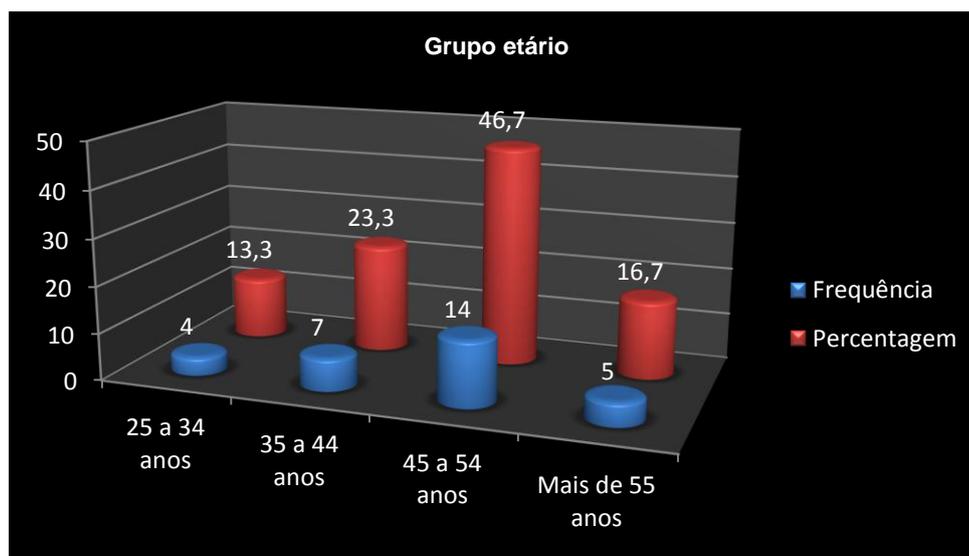


GRÁFICO 2 – Grupo etário

2. Desempenho da equipa técnico-pedagógica

2.1 Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

No que diz respeito ao desempenho da equipa técnico-pedagógica e mais especificamente às funções da técnica de diagnóstico e encaminhamento verificámos, através das entrevistas e através dos questionários, que todos os elementos da equipa têm perfeita noção de quais são as incumbências que lhe estão adstritas. Assim, E1 afirma:

““Eu sei que inicialmente ela realiza umas sessões em conjunto, onde transmite uma série de esclarecimentos acerca do que é que consta o processo rvcc, do que é que são os cursos EFA e outras hipóteses que eventualmente os candidatos prefiram optar por seguir. Depois, sei que faz também entrevistas individuais.”

e E4 transmite-nos que

“em primeiro lugar, é necessário fazer uma análise da qualificação escolar que a pessoa tem para depois podermos procurar quais as melhores opções. Depois temos que ter em conta a formação que o adulto foi tendo ao longo da vida.”

Toda a equipa refere que a TDE realiza o diagnóstico dos candidatos a partir das aprendizagens adquiridas em contexto formal, informal e não-formal, recorrendo a

entrevistas, como pode ser verificado através do gráfico 3, em que 100% dos inquiridos apresentam a mesma resposta.

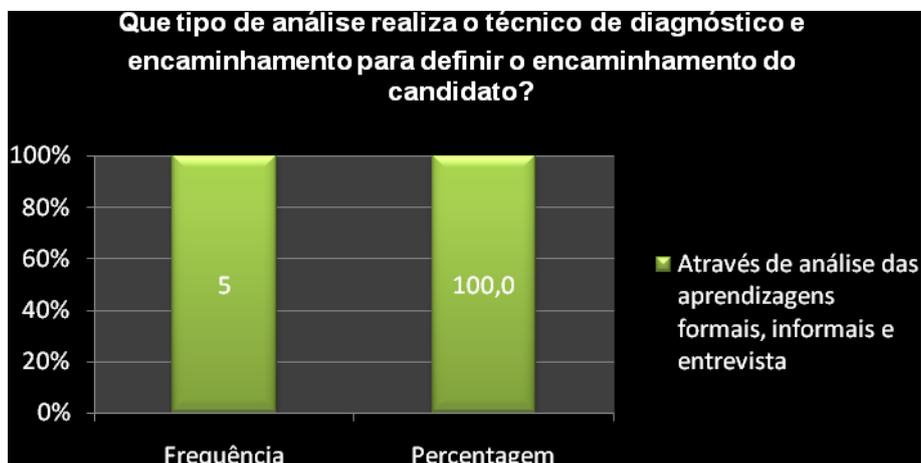


GRÁFICO 3 – Análise do encaminhamento do candidato

Ao questionarmos a equipa sobre o facto de a TDE utilizar instrumentos normalizados para definir o encaminhamento do candidato, verificamos, através do gráfico 4, que 20% dos inquiridos (correspondente a um elemento da equipa) concorda totalmente, 60% concorda (correspondente a três elementos da equipa) e 20% discorda totalmente (correspondente a um elemento da equipa). Concluimos que nem todos os elementos da equipa técnico-pedagógica sabem se a TDE utiliza esses instrumentos normalizados no processo de encaminhamento dos candidatos e supomos que tal acontece talvez devido ao facto de as reuniões entre a totalidade da equipa e a TDE, para análise desses instrumentos, acontecerem somente quando os candidatos iniciam o processo rvc.

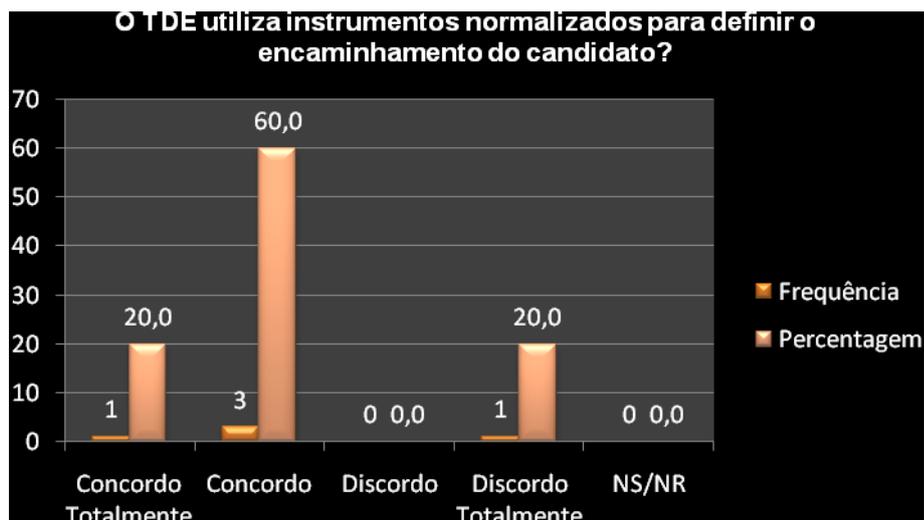


GRÁFICO 4 – Definição do encaminhamento do candidato

Alguns elementos da equipa manifestam desconhecimento relativamente aos materiais normalizados que a TDE utiliza, não sabendo qual a sua proveniência, isto é, se são provenientes da tutela, ou se são construídos por ela, o que é constatado pela afirmação de E5 “Portanto, utiliza um conjunto de instrumentos, que eu conheço minimamente (...) não chegando, no entanto, a identificá-los. Tal facto é também constatado através dos questionários aplicados à equipa, o que pode ser confirmado através do gráfico 5, em que 80% dos inquiridos afirma que os instrumentos normalizados utilizados pela TDE para definir o encaminhamento do candidato dizem respeito a grelhas normalizadas propostas pela ANQ e 20% afirma que dizem respeito a grelhas normalizadas criadas pela equipa técnico-pedagógica. Consideramos que este desconhecimento talvez se prenda com o facto de a equipa ter criado e ter implementado grelhas normalizadas antes de existirem os normalizados propostos pela ANQ, para a fase de diagnóstico e encaminhamento.



GRÁFICO 5 – Proveniência dos instrumentos utilizados pela TDE

No que diz respeito à fase de diagnóstico e encaminhamento podemos responder afirmativamente à nossa questão parcelar 1, *O TDE analisa toda a formação do candidato, adquirida em contexto formal, não-formal e informal, com instrumentos adequados, para bem definir o percurso formativo?*

2.2 Profissionais rvc

Relativamente às profissionais rvc e à questão por nós colocada nas entrevistas, Considera que o profissional rvc acompanha a construção da autobiografia do candidato? E1 afirma que, “Sim. De uma maneira geral acompanham, quer no básico quer no secundário” e E2 refere o seguinte: “Eu considero que elas acompanham devidamente e até devidamente... sim, esta é a palavra, até fazem uma boa ponte com os formadores.”

Através dos questionários aplicados à equipa técnico-pedagógica verificamos que é opinião unânime que as profissionais rvc acompanham a construção da autobiografia do candidato. Assim a leitura do gráfico 6 permite-nos verificar que 80% dos inquiridos (correspondente a um elemento) refere que esse acompanhamento é sempre realizado e 20% que é quase sempre realizado. Portanto, concluímos que a profissional rvc acompanha a construção da autobiografia do candidato.

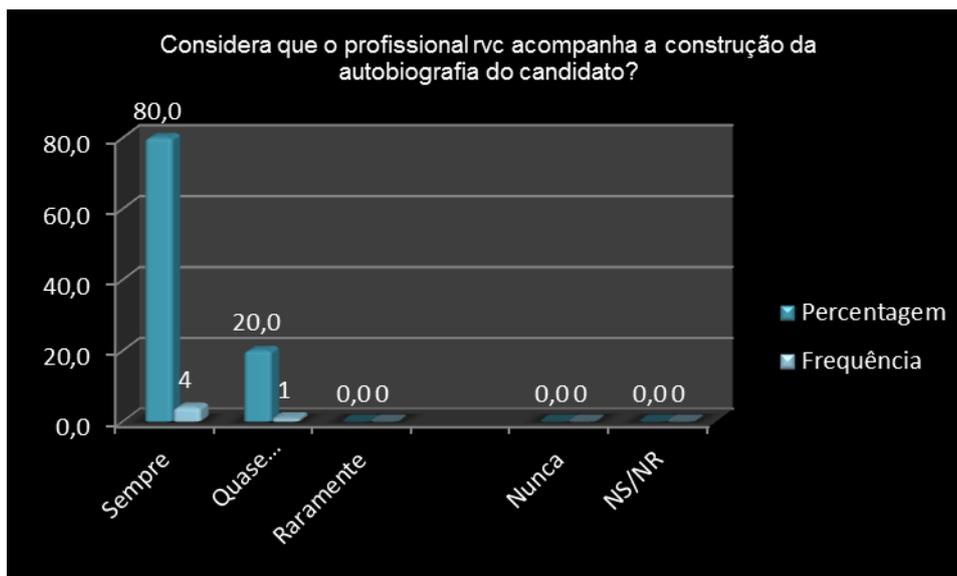


GRÁFICO 6 – Acompanhamento da autobiografia por parte do profissional rvc

No que concerne ao acompanhamento que as profissionais rvc dão ao candidato, na construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), E3 afirma:

“Sim, aqui sim. Pelo menos no nosso centro e reportando ao trabalho que os profissionais aqui fazem, portanto, acompanhamos, até porque tudo passa por nós.”

E E4 refere:

“Sim, absolutamente. Para já o profissional rvc é a primeira pessoa que instiga, que motiva os candidatos a iniciarem a escrita da autobiografia e depois é a ele que os candidatos recorrem para pedir aquelas dicas iniciais, aqueles conselhos iniciais, para perceberem se estão a desenvolver o trabalho como é necessário, como é pedido.”

Pelos questionários verificámos que 40% da equipa (correspondente a dois elementos) considera que o acompanhamento que as profissionais rvc dão ao candidato, na construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), é sempre realizado e 60% (correspondente a três elementos) afirma que é quase sempre realizado (gráfico 7). As respostas registam-se, portanto, nos dois primeiros indicadores, o que nos leva a supor que os formadores, por também realizarem esse acompanhamento, considerem que existe partilha de responsabilidade.



GRÁFICO 7 – Acompanhamento do PRA por parte do profissional rvc

Face à questão, Considera que o profissional rvc apresenta sugestões de trabalho ao candidato? E5 afirma: “De uma forma geral sim. Numa primeira fase, como disse anteriormente, quando me chegam parte, ou até mesmo muito desenvolvidas, vejo lá que há trabalho e há orientações das nossas profissionais rvcc”, acrescentando ainda que, “o acompanhamento delas é muito importante porque são elas normalmente que estão em contacto directo com o adulto”.

E4 refere:

“Eu tenho ideia que sim. Por aquilo que eu vou presenciando no dia-a-dia do trabalho das colegas elas têm muita atenção, dedicam algum tempo a dar estas informações aos candidatos de maneira a que o portefólio fique de acordo com aquilo que é pedido.”

Através do gráfico 8 verificamos que 20% dos inquiridos (correspondente a um elemento da equipa) afirma que as profissionais rvc apresentam sempre sugestões de trabalho ao candidato e 80% afirma que apresentam quase sempre. As respostas registam-se, portanto, nos dois primeiros indicadores, o que nos leva a supor que os formadores, por considerarem que também apresentam sugestões de trabalho, entendem que tais diretrizes não são exclusivamente da responsabilidade nem da pertença das profissionais rvc.

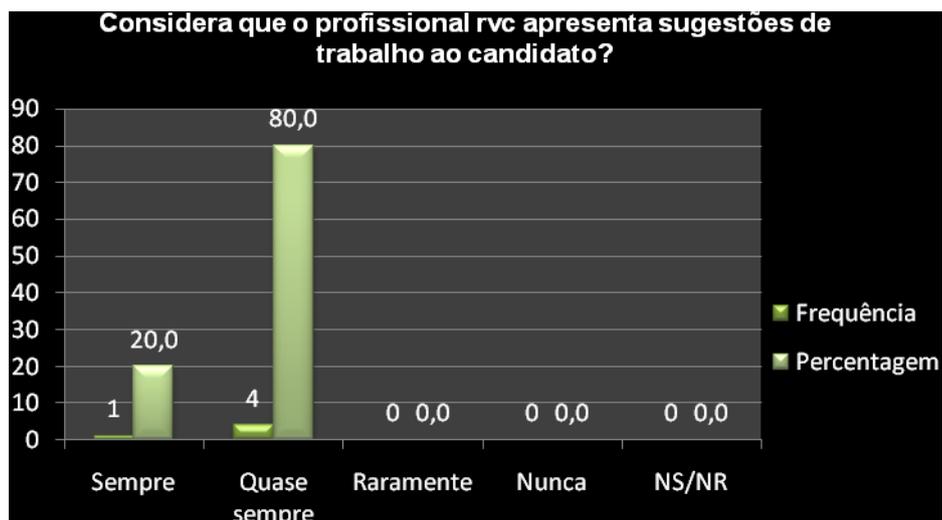


GRÁFICO 8 – Sugestões de trabalho por parte do profissional rvc

No que diz respeito às profissionais rvc concluímos que, após leitura e análise dos dados, respondemos de forma afirmativa à questão parcelar 2, *O profissional rvc acompanha a construção da autobiografia do candidato?*, à questão parcelar 3, *O profissional rvc acompanha o candidato na construção e organização do PRA?* e à questão parcelar 4, *O profissional rvc dá ao candidato pistas e sugestões de trabalho?*

2.3 Formadores

Relativamente aos formadores, e mais especificamente no que diz respeito à questão, *Considera que a fase de desocultação é realizada utilizando estratégias para desocultar competências?* Verificámos, aquando das entrevistas, que estes foram muito evasivos nas respostas, uma vez que E1 afirma “embora seja difícil essa fase porque o referencial não é fácil e mesmo assim subsistem sempre dúvidas”, E2 refere que procura “sobretudo, dar meios, para que as pessoas possam fazer normalmente uma coisa que não fazem há muito tempo” e E5 diz que “as estratégias existem, só que depois cada um utiliza as metodologias que acha mais adequadas”. Os restantes entrevistados também não são muito claros nas respostas pois E3 transmite-nos que,

“às vezes é um bocadinho mais complicado se calhar estão presos ao sistema que ... onde, se calhar tende-se a escolarizar um bocadinho os instrumentos e poderão, às vezes, se calhar, não ser facilitadores da tal desocultação de competências”,

e E4 diz, Alguns sim... Outros depende um pouco... Tenho ideia que depende um pouco dos grupos que estão a acompanhar.”

Os questionários permitiram-nos verificar que 60% dos inquiridos considera que a fase de desocultação é sempre realizada utilizando estratégias para desocultar competências e 40% afirma que é quase sempre. Concluimos que existem alguns elementos da equipa técnico-pedagógica que na fase de desocultação nem sempre utilizam estratégias para desocultar competências.



Gráfico 9 - Estratégias utilizadas na desocultação de competências

Em relação às estratégias utilizadas na fase de desocultação de competências, constatámos, pelas entrevistas, que são diversas. E3 refere que,

“na desocultação de competências há formadores que apresentam um powerpoint inicial, para desocultar competências, há outros que promovem a discussão entre os adultos para fazer ... de modo a que possam trocar as suas experiências (...)”

e E4 afirma que são “sobretudo temas que são lançados à discussão”. Pelos questionários aplicados verificamos que as estratégias utilizadas incidem sobre debate de ideias, fichas de trabalho, partilha de experiências e análise reflexiva de documentos, tal como é apresentado no quadro 3.

Das seguintes estratégias assinale quais as utilizadas no processo de desocultação						
Entrevistados	Debate de Ideias	Fichas de Trabalho	Questionários	Partilha de Experiências	Análise Reflexiva de Documentos	Estudos de Caso
E1	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não
E2	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não
E3	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não
E4	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não
E5	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não

Quadro 2 - Estratégias utilizadas no processo de desocultação

Concluimos que a fase de desocultação nem sempre é realizada utilizando estratégias adequadas para desocultar competências e que a equipa utiliza instrumentos diversos para esse feito respondendo, deste modo, à questão parcelar 5, a fase de desocultação é realizada utilizando estratégias adequadas para desocultar competências? Quais?

No que concerne ao processo de acompanhamento do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA) dos candidatos, por parte dos formadores, 80% dos inquiridos afirma que esse acompanhamento é sempre realizado, enquanto 20% afirma que é quase sempre realizado, tal como pode ser confirmado pelo gráfico 11.

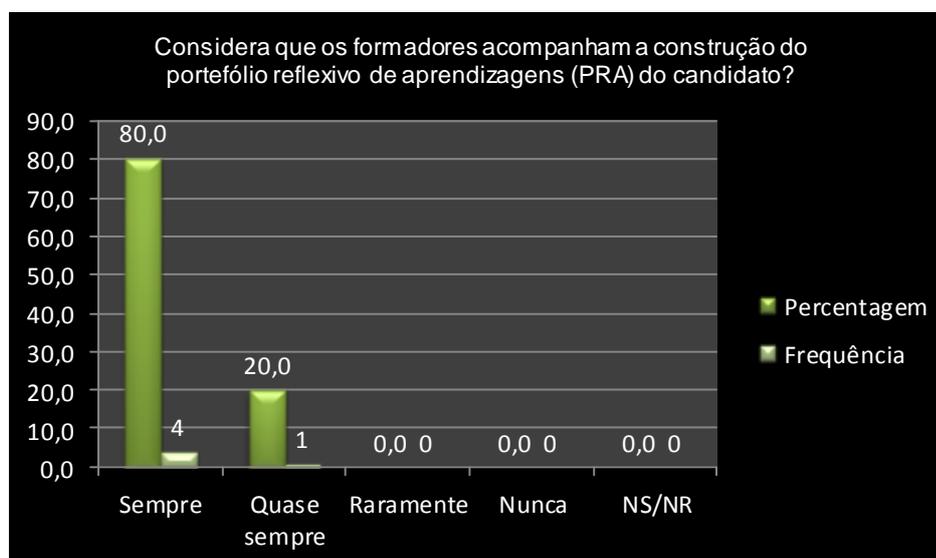


Gráfico 10 – Acompanhamento do PRA por parte dos formadores

De referir que, através das entrevistas, pudemos confirmar estes dados, uma vez que, à exceção de E4 e E5, todos os outros entrevistados são consentâneos ao afirmarem que esse acompanhamento é realizado, como pode, por exemplo, ser verificado pela afirmação de E1: “Sim, vão sempre acompanhando, até porque eles vão enviando, sistematicamente, à medida que vão completando, que vão acrescentando aquilo que os formadores sugerem e portanto vão sempre, isso é um processo contínuo, e qualquer dos formadores vai acompanhando.”

O entrevistado E4 afirma que nem todos os formadores realizam esse processo de acompanhamento, o que pode ser confirmado quando refere, “Alguns sim... Outros depende”. O entrevistado E5 afirma que, ele próprio, realiza esse acompanhamento, não sendo claro relativamente aos outros elementos da equipa, afirmando: “Eu por mim acompanho e a esmagadora maioria também”. A esmagadora maioria não é a totalidade, depreendendo-se que nem todos realizam o processo de acompanhamento do PRA do candidato.

No que diz respeito ao facto de os candidatos terem acesso ao seu Plano de Intervenção Individual (PII) após as sessões de desocultação de competências, verificamos, pelas entrevistas realizadas à equipa que, efetivamente tal procedimento confirma-se, tal como pode ser constatado pela afirmação de E1 ao referir: “Sim, têm sempre. Cada uma das profissionais transmite na sessão, imediatamente a seguir à reunião, há sempre uma sessão com a profissional e o grupo, imediatamente a seguir e eles tomam conhecimento desse plano”, e até mesmo pela afirmação de E3, que refere:

“depois da fase de desocultação, marcamos uma sessão ... fazemos uma reunião com os formadores, para traçar o plano de intervenção individual para cada adulto. E depois disso é marcada uma sessão com o grupo e com a profissional e nessa sessão, o objetivo é transmitir o PII aos adultos.”

O mesmo foi constatado através dos questionários à equipa em que, de modo inquestionável, 100% dos inquiridos afirma que tal procedimento é sempre realizado, conforme gráfico 11.

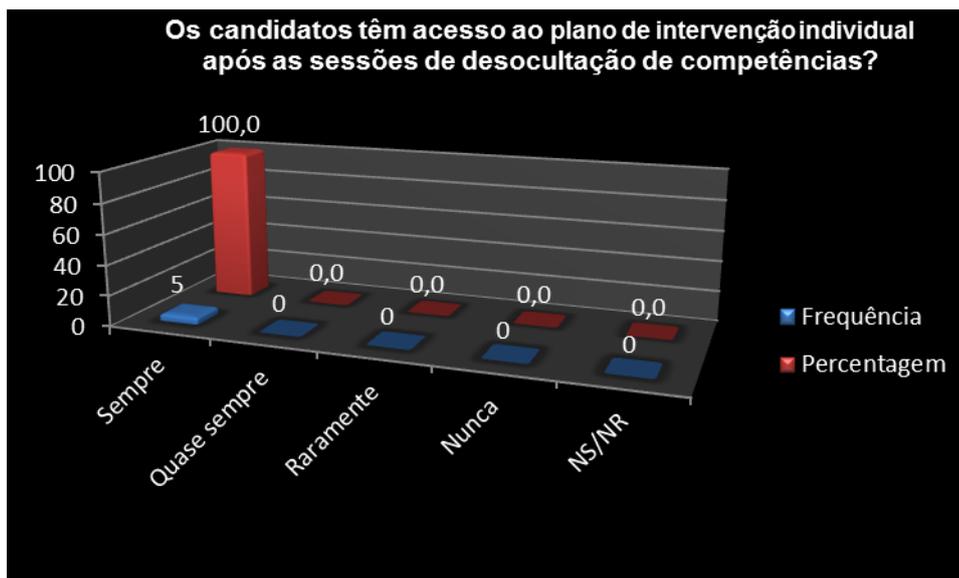


Gráfico 11 – Acesso ao PII

No caso dos adultos inquiridos, a quem foi atribuído PII, 46,7% afirma que teve conhecimento do número de horas atribuídas antes do início dessa formação, 6,7% afirma que não teve conhecimento e 46,7% não sabe ou não responde, como pode ser verificado pelo gráfico 12. O facto de existir uma percentagem tão elevada no parâmetro NS/NR, não nos permite responder de modo inequívoco à questão parcelar 7, *Os candidatos têm acesso ao seu Plano de Intervenção Individual (PII) após as sessões de desocultação de competências?*

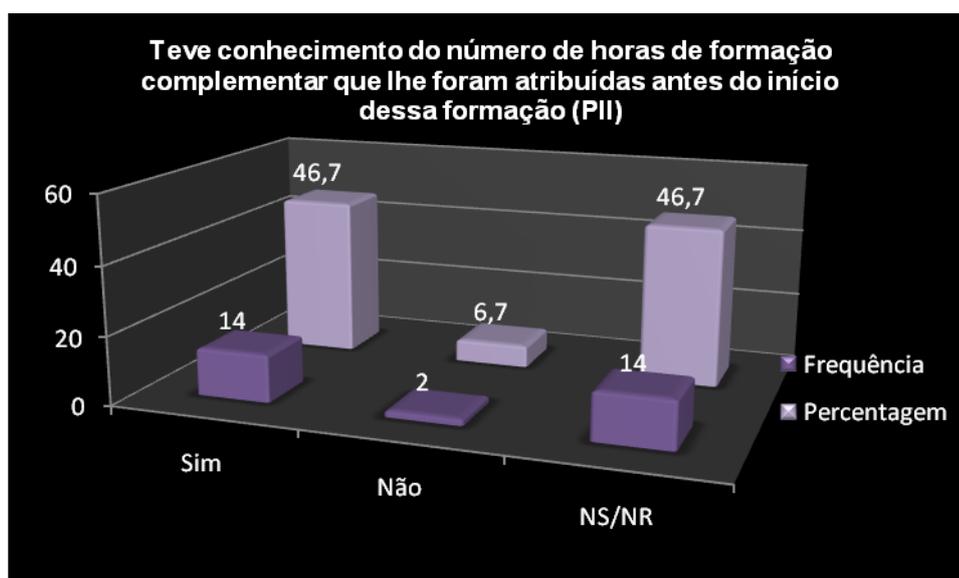


Gráfico 12 - Conhecimento do PII

Concluimos, portanto, que existem alguns elementos da equipa técnico-pedagógica que nem sempre utilizam estratégias para desocultar competências; as estratégias que são utilizadas incidem sobre debate de ideias, fichas de trabalho, partilha de experiências e análise reflexiva de documentos; nem todos os formadores realizam o processo de acompanhamento do PRA do candidato; a equipa refere que os candidatos têm acesso ao seu Plano de Intervenção Individual (PII) mas os adultos não reiteram essa afirmação.

3. Apresentação e explicitação do referencial de competências-chave

De forma unânime, todos os elementos da equipa técnico-pedagógica afirmam que, num primeiro momento, as profissionais rvc apresentam e explicitam o referencial de competências-chave aos formandos, sendo que E4 afirma que “é com elas que os candidatos têm o primeiro contacto com o referencial.”

Os questionários aplicados à equipa permitem-nos confirmar este facto, uma vez que 80% dos inquiridos afirma que esse procedimento é sempre realizado pela profissional rvc e 20% afirma que tal acontece quase sempre, como pode ser constatado pelo gráfico 13.

