

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento

A perspectiva dos Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

Ana Isabel Monteiro Saraiva

Coimbra, 2009

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento

A perspectiva dos Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento

Dissertação de Mestrado realizada sob
a orientação do Professor Doutor Joaquim
Armando Gomes Ferreira e apresentada como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação,
na especialização de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária,