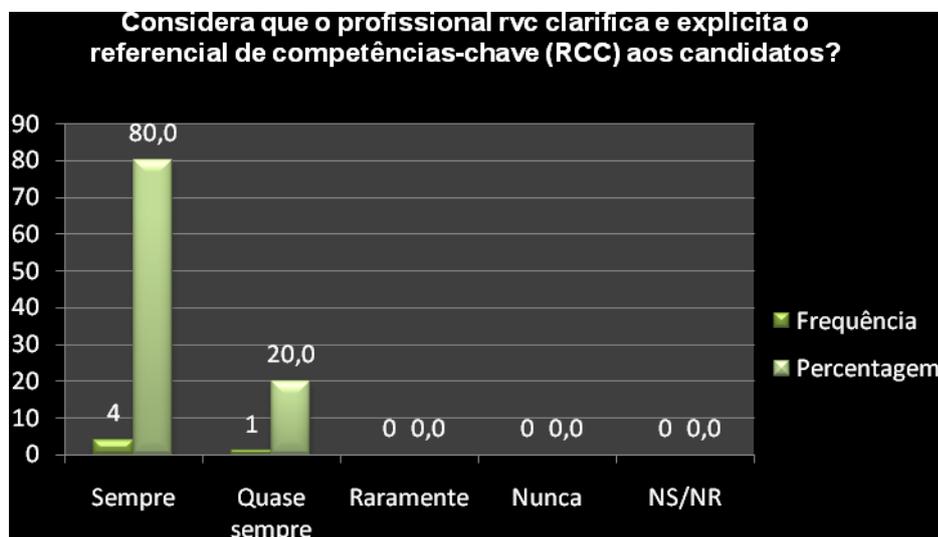


Gráfico 13 - Profissional rvc e RCC

Os dados que atingimos permitem-nos responder afirmativamente à questão parcelar 9, *É da responsabilidade do profissional rvc a clarificação e explicitação do RCC ao candidato?*

É também consentâneo que as profissionais rvc realizam um trabalho de acompanhamento da autobiografia dos adultos, de forma cruzada com o RCC. A este propósito E5 afirma que, no seu ponto de vista, “elas só conseguem fazer esse cruzamento quando nós fazemos o feedback”, sendo o único elemento da equipa técnico-pedagógica que faz depender o trabalho das profissionais rvc do seu próprio trabalho.

No entanto, através dos questionários aplicados à equipa, constatamos que 40% dos inquiridos afirma que as profissionais rvc acompanham sempre a construção da autobiografia do candidato, cruzando-a com o referencial de competências-chave, mas 60% refere que esse procedimento é quase sempre realizado, como pode ser verificado pelo gráfico 14. Comparando os resultados obtidos pelas entrevistas e pelos questionários concluímos que, esse procedimento é realizado na maioria das vezes.



Gráfico 14 - Autobiografia e RCC por parte do profissional rvc

Verificámos também, através das entrevistas, que os formadores transmitem aos candidatos a necessidade de evidenciarem, na sua autobiografia, a transversalidade entre as três áreas de competências-chave, comprovado pela afirmação de E1, “Sim, principalmente no início esse trabalho é mais acompanhado pela profissional, depois passam a ser os formadores” e de E4, “Sim. Ali no centro sim”.

O gráfico 15 é elucidativo da resposta a esta questão, por parte da equipa, uma vez que 80% dos inquiridos referem que essa informação é sempre transmitida e 20% afirma que é quase sempre transmitida. Verificamos então que os formadores transmitem aos candidatos a necessidade de evidenciarem, na sua autobiografia, a transversalidade entre as três áreas de competências-chave, embora não o façam sempre.

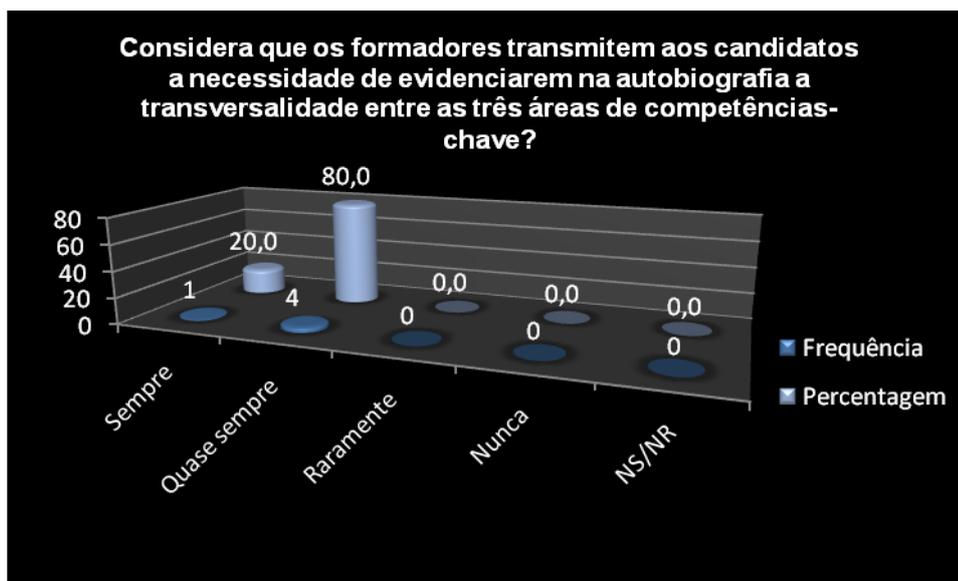


Gráfico 15 - Transversalidade das áreas de competências-chave

Dos adultos inquiridos, 93,3% afirma que foi esclarecido quanto à necessidade da autobiografia evidenciar as três áreas de competências-chave, 3,3% afirma que não e 3,3% não sabe ou não responde (gráfico 16).

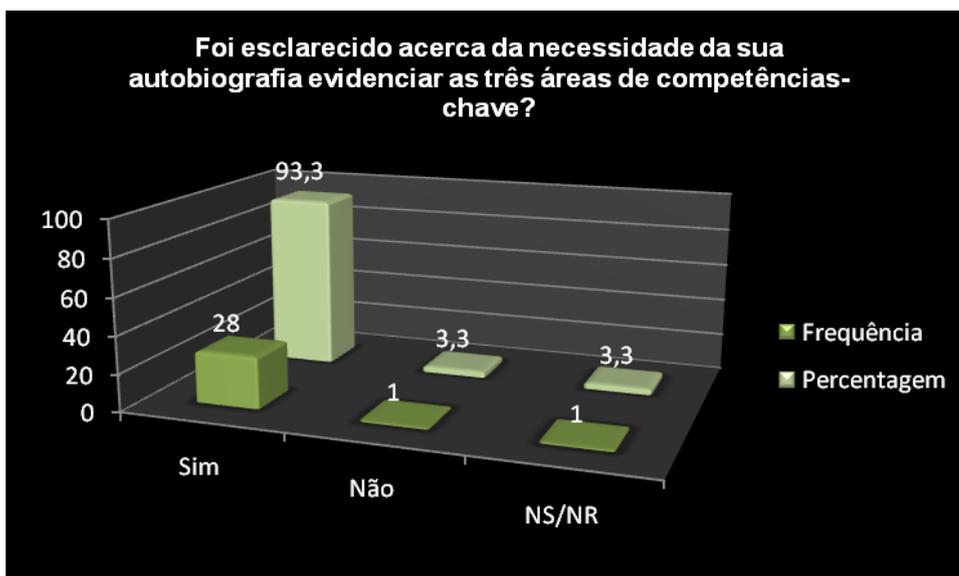


Gráfico 16 - Autobiografia e áreas de competências-chave 1

No que diz respeito ao elemento da equipa que esclareceu os adultos inquiridos 13,3% afirma que foi a TDE, 53,3% afirma que foi a profissional rvc 23,3% que foram os formadores e 10% não sabe ou não responde, não existindo portanto consenso, o que se encontra patente no gráfico 17.

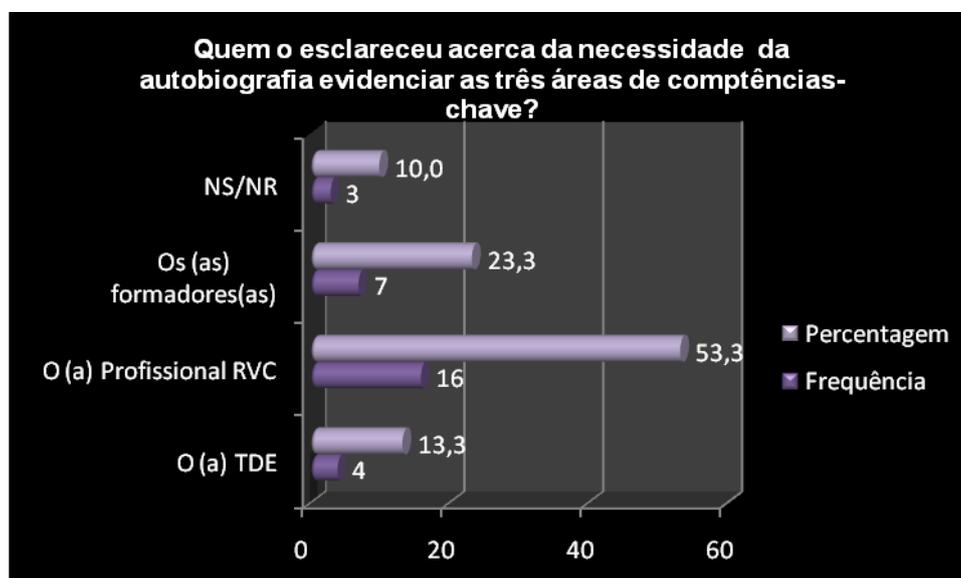


GRÁFICO 17 - Autobiografia e áreas de competências-chave 2

Existe consenso, no seio da equipa, relativamente ao facto de a apresentação e explicitação do referencial de competências-chave ser de responsabilidade partilhada. Esta ideia da partilha de responsabilidade encontra-se bem vincada na afirmação de E3, ao referir,

”Eu acho que a responsabilidade é partilhada. Se bem que, por exemplo, às profissionais cabe mais dar um panorama geral, e se calhar não entrar tanto em pormenores de explicação e depois, até porque se justifica, uma vez que existe um formador para cada área, e até mais, em algumas.”

Este facto encontra-se também patente nos questionários aplicados à equipa técnico-pedagógica, em que 80% afirma que a responsabilidade é sempre partilhada e 20% afirma que é quase sempre partilhada, pelo que apresentamos o gráfico 18.

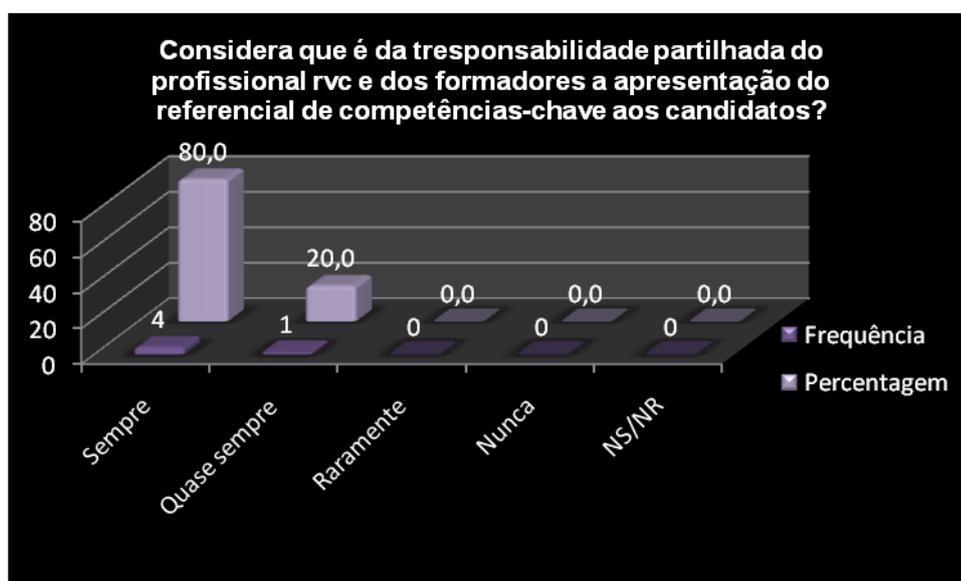


Gráfico 18 – Partilha de responsabilidade do RCC

Encontramos assim resposta para a questão parcelar 11, *É da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores a apresentação do RCC aos candidatos?*

No que concerne à organização do portefólio reflexivo de aprendizagens verificámos, pelas entrevistas à equipa, que os adultos apresentam quase sempre dificuldades na organização do PRA, como é referido por E1 ao afirmar: “No início sim, quer no básico quer no secundário” e por E4 “Acho que sim. Acho que todo este processo, por ser diferente, causa dúvidas e algumas dificuldades aos candidatos.”

Pelos questionários aplicados à equipa, verificamos que 80% dos inquiridos considera que os adultos apresentam quase sempre dificuldades na organização do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, enquanto 20% afirma que não, como pode ser verificado pelo gráfico 19.



Gráfico 19 - PRA

No entanto, ao colocarmos a mesma questão aos adultos, 80% da população amostral afirma que não sentiu dificuldades na organização do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, 16,7% afirma que sentiu e 3,3% não sabe ou não responde, como se encontra ilustrado no gráfico 20. Parece-nos, que as perceções dos elementos da equipa não são, de todo, coincidentes com a opinião dos adultos. Parece-nos que esta divergência reside no facto de os adultos ultrapassarem, com facilidade, algumas dificuldades que possam sentir a este nível, resultado do acompanhamento dado pelos elementos da equipa técnico-pedagógica.

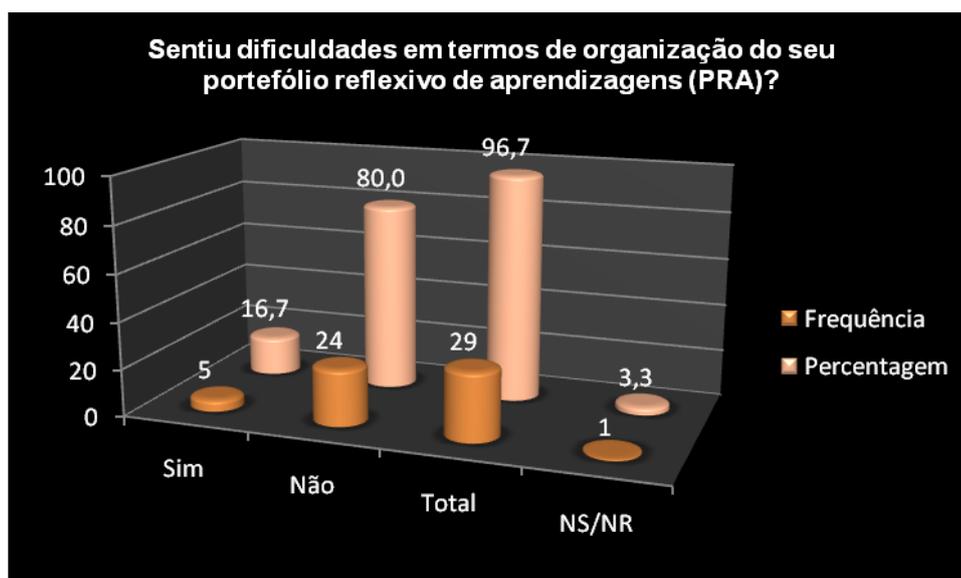


Gráfico 20 - Organização do PRA

Concluimos que as profissionais rvc, na maioria das vezes, apresentam e clarificam o referencial de competências-chave aos adultos e acompanham a construção autobiográfica, de forma cruzada com o RCC; os formadores transmitem aos candidatos, na maioria das vezes, a necessidade de evidenciarem, na sua autobiografia, a transversalidade entre as três áreas de competências-chave; não existe consenso no que diz respeito ao elemento da equipa que esclareceu os adultos quanto à necessidade da autobiografia evidenciar as três áreas de competências-chave; consentaneamente, a equipa afirma que a apresentação e explicitação do referencial de competências-chave é de responsabilidade partilhada da profissional rvc e dos formadores; os formadores afirmam que os adultos apresentam dificuldade na organização do portefólio reflexivo de aprendizagens, embora esta opinião não seja partilhada pelos adultos.

Através da apresentação dos dados constatamos que o trabalho continuado de acompanhamento (do candidato) na construção e organização do PRA é da competência das profissionais e dos formadores, pelo que obtivemos resposta para a nossa questão parcelar 6, *Quem realiza o trabalho continuado de acompanhamento (do candidato) na construção e organização do PRA?*

4. Trabalho colaborativo

No que concerne à existência de trabalho articulado entre os formadores verificámos que, embora estes sintam a necessidade de trabalhar desse modo, o que é um facto é que a articulação processa-se de forma pontual e resume-se a trocas de opiniões e sugestões, que decorrem de modo informal. Embora E1 afirme que “trocamos muitas opiniões, dúvidas, entre nós, comentamos aquilo que vemos escrito e como é que poderemos explorar melhor” e acrescenta que “há um grande intercâmbio”, os restantes elementos da equipa técnico-pedagógica consideram que isso não acontece, tal como pode ser verificado através das afirmações de E3, ao referir que, “trabalhar mesmo entre si não me parece que isso aconteça”. Inclusivamente, E4 afirma que os formadores “veem o trabalho deles de uma forma um bocadinho individualizada, e E3 vai ainda mais longe, ao dizer que “como são professores da escola têm alguma dificuldade em partilhar e em conciliar esse trabalho de partilha com os colegas.” Uma vez que os formadores são professores do quadro da escola, já em topo de carreira, pela afirmação de E3 constatámos que ainda continuam a trabalhar de forma isolada e embora possam interagir entre si, quando se fala de interações mais complexas, nomeadamente no que diz respeito à

articulação entre as diferentes áreas de competências-chave e à partilha de materiais, essa interação diminui.

Também E5 refere que essa articulação raramente tem lugar, limitando-se, pontualmente, a algumas trocas de ideias, afirmando que,

“isso raramente acontece. Tenho que ser sincero. Temos alguns espaços, às vezes falamos. De uma forma informal posso dizer que sim. Às vezes nós estamos a trabalhar e vamos trocando ideias e formas de construir algum material.”

No entanto, através dos questionários aplicados à equipa, 60% dos inquiridos afirma que os formadores trabalham quase sempre de forma articulada e 40% afirma que raramente isso acontece, como é demonstrado através do gráfico 21, o que nos permitir constatar que a articulação do trabalho entre os formadores ainda revela pouca consistência.

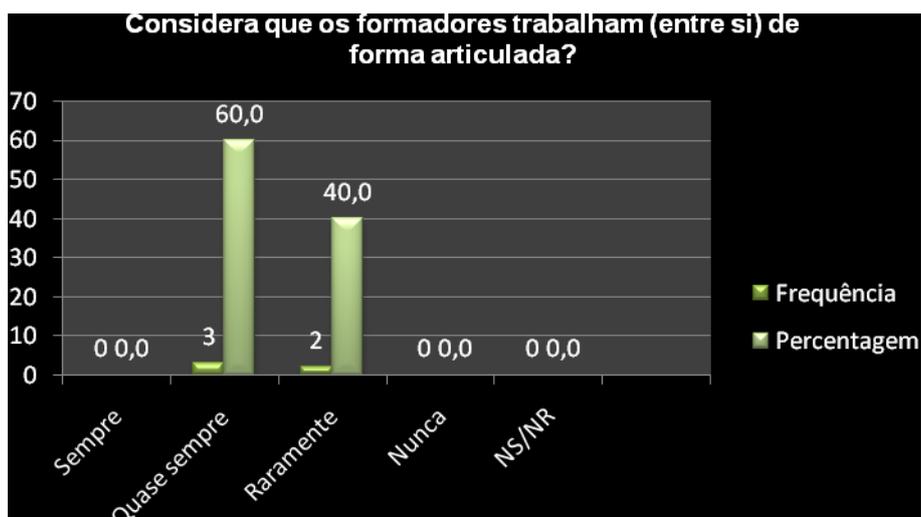


Gráfico 21 – Articulação dos formadores

Assim, ao concluirmos que os formadores nem sempre trabalham entre si de forma articulada, respondemos à questão parcelar 12, Os formadores trabalham entre si de forma articulada?

No que diz respeito à necessidade de os formadores transmitirem aos adultos a necessidade de a sua autobiografia refletir a transversalidade entre as diferentes áreas de competências-chave, através das entrevistas verificámos que não existe consenso no seio da equipa, uma vez que, embora os formadores afirmem que dão essa informação aos

adultos, E3 e E4, não partilham da mesma opinião. Assim, embora E1 afirme que os formadores estão sempre

“a frisar que eles nunca estão a elaborar uma determinada parte do trabalho para apresentar a um dos formadores, mas que aquilo poderá interessar sempre a todos, porque tudo... de facto há essa transversalidade”,

E3 refere que “à medida que o trabalho vai avançando, se calhar vão-se preocupando mais com aquilo que for solicitado para aquela área” e E4 reitera dizendo que “parece-me que isso é assim um bocadinho raro (...), defendendo que “os formadores têm uma noção do trabalho muito individual.”

Através dos questionários aplicados à equipa verificámos que 20% dos inquiridos afirma que essa informação é sempre transmitida aos formandos e 80% dos inquiridos afirma que é quase sempre transmitida, o que pode ser verificado através do gráfico 22.

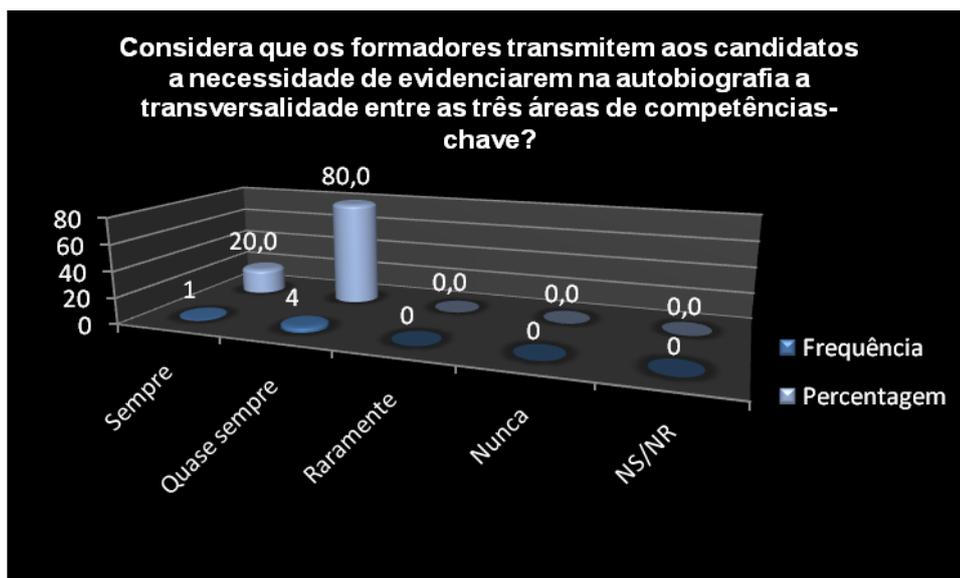


Gráfico 22 – Autobiografia e transversalidade das áreas de competências-chave?

Assim, podemos afirmar que os formadores transmitem quase sempre aos candidatos a necessidade de evidenciar na sua autobiografia, a transversalidade entre as três áreas de competências-chave.

Relativamente à formação complementar ser sempre definida a partir da autobiografia do candidato, E2 refere que “muitas das vezes só vejo a autobiografia do

candidato mais para o final” e E4 afirma que “nem sempre se tem esse cuidado”. Os restantes elementos da equipa consideram que os formadores têm sempre em atenção definir a formação complementar a partir da autobiografia do candidato, sendo que E1 afirma, “não há dúvida nenhuma, tanto que a formação complementar nunca é igual de um grupo de formandos para outro.”

Esta falta de consenso encontra-se patente no gráfico 23, uma vez que 40% afirma que tal procedimento acontece sempre, 40% afirma que acontece quase sempre e 20% refere que raramente acontece, pelo que concluímos que a formação complementar nem sempre é definida a partir da autobiografia do candidato

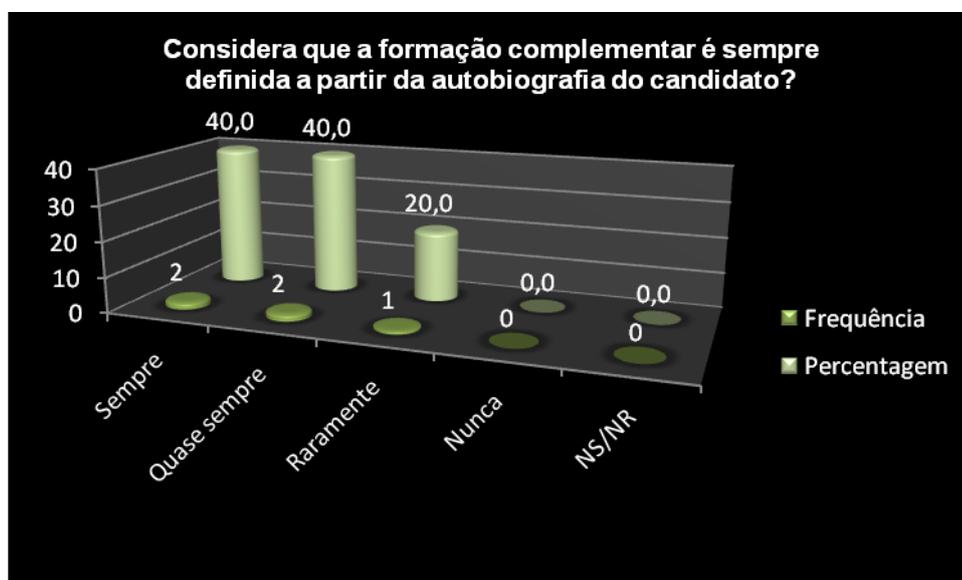


Gráfico 23 - Formação complementar

No que diz respeito à existência de reuniões dos formadores para definirem estratégias de trabalho conjuntas constatámos que, embora existam reuniões, estas são sempre marcadas pela coordenadora, o que pode ser confirmado por E4, quando afirma: “essas reuniões, pelo menos aquelas às quais eu assisti, são convocadas pela coordenadora”, e reiterado por E3, ao referir que “reúnem mas não com esse objetivo de definir as estratégias conjuntas”. As opiniões dos restantes elementos da equipa técnico-pedagógica não são consensuais, uma vez que E1 afirma que reúnem “até de forma informal”, E5 afirma “informalmente fazemos isso esporadicamente, formalmente não”, e E2 refere que tal acontece em “reuniões formais.”

Através do gráfico 24 verificamos que 60% dos elementos da equipa técnico-pedagógica afirma que os formadores reúnem quase sempre entre si de forma a aferirem estratégias de trabalho conjuntas, enquanto 40% afirma que raramente o fazem.

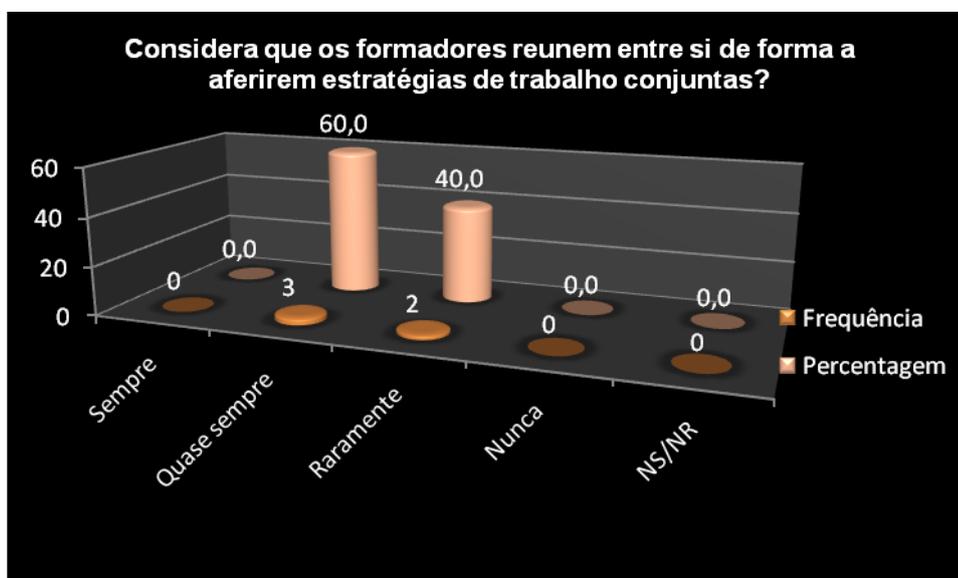


Gráfico 24 - Estratégias de trabalho conjuntas

Assim sendo, a existência de reuniões entre formadores com o objetivo de definirem estratégias de trabalho conjuntas não são uma prática reiterada, pelo que encontramos a resposta para a questão parcelar 15, *Os formadores reúnem entre si de forma a aferirem estratégias de trabalho conjuntas?*

No que diz respeito à questão dos formadores reunirem entre si de forma a procederem às validações dos candidatos de forma conjunta e transversal, à exceção de E5 que afirma: "Isso numa primeira fase. Não fazemos isso, é mais individualmente", os restantes elementos da equipa técnico-pedagógica afirmam que tal procedimento tem lugar, nomeadamente E1 que refere: "Sim, sim. Isso é efetuado a vários níveis, havendo depois reuniões em que nós procedemos à validação final."

No entanto, também constatamos que não existe consenso relativamente ao elemento da equipa que marca essas reuniões, uma vez que E3 afirma: "Sim, nós reunimos e aí há uma reunião que é agendada pela profissional", enquanto E4 refere: "Sim, em reuniões convocadas pela coordenadora"

O gráfico 25 é revelador da falta de consenso relativamente a esta questão, dado que 20% dos inquiridos considera que os formadores reúnem sempre entre si de forma a procederem às validações dos candidatos de forma conjunta e transversal, 40% considera que tal acontece quase sempre e 40% afirma que raramente acontece.

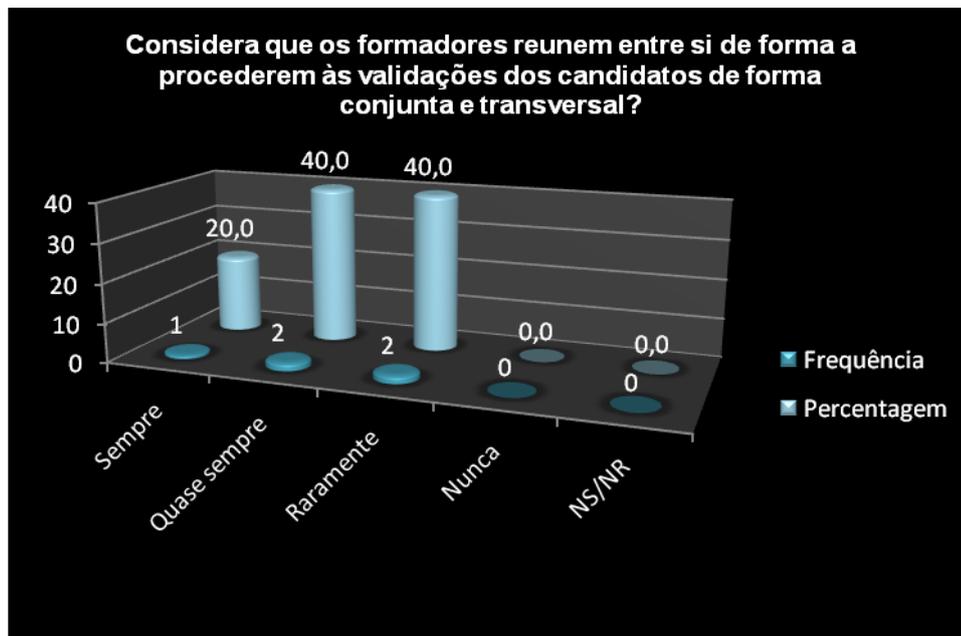


Gráfico 25 - Validações conjuntas

Através da análise destes dados verificamos que, por um lado, os formadores não tomam a iniciativa de procederem à marcação de reuniões de modo a procederem às validações dos candidatos de forma conjunta e transversal, mas aguardam que seja a coordenadora a fazê-lo, por outro lado, essas reuniões só ocasionalmente acontecem, o que nos permite responder à questão parcelar 14, *Os formadores reúnem entre si de forma a procederem às validações dos candidatos de forma conjunta e transversal?*

5. Coordenador

Relativamente à coordenadora do cno, pudemos verificar que, no que diz respeito às reuniões com a equipa técnico-pedagógica, elas têm lugar, por vezes, mais do que uma

vez por mês, e são sempre marcadas no calendário de formação, o que pode ser confirmado pela afirmação de E3, ao referir que,

“Sim, sim, por vezes até mais do que uma vez. Portanto, há uma reunião que é considerada geral e depois, semanalmente, são sempre marcadas, pela coordenadora, reuniões para fazermos pontos de situação”

e por E5, ao referir que “vem sempre marcando, com uma certa antecedência no calendário”.

Pelo gráfico 26 podemos verificar que 80% dos elementos da equipa afirma que a coordenadora realiza sempre reuniões mensais com toda a equipa técnico-pedagógica e 20% afirma que tal acontece quase sempre. Estamos em crer que o elemento da equipa que respondeu quase sempre estar-se-ia, possivelmente, a referir ao período de verão, meses de julho e agosto em que, por força das férias sazonais, as reuniões não têm lugar.



Gráfico 26 - Reuniões entre o coordenador e a equipa técnico-pedagógica

Constatámos também que existem reuniões com formadores e até mesmo com a restante equipa, sempre que necessário, tal como afirma E1: “Sim, digamos que já há um mecanismo estabelecido, vá lá, que permite que nós saibamos que as reuniões vão existir quando são necessárias” e E3, “Sim, eu acho que sim. Portanto, nós fazemos reuniões no início da entrada em processo, reuniões de validação, reuniões de PII, portanto, nós temos

agendadas bastantes reuniões até ... para aferir esses percursos” e E5, “Sempre que é necessário a coordenadora tem feito isso. E quando há até situações que tem conhecimento reúne informalmente connosco.”

Através do processo de inquirição, verificámos que 80% dos elementos da equipa considera sempre adequado o número de reuniões que a coordenadora realiza com os formadores, com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos e que 20% considera quase sempre adequado, o que se encontra patente no gráfico 27.



Gráfico 27 – Reuniões entre o coordenador e os formadores

Após entrevistarmos os elementos da equipa constatámos que existem reuniões com as profissionais, que ocorrem sempre que necessário e sempre que tal se justifica, podendo assumir a forma de reuniões formais ou informais. Existe consenso, no seio da equipa, de que o número de reuniões entre a coordenadora e as profissionais rvc, com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos, é adequado. A este propósito E3 afirma:

“Sim, nós reunimos com muita regularidade. Aliás, frequentemente somos chamadas à sala de coordenação, mesmo até sem as reuniões estarem agendadas e, sempre que possível, sempre que existe uma dúvida, portanto, é marcada uma reunião na sala da coordenadora. Portanto, somos chamadas, neste caso, para reuniões e muito frequentemente.”

e E5 reitera: “para além destas reuniões formais, fazes reuniões informais, regularmente, com as técnicas e com a técnica e, neste caso, com a profissional de rvcc.”

O processo de inquirição confirma estes dados, uma vez que 80% dos elementos da equipa considera sempre adequadas o número de reuniões que a coordenadora realiza com as profissionais, com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos e 20% considera quase sempre adequado, o que pode ser confirmado pelo gráfico 28.

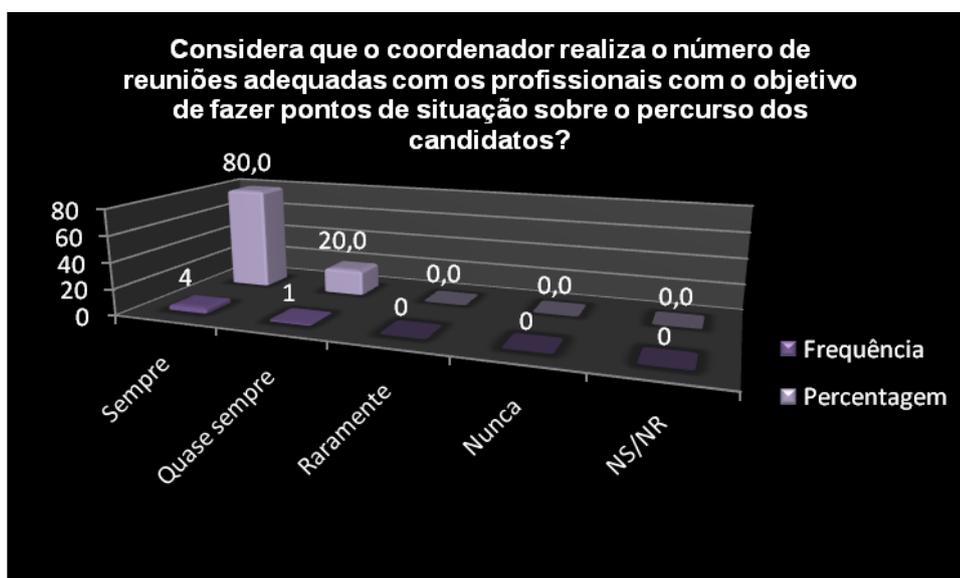


Gráfico 28 - Reuniões entre o coordenador e as profissionais rvc

Pelas entrevistas verificamos que todos os elementos da equipa técnico-pedagógica consideram que a coordenadora realiza um trabalho de supervisão da equipa, que se processa de diferentes modos. E3 refere que, “até através das reuniões é uma forma de fazer esse controle”. Através dos questionários, verificamos que 80% dos inquiridos afirma que essa supervisão é sempre realizada e 20% afirma que é quase sempre realizada, o que pode ser confirmado pelo gráfico 29.

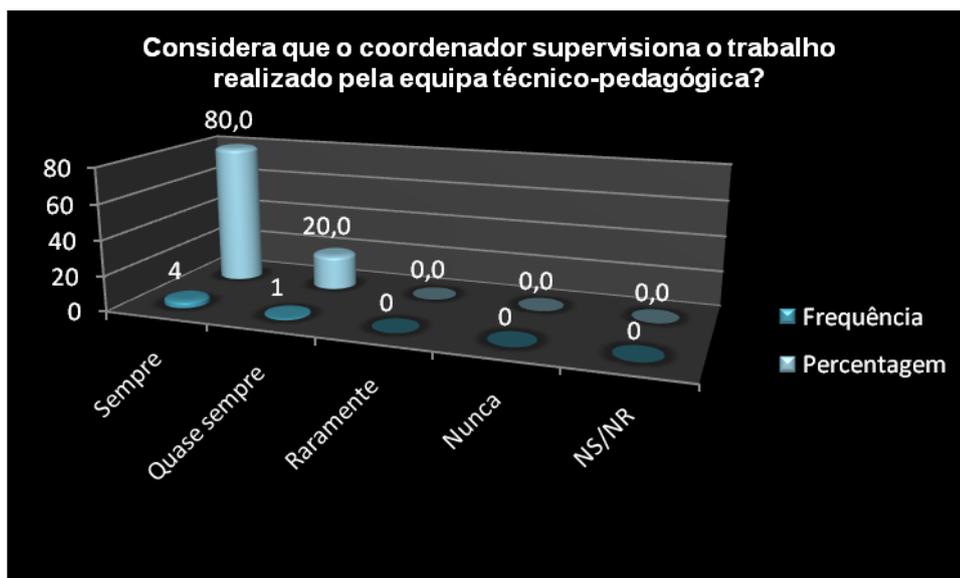


Gráfico 29 - Supervisão do coordenador

A supervisão, por parte da coordenadora, pode acontecer de forma formal, através de reuniões com todos os elementos da equipa, isto é, e como afirma E2, “fazendo reuniões”, ou com cada um deles de modo individualizado, como nos transmite E4, “pedindo individualmente pontos de situação, ou de forma informal, tal como afirma E1, através das opiniões que nós vamos transmitindo acerca do que se vai passando”.

Através do processo de inquirição aos elementos da equipa técnico-pedagógica constatámos que os inquiridos afirmam que a coordenadora supervisiona o trabalho através de reuniões formais mensais com toda a equipa, através de reuniões formais semanais com toda a equipa e através de reuniões formais/informais semanais com toda a equipa, o que pode ser confirmado pelo quadro 3. Concluimos que a supervisão realiza-se através de reuniões mensais e/ou semanais, quer estas assumam ou não um carácter formal.

De que forma é que o coordenador supervisiona o trabalho realizado pela equipa técnico-pedagógica?		
Através de reuniões formais mensais com toda a equipa	Através de reuniões formais/semanais com toda a equipa	Através de reuniões formais/informais semanais com toda a equipa
Sim	Sim	Sim
Sim	Não	Sim
Sim	Não	Não
Não	Não	Sim
Não	Não	Sim

QUADRO 3 – Supervisão do coordenador

Relativamente à delegação de competências, por parte da coordenadora, constatamos que todos os elementos da equipa técnico-pedagógica consideram que esta tem lugar, sempre que tal se revela necessário, sendo que esta delegação de competências assume uma forma de responsabilização, tal como afirma E2, “a senhora coordenadora sobretudo responsabiliza. Quer dizer que cada um tem de responder pelas coisas que faz, ou que não faz”, e E3 refere que, “isso é importante porque implica todos os que trabalham no cno, no seu processo de construção e de evolução”, acrescentando E4, que,

“Sempre que há atividades, tarefas para serem desenvolvidas, a coordenadora normalmente delega competências na equipa e tem confiança nas pessoas ao ponto de lhes dar bastante autonomia para elas desenvolverem essas tarefas.”

Sintetizando as informações relativas à coordenadora do cno, recolhidas através do processo de inquirição, apresentamos o quadro 4 e respondemos afirmativamente às questões parcelares 16, O coordenador realiza reuniões mensais com toda a equipa técnico-pedagógica?, 17, O coordenador realiza o número de reuniões adequadas com os formadores com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos? e 18 O coordenador realiza o número de reuniões adequadas com os profissionais com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos? Demos também resposta à questão 19, De que forma é que o coordenador supervisiona o trabalho realizado por toda a equipa?

Reuniões do coordenador e delegação de competências				
Entrevistados	Realiza reuniões mensais com toda a equipa técnico-pedagógica?	Realiza o número de reuniões adequadas com os formadores com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos?	Realiza o número de reuniões adequadas com os profissionais com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos?	Delega competências nos elementos da equipa técnico-pedagógica?
E1	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
E2	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
E3	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
E4	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre
E5	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre

QUADRO 4 – Síntese do trabalho realizado pelo coordenador

Os questionários aplicados aos adultos permitiram-nos ainda a elaboração de gráficos de medição do grau de satisfação relativos a cada elemento da equipa técnico-pedagógica. O nível **NS/NR** (não sabe ou não responde) foi excluído de todos os gráficos de satisfação, em primeiro lugar porque não registou nenhuma resposta e em segundo lugar porque impossibilitava a leitura dos mesmos, uma vez que a informação era em demasia.

No que diz respeito ao desempenho da técnica de diagnóstico e encaminhamento, os adultos avaliaram os seguintes parâmetros:

- Apreciação geral da atividade da TDE;
- Sessões de esclarecimento/informação sobre ofertas de qualificação;
- Tempo que decorre entre a inscrição e o encaminhamento;
- Resultado do encaminhamento face às expectativas e interesses.

O gráfico 30 permite-nos verificar que a apreciação geral da atividade da TDE foi considerada muito boa por 50% dos adultos inquiridos, boa por 46,7% e Satisfatória por 3,3%. As sessões de esclarecimento/informação sobre ofertas de qualificação foram consideradas muito boas por 40% da população amostral, boa por 53,3% e satisfatória por 6,7%. O tempo que decorre entre a inscrição e o encaminhamento foi avaliado com muito bom por 20% dos inquiridos, bom por 60% e satisfatório por 20%. No que concerne ao resultado do encaminhamento face às expectativas e interesses 36,7% considerou-o muito bom, 60% bom e 3,3% satisfatório.

Concluimos, pelo gráfico 30, que no que diz respeito às funções que se encontram adstritas à TDE, os parâmetros avaliados apresentam resultados significativos nos indicadores muito bom e bom e o nível insatisfatório não registou qualquer resposta. O parâmetro relativo ao tempo que decorre entre a inscrição e o encaminhamento apresenta uma certa relevância, situando-se nos 20%, ou seja, os adultos consideram muito elevado o tempo que se encontram em espera até ao seu encaminhamento ser definido. O facto de este cno apresentar um número muito elevado de inscrições leva-nos a crer que existe alguma dificuldade em minimizar os tempos de espera entre a fase de inscrição e a de encaminhamento.

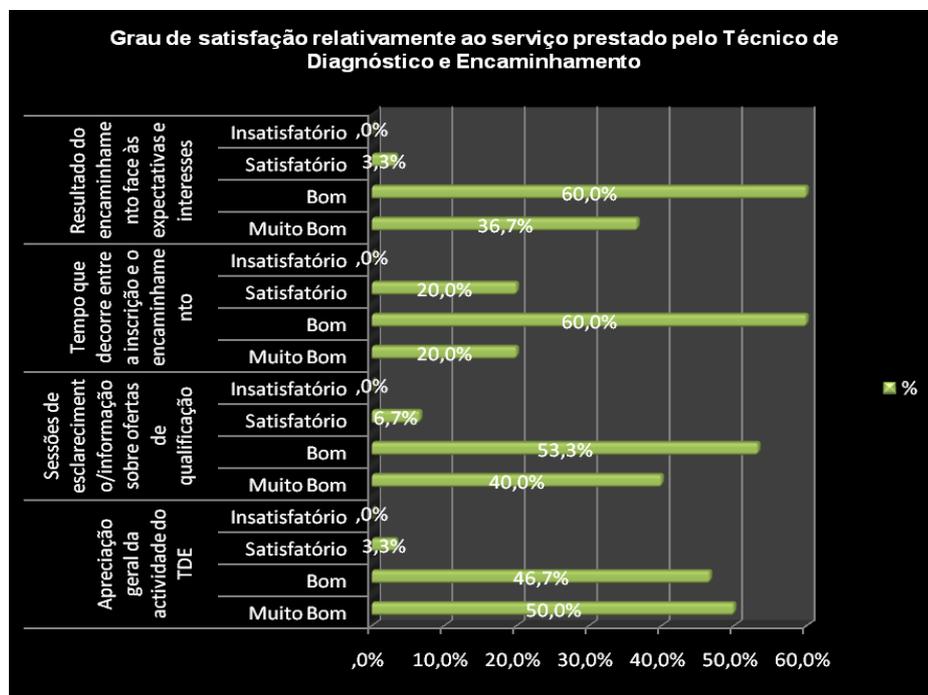


Gráfico 30 – Grau de satisfação do desempenho do TDE

Em relação ao desempenho das profissionais rvc, os adultos avaliaram os seguintes parâmetros:

- Relação que estabeleceu com os adultos;
- Capacidade de motivar o adulto/grupo;
- Linguagem utilizada;
- Explicitação e clarificação do referencial de competências-chave;
- Apoio na construção da autobiografia (através de pistas e sugestões de trabalho);

- Apoio na construção e elaboração do portefólio;
- Disponibilidade para esclarecimento.

Através do gráfico 31 verificamos que no respeitante à relação que as profissionais rvc estabeleceram com os adultos 70% considera-a muito boa e 30% boa. No que diz respeito à profissional rvc e à sua capacidade de motivar o adulto/grupo, 60% dos inquiridos afirma que é muito boa, 36,7% boa e 3,3% satisfatória. O tipo de linguagem utilizada foi considerado muito bom por 66,7% dos adultos, bom por 30% e satisfatório por 3,3%. Em relação ao grau de satisfação face à explicitação e clarificação do referencial de competências-chave, por parte da profissional rvc, 56,7% considerou-o muito bom, 40% Bom e 3,3% bom. O grau de satisfação relativamente ao apoio dado pela profissional rvc na construção da autobiografia foi considerado muito bom por 50% dos inquiridos e bom também por 50% dos inquiridos. Relativamente ao apoio na construção e elaboração do portefólio, 63,3% dos adultos considera-o muito bom, 33,3% bom e 3,3% satisfatório. No que concerne à disponibilidade para esclarecimento, 58,6% dos inquiridos classificou-a como muito boa e 41,4% boa.

Concluimos que o desempenho das profissionais rvc não apresenta nenhum indicador insatisfatório, oscilando entre o muito bom e o bom e é considerado muito positivo por parte dos adultos inquiridos.

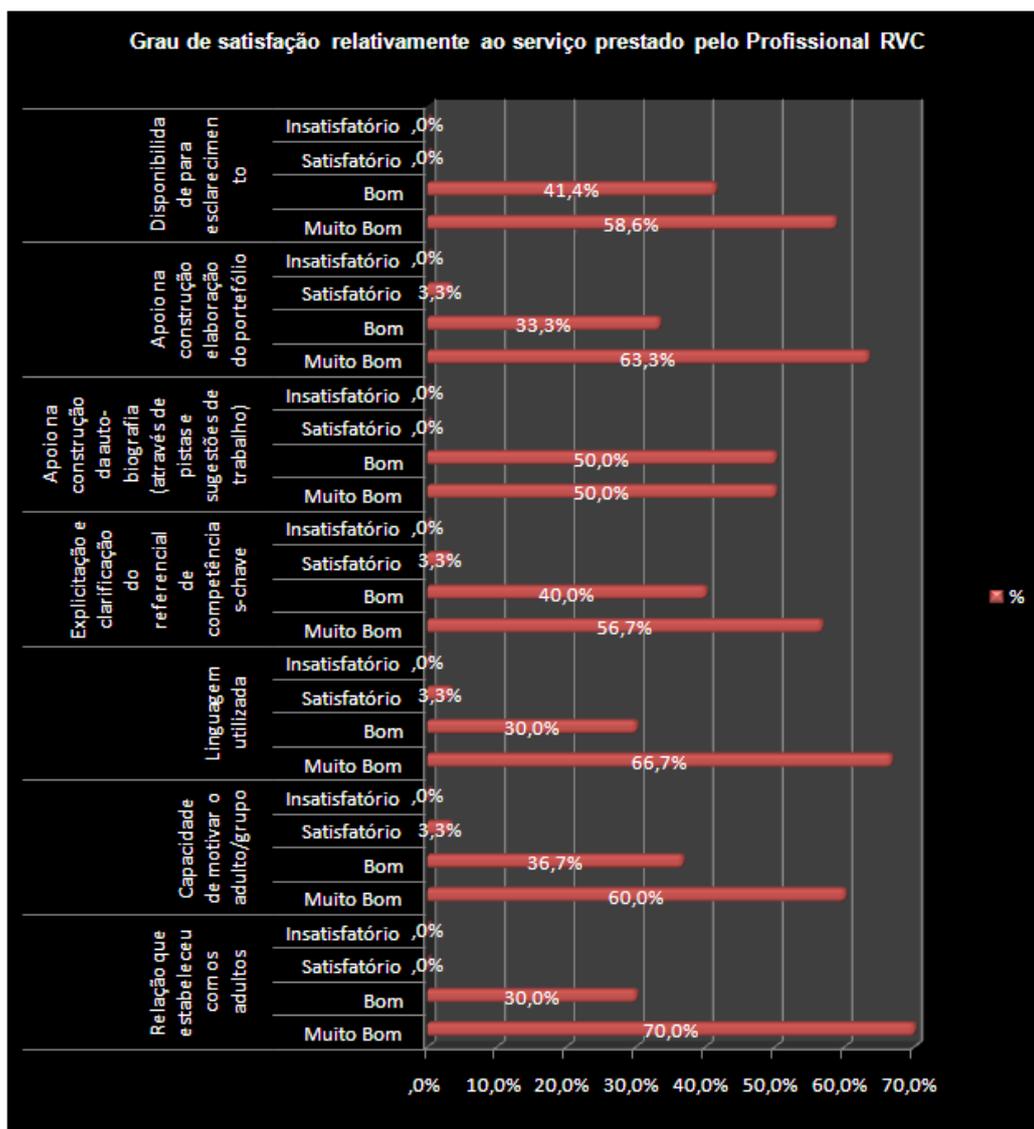


GRÁFICO 31 – Grau de satisfação do desempenho do profissional rvc

O desempenho dos formadores também foi avaliado pelos adultos através dos mesmos parâmetros das profissionais rvc,

No que diz respeito à relação que o formador de Cidadania e Profissionalidade (CP) estabeleceu com os adultos, 63,3% refere que foi Muito Boa e 36,7% refere que foi Boa. Em relação à capacidade para motivar o adulto/grupo por parte do Formador de CP, 60% dos inquiridos considerou-a Muito Boa, 36,7% considera-a Boa e 3,3% Satisfatória. No que concerne à explicitação e clarificação do referencial de competências-chave, pelo Formador CP, 60% classifica-a como Muito Boa, 36,7% como Boa e 3,3% como Satisfatória. Se considerarmos o apoio na construção da auto-biografia dado pelo formador de CP, 50%

considera-o Muito Bom, 46,7% Bom e 3,3% Satisfatório. Em relação ao apoio na construção e elaboração do portefólio, dado pelo formador de CP, 56,7% classifica-o como Muito Bom, 40% como Bom e 3,3% como Satisfatório. No que concerne à disponibilidade para esclarecimento por parte do formador de CP, 56,7% classifica-o como Muito Bom, 40% como Bom e 3,3% como Satisfatório, explicitado no gráfico 32.

O desempenho do formador de Cidadania e Profissionalidade não apresenta nenhum indicador insatisfatório, oscilando entre o muito bom e o bom, pelo que concluímos que é considerado muito positivo por parte dos adultos inquiridos.

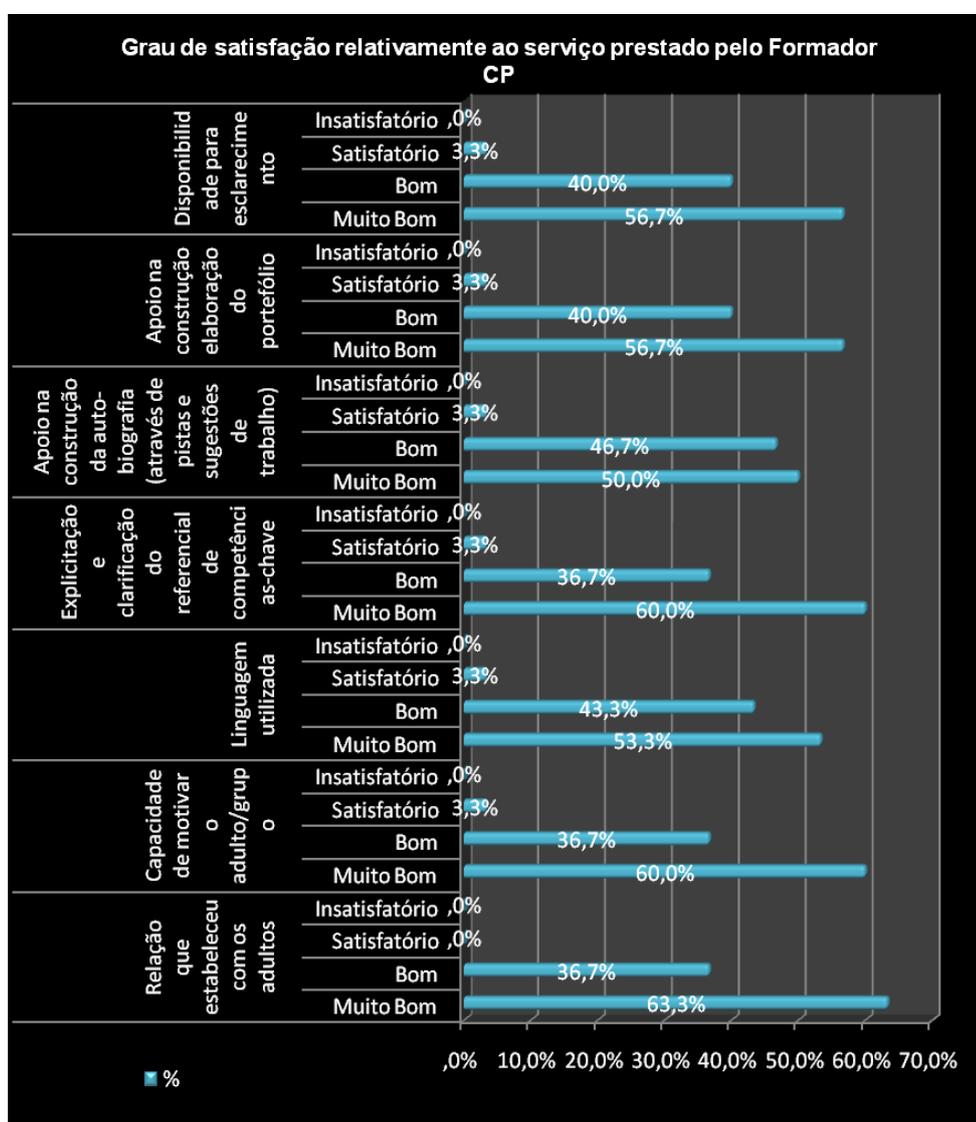


GRÁFICO 32 - Grau de satisfação do desempenho do formador de CP

Em relação ao formador de Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e à relação que estabeleceu com os adultos 70% considera-a muito boa, 26,7% boa e 3,3% satisfatória. Relativamente à capacidade de motivar o adulto/grupo, 60% classifica-a como muito boa, 33,3% como boa e 6,7% satisfatória. Em relação à linguagem utilizada, 63,3% classifica-a como muito boa, 26,7% boa e 10% satisfatória. No que concerne à explicitação e clarificação do referencial de competências-chave por parte do formador STC, 63,3% considera-a muito boa, 33,3% boa e 3,3% satisfatória. O apoio na construção da autobiografia, através de pistas e sugestões de trabalho, por parte do formador STC, foi considerado muito bom por 63,3% dos inquiridos, bom por 30% e satisfatório por 6,7%. O apoio na construção e elaboração do portefólio foi considerado muito bom por 56,7% da população amostral, bom por 36,7% e satisfatório por 6,7%. Em relação à disponibilidade para esclarecimento, 66,7% considera-a muito boa, 26,7% boa e 6,7% satisfatória (gráfico 33). Não se verifica, em nenhum dos parâmetros avaliados, um indicador insatisfatório.

Concluimos que o desempenho do formador de Sociedade, Tecnologia e Ciência oscila entre o muito bom e o bom, pelo que concluimos que é considerado muito positivo por parte dos adultos inquiridos.

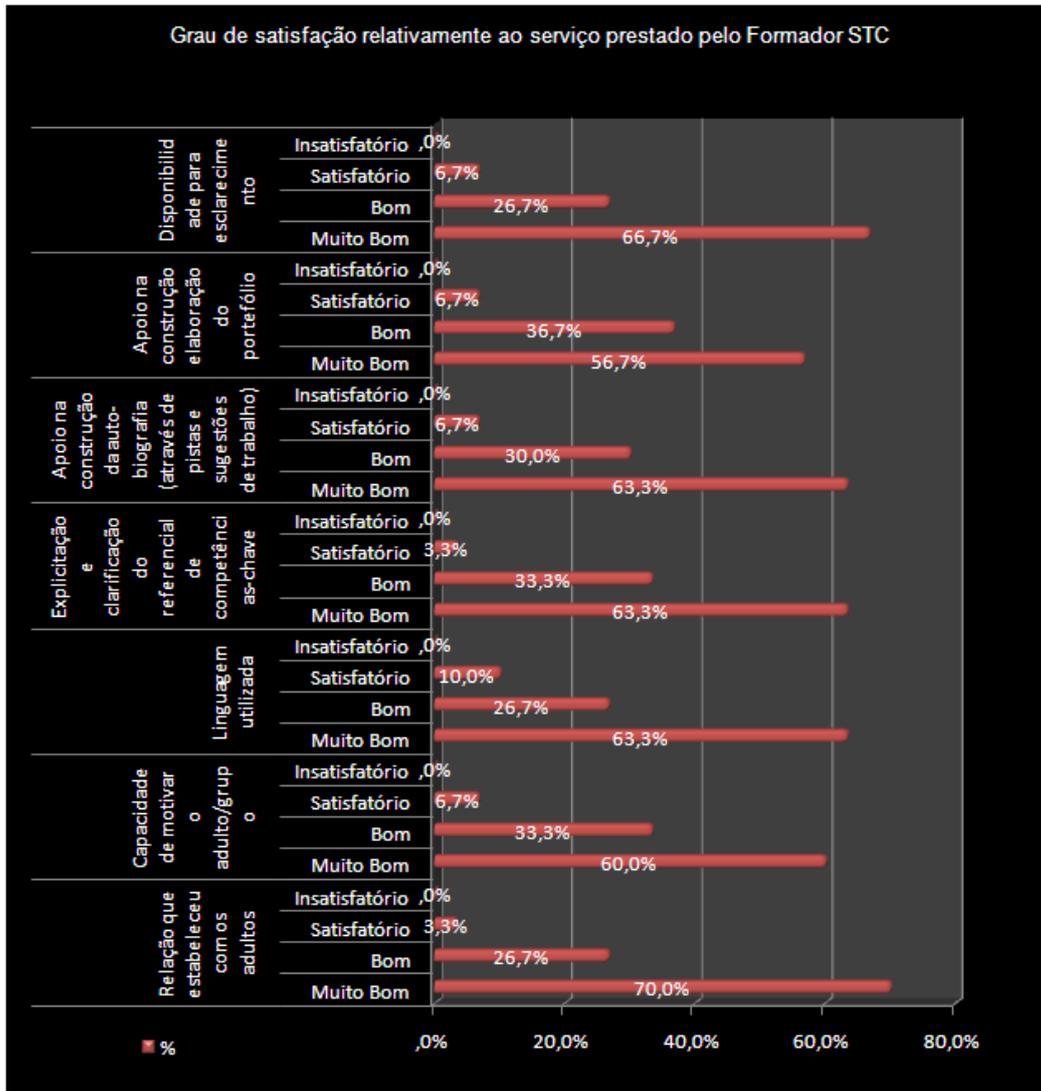


GRÁFICO 33 - Grau de satisfação do desempenho do formador de STC

No que diz respeito ao formador de CLC e à relação que estabeleceu com os adultos, verificamos, através do gráfico 30, que 50% considera-a muito boa, 43,3% boa, 3,3% satisfatória e 3,3% insatisfatória. Se considerarmos a capacidade do formador de CLC para motivar o adulto/grupo, 50% classifica-a como muito boa, 33,3% boa, 13,3% satisfatória e 3,3% insatisfatória. No que diz respeito à linguagem utilizada pelo Formador de CLC, 56,7% classifica-a como muito boa, 36,7% boa e 6,7% Satisfatória. Relativamente à explicitação e clarificação do referencial de competências-chave, levada a cabo pelo formador de CLC, 60% dos inquiridos considera-a muito boa, 30%, boa 6,7% satisfatória e 3,3% insatisfatória. No que diz respeito ao apoio na construção da autobiografia por parte do formador de CLC, 48,3% considera-a muito boa, 41,4 % boa, e 10,3% satisfatória. O apoio

na construção e elaboração do portefólio, por parte do formador de CLC, foi considerado muito bom por 53,3% dos inquiridos, bom por 26,7% e satisfatório por 20%. No que diz respeito à disponibilidade para esclarecimento por parte do formador CLC 56,7% considera-a muito Boa, 20% boa, 20% satisfatória e 3,3% insatisfatória (gráfico 34).

O nível insatisfatório surge nos parâmetros, relação que estabeleceu com os adultos, capacidade de motivar o adulto/grupo, explicitação e clarificação do referencial de competências-chave e disponibilidade para esclarecimento sendo que estes parâmetros são de importância fundamental para um acompanhamento adequado do candidato. Concluimos, por isso, que no que concerne ao desempenho do formador de Cultura, Língua e Comunicação, regista-se por parte dos inquiridos, um nível de insatisfação considerável.

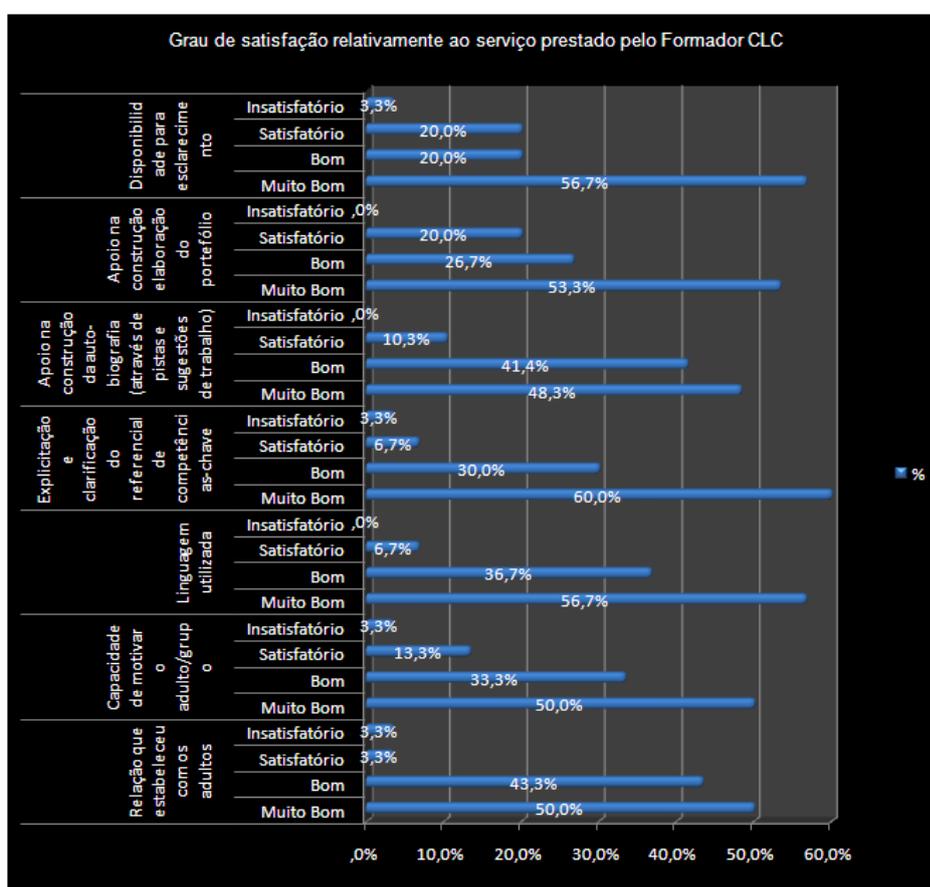


GRÁFICO 34 - Grau de satisfação do desempenho do formador de CLC

Em relação ao formador de Cultura, Língua e Comunicação, língua estrangeira, através do gráfico 35 verificamos que no que concerne à relação que estabeleceu com os adultos, 63% dos inquiridos considerou-a muito boa, 33,3% boa e 3,7% satisfatória. No que

diz respeito à capacidade de motivar o adulto/grupo, 59,3% considera-a muito boa, 37% boa e 3,7% satisfatória. Quanto à linguagem utilizada pelo formador de CLCLE 66,7% classificou-a como muito boa, 29,6% boa e 3,7% Satisfatória. No que diz respeito à explicitação e clarificação do referencial de competências-chave 55,6% considera-a muito boa e 44,4% boa. Quanto ao apoio na construção da auto-biografia, 51,9% dos inquiridos considera-o muito bom, 44,4% bom e 3,7% satisfatório. No que concerne ao apoio na construção elaboração do portefólio, 57,7% classifica-o como muito bom, 38,5% bom e 3,8% satisfatório. A disponibilidade para esclarecimento é considerada muito boa por 63% da população amostral, boa por 33,3% e satisfatória por 3,7%.

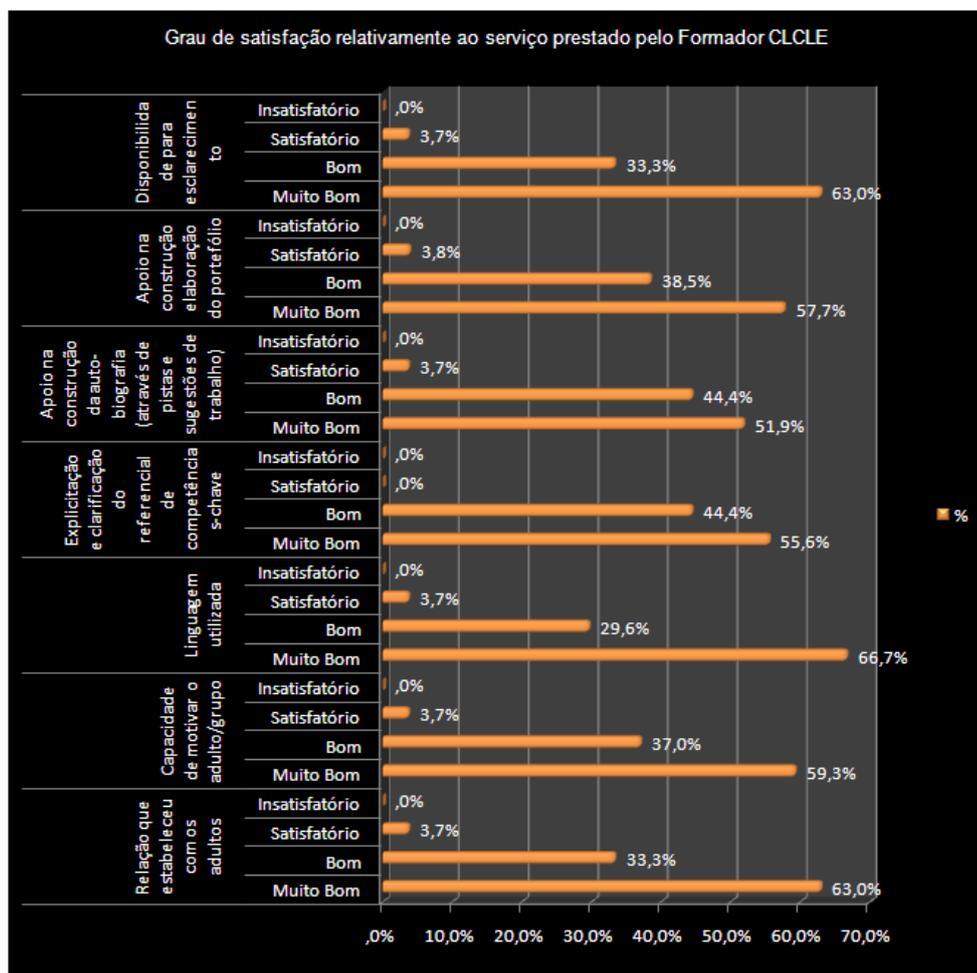


GRÁFICO 35 - Grau de satisfação do desempenho do formador de CLCLE

Após termos realizado a triangulação dos dados, obtidos a partir das entrevistas e dos questionários aplicados à equipa técnico pedagógica e aos adultos, concluímos que em relação à nossa hipótese 1 - *Os candidatos apresentam dificuldade na organização do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* – não obtivemos confirmação, uma vez que a equipa considera que essa dificuldade existe mas os adultos referem o oposto.

No que diz respeito às hipóteses 2 - *Os profissionais rvc e os formadores dão o acompanhamento adequado ao candidato durante o processo rvc?*, 3 - *É da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores a apresentação do referencial de competências-chave ao candidato?* e 4 - *O coordenador supervisiona o trabalho realizado pela equipa técnico-pedagógica?*, inferimos, pela análise dos gráficos e dos quadros, que é dado acompanhamento adequado ao candidato durante o processo rvc; a responsabilidade pela apresentação do referencial de competências-chave ao candidato é partilhada pelas profissionais rvc e pelos formadores e que a coordenadora supervisiona o trabalho realizado pela equipa técnico-pedagógica.

6. Sistematização de dados

Os dados obtidos através das entrevistas e dos questionários aplicados à equipa técnico-pedagógica e aos adultos permitiu-nos obter respostas para as questões parcelares e para as hipóteses que colocámos inicialmente. Deste modo, realizámos a triangulação destes dados e concluímos o seguinte:

- ✓ A TDE realiza o processo de diagnóstico e encaminhamento dos candidatos a partir das aprendizagens adquiridas em contexto formal, informal e não-formal, recorrendo a entrevistas;
- ✓ Nem todos os elementos da equipa técnico-pedagógica sabem se a TDE utiliza instrumentos normalizados no processo de encaminhamento dos candidatos;
- ✓ Nem todos os elementos da equipa sabem qual a proveniência dos instrumentos normalizados, utilizados pela TDE, para definir o encaminhamento dos candidatos, dado que referem que dizem respeito a grelhas normalizadas propostas pela ANQ e/ou grelhas normalizadas criadas pela equipa técnico-pedagógica;
- ✓ As profissionais rvc acompanham a construção da autobiografia do candidato;

- ✓ O acompanhamento que as profissionais rvc dão ao candidato, na construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), é sempre realizado;
- ✓ As profissionais rvc apresentam sugestões de trabalho ao candidato.
- ✓ Nem todos os formadores utilizam estratégias para desocultar competências;
- ✓ As estratégias que são utilizadas incidem sobre debate de ideias, fichas de trabalho, partilha de experiências e análise reflexiva de documentos;
- ✓ Nem todos os formadores realizam o processo de acompanhamento do PRA do candidato;
- ✓ A equipa refere que os candidatos têm acesso ao seu Plano de Intervenção Individual (PII) mas os adultos não reiteram essa afirmação;
- ✓ Os adultos a quem foi atribuída formação complementar têm conhecimento do PII após as sessões de desocultação de competências.
- ✓ As profissionais rvc, na maioria das vezes, apresentam e clarificam o referencial de competências-chave aos adultos e acompanham a autobiografia de forma cruzada com o RCC;
- ✓ Os formadores transmitem aos candidatos, na maioria das vezes, a necessidade de evidenciarem, na sua autobiografia, a transversalidade entre as três áreas de competências-chave;
- ✓ Não existe consenso no que diz respeito ao elemento da equipa que esclarece os adultos quanto à necessidade da autobiografia evidenciar as três áreas de competências-chave;
- ✓ A equipa afirma que a apresentação e explicitação do referencial de competências-chave é de responsabilidade partilhada da profissional rvc e dos formadores;
- ✓ Os formadores afirmam que os adultos apresentam dificuldade na organização do portefólio reflexivo de aprendizagens, embora esta opinião não seja partilhada pelos adultos;
- ✓ As profissionais rvc acompanham a construção da autobiografia do candidato, transmitindo que tem que existir cruzamento com o RCC.
- ✓ Os formadores ainda continuam a trabalhar de forma isolada;
- ✓ Os formadores apresentam uma forma pouco consolidada de trabalho colaborativo, embora comecem a sentir a necessidade de trabalhar dessa forma, pelo que a

articulação desse trabalho realiza-se de forma pontual, através de troca de ideias, opiniões e informações. Deste modo, embora esclareçam os candidatos quanto à necessidade da autobiografia evidenciar as três áreas de competências-chave, não articulam o trabalho entre si;

- ✓ Os formadores transmitem quase sempre aos candidatos a necessidade de evidenciar, na sua autobiografia, a transversalidade entre as três áreas de competências-chave
- ✓ A formação complementar nem sempre é definida a partir da autobiografia do candidato;
- ✓ Existem reuniões mensais com toda a equipa técnico-pedagógica, marcadas pela coordenadora, que se encontram previamente agendadas nos calendários mensais de formação.
- ✓ A coordenadora realiza o número de reuniões adequadas com as profissionais e com os formadores com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos, ou sempre que seja necessário esclarecer alguma situação ou preparar alguma atividade.
- ✓ A coordenadora supervisiona o trabalho realizado por toda a equipa de forma continuada através de reuniões formais e informais que acontecem semanalmente e/ou mensalmente com toda a equipa, ou com parte da mesma.
- ✓ A coordenadora delega competências em vários elementos da equipa, sendo essa delegação de competências entendida como uma forma de responsabilizar esses elementos mas também de deixar transparecer a confiança que sente neles.

Os dados obtidos encontram-se sintetizados na grelha que se apresenta.

CATEGORIAS	RESULTADO DA ANÁLISE
Perfil pessoal e profissional	<p>Caraterização dos elementos da equipa em termos pessoais e profissionais: elementos da equipa em diferentes fases da vida profissional, com diferentes experiências e idades muito diferentes; formadores em topo de carreira e técnicas superiores numa fase inicial da experiência profissional; formação científica diversificada; existência de relações interpessoais muito fortes; interesse no desenvolvimento de uma cultura colaborativa e cooperativa, que ainda se apresenta de modo embrionário, tendo em vista a qualidade do serviço prestado aos adultos; grande espírito de partilha e entreajuda entre todos os elementos;</p>
Desempenho da equipa técnico-pedagógica	<p>TDE: é responsável pelo acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos adultos e estabelece a “ponte” com as profissionais rvc e com os formadores; tem perfeita noção das suas funções e responsabilidades e realiza-as com profissionalismo; tem conhecimento do que se passa nas outras fases do processo; revela pró-atividade.</p> <p>Dificuldades sentidas: falta de iniciativa dos formadores em promover momentos de trabalho colaborativo;</p> <p>Profissionais rvc: trabalham em estreita articulação com a TDE e com os formadores; revelam profissionalismo e competência no desempenho das suas funções; são pró-ativas e realizam um trabalho continuado de apoio aos adultos desde o momento da entrada em processo; apoiam e acompanham a construção da autobiografia e do PRA; dinamizam as reuniões de validação e de PII; sabem e conhecem as funções da TDE; sabem quais os documentos utilizados pela TDE.</p> <p>Dificuldades sentidas: poucos momentos de partilha e de trabalho conjunto dos formadores; individualismo profissional de alguns formadores.</p> <p>Formadores: articulam com a TDE e com as profissionais rvc; revelam dificuldade em implementar uma cultura de trabalho colaborativo, mas sentem necessidade de o fazer; não revelam dinâmica para promover momentos de reflexão e partilha; realizam um trabalho continuado de apoio aos adultos; sabem e conhecem as funções da TDE e das profissionais rvc; desconhecem a proveniência de alguns materiais utilizados pela TDE; apoiam e acompanham a construção da autobiografia e do PRA.</p> <p>Dificuldades sentidas: poucos momentos de trabalho conjunto; conciliar as metas contratualizadas com o volume de trabalho.</p>
Apresentação e explicitação do referencial de competências-chave	<p>Apresentação e explicitação – realizada pelas profissionais e pelos formadores, de forma cruzada com o RCC, partilhando responsabilidades.</p>

CATEGORIAS	RESULTADO DA ANÁLISE
<p>Trabalho colaborativo</p>	<p>Organização do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens: o acompanhamento é da responsabilidade das profissionais rvc e dos formadores; os adultos apresentam dificuldade no início.</p> <p>Transversalidade entre as áreas de competências-chave: a informação é transmitida aos adultos pela TDE, profissionais rvc e formadores.</p> <p>Formação complementar: é transmitida aos adultos pelas profissionais rvc; nem sempre é definida a partir da autobiografia;</p> <p>Estratégias de trabalho conjuntas: existem sob a forma de troca de opiniões e informações; as profissionais rvc e os formadores sentem que é necessário serem implementadas, embora os formadores apresentem ainda resistência.</p> <p>Validações conjuntas: acontecem pontualmente mas a regra é serem realizadas de modo individualizado.</p>
<p>Coordenador do CNO</p>	<p>Reuniões com a equipa técnico-pedagógica: existem e ocorrem mensalmente, ou sempre que se revele necessário.</p> <p>Reuniões com formadores: ocorrem mais do que uma vez por mês, sempre que exista uma situação que deva ser resolvida com brevidade.</p> <p>Reuniões com profissionais/TDE: ocorrem semanalmente, ou sempre que necessário, para serem realizados pontos de situação relativos aos adultos, ou sempre que seja necessário esclarecer alguma situação ou preparar alguma atividade.</p> <p>Supervisão da coordenadora: existe de forma continuada.</p> <p>Forma de supervisão: realizada através de reuniões formais e informais que acontecem semanalmente e ou mensalmente com toda a equipa, ou com parte da mesma.</p> <p>Delegação de competências: existe sob a forma de responsabilização em vários elementos; a equipa considera positiva na medida em que espelha confiança por parte da coordenadora.</p>

Verificámos que, tendo por objetivo a melhoria da qualidade dos serviços, os momentos de reflexão e partilha são uma prática constante no seio da equipa técnico-pedagógica. Por esse motivo, as reuniões formais e informais foram uma constante no decurso do ano de 2011. As alterações nas metodologias implementadas, a reformulação de estratégias, os materiais a readaptar ou a introduzir, implicaram sempre momentos de reflexão por parte da equipa e só foram aplicados depois de terem um aval positivo.

CAPÍTULO III - CONCLUSÕES DO ESTUDO EMPÍRICO

Neste capítulo iremos apresentar as principais conclusões a que chegámos, tendo por base o problema geral levantado, os objetivos e as questões de investigação definidas inicialmente. Algumas das limitações sentidas na elaboração deste projeto irão também ser abordadas e deixaremos algumas recomendações para investigações futuras.

As conclusões a que chegámos assentam em três eixos fundamentais, em que o primeiro centra-se no alcance dos objetivos previamente definidos e na importância do trabalho colaborativo, de modo a responder à pergunta de partida. O segundo encontra-se inserido nas considerações finais e incide nas limitações encontradas na elaboração da presente dissertação. No terceiro eixo, também inserido nas considerações finais, deixaremos algumas sugestões para investigações futuras, acerca dos temas tratados neste projeto.

No que diz respeito ao primeiro eixo, podemos afirmar que temos plena consciência da importância que o trabalho colaborativo tem para o bom funcionamento dos centros novas oportunidades, nomeadamente no que diz respeito às equipas técnico-pedagógicas e ao acompanhamento que deve ser dado aos adultos.

Assim, pretendemos encontrar uma resposta rigorosa e válida relativamente ao problema inicialmente colocado por nós e que é o seguinte:

No âmbito do processo rvcc de nível secundário alguns candidatos que se encontram/encontraram a realizar processo não têm/tiveram o acompanhamento adequado por parte de elementos da equipa técnico-pedagógica.

Pela análise teórica e conceptual que realizámos em torno do papel do coordenador do cno, no que diz respeito ao modo como dinamiza o trabalho da equipa técnico-pedagógica, e por considerarmos que não existe um trabalho consolidado de colaboração entre os elementos da equipa, a nossa investigação norteou-se em torno da seguinte questão geral:

Como é que a equipa técnico-pedagógica pode promover o trabalho colaborativo de modo a realizar um acompanhamento adequado ao candidato?

De modo a podermos responder a esta questão traçámos os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar a forma como o TDE analisa toda a formação do candidato.

2. Indagar se e como é que o profissional rvc acompanha do candidato na construção da autobiografia e do PRA.
3. Indagar se o profissional rvc apresenta ao candidato sugestões e pistas de trabalho.
4. Enumerar as estratégias utilizadas pelos formadores na fase de desocultação de competências.
5. Verificar se os formadores acompanham o candidato na construção e organização do PRA.
6. Verificar se o candidato tem conhecimento do seu PII após as sessões de desocultação de competências.
7. Aferir se o candidato manifesta dificuldades em termos de organização do PRA.
8. Aferir se a apresentação e explicitação do RCC é da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores.
9. Verificar se existe trabalho colaborativo entre os formadores das diferentes áreas de competências-chave e os profissionais rvc.
10. Aferir se os formadores transmitem aos candidatos a necessidade da autobiografia cruzar com o RCC.
11. Verificar se existe trabalho de supervisão por parte do coordenador.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, *Verificar a forma como o técnico de diagnóstico e encaminhamento analisa toda a formação do candidato*, verificámos que, embora as suas funções, numa primeira fase, impliquem um trabalho muito solitário, o que é um facto é que assistimos a uma grande interação entre as profissionais rvc e a técnica de diagnóstico e encaminhamento, talvez devido à proximidade de idades e ao facto de, quer uma, quer as outras, serem contratadas. A relação que cada uma das técnicas superiores estabelece com as outras permite a convergência de sinergias que têm por objetivo prestar um serviço de qualidade aos adultos. Por esse motivo, existe uma grande coesão entre estes elementos da equipa técnico-pedagógica, o que faz com que as inseguranças sejam ultrapassadas, e nos momentos em que o volume de trabalho é considerável o espírito de entajuda e apoio mútuo fazem-se sentir. Constatámos que a técnica de diagnóstico e encaminhamento, num momento inicial, que se prende com a fase de diagnóstico dos candidatos, e com base em toda a documentação entregue por estes, agenda sessões de esclarecimento relativas às diferentes ofertas formativas existentes, solicita o preenchimento de toda a documentação necessária, que tem a ver com grelhas normalizadas provenientes da tutela, onde os candidatos registam o seu percurso pessoal, profissional e social, de modo a recolher toda a informação necessária para definir, de forma consciente e rigorosa, o encaminhamento do adulto. De acordo com Gomes e Simões (2007 p. 13), “o diagnóstico

permite desenvolver e aprofundar a análise do perfil do adulto, com base nos elementos anteriormente recolhidos e que são completados, nesta etapa, com as informações obtidas através da realização de uma entrevista individual ou colectiva (em pequeno grupo) ”.

Numa fase posterior, a técnica de diagnóstico e encaminhamento agenda sessões com os adultos, de modo a clarificar a informação obtida através das grelhas aplicadas e preenche, ela própria, grelhas de perfil, onde regista toda a informação considerada relevante. São agendadas, de seguida, sessões individuais com o adulto, de modo a definir-se o encaminhamento, para a oferta formativa mais adequada ao seu perfil. Toda a informação relativa ao adulto consta do processo deste e, caso o adulto seja encaminhado para processo rvc, passa *para as mãos das profissionais*, a partir do momento em que entrem em processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Constatámos então que a técnica de diagnóstico e encaminhamento analisa toda a formação do candidato, adquirida por via formal, não-formal e informal, quer através de toda a documentação trazida por este, quer através das entrevistas que agenda, pois só deste modo é possível definir um encaminhamento adequado.

De referir, também, que a coesão entre a técnica de diagnóstico e encaminhamento e as profissionais rvc permite que, sempre que tal se revele necessário e caso subsistam dúvidas relativamente ao encaminhamento do adulto, esta possa contar com a ajuda das profissionais rvc, refletindo em conjunto sobre a melhor decisão a tomar, no que concerne ao encaminhamento do adulto. O espírito de entreajuda que existe entre estes elementos da equipa vai ao encontro do pensamento de Senge (1994), quando este refere que a colaboração depende da confiança despertada e da disposição de cada um, em dar apoio ao outro na realização dos seus projetos e efetivamente é isso que transparece na relação entre a técnica de diagnóstico e encaminhamento e as profissionais rvc. Verificámos que estas técnicas superiores partilham o mesmo objetivo, que se prende com um acompanhamento adequado do candidato ao longo do seu processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. O facto de as profissionais rvc conhecerem os procedimentos e os instrumentos relativos à fase de diagnóstico e encaminhamento revela o entrosamento existente entre estes membros da equipa, o que ficou visível pelos dados que obtivemos, quer através das entrevistas, quer através dos questionários que foram aplicados. No entanto, concluímos que os formadores não sabem se a TDE utiliza instrumentos normalizados no processo de encaminhamento dos candidatos, talvez devido ao facto de trabalharem menos diretamente com ela e mais com as profissionais rvc. Do mesmo modo, estes elementos da equipa desconhecem qual a proveniência dos

instrumentos normalizados utilizados, dado que através dos dados obtidos não existe consenso se se tratam de grelhas normalizadas propostas pela ANQ, ou grelhas normalizadas criadas pela equipa técnico-pedagógica

No que diz respeito ao segundo objetivo, *Indagar se e como é que o profissional rvc acompanha o candidato na construção da autobiografia e do PRA*, verificámos, também, que esse acompanhamento é realizado e assume-se sob a forma de sessões coletivas e individuais, agendadas entre as profissionais e os adultos. No entanto, para que esse acompanhamento seja de qualidade, as profissionais rvc reúnem e articulam com os formadores, de modo a que exista harmonia nos procedimentos e nas diretrizes a transmitir aos adultos. A boa relação interpessoal que existe entre profissionais rvc e formadores e a pró-atividade das primeiras torna visível um ambiente entusiástico e aberto, onde cada um dos intervenientes aprende com os outros, contribuindo para que os adultos se sintam mais seguros e possam contar com todos os elementos da equipa, sempre que tal se revele necessário. É um facto, que os adultos têm uma relação de maior proximidade com as profissionais rvc e daí a importância do trabalho de acompanhamento que realizam, quer em termos da construção da autobiografia, quer em termos de PRA. No entanto, a coesão harmoniosa da equipa e a disponibilidade que revela, permite que o adulto saiba que pode contar com todos para que esse acompanhamento tenha lugar. Portanto, através dos questionários aplicados aos adultos e aos formadores, bem como através das entrevistas, pudemos concluir que as profissionais rvc acompanham o adulto ao longo da construção da autobiografia e do PRA.

Relativamente ao terceiro objetivo, *Indagar se o profissional rvc apresenta ao candidato sugestões e pistas de trabalho*, constatámos que, a partir do momento em que o adulto inicia a construção da sua autobiografia, as profissionais rvc auxiliam-no nessa tarefa. Esta fase é deveras complicada para os adultos, uns porque não querem lembrar e voltar a viver aspetos dolorosos do seu passado e outros porque receiam a exposição pública. As autobiografias dos adultos não se apresentam como algo acabado ou fechado em si próprio, dado que elas, e de acordo com Pureza et al. (2006, p. 29),

“têm, sobretudo, um valor heurístico de auto e hetero-descoberta e de eliciação de competências. São um instrumento, que assume um carácter historicamente situado e que permite descrever, re-escrever ou verificar, informalmente, vários níveis da experiência relevantes para o sujeito, envolvendo dimensões individuais e sociais, tanto na esfera privada como na pública”.

Verificámos que as profissionais rvc, sabendo disso, apresentam outras alternativas ao adulto, de modo a que este possa evidenciar as competências adquiridas, contornando

as situações, apresentando-lhes alternativas, sob a forma de sugestões e pistas de trabalho. Esta primeira fase do processo rvc dá origem a uma grande relação de proximidade e cumplicidade entre a profissional rvc e o adulto, o que permite a criação de laços entre ambos, tão necessários para fomentar a confiança para partilhar aspetos da vida do adulto. A partir deste momento assistimos a uma estreita articulação entre a técnica de diagnóstico e encaminhamento, profissionais rvc e formadores, no sentido de todos os elementos da equipa estarem na posse das informações relativas a cada adulto. Após encontrarem-se na posse dessas informações inicia-se o processo de desocultação de competências (ou balanço de competências - BC). Através dos dados que obtivemos, não surgem dúvidas que as profissionais rvc apresentam pistas e sugestões de trabalho ao adulto

No que concerne ao quarto objetivo, *Enumerar as estratégias utilizadas pelos formadores na fase de desocultação de competências*, concluímos, através das entrevistas e dos questionários aplicados à equipa e aos adultos, que incidem, basicamente, no debate de ideias, partilha de experiências, análise reflexiva de documentos e fichas de trabalho, sendo que este momento é de fulcral importância, no que diz respeito ao balanço de competências adquiridas pelo adulto ao longo da sua vida. Verificámos que nesta fase do processo rvc os formadores têm perfeita consciência do quão importante é o papel que desempenham e, por esse motivo, apostam numa grande diversidade de materiais e estratégias, a fim de poderem estar na posse de todos os elementos que lhes permitam decidir, de forma fundamentada, se cada adulto necessita ou não de formação complementar. No entanto, verificámos que este procedimento não é extensivo a todos os formadores, uma vez que, pelos dados obtidos verificámos que nem todos os formadores utilizam estratégias para desocultar competências

De referir, que as estratégias e metodologias utilizadas pelos formadores, na fase de desocultação de competências, não resultam ainda de uma planificação conjunta, na medida em que ainda persiste um trabalho muito individualizado, dado que os formadores, por iniciativa própria, não reúnem com esse propósito, mormente sejam criadas condições para que isso aconteça. Tal facto ficou visível através das entrevistas aplicadas à equipa, uma vez que alguns elementos referem que tal não acontece, ou acontece quando trocam informações ou partilham algumas opiniões. Estamos em crer que o volume de trabalho com que o cno se tem deparado, em consequência das inúmeras transferências que recebeu de outros centros que encerraram, não permite os momentos de partilha e reflexão que seriam desejados.

O quinto objetivo, *Verificar se os formadores acompanham o candidato na construção e organização do PRA*, permitiu-nos concluir, pelos dados que obtivemos, que nem todos os formadores realizam esse acompanhamento mas, os que o realizam, estabelecem uma relação de grande proximidade com os adultos e harmonizam os procedimentos com as profissionais rvc. De salientar, que o PRA resulta de um processo de formação em que o candidato adulto tem uma participação ativa na seleção do respetivo conteúdo e na definição dos critérios para julgar o mérito do seu desempenho. “ (Gomes & al, 2006, p. 37)

Ao constatarmos que as profissionais rvc e alguns formadores, acompanham o candidato na construção e organização do PRA, notámos, de modo evidente, que, a este nível, a partilha e a colaboração entre esses elementos da equipa são uma realidade, dado que as sinergias se encontram direcionadas no sentido de atenuar possíveis conflitos que possam existir, de impulsionar boas práticas e criar ou fortalecer relações interpessoais, que possibilitem trabalhar com todos e aprender com todos, de modo a promover o espírito de partilha e colaboração, vencendo a barreira do individualismo. No entanto, no respeitante à criação de materiais conjuntos entre formadores essa partilha é praticamente inexistente.

Em relação ao sexto objetivo, *Verificar se o candidato tem conhecimento do seu PII após as sessões de desocultação de competências*, concluímos, pelos dados obtidos, que a equipa afirma que essa informação é transmitida aos candidatos, no momento subsequente à reunião da equipa, que tem lugar para o efeito mas, no entanto, os adultos não reiteram essa afirmação. De forma paradoxal, os adultos, a quem foi atribuída formação complementar afirmam, nos questionários, que tiveram conhecimento do PII após as sessões de desocultação de competências, o que é claramente uma contradição, talvez explicável pelo facto de os adultos terem alguma dificuldade em distinguir as sessões de desocultação, das de balanço de competências e das de formação complementar.

No que diz respeito ao sétimo objetivo, *Aferir se o candidato manifesta dificuldades em termos de organização do PRA* verificámos que os formadores afirmam que essa dificuldade existe embora esta opinião não seja partilhada pelos adultos. Esta contradição, pensamos, poderá ser aparente, dado que, num primeiro momento, os adultos podem apresentar alguma dificuldade em tentar articular as diferentes áreas de competências-chave com a sua autobiografia. No entanto, através do acompanhamento continuado que vão tendo, quer por parte das profissionais rvc, quer por parte dos formadores, essa dificuldade acaba por desaparecer, o que ficou claro pelas entrevistas e pelos questionários aplicados. As dificuldades que o adulto pode manifestar prendem-se com a especificidade

do PRA, sendo que este assume-se como um documento de particular importância, uma vez que, e corroborando a ideia de Gomes et al. (2006, p. 36),

“o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) dos candidatos é um documento que se articula e decorre do BC. É uma colecção de documentos vários (de natureza textual ou não) que revela o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, explicitando os esforços relevantes realizados para alcançar os objectivos acordados. É representativo do processo e do produto de aprendizagem. Documenta experiências significativas e é fruto de uma selecção pessoal.”

O PRA contém evidências relativas ao desempenho e à reflexão que o adulto realizou acerca do seu processo de aprendizagem, referindo contextos reais e situações concretas e implica uma abordagem reflexiva e retrospectiva acerca do seu percurso de vida e, por esse motivo, exige dos adultos um trabalho acrescido. Então, “os conteúdos do PRA devem ser um reflexo directo das competências que o adulto detém e, se necessário, incluir registos da equipa técnico-pedagógica que explicitam a forma como determinados comprovativos aí incluídos permitem evidenciar as competências constantes nos Referenciais.” (Gomes & Simões, 2007, p. 16)

No que concerne ao objetivo oitavo, *Aferir se a apresentação e explicitação do RCC é da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores*, concluímos, pelas entrevistas e pelos questionários aplicados à equipa, que as profissionais rvc e os formadores partilham dessa mesma responsabilidade, uma vez que, quando os adultos entram em processo, as profissionais rvc fazem uma primeira apresentação e explicitação do referencial de competências-chave, de modo a dar aos adultos uma visão holística e transversal das diferentes áreas de competências-chave, para que, quando os formadores iniciam o processo de desocultação, possam trabalhar o RCC de modo mais específico e aprofundado. Assim, o processo de apresentação e explicitação do RCC “é desenvolvido pelas profissionais de RVC e pelos formadores que, para o efeito, organizam sessões de trabalho individuais, em pequenos grupos e/ou em grupos alargados de adultos.” (Gomes & Simões, 2007, p. 15)

De salientar, que as áreas de competências-chave, mormente o seu carácter transversal, apresentam especificidades próprias, só compreensíveis através de uma explicitação e análise cuidada.

Podemos também concluir que as profissionais rvc clarificam o referencial de competências-chave aos adultos e acompanham a autobiografia de forma cruzada com o RCC.

Os dados obtidos através das entrevistas e dos questionários aplicados á equipa e aos adultos também nos levaram a concluir que os formadores transmitem aos candidatos a necessidade de evidenciarem, na sua autobiografia, a transversalidade entre as três áreas de competências-chave mas, no entanto, pelos dados obtidos concluímos que não existe consenso, por parte dos adultos, no que diz respeito ao elemento da equipa que os esclarece quanto a essa necessidade, talvez devido ao facto de, quer a profissional rvc, quer os formadores, serem portadores dessa informação.

Face ao objetivo nono, *Verificar se existe trabalho colaborativo entre os formadores das diferentes áreas de competências-chave e os profissionais rvc*, concluímos que no que concerne aos formadores esse trabalho ainda revela pouca articulação, uma vez que, através dos dados obtidos, verificámos que os formadores revelam mais preocupação na sua área específica e trabalham mais para a sua área e menos tendo em vista as diferentes áreas. No entanto, concluímos que existe articulação entre formadores e profissionais rvc, uma vez que são estas que promovem reuniões que têm por objetivo a reflexão conjunta, de modo a aferir se os adultos necessitam ou não de formação complementar e se necessitam ou não de um maior acompanhamento.

No que concerne ao objetivo décimo, *Aferir se os formadores transmitem aos candidatos a necessidade da autobiografia cruzar com o RCC*, concluímos, através dos dados obtidos, que os candidatos se encontram, desde o início da sua entrada em processo rvc, na posse dessa informação, que lhes é transmitida, de forma clara e precisa, por todos os elementos da equipa que os acompanham. De salientar, que a existência deste cruzamento entre a autobiografia e o RCC é de fundamental importância pois, e de acordo com Gomes e Simões (2007 p. 16) “à medida que o PRA se vai consolidando, a equipa técnico-pedagógica, juntamente com o adulto, vai estabelecendo correlações entre esse instrumento/produto e o Referencial de Competências-Chave/Referencial do RVCC Profissional.”

Perante o último objetivo, *Verificar se existe trabalho de supervisão por parte do coordenador*, concluímos que essa supervisão existe e realiza-se de vários modos, assumindo a forma de reuniões, formais e informais, que decorrem semanalmente, mensalmente, ou sempre que se justifique, e podem ocorrer entre a coordenadora e um, ou mais elementos da equipa.

Embora cada elemento da equipa técnico-pedagógica tenha as suas funções e incumbências bem definidas, de acordo com a legislação em vigor, a coordenadora

responsabiliza-se pelo seu cumprimento. Concluimos que a coordenadora cria condições de modo a fomentar o espírito colaborativo entre as profissionais rvc e os formadores das diferentes áreas de competências-chave, certifica-se que os formadores transmitem informações claras e precisas aos candidatos, nomeadamente a necessidade da autobiografia cruzar com o referencial de competências-chave e assegura-se que os candidatos têm o acompanhamento, considerado necessário, por parte de todos os elementos da equipa técnico-pedagógica, o que é conseguido através das reuniões que realiza, ou com a totalidade da equipa, ou com alguns elementos.

Apurámos também que a coordenadora fomenta um clima saudável no seio da equipa técnico-pedagógica, de modo a que as relações interpessoais, o espírito de entreajuda e apoio mútuo sejam uma constante.

Este ambiente relacional positivo revela-se de extrema importância, pois permite trocas de informação constantes, conducentes a melhores decisões e atuações por parte da equipa e fomenta o trabalho colaborativo entre os diferentes elementos da equipa.

Concluimos, através da nossa investigação, que embora o trabalho colaborativo no seio da equipa técnico-pedagógica ainda não se revele de um modo consolidado, uma vez que as práticas colaborativas ainda não são extensivas a todos os elementos da equipa, o que é um facto é que estão criadas as condições para que essa consolidação ocorra, intensifique-se e seja uma prática constante, de modo a que toda a equipa caminhe num mesmo sentido e com um mesmo objetivo, que se prende com a oferta de um serviço de qualidade aos adultos, que passa por um acompanhamento adequado ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Sintetizando, a resposta para o problema e para a questão inicialmente colocada foi encontrada, uma vez que concluimos que o trabalho colaborativo da equipa técnico-pedagógica é condição necessária para a realização de um trabalho de acompanhamento adequado dos adultos e, para que tal seja possível, tem de existir um elemento da equipa, preferencialmente o coordenador, que assuma o papel de supervisor, sendo que esse trabalho de supervisão deve decorrer de forma contínua e permanente.

Consideramos que o coordenador deve pautar a sua atuação tendo por base os princípios da transparência, confiança mútua, diálogo, corresponsabilizando todos os elementos da equipa técnico-pedagógica no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências dos adultos, fomentando o sentimento da coesão grupal. Deve também criar espaços de partilha e reflexão, onde os procedimentos e as metodologias

sejam repensados de forma contínua, tendo sempre por objetivo prestar um serviço de acompanhamento e de qualidade aos adultos que procuram o centro. Deve também favorecer a maximização e a otimização das capacidades pessoais e profissionais de todos os elementos da equipa, observando, monitorizando e, se necessário, alterando procedimentos. Deve envolver toda a equipa na tomada de decisões, ouvindo as opiniões de cada um pois, as diferentes perspetivas, as diferentes visões de cada elemento, contribuem, necessariamente, para novas visões de uma mesma realidade e, por esse motivo dão lugar à discussão e certamente a reflexões produtivas e, corroborando a ideia de Alarcão (2000), o formador abandona o individualismo, que tem sido seu apanágio e assume-se como elemento integrante do todo coletivo.

Consideramos que o coordenador do cno não deve ser alguém nomeado de forma aleatória mas, contrariamente, deve ter um determinado perfil e deve ser reconhecido pelos seus pares. Assim, o coordenador deve ser alguém com determinadas competências cívicas, técnicas e humanas que, na perspetiva de Alarcão (2002), dirão respeito a competências interpretativas, competências de dinamização da formação, competências de análise e avaliação e competências relacionais.

Os coordenadores, ao fomentarem o trabalho colaborativo, exercem a função de supervisores e, corroborando a ideia de Formosinho (2002), eles são membros de uma equipa e têm por missão facilitar, liderar ou dinamizar comunidades de aprendentes no interior da escola e, por esse motivo, não trabalham de forma isolada.

Assim, o papel do coordenador do centro novas oportunidades é de extrema importância, na medida em que o bom funcionamento do centro e da equipa técnico-pedagógica dependem dele. Deste modo, deve ser, basicamente, um supervisor, que orienta e coordena o trabalho da equipa técnico-pedagógica e esta supervisão deve ter por base, num momento inicial, consciencializar a equipa de formadores, de técnicos superiores e assistentes técnicos de que devem apostar de forma contínua na qualidade do serviço que prestam aos adultos. O coordenador, enquanto supervisor, deve assegurar-se de que o serviço que é prestado no centro assenta nos princípios orientadores que se encontram presentes na carta de qualidade dos centros novas oportunidades, nos normativos legais e nas orientações técnicas. Assim, a supervisão deve, acima de tudo, e corroborando a ideia de Vieira (2009), representar um interesse coletivo e é relativamente a esse interesse que ela deve estar associada.

Concluimos também, através das entrevistas e dos questionários aplicados à equipa, que a coordenadora deste centro aposta na delegação de competências em vários elementos da equipa. Esta delegação de competências assume a forma de co-responsabilização e tem por objetivo o envolvimento de todos nas várias tarefas que têm que ser realizadas. Deste modo, fortalece-se a coesão grupal, na medida em que todos são responsáveis e cada elemento da equipa não domina somente o que é inerente às suas funções, mas tem uma visão holística do trabalho que deve ser realizado por cada elemento. Para além disso, este procedimento fomenta um ambiente de trabalho saudável, onde é agradável trabalhar e faz surgir à superfície o profissionalismo de cada elemento da equipa pois, e de acordo com Fullan & Hargreaves (2001) o profissionalismo define-se, entre outras coisas, pelas tomadas de decisões conjuntas com os seus colegas em culturas colaborativas, de ajuda e de apoio.

A delegação de competências e o envolvimento de todos permite que a própria equipa técnico-pedagógica assuma também uma postura crítica, autocrítica e reflexiva do seu trabalho. Pretende-se com isto dizer que cada elemento que compõe a equipa é um profissional reflexivo (Alarcão, 2000), autocrítico, investigador e aberto à mudança, que vê no trabalho colaborativo a forma de mudar também a organização em que trabalha, tornando-a também numa organização aprendente e reflexiva.

Os formadores do centro novas oportunidades onde realizámos a nossa investigação são professores que pertencem ao quadro da escola, já com muitos anos de serviço como docentes e alguns deles revelam uma certa dificuldade em implementar o trabalho colaborativo. Alguns destes docentes têm dificuldade em pensar, criticamente sobre o modo como o trabalho está a ser implementado com os adultos.

De acordo com Lortie¹⁰ (1975),

“Há muito que o ensino tem sido designado por ‘a profissão solitária’, sempre em termos pejorativos. O isolamento profissional dos professores limita o seu avesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o stress seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes. O isolamento permite o conservadorismo e a resistência à inovação no ensino, mesmo que nem sempre os produza.” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 21),

¹⁰ Lortie, D. (1975). *School teacher: a sociological study*. Chicago:University of Chicago Press. In Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Por este motivo, ou seja, por alguns formadores deste centro novas oportunidades continuarem a insistir num trabalho individualizado, é necessário que o coordenador assuma um papel pró-ativo, de modo a quebrar esta tendência para o isolamento e para o conservadorismo, até mesmo porque nos cno's a existência práticas colaborativas são condição essencial e necessária, se se apostar em prestar um serviço de qualidade aos adultos.

De forma a poder implementar-se o trabalho colaborativo nos centros novas oportunidades é necessário, em primeiro lugar, que os elementos da equipa técnico-pedagógica que ainda trabalham de forma individualizada reconheçam e tomem consciência da sua importância, em segundo lugar, é fundamental que se criem condições para que tal possa ter lugar e, por esse motivo, Fullan e Hargreaves (2001, p. 105) consideram que as culturas colaborativas “exigem uma orientação e intervenção por parte dos gestores”, no sentido de apoiarem, facilitarem e criarem condições para os professores trabalharem em conjunto, dentro do seu horário de trabalho. Efetivamente, o supervisor do cno deve criar condições para que isso aconteça, fomentando e incentivando os momentos de reflexão e partilha conjuntas, dentro do horário de trabalho da equipa, pois só assim os diversos intervenientes tomarão consciência da sua importância interiorizando que a prática colaborativa é essencial para que o todo trabalhe tendo em vista a mesma finalidade.

Consideramos que este centro novas oportunidades deve continuar a apostar nas práticas reflexivas, sob a orientação e supervisão do coordenador, ou de um outro elemento da equipa a quem seja reconhecida competência para o fazer e que tenha, preferencialmente, formação nesta área e que se assuma como supervisor. Assim, esse elemento deve ser um implementador e facilitador de relações interpessoais e, corroborando a ideia de Nias, Southworth e Yeomans (1989) de modo a que o fracasso e a insegurança dos professores não sejam negados nem camuflados, mas sim partilhados e discutidos entre colegas. Tanto mais, que nos cno's as práticas, estratégias e metodologias têm que ser constantemente alteradas e ajustadas uma vez que, e não esqueçamos, o processo rvcc é dirigido para a individualidade de cada adulto.

Durante a nossa investigação constatámos que as boas práticas, presentes no cno, por nós investigado, não resultam apenas da boa vontade ou do empenho de alguns elementos da equipa, resultam sim de formulações e reformulações constantes, no que diz respeito a metodologias, estratégias e materiais que vão sendo adaptados a realidades em constante alteração. Verificámos também que, tendo por objetivo a melhoria da qualidade dos serviços, os momentos de reflexão e partilha são uma prática constante no seio da

equipa técnico-pedagógica. Por esse motivo, as reuniões formais e informais são uma constante. As reuniões entre a coordenadora e a toda a equipa acontecem mensalmente, ou sempre que tal se revele necessário mas, para além disso, a coordenadora reúne semanalmente com a técnica de diagnóstico e encaminhamento e com as profissionais rvc, em reuniões formais e/ou informais, a fim de serem feitos pontos de situação relativamente aos candidatos. As alterações nas metodologias implementadas, a reformulação de estratégias, os materiais a readaptar ou a introduzir, implicam sempre momentos de reflexão de partilha por parte da equipa e só são aplicados depois de terem um aval positivo por parte de todos os elementos.

Considerações finais

A riqueza dos dados obtidos permite-nos afirmar que o trabalho colaborativo não é meramente um trabalho de cooperação pois, e corroborando a ideia de Hord¹¹ (1986), na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas, uma vez que a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas têm que ser tomadas conjuntamente. Nesse sentido, consideramos que nos centros novas oportunidades há que criar condições para que esse trabalho seja implementado, ou consolidado e, para que tal seja possível, o coordenador assume um papel de grande importância, enquanto promotor e supervisor.

Os supervisores do cno, ao fomentarem o trabalho colaborativo e, corroborando a ideia de Formosinho (2002), são membros de uma equipa e têm por missão facilitar, liderar ou dinamizar comunidades de aprendentes no interior da escola/organização e, por esse motivo, não podem trabalhar de forma isolada. É missão do supervisor fazer convergir sinergias, no seio da equipa, em ordem a um serviço de qualidade, assente no rigor e no profissionalismo dos intervenientes.

Este conceito de coordenador, enquanto supervisor, remete para a ideia defendida por Alarcão e Tavares (2003) na medida em que integra um conceito de “escola aprendente e reflexiva”, que seja capaz de criar para todos os que nela trabalham, condições de desenvolvimento e de aprendizagem, sendo os professores/formadores a essência das

¹¹ Hord, M. (1986). A synthesis of research in organizational collaboration. *Educational Leadership*. In Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

estruturas, aos quais cabe a responsabilidade de aperceber-se da importância do seu contributo para essa organização.

Deste modo, o supervisor deve promover, no seio da equipa, um ambiente que permita que tal seja possível pois, tal como afirmam Alarcão e Tavares (2003, p. 129),

“a supervisão é um processo permanente de enriquecimento mútuo de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afetivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos.”

O supervisor deve também garantir que no centro novas oportunidades os elementos da equipa técnico-pedagógica prestam um acompanhamento adequado aos adultos, ao longo do seu processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Este processo tem por base a autobiografia do candidato que, retrospectiva e reflexivamente, vai-se transformando no PRA. O PRA não é, tão-somente, a autobiografia do candidato, pois engloba também todos os documentos que se constituem como reveladores do desenvolvimento e dos progressos do candidato, em termos de aquisição de competências, ao longo da sua vida, nunca esquecendo que o PRA e o referencial de competências-chave são indissociáveis. Por esse motivo, e de acordo com Gomes e Simões, (2007, p. 11) “à medida que o PRA se vai consolidando, a equipa técnico-pedagógica, juntamente com o adulto, vai estabelecendo correlações entre esse instrumento/produto e o Referencial de Competências-Chave”. Tal significa que as competências têm que ser suportadas por evidências.

O adulto deve portanto ter o acompanhamento necessário, por parte do profissional rvc e dos formadores, ao longo do processo de construção/reconstrução do seu PRA, sendo que este trabalho implica uma constante e permanente articulação entre os vários elementos da equipa, sob a supervisão do coordenador.

Na qualidade de investigadora posso afirmar que são muitos os desafios que se colocam à Iniciativa Novas Oportunidades, fundamentalmente no que concerne ao trabalho desenvolvido pelas equipas dos centros. Muitas são as vozes que se erguem contra esta iniciativa e muito especificamente no que concerne ao processo rvcc, acusando-o de facilitismo e de pretender mascarar o aumento de qualificação dos adultos. Consideramos que o reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida por via formal, informal e não-formal, de modo a que o adulto obtenha um determinado nível de qualificação não é, de forma alguma, oferecer-lhe uma certificação mas é, antes de mais, reconhecer que por

outras vias também aprendemos e reconhecer que o ensino, dito formal, ou regular, não é a única forma de obtermos conhecimentos e adquirirmos competências.

Obviamente, o ensino dito regular não pode, de modo nenhum, ser uma saída para adultos que, desde muito jovens, e por contingências várias, abandonaram a escola. Este tipo de ensino já não responde às necessidades nem às expectativas de uma população adulta, com várias competências e, alguns deles, com muitos conhecimentos, já inserida no mercado de trabalho, que em nada se revê no ensino tradicional. Assim, é por demais evidente que nem todos os adultos têm perfil para serem inseridos num processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, mas também é verdade que muitos deles não se enquadram no ensino regular e daí a importância da figura do técnico de diagnóstico e encaminhamento.

É condição essencial e necessária que o processo de encaminhamento dos adultos, para as diferentes ofertas formativas, seja realizado, atendendo às características daquele adulto específico, às formações que realizou, às aprendizagens que fez, ao seu percurso de vida pessoal e profissional, de modo a responder, não só aos seus interesses e expectativas, mas também de modo a termos a certeza que a triagem tão fina que fizemos seja, sem sombra de dúvida, a mais adequada ao seu perfil. De acordo com Gomes e Simões (2007, p. 14) “a qualidade do encaminhamento é também determinada pela adequação do percurso formativo e do PPQ definido, às características, necessidades e expectativas de cada adulto.” É também de importância fundamental que o adulto revele um grau de autonomia suficiente para realizar este processo pois adultos pouco autónomos devem ser encaminhados para outro tipo de oferta formativa.

Se quisermos dizer que, de uma forma geral, nos centros impera o facilitismo, então, antes de mais, devemos saber qual a missão dos centros novas oportunidades, o que é que lá é realizado, quais as funções de cada um dos elementos da equipa técnico-pedagógica e por que é que os adultos se encontram naquela oferta formativa e não em outra.

Talvez nem todos os cno's realizem os processos de encaminhamento dos adultos analisando todo o seu percurso e, provavelmente, arrisco-me a dizer, talvez nem todos os cno's trabalhem com o profissionalismo que lhes é exigido, mas também é um facto que no dito ensino regular encontramos bons e maus professores, encontramos professores que são profissionais exemplares e que se pautam pelo profissionalismo, pelo rigor e pela exigência e outros que nem tanto. Parece-nos que as generalizações são sempre muito

perigosas, na medida em que não dizemos que nas escolas só existem maus professores, só porque um ou outro não trabalha com profissionalismo. O mesmo se passa nos cno's uma vez que ainda existe outra agravante que se prende com as metas impostas pela tutela.

É um facto que todos nós temos determinados objectivos a atingir e a cumprir, sob pena de sermos sancionados mas, o que é um facto, é que as metas que a tutela impõe são muito difíceis de atingir, e é aí que temos outro constrangimento que é: Como prestar um serviço de qualidade aos adultos, realizando um acompanhamento adequado a cada um deles, se temos metas a atingir e números a cumprir? Conciliar a quantidade e a qualidade não é fácil, mas pensamos que os cno's, apesar deste constrangimento, têm feito o que podem da melhor forma que sabem.

Parece-nos que muitas das críticas à Iniciativa Novas Oportunidades e ao processo rvcc assentam, na maior parte dos casos, num desconhecimento do que é que lá se passa e de quais as finalidades desta iniciativa. Dizer que os adultos não aprendem nada é desconhecer que o processo rvcc é, na sua essência, um processo de reconhecimento de um saber já adquirido e não a assimilação de novos conhecimentos e de conteúdos programáticos pois, nesse caso, o adulto não estaria naquela oferta formativa. De acordo com Pureza et al. (2006, p. 17),

“no processo de reconhecimento, o enfoque central é o indivíduo, é um processo intra e inter-relacional - reconhecimento pessoal ou "por si" e/ou "para si". Trata-se de uma análise feita pela própria pessoa sobre as suas aprendizagens, competências adquiridas e motivações, em função de objectivos ou projectos pessoais, sociais e profissionais, com vista à sua valorização - reconhecimento de si para si próprio.”

Importa pois, e desde já, reflectir sobre o trabalho que é realizado nos centros e que envolve vários intervenientes em que, embora cada um deles tenha funções muito específicas, existe uma dependência e uma inter-dependência entre cada um deles. O trabalho que é realizado nos centros é complexo e difícil, na medida em que os elementos da equipa têm que realizar um acompanhamento individualizado dos adultos, de modo a que o serviço que prestam seja de qualidade. Desde já podemos afirmar que o trabalho que é realizado nos cno's não é fácil, na medida em que alguns centros têm um número muito elevado de candidatos nas fases de inscrito, acolhimento, diagnóstico, encaminhamento, processo rvc, e têm que responder adequadamente a cada adulto, prestando um serviço de qualidade, o que exige, por parte dos elementos da equipa técnico-pedagógica, uma disponibilidade quase permanente e trabalhar muito para além do seu horário de trabalho,

se quiserem que o centro onde exercem funções seja sinónimo de profissionalismo, disponibilidade e de qualidade.

Os cno's regem-se pela Carta de Qualidade e é por ela que devem nortear todos os procedimentos, devendo cumprir, com rigor, o que nela se contra estipulado. Mas, para além disso, existe toda uma série de normativos legais e orientações técnicas que têm que ser do conhecimento do diretor/coordenador que, por seu turno, fará passar toda essa informação à restante equipa. Estamos em crer que todos os cno's que cumpram o que se encontra legislado e estipulado nos normativos e orientações provenientes da tutela, estarão a prestar um bom serviço à comunidade e, conseqüentemente, aos adultos que os procuram.

As equipas técnico-pedagógicas dos cno's têm assistido a muitos desafios, alterações e constrangimentos de vária ordem e têm-se debatido com vários problemas. Desde a criação dos crvcc (centros de reconhecimento, validação e certificação de competências), à sua alteração para centros novas oportunidades (cno), até à sua esperada extinção, a partir de janeiro de 2013, com todas as alterações nas suas competências e incumbências, todo este processo acarretam uma enorme pressão sobre as equipas. Do mesmo modo, também existem problemas que se prendem com a constituição das equipas (contratos precários, falta de profissionais e formadores, falta de formação inicial e contínua), excessiva burocratização do sistema, falta de empenho e disponibilidade dos candidatos, dificuldade em lidar com as metas quantitativas impostas, que implicam que o trabalho não se processe de modo regular.

Não obstante os constrangimentos de várias ordens, com que a iniciativa novas oportunidades se tem deparado, é inquestionável que os centros novas oportunidades com as suas equipas técnico-pedagógicas têm tido a capacidade de realizar um trabalho importante e valioso no reconhecimento e validação das competências dos adultos ativos da população portuguesa.

Podemos encontrar algumas limitações a esta investigação, nomeadamente o facto de a investigadora ser o próprio coordenador do centro. É um facto que, se por um lado, tal se apresenta como uma mais-valia, porque permite um conhecimento do que efetivamente se passa no terreno, por outro, poderá acarretar uma carga subjetiva e emotiva, que tentámos colocar de parte, de modo a levar a cabo esta investigação de modo rigoroso e objetivo.

Outra limitação poder-se-á ter prendido com o facto de os entrevistados sentirem que estavam a avaliar o trabalho dos restantes elementos da equipa e até mesmo o seu

próprio trabalho, podendo sentir-se desconfortáveis, sujeitando-se a uma avaliação crítica por parte do entrevistador.

Apesar de a nossa investigação ter incidido apenas sobre um centro novas oportunidades, consideramos que as dificuldades, as angústias e os receios são, de uma maneira ou outra, apanágio da maior parte dos outros centros. Assim, a partir dos dados obtidos através deste estudo poder-se-ão realizar outros estudos na ótica do trabalho colaborativo e da sua importância, provavelmente não na vertente dos centros novas oportunidades - cno's -, uma vez que estes irão ser extintos a partir de Dezembro de 2012 mas, quem sabe, na ótica dos centros que já se encontram a ser anunciados, centros para a qualificação e ensino profissional – (cqep).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Em B. P Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior. Vol. 1*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (2000). *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alcoforado, L., Ferreira, J., Ferreira, A., Lima, M., Vieira, C., Oliveira, A. & Ferreira, S. (2011). *Educação e formação de adultos – políticas, práticas e investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J., Osório, A. & Sequeira, F. (2002). *Referencial de competências-chave. Educação e formação de adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Autor.

- Cook, T. & Reichardt, C. S. (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Costa, F. (2009). *Actas do X congresso internacional Galego-Português de psicopedagogia. Oportunidades de educação/aprendizagem ao longo da vida: impacto do processo de rvcc nível secundário no projecto educativo/formativo dos adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Decreto-lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro.
- Despacho n.º 14753/2008, de 28 de maio.
- Despacho n.º 11 203/2007, de 8 de junho.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, M. & Simões, F. (2007). *Carta de qualidade dos centros novas oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Gomes, M., Umbelino, A., Martins, I., Oliveira, J., Bentes, J. & Abrantes, P. (2006). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos - nível secundário - guia de operacionalização*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Hargreaves, A. (1999). *Professorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Huberman, M. (1993). *The model of the independent artisan in teacher's professional relations*. Em J. W. Little e M. W. McLaughlin (coord.), *Theachers' work. individuals, colleagues and contexts*. New York: Teachers College Press.

Illeris, K. (2004). *Adult Education and Adult Learning*. Melbourne: Krieger Publishing Company.

Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro.

Leitão, J. (2002). *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: roteiro estruturante*. Lisboa: Agência Nacional para a Educação e Formação der Adultos.

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Little, J. W. (1990). *The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations*. California: Teachers college record.

Maroco, J. (2007). *Análise estatística*. (2.ª ed.). Lisboa: Sílabo

Olabuenga, J. I. R. & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

Pires, A. (2007). *Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais, uma problemática educativa*. *Sísifo*, 5, 5-25.

Pires, A. L. (2006). *O reconhecimento e a validação das aprendizagens adquiridas pela experiência e a investigação*. Lisboa: Educa.

Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio.

Pureza, J., Martins, I., Marques, O. Deus, J., Rafael, I., Gomes, M., Basto, M., Abrantes, P., Brogueira, P., Monteiro, D., Soares, A., Gomes, C., Videira, J., Grosso, M. & Martinho, T. (2006). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Quintas, H. (2008). *Educação de adultos. Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

- Regulamento Específico da Tipologia de Intervenção 2.1. — Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, do Eixo 2, Adaptabilidade e Aprendizagem ao longo da Vida, do Programa Operacional Potencial Humano de 8 de Julho de 2008.
- Savater, F. Castillo, R., Crato, N. & Damião, D. (2006). *O valor de educar, o valor de instruir*. Porto: Porto Editora.
- Senge, M. (1990). *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller.
- Senge, P. M. (1994). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- SESI/UNESCO (1999). *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: Autor.
- Silvestre, C. (2011). *Educação e formação de adultos e idosos uma nova oportunidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stake, R. E. (1995). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1997). *V conferência internacional sobre educação de adultos*, Hamburgo: Autor
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, A., Carvalho, L. & Carvalho, A. (2009). *Estudos de caso de centros novas oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Vieira, F. (2009). *Supervisão pedagógica e emancipação profissional*. *Elo*, 16, 15-20.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Grelha de categorias e subcategorias (entrevistas à equipa técnico-pedagógica)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Dados pessoais e profissionais	Grupo etário Tempo de serviço efetivo Tempo de serviço como elemento da equipa técnico-pedagógica Situação perante a escola Situação perante o CNO Qualificação profissional Formação específica
Desempenho da equipa técnico-pedagógica	Funções da TDE Funções da Profissional rvc Funções Formadores
Apresentação e explicitação do referencial de competências-chave	Apresentação e explicitação por parte das profissionais Acompanhamento da autobiografia de forma cruzada com o RCC Partilha de responsabilidade
Trabalho colaborativo	Articulação do trabalho dos formadores Organização do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens Transversalidade entre as áreas de competências-chave Formação complementar Estratégias de trabalho conjuntas Validações conjuntas
Coordenador do CNO	Reuniões mensais com a equipa técnico-pedagógica Reuniões com formadores Reuniões com profissionais Supervisão da coordenadora Forma de supervisão Delegação de competências

APÊNDICE B - Guião da entrevista à equipa técnico-pedagógica

Tema das perguntas	Pergunta do questionário
Grupo temático I – Elementos de referênciação	1 - Género 2 - Grupo etário 3 - Habilitações académicas 4 - Situação perante o emprego 5 - Tempo de Serviço 6 - Situação perante o CNO 7 - Qualificação profissional
Grupo temático II – Desempenho da equipa técnico-pedagógica	8 – Que tipo de análise realiza o técnico de diagnóstico e encaminhamento (TDE) para definir o encaminhamento do candidato? 9 - O TDE utiliza instrumentos normalizados para definir o encaminhamento do candidato? 10 – No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, refira quais os instrumentos utilizados pelo TDE 11 - Considera que o profissional rvc acompanha a construção da autobiografia do candidato? 12 - Considera que o profissional rvc acompanha a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA) do candidato 13 - Considera que o profissional rvc apresenta sugestões de trabalho ao candidato 14 - Considera que a fase de desocultação é realizada utilizando estratégias para desocultar competências? 15 - Das seguintes estratégias refira quais as utilizadas no processo de desocultação de competências 16 - Considera que os formadores acompanham a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA) do candidato? 17 - Os candidatos têm acesso ao seu Plano de Intervenção Individual (PII) após as sessões de desocultação de competências? 18 - Considera que os candidatos apresentam dificuldade na organização do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens? 19 - Os candidatos têm sessões individuais após a formação complementar e antes da sessão de júri de certificação? 20 - Considera que o profissional rvc clarifica e explicita o referencial de competências-chave (RCC) aos candidatos? 21 - Considera que o profissional rvc acompanha a construção da autobiografia do candidato cruzando-a com o RCC? 22 – Considera que é da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores a apresentação do RCC aos candidatos?
Grupo temático IV – Trabalho colaborativo	23 - Considera que os formadores trabalham (entre si) de forma articulada? 24 - Considera que os formadores transmitem aos candidatos a necessidade de evidenciarem na sua autobiografia a transversalidade entre as três áreas de competências-chave? 25 - Considera que os formadores constroem instrumentos para aplicar aos candidatos? 26 - Considera que os instrumentos utilizados por cada formador são construídos para que os candidatos possam evidenciar as diferentes áreas de competência?

Tema das perguntas	Pergunta do questionário
	<p>27 - Considera que a formação complementar é sempre definida a partir da autobiografia do candidato?</p> <p>28 - Considera que os formadores reúnem entre si de forma a aferirem estratégias de trabalho conjuntas?</p> <p>29 - Considera que os formadores reúnem entre si de forma a procederem às validações dos candidatos, de forma conjunta e transversal?</p>
Grupo temático V – Coordenador do CNO	<p>30 - Considera que o coordenador realiza reuniões mensais com toda a equipa técnico-pedagógica?</p> <p>31 - Considera que o coordenador realiza o número de reuniões adequadas com os formadores com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos?</p> <p>32 - Considera que o coordenador realiza o número de reuniões adequadas com os profissionais com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos?</p> <p>33 - Considera que o coordenador supervisiona o trabalho realizado pela equipa técnico-pedagógica?</p> <p>34 - No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, diga de que forma o coordenador supervisiona o trabalho realizado pela equipa técnico-pedagógica.</p> <p>35 - Considera que o coordenador delega competências nos elementos da equipa técnico-pedagógica?</p>

APÊNDICE C – Grelha de verificação da entrevista (equipa técnico-pedagógica)

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupo temático	Questão(ões) colocada(s)	Objetivo(s) da(s) questão(ões)	Questão parcelar de investigação
	I - Elementos de referenciação	I.1.Género I.2.Grupo etário I.3.Habilitação académica I.4.Situação perante o emprego I.5.Tempo de serviço efetivo I.6.Situação perante o CNO I.7. Qualificação profissional	1. Género? 2. Grupo etário? 3. Habilitação académica? 4. Situação perante o emprego 5. Tempo de serviço 6. Situação perante o CNO 7. Qualificação profissional?	Caracterizar o respondente em termos pessoais e profissionais.	
Silvestre (2011) Gomes et al. (2007) Moreira (2008) Quintas (2008)	II – Desempenho da equipa técnico-pedagógica	Funções da TDE	8. Que tipo de análise realiza o técnico de diagnóstico e encaminhamento (TDE) para definir o encaminhamento do candidato? 9. O TDE utiliza instrumentos normalizados para definir o encaminhamento do candidato? 10. No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, refira quais os instrumentos utilizados pelo TDE	Verificar se o TDE tem em linha de conta as aprendizagens informais e não-formais do candidato na definição do encaminhamento do candidato.	1. O TDE analisa toda a formação do candidato, adquirida em contexto formal, não-formal e informal, com instrumentos adequados, para bem definir o encaminhamento?
		Funções da Profissional rvc	11. Considera que o profissional rvc acompanha a		2. O profissional rvc acompanha a construção da

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupo temático	Questão(ões) colocada(s)	Objetivo(s) da(s) questão(ões)	Questão parcelar de investigação
			construção da autobiografia do candidato?	Indagar se e como é que o profissional rvcc acompanha o candidato na construção da autobiografia e do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA).	autobiografia do candidato?
		12. Considera que o profissional rvc acompanha a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA) do candidato?	3. O profissional rvc acompanha o candidato na construção e organização do PRA?		
		13. Considera que o profissional rvc apresenta sugestões de trabalho ao candidato?	4. O profissional rvc dá ao candidato pistas e sugestões de trabalho?		
		Funções dos Formadores	14. Considera que a fase de desocultação é realizada utilizando estratégias para desocultar competências?	Enumerar as estratégias utilizadas pelos formadores na fase de desocultação de competências.	5. A fase de desocultação é realizada utilizando estratégias adequadas para desocultar competências? Quais?
			15. Das seguintes estratégias refira quais as utilizadas no processo de desocultação de competências		
			16. Considera que os formadores acompanham a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA) do candidato?	Verificar de que forma é que os formadores acompanham o candidato na construção e organização do PRA.	6. Quem realiza o trabalho continuado de acompanhamento (do candidato) na construção e organização do PRA?
			17. Os candidatos têm acesso ao seu Plano de Intervenção Individual (PII) após	Verificar se o candidato tem conhecimento do PII após as sessões de desocultação de	7. Os candidatos têm acesso ao seu Plano de Intervenção Individual (PII) após as

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupo temático	Questão(ões) colocada(s)	Objetivo(s) da(s) questão(ões)	Questão parcelar de investigação
			as sessões de desocultação de competências?	competências.	sessões de desocultação de competências?
			18. Considera que os candidatos apresentam dificuldade na organização do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens?	Aferir se o candidato manifesta dificuldades em termos de organização do PRA.	8. Os candidatos apresentam dificuldades em termos de organização do PRA?
			19. Os candidatos têm sessões individuais após a formação complementar e antes da sessão de júri de certificação?	Aferir se se realizam sessões individuais após a formação complementar e antes da sessão de júri.	
Alonso et al. (2002) Gomes (2006)	III – Apresentação e explicitação do referencial de competências-chave	Apresentação e explicitação por parte das profissionais	20. Considera que o profissional rvc clarifica e explicita o referencial de competências-chave (RCC) aos candidatos?	Verificar se o profissional rvcc clarifica e explicita o referencial de competências-chave aos candidatos.	9. É da responsabilidade do profissional rvc a clarificação e explicitação do RCC ao candidato?
Acompanhamento da autobiografia de forma cruzada com o RCC		21. Considera que o profissional rvc acompanha a construção da autobiografia do candidato cruzando-a com o RCC?	Indagar se o profissional rvcc acompanha o candidato na construção da autobiografia cruzando-a com o RCC	10. O profissional rvc acompanha a construção da autobiografia do candidato cruzando-a com o RCC?	
		Considera que é da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores a apresentação do RCC aos candidatos?	Verificar se os formadores apresentam o referencial de competências-chave ao candidato.	11. É da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores rvc a apresentação do RCC aos candidatos?	

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupo temático	Questão(ões) colocada(s)	Objetivo(s) da(s) questão(ões)	Questão parcelar de investigação
		Partilha de responsabilidade	22. Considera que é da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores a apresentação do RCC aos candidatos?	Verificar se os formadores apresentam o referencial de competências-chave ao candidato.	
Alarcão (1996) Fullan & Hargreaves (2001) Lima (2002)	IV – Trabalho colaborativo	Articulação do trabalho dos formadores	23. Considera que os formadores trabalham (entre si) de forma articulada?	Aferir se os formadores trabalham (entre si) de forma articulada	12. Os formadores trabalham entre si de forma articulada?
		Transversalidade entre as áreas de competências-chave	24. Considera que os formadores transmitem aos candidatos a necessidade de evidenciarem na sua autobiografia a transversalidade entre as três áreas de competências-chave?	Verificar se os formadores transmitem aos candidatos a necessidade de evidenciarem na sua autobiografia a transversalidade entre as três áreas de competências-chave	13. Os formadores trabalham entre si de forma articulada, esclarecendo os candidatos quanto à necessidade da autobiografia evidenciar as três áreas de competências-chave?
			25. Considera que os formadores constroem instrumentos para aplicar aos candidatos?	Verificar se os formadores constroem instrumentos para aplicar aos candidatos	
			26. Considera que os instrumentos utilizados por cada formador são construídos para que os candidatos possam evidenciar as diferentes áreas de competência?	Verificar se os instrumentos utilizados por cada formador são construídos para que os candidatos possam evidenciar as diferentes áreas de competências-chave	

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupo temático	Questão(ões) colocada(s)	Objetivo(s) da(s) questão(ões)	Questão parcelar de investigação
		Formação complementar	27. Considera que a formação complementar é sempre definida a partir da autobiografia do candidato?	Aferir se existe uma ponte entre a formação complementar e a autobiografia do candidato.	
		Estratégias de trabalho conjuntas	28. Considera que os formadores reúnem entre si de forma a aferirem estratégias de trabalho conjuntas?		14. Os formadores reúnem entre si de forma a aferirem estratégias de trabalho conjuntas?
		Validações conjuntas	29. Considera que os formadores reúnem entre si de forma a procederem às validações dos candidatos, de forma conjunta e transversal?	Aferir se existe trabalho em equipa	15. Os formadores reúnem entre si de forma a procederem às validações dos candidatos, de forma conjunta e transversal?
Alarcão & Roldão (2010)	V – Coordenador do CNO	Reuniões mensais com a equipa técnico-pedagógica	30. Considera que o coordenador realiza reuniões mensais com toda a equipa técnico-pedagógica?	Verificar se o coordenador realiza reuniões com a equipa técnico-pedagógica.	16. O coordenador realiza reuniões mensais com toda a equipa técnico-pedagógica?
Alarcão (2001)		Reuniões com formadores	31. Considera que o coordenador realiza o número de reuniões adequadas com os formadores com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos?	Verificar se existe trabalho de supervisão por parte do coordenador	17. O coordenador realiza reuniões sectoriais com os formadores a fim de realizar pontos de situação sobre o percurso dos candidatos?
Alarcão (2000)		Reuniões com profissionais	32. Considera que o coordenador realiza o número de reuniões adequadas com os	Verificar de que forma o coordenador supervisiona o trabalho realizado pela equipa técnico-	18. O coordenador realiza reuniões sectoriais com os profissionais a fim de realizar pontos

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupo temático	Questão(ões) colocada(s)	Objetivo(s) da(s) questão(ões)	Questão parcelar de investigação
Oliveira-Formosinho. (2002)			profissionais com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos?	pedagógica	de situação sobre o percurso dos candidatos?
		Supervisão da coordenadora	33. Considera que o coordenador supervisiona o trabalho realizado pela equipa técnico-pedagógica?		
		Forma de supervisão	34. No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, diga de que forma o coordenador supervisiona o trabalho realizado pela equipa técnico-pedagógica?		19. De que forma é que o coordenador supervisiona o trabalho realizado por toda a equipa?
		Delegação de competências	35. Considera que o coordenador delega competências nos elementos da equipa técnico-pedagógica?		

APÊNDICE D – Grelha de análise de conteúdo (entrevistas à equipa técnico-pedagógica)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Dados pessoais e profissionais	Grupo etário	49 anos 49 anos 35 anos 35 anos 51 anos	"49 anos" "49 anos" "35 anos" "35 anos" "51 anos"	E1 E2 E3 E4 E5
	Tempo de serviço efetivo	"20 anos" "16 anos" "14 anos" "4 anos" "26 anos"	"Cerca de 20 anos" "dezasseis anos" "14 anos. Sempre ligada à área da educação" "Tenho 4 anos de serviço" "26 anos"	E1 E2 E3 E4 E5
	Tempo de serviço como elemento da equipa técnico-pedagógica	"quatro cinco anos" "3 anos" "4 anos" "9 meses" "5 anos"	"Aqui no cno há cerca de quatro cinco anos. Entrei a meio de um dos anos" "No cno creio que há três anos" "Comecei a fazer candidatura aos cno's desde 2006, mas a trabalhar como profissional foi desde 2008. Portanto, há 4 anos" "Como técnica estou desde Setembro. Portanto, cerca de 9 meses" "Mas com horário, portanto, incompleto, aqui, 5 anos"	E1 E2 E3 E4 E5
	Situação perante a escola	Professora do quadro Professor do quadro Contratada Contratada Professor do quadro	"Sou do quadro da escola" "Do quadro" "Contratada" "Sou contratada" "Sou professor de quadro de escola"	E1 E2 E3 E4 E5
	Situação perante o CNO	A tempo inteiro A tempo inteiro A tempo inteiro A tempo inteiro A tempo inteiro	"A tempo inteiro" "A tempo inteiro" "A tempo inteiro" "Estou a tempo inteiro" "Neste momento a 100% no cno"	E1 E2 E3 E4 E5
	Qualificação profissional	Formadora Formador Profissional rvc TDE	" Formadora de STC no processo de nível secundário e formadora de TIC na formação de nível básico" " Sou formador. De LC e de CLC" "Profissional rvc" "Sou TDE"	E1 E2 E3 E4

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
	Funções da Profissional rvc	“acompanham bastante... “ “orientam...”	“Sim, acompanham bastante, desde o início. Começam logo nas primeiras sessões em que estão com eles, a dar-lhes as orientações e a incentivar que eles comecem logo a elaborar os portefólios”	E1
		“acompanham devidamente... “	“Eu considero que elas acompanham devidamente e até devidamente... sim, esta é a palavra, até fazem uma boa ponte com os formadores“	E2
		“acompanhamos, até porque tudo passa por nós”	“Sim, aqui sim. Pelo menos no nosso centro e reportando ao trabalho que os profissionais aqui fazem, portanto, acompanhamos, até porque tudo passa por nós”	E3
		“Sim, absolutamente”/ motiva os candidatos...”/ é a ele que os candidatos recorrem para pedir aquelas dicas iniciais”	“Sim, absolutamente. Para já o profissional rvc é a primeira pessoa que instiga, que motiva os candidatos a iniciarem a escrita da autobiografia e depois é a ele que os candidatos recorrem para pedir aquelas dicas iniciais, aqueles conselhos iniciais, para “perceberem se estão a desenvolver o trabalho como é necessário, como é pedido.	E4
		“vão dando algumas orientações ...”/o acompanhamento deles é muito importante”/ estão em contacto directo com o adulto”	“vão dando algumas orientações relativamente àquilo que está validado e que falta validar e dão também algumas orientações para atingir alguns domínios que estão em falta. E depois o acompanhamento deles é muito importante porque são eles normalmente que estão em contacto directo com o adulto”	E5

(

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
	Funções Formadores	<p>“difícil essa fase...”/” o referencial não é fácil” “procuro dar meios...”</p> <p>se calhar estão presos ao sistema...”/” não ser facilitadores da tal desocultação de competências”/power points</p> <p>“Alguns sim... Outros depende”/“há estratégias...”/discussão</p>	<p>“embora seja difícil essa fase porque o referencial não é fácil e mesmo assim subsistem sempre dúvidas.”</p> <p>“procuro, sobretudo, dar meios, para que as pessoas possam fazer normalmente uma coisa que não fazem há muito tempo.”</p> <p>“às vezes é um bocadinho mais complicado se calhar estão presos ao sistema que ... onde, se calhar tende-se a escolarizar um bocadinho os instrumentos e poderão, às vezes, se calhar, não ser facilitadores da tal desocultação de competências”. há formadores que apresentam um power point inicial, para desocultar competências</p> <p>“Alguns sim... Outros depende um pouco... Tenho ideia que depende um pouco dos grupos que estão a acompanhar. Mas sim, penso que nas primeiras sessões que há esse apoio, que há estratégias... que utilizam estratégias para fazer essa desocultação de competências. Uns mais que outros, definitivamente. Considero que há formadores que utilizam mais essas estratégias, ou que têm mais sucesso nelas do que outros.”</p> <p>”sobretudo temas que são lançados à discussão”.</p>	E1 E2 E3 E4
		<p>“as estratégias existem...”</p>	<p>“as estratégias existem, só que depois cada um utiliza as metodologias que acha mais adequadas”</p>	E5
		<p>“Vão sempre acompanhando...”/ acompanham a construção do PRA do candidato</p> <p>“não há, neste centro, formador que se lhe vierem pedir auxílio, que não seja concedido”</p> <p>“Têm que acompanhar são os formadores que depois dizem o que é que falta, o que é que não falta, para validar /</p>	<p>“Sim, vão sempre acompanhando, até porque eles vão enviando, sistematicamente, à medida que vão completando, que vão acrescentando aquilo que os formadores sugerem e portanto vão sempre, isso é um processo contínuo, e qualquer dos formadores vai acompanhando“</p> <p>“Considero, considero e até digo mais, não há, neste centro, formador que se lhe vierem pedir auxílio, que não seja concedido. Não há formador que faça isso, tenho a certeza”</p> <p>“Bom, acompanhar têm que acompanhar, até porque são os formadores que depois dizem o que é que falta, o que é que não falta, para validar o que falta, aquilo que os adultos não conseguem fazer de uma maneira autónoma”</p>	E1 E2 E3

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
		<p>“Alguns sim... Outros depende”</p> <p>“por mim acompanho e a esmagadora maioria também”</p>	<p>“Alguns sim... Outros depende um pouco... Tenho ideia que depende um pouco dos grupos que estão a acompanhar”</p> <p>“Eu por mim acompanho e a esmagadora maioria também”</p>	<p>E4</p> <p>E5</p>
		<p>“No início sim”</p> <p>“Nem por isso”</p> <p>“Apresentam. ..numa primeira fase”</p> <p>“Acho que sim”</p> <p>“é o principal problema dos candidatos”</p>	<p>“No início sim, quer no básico quer no secundário”</p> <p>“Nem por isso. Há um ou outro que manifesta, dificuldades, mas eu não lhe chamaria dificuldades”</p> <p>“Apresentam. Para já, numa primeira fase é começar a escrever. Não sabem muito bem por onde começar e depois, numa fase mais adiantada, em organizar a informação”</p> <p>“Acho que sim. Acho que todo este processo por ser diferente causa dúvidas e algumas dificuldades aos candidatos”</p> <p>“para mim é o principal problema dos candidatos”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
		<p>“têm sempre”/“Cada uma das profissionais”</p> <p>“profissional rvc ...transmite o PI”</p> <p>“transmitir o PII”</p> <p>“tenho ideia que sim”</p> <p>“profissionais rvcc</p>	<p>“Sim, têm sempre. Cada uma das profissionais transmite na sessão, imediatamente a seguir à reunião”</p> <p>“Normalmente é a profissional rvc que lhes transmite o PI”</p> <p>“depois disso é marcada uma sessão com o grupo e com a profissional e nessa sessão, o objectivo é transmitir o PII aos adultos”</p> <p>“Sim, tenho ideia que sim”</p> <p>“Têm. São as profissionais rvcc quem lhes dá essa informação”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
Apresentação e explicitação do referencial de competências-chave	Apresentação e explicitação por parte das profissionais	<p>”Sim”/ “No início esse trabalho é mais acompanhado pela profissional...”</p> <p>”Sim”</p> <p>”Sim”/ “Porque já se sabe que tipo de trabalhos é que são pedidos pelos formadores”</p> <p>”É com elas que os candidatos têm o primeiro contacto com o referencial”</p> <p>”É uma das funções que elas fazem e explicam”</p>	<p>“No início esse trabalho é mais acompanhado pela profissional, depois passam a ser os formadores”</p> <p>”Sim. Sim”</p> <p>”Sim, sim. Porque já se sabe que tipo de trabalhos é que são pedidos pelos formadores, o que também nos facilita quando estamos a ver as autobiografias”</p> <p>”É com elas que os candidatos têm o primeiro contacto com o referencial”</p> <p>”É uma das funções que elas fazem e explicam. Elas explicam, acho que são explícitas, já trabalham há bastante tempo”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
	Acompanhamento da autobiografia de forma cruzada com o RCC	<p>"Sim"/"principalmente no início ..."</p> <p>"Têm perfeita noção"~</p> <p>"Sim"</p> <p>"Ali no centro sim"</p> <p>"só conseguem fazer esse cruzamento quando nós fazemos o feedback"</p>	<p>"Sim, principalmente no início esse trabalho é mais acompanhado pela profissional, depois passam a ser os formadores"</p> <p>"Sim, sim. Elas têm muita noção de onde é que cada um vai. Têm perfeita noção"</p> <p>"Sim, sim. Porque já se sabe que tipo de trabalhos é que são pedidos pelos formadores, o que também nos facilita quando estamos a ver "as autobiografias"</p> <p>"Sim. Ali no centro sim"</p> <p>"No meu ponto de vista elas só conseguem fazer esse cruzamento quando nós fazemos o feedback"</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
	Partilha de responsabilidade	<p>"É de todos"/ interessa que as profissionais inicialmente descodifiquem..." "depois há aspectos... que só os formadores é que também conseguem esclarecer melhor"</p> <p>"É partilhada"</p> <p>"A responsabilidade é partilhada"</p> <p>"Sim"</p> <p>"Sim"/" numa fase inicial, essa responsabilidade é das profissionais... e depois, de uma forma mais exaustiva, de uma forma mais completa, entram os formadores"</p>	<p>"É de todos. É de todos porque interessa que as profissionais inicialmente descodifiquem o mais possível, não é, que é o que se passa. Mas depois há aspectos, há detalhes que só os formadores é que também conseguem esclarecer melhor"</p> <p>"É partilhada. Eu acho que é partilhada. No entanto, cada um tem a sua forma de comunicar"</p> <p>"Eu acho que a responsabilidade é partilhada. Se bem que, por exemplo, às profissionais cabe mais dar um panorama geral, e se calhar não entrar tanto em pormenores de explicação e depois, até porque se justifica, uma vez que existe um formador para cada área, e até mais, em algumas"</p> <p>"Sim"</p> <p>"Sim. Como disse anteriormente, numa fase inicial, essa responsabilidade é das profissionais. Acho que fazem uma apresentação do referencial, explicam como é que o referencial funciona, digamos assim, e depois, de uma forma mais exaustiva, de uma forma mais completa, entram os formadores e explicam mais pormenorizadamente aquilo que é a suposto ser desenvolvido, baseado no referencial"</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
	Articulação do trabalho dos formadores	“Trocamos opiniões e dúvidas entre nós ... há um grande intercâmbio”	”Sim, nós trocamos muitas opiniões, dúvidas, entre nós, comentamos aquilo que vemos escrito e como é que poderemos explorar melhor, aspectos que vão aparecendo nas autobiografias, há um grande intercâmbio, sim”	E1
		”Sim, relativamente... reuniões ad hoc... mas, muitas vezes, conversas informais”	”Sim, relativamente, relativamente. Relativamente porquê? É claro que há reuniões ad hoc, ou seja, reuniões para o efeito. Mas, muitas vezes, em conversas informais”	E2
		“Como são professores da escola têm alguma dificuldade em partilhar e em conciliar esse trabalho de partilha com os colegas”	”Como são professores da escola têm alguma dificuldade em partilhar e em conciliar esse trabalho de partilha com os colegas. Acho que seria uma mais-valia. Às vezes é complicado”	E3
		“às vezes trocam algumas ideias e algumas informações... não me parece que isso aconteça”	“Considero que, entre, si às vezes trocam algumas ideias e algumas informações. Talvez mais quando têm dúvidas relativamente a algumas situações eles partilham essa troca de ideias. Agora trabalhar mesmo entre si não me parece que isso aconteça. Eu acho que eles vêem o trabalho deles de uma forma um bocadinho individualizada”	E4
		“Isso raramente acontece...”/ “Às vezes nós estamos a trabalhar e vamos trocando ideias e formas de construir algum material”	“Isso raramente acontece. Tenho que ser sincero. Temos alguns espaços, às vezes falamos. De uma forma informal posso dizer que sim. Às vezes nós estamos a trabalhar e vamos trocando ideias e formas de construir algum material”	E5

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
	Organização do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	<p>“No início sim” “Nem por isso”</p> <p>“Apresentam. ..numa primeira fase”</p> <p>“Acho que sim” “é o principal problema dos candidatos”</p>	<p>“No início sim, quer no básico quer no secundário” “Nem por isso. Há um ou outro que manifesta, dificuldades, mas eu não lhe chamaria dificuldades” “Apresentam. Para já, numa primeira fase é começar a escrever. Não sabem muito bem por onde começar e depois, numa fase mais adiantada, em organizar a informação” “Acho que sim. Acho que todo este processo por ser diferente causa dúvidas e algumas dificuldades aos candidatos” “para mim é o principal problema dos candidatos”</p>	<p>E1 E2 E3 E4 E5</p>
	Transversalidade entre as áreas de competências-chave	<p>“Estamos sempre a frisar... é muito frisado pela equipa pedagógica”</p> <p>“Acho que sim... eu, pelo menos faço assim”</p> <p>“À medida que o trabalho vai avançando, se calhar vão-se preocupando mais com aquilo que for solicitado para aquela área”</p> <p>“Isso é assim um bocadinho raro... mas também não estou nas sessões”/” mas continuo a achar que os formadores têm uma noção do trabalho muito individual “Eu não posso ...”/” eu trabalhei com os meus colegas e notei que havia essa preocupação de nós sempre falarmos na transversalidade”</p>	<p>“Nós estamos sempre a frisar que eles nunca estão a elaborar uma determinada parte do trabalho para apresentar a um dos formadores, mas que aquilo poderá interessar sempre a todos, porque tudo... de facto há essa transversalidade que muitas vezes eles não se apercebem, não é, que existe, mas isso é muito frisado pela equipa pedagógica” “Acho que sim. Eu, pelo menos faço assim. Uma das coisas que é cabal é que, ao falar sobre um determinado assunto, podemos estar a validar as outras. Os assuntos não são estanques” “Eu acho que eles têm a noção que funciona como um todo e que numa primeira fase da desocultação transmitem mas depois, à medida que o trabalho vai avançando, se calhar vão-se preocupando mais com aquilo que for solicitado para aquela área”</p> <p>“Mas parece-me que isso é assim um bocadinho raro. Mas também não estou nas sessões com eles, portanto também não sei até que ponto é que... mas continuo a achar que os formadores têm uma noção do trabalho muito individual. As áreas são diferentes, portanto o trabalho acaba por ser individualizado”</p> <p>“Eu não posso ... quando nós trabalhávamos em par pedagógico, digamos assim, quando andávamos a dar formação, quer aqui, mas sobretudo na OGMA, eu trabalhei com os meus colegas e notei que havia essa preocupação de nós sempre falarmos na transversalidade”</p>	<p>E1 E2 E3 E4 E5</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Trabalho colaborativo	Formação complementar	“Não há dúvida nenhuma/a formação complementar nunca é igual”	“Não há dúvida nenhuma, tanto que a formação complementar nunca é igual de um grupo de formandos para outro”	E1
		“Eu não consigo”	“Eu não consigo. Eu não consigo. Muitas das vezes só vejo a autobiografia do candidato mais para o final”	E2
		“às vezes, saibamos que existem alguns constrangimentos que são impeditivos que isso aconteça”	“Supostamente, quando nós vamos para a reunião, partimos do princípio que todo o percurso do candidato, aquilo que fez até ao momento tenha sido analisado, se bem que, embora, às vezes, saibamos que existem alguns constrangimentos que são impeditivos que isso aconteça”	E3
		“nem sempre se tem esse cuidado”	“Eu considero que nem sempre se tem esse cuidado”	E4
		“Eu vejo sempre... Tenho essa possibilidade”	“Eu vejo sempre a autobiografia, sempre que possível. Tenho essa possibilidade”	E5
	Estratégias de trabalho conjuntas	“Sim... até de forma informal”	“Sim, normalmente até de forma informal”	E1
		“Por vezes”/ “não há uma estratégia...”	“Sim, por vezes. Por vezes. Como disse, não é... não é... não há uma estratégia...”	E2
		“Reúnem mas não com esse objectivo de definir as estratégias conjuntas”	“Reúnem mas não com esse objectivo de definir as estratégias conjuntas. Quando reúnem é porque existe uma reunião, marcada pela coordenação, para definir estratégias, ou metodologias de trabalho, ou para fazer pontos da situação”	E3
		“Não são reuniões convocadas... ou espontaneamente pelos formadores, mas são normalmente reuniões convocadas pela coordenadora”	“Essas reuniões, pelo menos aquelas às quais eu assisti, são convocadas pela coordenadora. Não são reuniões convocadas... ou espontaneamente pelos formadores, mas são normalmente reuniões convocadas pela coordenadora”	E4
Validações conjuntas	“Sim, sim. Isso é efetuado a vários níveis ...”	“Sim, sim. Isso é efetuado a vários níveis, havendo depois reuniões em que nós procedemos à validação final”	E1	
	“Sim. . Em reuniões formais”	“Sim. Em reuniões formais”	E2	
	“Sim, nós reunimos e aí há uma reunião que é agendada pela profissional...”	“Sim, nós reunimos e aí há uma reunião que é agendada pela profissional, onde levamos uma listagem de uma série de adultos, que nós achamos que têm de ser analisados naquele momento, os formadores reúnem e nós discutimos ... analisamos cada caso,	E3	

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
		<p>“Sim, em reuniões convocadas pela coordenadora”</p> <p>“Não fazemos isso, é mais individualmente”</p>	<p>cada PRA e fazemos o ponto da situação de cada adulto. Mas são reuniões previamente agendadas pelas profissionais”</p> <p>“Sim, em reuniões convocadas pela coordenadora”</p> <p>“Isso numa primeira fase. Não fazemos isso, é mais individualmente”</p>	<p>E4</p> <p>E5</p>
	Reuniões mensais com a equipa técnico-pedagógica	<p>“Existem essas reuniões sim”</p> <p>“Está escrito”</p> <p>“Sim, sim, por vezes até mais do que uma vez”</p> <p>“E às vezes até mais do que uma vez por mês”</p> <p>“Sempre. Vem sempre marcando, com uma certa antecedência no calendário”</p>	<p>“Sim, sim. Existem essas reuniões sim”</p> <p>“Está escrito. Não preciso de me pronunciar a esse respeito”</p> <p>“Sim, sim, por vezes até mais do que uma vez. Portanto, há uma reunião que é considerada geral e depois, semanalmente, são sempre marcadas, pela coordenadora, reuniões para fazermos pontos de situação”</p> <p>“Sim e às vezes até mais do que uma vez por mês”</p> <p>“Sempre. Vem sempre marcando, com uma certa antecedência no calendário”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
	Reuniões com formadores	<p>“Sim, digamos que já há um mecanismo estabelecido”</p> <p>“Realiza”</p> <p>“Sim, eu acho que sim”</p> <p>“Com os formadores e com a restante equipa, sim, também”</p> <p>“Sempre que é necessário a coordenadora tem feito isso”</p>	<p>“Sim, digamos que já há um mecanismo estabelecido, vá lá, que permite que nós saibamos que as reuniões vão existir quando são necessárias, não é, para o estabelecimento do plano de formação, quer para o processo de validação, quer para a análise de alguma situação extraordinária”</p> <p>“Realiza”</p> <p>“Sim, eu acho que sim”</p> <p>“Com os formadores e com a restante equipa, sim, também. Sempre que há necessidade, por alguma razão, de se resolver alguma situação, a coordenadora toma essa iniciativa”</p> <p>“Sempre que é necessário a coordenadora tem feito isso. E quando há até situações que tem conhecimento reúne informalmente connosco”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Coordenador do CNO	Reuniões com profissionais	<p>“Eu penso que sim, por que eu percebo que há bastantes reuniões, também formais e informais ...”</p> <p>“Bastantes”</p> <p>“Sim, nós reunimos com muita regularidade”</p> <p>“Sim, sim”</p> <p>“Para além destas reuniões formais, fazes reuniões informais, regularmente...”</p>	<p>“Eu penso que sim, por que eu percebo que há bastantes reuniões, também formais e informais que permitem que... eu penso que a coordenadora vai sempre acompanhando isto, estar a par de tudo o que se vai passando com os grupos de cada profissional”</p> <p>“Bastantes”</p> <p>“Sim, nós reunimos com muita regularidade. Aliás, frequentemente somos chamadas à sala de coordenação, mesmo até sem as reuniões estarem agendadas”</p> <p>“Sim, sim”</p> <p>“Eu sei que tu, para além destas reuniões formais, fazes reuniões informais, regularmente, com as técnicas e com a técnica e, neste caso, com a profissional de rvcc”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
	Supervisão da coordenadora	<p>“Acho que sim”</p> <p>“Considero”</p> <p>“Até através das reuniões é uma forma de fazer esse controle”</p> <p>“Sim considero”</p> <p>“Eu acho que sim”</p>	<p>“Sim, acho que sim”</p> <p>“Considero”</p> <p>“Ah sim, até através das reuniões é uma forma de fazer esse controle”</p> <p>“Sim considero”</p> <p>“Supervisionar a nível de como as coisas estão a decorrer eu acho que sim. Depende também do conceito de supervisão”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
	Forma de supervisão	<p>“através do contacto com as profissionais / “reuniões da equipa”/“informalmente”/ “através das opiniões que nós vamos transmitindo”</p> <p>“Porque vai falando com as pessoas...pressionando... fazendo reuniões...passa aqui muito tempo e sabe do assunto”</p> <p>“através dessas tais reuniões”/ de uma maneira formal e depois a coordenadora também</p>	<p>“Quer através do contacto com as profissionais, quer nas reuniões que acontecem na equipa pedagógica, não é, quer informalmente, através das opiniões que nós vamos transmitindo acerca do que se vai passando”</p> <p>“A senhora coordenadora sabe o que é que se passa no cno. E pronto. E sabe como? Sabe porque vai falando com as pessoas. Sabe pressionando. Sabe fazendo reuniões. Sabe porque... enfim... passa aqui muito tempo e sabe do assunto”</p> <p>“É através dessas tais reuniões. Das tais reuniões de uma maneira formal e depois a coordenadora também acompanha através, portanto, também faz um acompanhamento informal”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
		acompanha através, portanto, também faz um acompanhamento informal“ “Pedindo pontos de situação, pedindo... distribuindo tarefas, através das reuniões” “o trabalho é supervisionado.../Supervisionar de uma forma discreta”/“supervisionas o trabalho que cada um faz“	“Pedindo individualmente pontos de situação, pedindo... distribuindo tarefas, através das reuniões, reuniões individuais” “Exacto, agora, o trabalho é supervisionado... Agora, supervisionar de uma forma discreta e supervisionas o trabalho que cada um faz“	E4 E5
	Delegação de competências	“Sim, quando é necessário” “Eu acho que delega suficientemente... sobretudo responsabiliza” “Sim, delega...”/“consegue implicar todas as pessoas no trabalho “/”e isso fomenta o espírito de equipa e a coesão grupal“ “a coordenadora normalmente delega competências na equipa... tem confiança nas pessoas ao ponto de lhes dar bastante autonomia” “Sim... uma das tuas características é delegar competências relativamente a algumas funções“	“Sim, quando é necessário, quer para preparar, por exemplo, atividades, que podem ser diversas, não é? “ “Eu acho que delega suficientemente... A senhora coordenadora sobretudo responsabiliza. Quer dizer que cada um tem de responder pelas coisas que faz, ou que não faz“ “ “Sim, delega. E isso é importante porque implica todos os que trabalham no cno, no seu processo de construção e de evolução, portanto, consegue implicar todas as pessoas no trabalho e as pessoas acham que têm um papel importante porque têm uma determinada função atribuída e isso fomenta o espírito de equipa e a coesão grupal“ “Sim, sim. Sempre que há atividades, tarefas para serem desenvolvidas, a coordenadora normalmente delega competências na equipa e tem confiança nas pessoas ao ponto de lhes dar bastante autonomia para elas desenvolverem essas tarefas“ “Sim. Acho que uma das tuas características é delegar competências relativamente a algumas funções“	E1 E2 E3 E4 E5

APÊNDICE E – Questionários dos adultos

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial e destina-se a um trabalho de investigação subordinado à temática *A importância do trabalho colaborativo da equipa técnico-pedagógica dos centros novas oportunidades*

Solicitamos, por isso, que responda às questões que se seguem, assinalando com (X) a resposta que melhor traduz a sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

Escala qualitativa: A – Muito Bom - grande predominância de pontos fortes; B – Bom - existência de mais pontos fortes do que pontos fracos; C – Satisfatório - existência de alguns pontos fracos importantes; D – Insatisfatório - predominância de pontos fracos; NS/NR – Não sabe/Não responde

CARACTERIZAÇÃO

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Grupo etário

25 a 34 anos-----
35 a 44 anos-----
45 a 54 anos-----
Mais de 55anos---

ATENDIMENTO/ACOLHIMENTO NO CENTRO

3. Qual o seu grau de satisfação relativamente ao atendimento do CNO:

- a) Apoio na inscrição-----
- b) Cordialidade -----
- c) Interesse e disponibilidade demonstrada-----
- d) Rapidez na resolução de problemas-----
- e) Resposta às necessidades e interesses dos adultos-----
- f) Agendamento da próxima sessão-----

TRIAGEM/DIAGNÓSTICO/ENCAMINHAMENTO

4. Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) técnico(a) de diagnóstico e encaminhamento, no que diz respeito a:

- a) Apreciação geral da actividade do(a) técnico(a) de diagnóstico e encaminhamento--
- b) Sessões de esclarecimento/informação sobre ofertas de qualificação-----
- c) Tempo que decorre entre a inscrição e o encaminhamento-----
- d) Resultado do encaminhamento face às expectativas e interesses-----

Profissional RVC

5. Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) profissional RVC, no que diz respeito a:

- a) Relação que estabeleceu com os adultos-----
- b) Capacidade de motivar o adulto/grupo-----
- c) Linguagem utilizada-----
- d) Explicitação e clarificação do referencial de competências-chave-----
- e) Apoio na construção da autobiografia (através de pistas e sugestões de trabalho) -----
- f) Apoio na construção elaboração do portefólio-----
- g) Disponibilidade para esclarecimento-----

Formadores

6. Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CP, no que diz respeito a:

- a) Relação que estabeleceu com os adultos-----
- b) Capacidade de motivar o adulto/grupo-----
- c) Linguagem utilizada-----
- d) Explicitação e clarificação do referencial de competências-chave-----
- e) Apoio na construção da autobiografia (através de pistas e sugestões de trabalho)-----
- f) Apoio na construção e organização do portefólio-----
- g) Disponibilidade para esclarecimento-----

7. Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) formador(a) de STC, no que diz respeito a:

- a) Relação que estabeleceu com os adultos-----
- b) Capacidade de motivar o adulto/grupo-----
- c) Linguagem utilizada-----
- d) Explicitação e clarificação do referencial de competências-chave-----
- e) Apoio na construção da autobiografia (através de pistas e sugestões de trabalho) -----
- f) Apoio na construção e organização do portefólio-----
- g) Disponibilidade para esclarecimento-----

8. Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLC quanto a:

- a) Relação que estabeleceu com os adultos-----
- b) Capacidade de motivar o adulto/grupo-----
- c) Linguagem utilizada-----
- d) Explicitação e clarificação do referencial de competências-chave-----
- e) Apoio na construção da autobiografia (através de pistas e sugestões de trabalho)-----
- f) Apoio na construção e organização do portefólio-----
- g) Disponibilidade para esclarecimento-----

9. Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLCLE (língua estrangeira) quanto a:

- a) Relação que estabeleceu com os adultos-----
- b) Capacidade de motivar o adulto/grupo-----
- c) Linguagem utilizada-----
- d) Explicitação e clarificação do referencial de competências-chave-----
- e) Apoio na construção da autobiografia (através de pistas e sugestões de trabalho)---
- f) Apoio na construção e organização do portefólio-----
- g) Disponibilidade para esclarecimento-----

10. No decurso do seu processo rvcc foram-lhe atribuídas horas para formação complementar?

Sim Não NS/NR

11. No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior diga se teve conhecimento do número de horas de formação complementar que lhe foram atribuídas antes do início dessa formação (plano de intervenção individual)?

Sim Não NS/NR

12. Realizou sessões individuais após a formação complementar e antes da sessão de júri de certificação?

Sim Não NS/NR

13. Foi esclarecido acerca da necessidade da sua autobiografia evidenciar as três áreas de competências-chave?

Sim Não NS/NR

14. No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior diga quem o esclareceu acerca dessa necessidade:

- a) O(a) técnico de diagnóstico e encaminhamento (TDE)-----
- b) O(a) profissional rvc-----
- c) Os(as) formadores(as)-----
- d) Outro (refira quais): _____

15. Sentiu dificuldade em termos de organização do seu portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA)?

Sim Não NS/NR

Muito obrigada pela sua colaboração

APÊNDICE F – Questionários da equipa técnico-pedagógica

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial e destina-se a um trabalho de investigação subordinado à temática *A importância do trabalho colaborativo da equipa técnico-pedagógica dos centros novas oportunidades*

1 – Género: Feminino Masculino

2 – Grupo etário:

25 a 34 anos

35 a 44 anos

45 a 54 anos

Mais de 55 anos

3 – Habilitações académicas:

Licenciatura Pós-graduação Mestrado Doutoramento

4 - Situação perante o emprego:

a) Contratado(a)

b) Quadro de Zona Pedagógica

c) Quadro de Nomeação Definitiva

5 - Tempo de Serviço:

Meses Anos

6 - Situação perante o CNO:

a) Encontra-se com um nível de afetação a 100%

b) Encontra-se com um nível de afetação superior a 80%

c) Encontra-se com um nível de afetação superior a 60%

d) Encontra-se com um nível de afetação superior a 40%

e) Encontra-se com um nível de afetação inferior a 40%

7- Qualificação profissional:

- a) Coordenador
- b) Técnico superior
- c) Formador
- d) Outro

II

8 – Escolha uma das seguintes opções:

Que tipo de análise realiza o técnico de diagnóstico e encaminhamento para definir o encaminhamento do candidato?

- a) Através de análise das aprendizagens formais
- b) Através de análise das aprendizagens informais
- c) Através de análise das aprendizagens formais e informais
- d) Através de entrevista
- e) Através de análise das aprendizagens formais, informais e entrevista
- f) Outros(refira quais) _____

9 – Assinale com X o nível que considera mais adequado.

O TDE utiliza instrumentos normalizados para definir o encaminhamento do candidato?

Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	S/NR

10 - Escolha uma das seguintes opções:

Dos seguintes instrumentos refira quais os utilizados pelo TDE?

- a) Grelhas normalizadas propostas pela ANQ
- b) Grelhas normalizadas criadas pela equipa técnico-pedagógica
- c) Outros (refira quais) _____

11 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

Considera que o profissional rvc acompanha a construção da autobiografia do candidato?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

12 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

Considera que o profissional rvc acompanha a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA) do candidato?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

13 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

Considera que o profissional rvc apresenta sugestões de trabalho ao candidato?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

14 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

Considera que a fase de desocultação é realizada utilizando estratégias para desocultar competências?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

15 - Das seguintes estratégias assinale quais as utilizadas no processo de desocultação de competências:

- a) Debate de ideias
- b) Fichas de trabalho
- c) Questionários
- d) Partilha de experiências
- e) Análise reflexiva de documentos
- f) Estudos de caso

16 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

Considera que os formadores acompanham a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA) do candidato?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

17 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

Os candidatos têm acesso ao Plano de Intervenção Individual após as sessões de desocultação de competências?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

18 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

Considera que os candidatos apresentam dificuldade na organização do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

19 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

Os candidatos têm sessões individuais após a formação complementar e antes da sessão de júri de certificação?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

III

20 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

Considera que o profissional rvc clarifica e explicita o referencial de competências-chave (RCC) aos candidatos?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

21 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

Considera que o profissional rvc acompanha a construção da autobiografia do candidato cruzando-a com o referencial de competências-chave (RCC)?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

22 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

Considera que é da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores rvc a apresentação do RCC aos candidatos

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

IV

23 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.
 Considera que os formadores trabalham (entre si) de forma articulada?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

24 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.
 Considera que os formadores transmitem aos candidatos a necessidade de evidenciarem na sua autobiografia a transversalidade entre as três áreas de competências-chave?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

25 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.
 Os formadores constroem instrumentos para aplicar aos candidatos?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

26 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.
 Considera que os instrumentos utilizados por cada formador são construídos para que os candidatos possam evidenciar as diferentes áreas de competências-chave?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

27 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.
 Considera que a formação complementar é sempre definida a partir da autobiografia do candidato?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

28 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.
 Considera que os formadores reúnem entre si de forma a aferirem estratégias de trabalho conjuntas?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

29 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

Considera que os formadores reúnem entre si de forma a procederem às validações dos candidatos de forma conjunta e transversal?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

V

30 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

O coordenador realiza reuniões mensais com toda a equipa técnico-pedagógica?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

31 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

Considera que o coordenador realiza o número de reuniões adequadas com os formadores com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

32 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

O coordenador realiza o número de reuniões adequadas com os profissionais com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

33 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

Considera que o coordenador supervisiona o trabalho realizado pela equipa técnico-pedagógica?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

34 - No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior diga de que forma o coordenador supervisiona o trabalho realizado pela equipa técnico-pedagógica.

- a) Através de reuniões (formais) mensais com toda a equipa técnico-pedagógica
- b) Através de reuniões (formais) semanais com toda a equipa técnico-pedagógica
- c) Através de reuniões (formais/informais) semanais com alguns elementos da equipa técnico-pedagógica
- d) Informalmente
- e) Outros (refira quais) _____

35 - Assinale com X o nível que considera mais adequado.

Considera que o coordenador delega competências nos elementos da equipa técnico-pedagógica?

Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	S/NR

Muito obrigada pela sua colaboração

APÊNDICE G – Grelha de análise dos questionários dos adultos

Tema das perguntas	Pergunta do questionário	Objetivos da pergunta	Objetivo específico
I - Dados pessoais e profissionais	1 - Género	Caracterizar o respondente	
	2 - Grupo etário		
ATENDIMENTO/ ACOLHIMENTO NO CENTRO	3	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente à rapidez na resolução de problemas	Aferir a qualidade do atendimento/acolhimento/acompanhamento
	a) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao apoio na inscrição		
	b) Qual o seu grau de satisfação relativamente à cordialidade interesse e disponibilidade demonstrada		
	c) Qual o seu grau de satisfação relativamente à rapidez na resolução de problemas		
	d) Qual o seu grau de satisfação relativamente à resposta às necessidades e interesses dos adultos		
e) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao agendamento da próxima sessão	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao agendamento da sessão subsequente		
TRIAGEM/DIAGNÓSTICO/ ENCAMINHAMENTO	4	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, no que diz respeito à atividade da técnica de diagnóstico e encaminhamento	Aferir a qualidade do acompanhamento e medir o grau de satisfação
	a) Qual o seu grau de satisfação relativamente à actividade do(a) técnico(a) de diagnóstico e encaminhamento		
	b) Qual o seu grau de satisfação relativamente às sessões de esclarecimento/informação sobre ofertas de qualificação		
c) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao tempo que decorre entre a inscrição e o	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao tempo que decorreu entre a inscrição e o		

Tema das perguntas	Pergunta do questionário	Objetivos da pergunta	Objetivo específico
	encaminhamento	encaminhamento	
	d) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao resultado do encaminhamento face às expectativas e interesses	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao resultado do encaminhamento face às expectativas e interesses	
Profissional RVC	5 a) Qual o seu grau de satisfação relativamente à relação que a profissional rvc estabeleceu com os adultos	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente à relação que estabeleceu com a profissional rvc	Indagar se e como é que o profissional rvc acompanha do candidato na construção da autobiografia e do PRA
	b) Qual o seu grau de satisfação relativamente à relação que a profissional rvc estabeleceu com os adultos	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente à relação que a profissional rvc estabeleceu com os adultos	
	c) Qual o seu grau de satisfação relativamente à capacidade do profissional rvc para motivar o adulto/grupo	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente à capacidade do profissional rvc para motivar o adulto/grupo	Indagar se o profissional rvc apresenta ao candidato sugestões e pistas de trabalho.
	d) Qual o seu grau de satisfação relativamente à linguagem utilizada	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente à linguagem utilizada pela profissional rvc	Aferir se a apresentação e explicitação do RCC é da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores.
	e) Qual o seu grau de satisfação explicitação e clarificação do referencial de competências-chave	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente à explicitação e clarificação do referencial de competências-chave por parte da profissional rvc	
	f) Apoio na construção da autobiografia (através de pistas e sugestões de trabalho)	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao apoio, por parte da profissional rvc, na construção da autobiografia	
	g) Apoio na construção e elaboração do portefólio	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao apoio, por parte da profissional rvc, na construção e elaboração do portefólio	
	h) Disponibilidade para esclarecimento	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente à disponibilidade da profissional rvc para esclarecimento	

Tema das perguntas	Pergunta do questionário	Objetivos da pergunta	Objetivo específico
	6 a) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CP, no que diz respeito à relação que estabeleceu com os adultos	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CP, no que diz respeito à relação que estabeleceu com os adultos	Aferir se a apresentação e explicitação do RCC é da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores. Verificar se os formadores acompanham o candidato na construção e organização do PRA. Aferir se os formadores transmitem aos candidatos a necessidade da autobiografia cruzar com o RCC.
b) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CP, no que diz respeito à capacidade de motivar o adulto/grupo	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CP, no que diz respeito à capacidade de motivar o adulto/grupo		
c) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CP, no que diz respeito à linguagem utilizada	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CP, no que diz respeito à linguagem utilizada		
d) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CP, relativamente à explicitação e clarificação do referencial de competências-chave	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CP, relativamente à explicitação e clarificação do referencial de competências-chave		
e) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CP, relativamente ao apoio na construção da autobiografia (através de pistas e sugestões de trabalho)	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CP, relativamente ao apoio na construção da autobiografia (através de pistas e sugestões de trabalho)		
f) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CP, relativamente ao apoio na construção e elaboração do portefólio	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CP, relativamente ao apoio na construção e elaboração do portefólio		
g) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CP, relativamente à disponibilidade para esclarecimento	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CP, relativamente à disponibilidade para esclarecimento		

Tema das perguntas	Pergunta do questionário	Objetivos da pergunta	Objetivo específico
	7 a) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de STC, no que diz respeito à relação que estabeleceu com os adultos	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de STC, no que diz respeito à relação que estabeleceu com os adultos	
	a) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de STC, no que diz respeito à capacidade de motivar o adulto/grupo	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de STC, no que diz respeito à capacidade de motivar o adulto/grupo	
	b) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de STC, no que diz respeito à linguagem utilizada	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de STC, no que diz respeito à linguagem utilizada	
	c) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de STC, relativamente à explicitação e clarificação do referencial de competências-chave	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de STC, relativamente à explicitação e clarificação do referencial de competências-chave	
	d) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de STC, relativamente ao apoio na construção da autobiografia (através de pistas e sugestões de trabalho)	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao apoio na construção da autobiografia (através de pistas e sugestões de trabalho)	
	e) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de STC, relativamente ao apoio na construção e elaboração do portefólio	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de STC, relativamente ao apoio na construção e elaboração do portefólio	
	f) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de STC,	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de STC,	

Tema das perguntas	Pergunta do questionário	Objetivos da pergunta	Objetivo específico
Formadores	relativamente à disponibilidade para esclarecimento	relativamente à disponibilidade para esclarecimento	
	8 a) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLC, no que diz respeito à relação que estabeleceu com os adultos	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLC, no que diz respeito à relação que estabeleceu com os adultos	
	b) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLC, no que diz respeito à capacidade de motivar o adulto/grupo	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLC, no que diz respeito à capacidade de motivar o adulto/grupo	
	c) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLC, no que diz respeito à linguagem utilizada	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLC, no que diz respeito à linguagem utilizada	
	d) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLC, relativamente à explicitação e clarificação do referencial de competências-chave	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLC, relativamente à explicitação e clarificação do referencial de competências-chave	
	e) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLC, relativamente ao apoio na construção da autobiografia (através de pistas e sugestões de trabalho)	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLC, relativamente ao apoio na construção da autobiografia (através de pistas e sugestões de trabalho)	
	f) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLC, relativamente ao apoio na construção e elaboração do portefólio	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLC, relativamente ao apoio na construção e elaboração do portefólio	
	g) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço	

Tema das perguntas	Pergunta do questionário	Objetivos da pergunta	Objetivo específico
	pelo(a) formador(a) de CLC, relativamente à disponibilidade para esclarecimento	prestado pelo(a) formador(a) de CLC, relativamente à disponibilidade para esclarecimento	
	9 a) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLCLE, no que diz respeito à relação que estabeleceu com os adultos	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLCLE, no que diz respeito à relação que estabeleceu com os adultos	
	b) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLCLE, no que diz respeito à capacidade de motivar o adulto/grupo	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLCLE, no que diz respeito à capacidade de motivar o adulto/grupo	
	c) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLCLE, no que diz respeito à linguagem utilizada	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLCLE, no que diz respeito à linguagem utilizada	
	d) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLCLE, relativamente à explicitação e clarificação do referencial de competências-chave	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLCLE, relativamente à explicitação e clarificação do referencial de competências-chave	
	e) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLCLE, relativamente ao apoio na construção da autobiografia (através de pistas e sugestões de trabalho)	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLCLE, relativamente ao apoio na construção da autobiografia (através de pistas e sugestões de trabalho)	
	f) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLCLE, relativamente ao apoio na construção e elaboração do portefólio	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço prestado pelo(a) formador(a) de CLCLE, relativamente ao apoio na construção e elaboração do portefólio	
	g) Qual o seu grau de satisfação relativamente ao serviço prestado	Verificar se existe satisfação do candidato, e qual o grau, relativamente ao serviço	

Tema das perguntas	Pergunta do questionário	Objetivos da pergunta	Objetivo específico
	pe(o) formador(a) de CLCLE, relativamente à disponibilidade para esclarecimento	prestado pelo(a) formador(a) de CLCLE, relativamente à disponibilidade para esclarecimento	
Candidato	10. No decurso do seu processo rvcc foram-lhe atribuídas horas para formação complementar?	Verificar se houve lugar a horas de formação complementar	Aferir se o candidato tem conhecimento do seu PII após as sessões de desocultação de competências
	11. No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior diga se teve conhecimento do número de horas de formação complementar que lhe foram atribuídas antes do início dessa formação (plano de intervenção individual)?	Verificar se o candidato teve conhecimento do número de horas de formação complementar que lhe foram atribuídas antes do início dessa formação (plano de intervenção individual)	Aferir se houve lugar a sessões individuais após a formação complementar e antes da sessão de júri de certificação
	12. Realizou sessões individuais após a formação complementar e antes da sessão de júri de certificação?	Verificar se o candidato realizou sessões individuais após a formação complementar e antes da sessão de júri de certificação	Aferir se a apresentação e explicitação do RCC é da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores.
	13. Foi esclarecido acerca da necessidade da sua autobiografia evidenciar as três áreas de competências-chave?	Verificar se o candidato foi esclarecido acerca da necessidade da sua autobiografia evidenciar as três áreas de competências-chave	Aferir se os formadores transmitem aos candidatos a necessidade da autobiografia cruzar com o RCC
	14. No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior diga quem o esclareceu acerca dessa necessidade	Verificar qual/quais foi/foram o(s) elemento(s) da equipa técnico – pedagógica que esclareceu /esclareceram o candidato acerca da necessidade da autobiografia evidenciar as três áreas de competências-chave	Aferir se o candidato sentiu dificuldade em termos de organização do seu PRA
	15. Sentiu dificuldade em termos de organização do seu portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA)?	Verificar se o candidato sentiu dificuldade em termos de organização do seu portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA)	

APÊNDICE H – Grelha de análise dos questionários da equipa técnico-pedagógica

Tema das questões	Pergunta do questionário	Objetivos da questão	Objetivo específico
I - Dados pessoais e profissionais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Género 2. Grupo etário 3. Habilitações académicas 4. Situação perante o emprego 5. Tempo de Serviço 6. Situação perante o CNO 7. Qualificação profissional 	Caracterizar o respondente	
Técnico de diagnóstico encaminhamento	<ol style="list-style-type: none"> 8. Que tipo de análise realiza o técnico de diagnóstico e encaminhamento para definir o encaminhamento do candidato? 9. O TDE utiliza instrumentos normalizados para definir o encaminhamento do candidato? 10. Dos seguintes instrumentos refira quais os utilizados pelo TDE? <ol style="list-style-type: none"> a) Grelhas normalizadas propostas pela ANQ b) Grelhas normalizadas criadas pela equipa técnico-pedagógica c) Outros (refira quais) 	Verificar se o TDE tem em linha de conta as aprendizagens informais e não-formais do candidato na definição do encaminhamento do candidato.	Verificar a forma como o TDE analisa toda a formação do candidato
Profissional RVC	<ol style="list-style-type: none"> 11. Considera que o profissional rvc acompanha a construção da autobiografia do candidato? 12. Considera que o profissional rvc acompanha a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA) do candidato? 13. Considera que o profissional rvc apresenta sugestões de trabalho ao candidato? 	<p>Indagar se e como é que o profissional rvc acompanha o candidato na construção da autobiografia e do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA).</p> <p>Verificar se o profissional rvc acompanha a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA) do candidato.</p> <p>Aferir se o profissional rvc apresenta sugestões de trabalho ao candidato</p>	<p>Indagar se e como é que o profissional rvc acompanha o candidato na construção da autobiografia e do PRA.</p> <p>Indagar se o profissional rvc apresenta ao candidato sugestões e pistas de trabalho.</p>
	14. Considera que a fase de desocultação é realizada utilizando estratégias para desocultar competências?	Verificar se a fase de desocultação é realizada utilizando estratégias para desocultar competências	

Tema das questões	Pergunta do questionário	Objetivos da questão	Objetivo específico
Formadores	15. Das seguintes estratégias assinale quais as utilizadas no processo de desocultação de competências a) Debate de ideias b) Fichas de trabalho c) Questionários d) Partilha de experiências e) Análise reflexiva de documentos f) Estudos de caso	Enumerar as estratégias utilizadas pelos formadores na fase de desocultação de competências.	Enumerar as estratégias utilizadas pelos formadores na fase de desocultação de competências. Verificar se os formadores acompanham o candidato na construção e organização do PRA. Verificar se o candidato tem conhecimento do seu PII após as sessões de desocultação de competências. Aferir se o candidato manifesta dificuldades em termos de organização do PRA.
	16. Considera que os formadores acompanham a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA) do candidato?	Aferir se os formadores acompanham a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA) do candidato	
	17. Os candidatos têm acesso ao Plano de Intervenção Individual após as sessões de desocultação de competências?	Aferir se os candidatos têm acesso ao Plano de Intervenção Individual após as sessões de desocultação de competências	
	18. Considera que os candidatos apresentam dificuldade na organização do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens?	Verificar se os candidatos apresentam dificuldade na organização do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	
	19. Os candidatos têm sessões individuais após a formação complementar e antes da sessão de júri de certificação?	Aferir se os candidatos têm sessões individuais após a formação complementar e antes da sessão de júri de certificação	
Apresentação e explicitação do referencial de competências-chave	20. Considera que o profissional rvc clarifica e explicita o referencial de competências-chave (RCC) aos candidatos?	Verificar se o profissional rvc clarifica e explicita o referencial de competências-chave aos candidatos.	Aferir se a apresentação e explicitação do RCC é da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores .
	21. Considera que o profissional rvc acompanha a construção da autobiografia do candidato cruzando-a com o referencial de competências-chave (RCC)?	Indagar se o profissional rvcc acompanha o candidato na construção da autobiografia cruzando-a com o RCC	
	22. Considera que é da responsabilidade partilhada do profissional rvc e dos formadores a apresentação do RCC aos	Verificar se a apresentação do referencial de competências-chave é de responsabilidade partilhada dos formadores e do profissional rvc.	

Tema das questões	Pergunta do questionário	Objetivos da questão	Objetivo específico
	candidatos		
IV – Trabalho colaborativo	23. Considera que os formadores trabalham (entre si) de forma articulada?	Aferir se os formadores trabalham (entre si) de forma articulada	<p>Verificar se existe trabalho colaborativo entre os formadores das diferentes áreas de competências-chave e os profissionais rvc</p> <p>Aferir se os formadores transmitem aos candidatos a necessidade da autobiografia cruzar com o RCC</p>
	24. Considera que os formadores transmitem aos candidatos a necessidade de evidenciarem na sua autobiografia a transversalidade entre as três áreas de competências-chave?	Verificar se os formadores transmitem aos candidatos a necessidade de evidenciarem na sua autobiografia a transversalidade entre as três áreas de competências-chave	
	25. Os formadores constroem instrumentos para aplicar aos candidatos?	Verificar se os formadores constroem instrumentos para aplicar aos candidatos	
	26. Considera que os instrumentos utilizados por cada formador são construídos para que os candidatos possam evidenciar as diferentes áreas de competências-chave?	Verificar se os instrumentos utilizados por cada formador são construídos para que os candidatos possam evidenciar as diferentes áreas de competências-chave	
	27. Considera que a formação complementar é sempre definida a partir da autobiografia do candidato?	Aferir se existe uma ponte entre a formação complementar e a autobiografia do candidato.	
	28. Considera que os formadores reúnem entre si de forma a aferirem estratégias de trabalho conjuntas?	Aferir se os formadores reúnem entre si de forma a aferirem estratégias de trabalho conjuntas.	
	29. Considera que os formadores reúnem entre si de forma a procederem às validações dos candidatos de forma conjunta e transversal?	Indagar se os formadores reúnem entre si de forma a procederem às validações dos candidatos de forma conjunta e transversal.	
V – Coordenador do CNO	30. Considera que o coordenador realiza reuniões mensais com toda a equipa técnico-pedagógica?	Verificar se o coordenador realiza reuniões coma a equipa técnico-pedagógica.	<p>Verificar se existe trabalho de supervisão por parte do coordenador</p>
	31. Considera que o coordenador realiza o número de reuniões adequadas com os formadores com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos?	Aferir se o coordenador realiza o número de reuniões adequadas com os formadores com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos	
	32. Considera que o coordenador realiza	Indagar se o coordenador realiza o número	

Tema das questões	Pergunta do questionário	Objetivos da questão	Objetivo específico
	o número de reuniões adequadas com os profissionais com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos?	de reuniões adequadas com os profissionais com o objetivo de fazer pontos de situação sobre o percurso dos candidatos	
	33. Considera que o coordenador supervisiona o trabalho realizado pela equipa técnico-pedagógica?	Verificar se existe trabalho de supervisão por parte do coordenador	
	34. No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, diga de que forma o coordenador supervisiona o trabalho realizado pela equipa técnico-pedagógica?	Verificar de que forma é que o coordenador supervisiona o trabalho realizado pela equipa técnico-pedagógica	
	35. Considera que o coordenador delega competências nos elementos da equipa técnico-pedagógica?	Aferir se o coordenador delega competências nos elementos da equipa técnico-pedagógica	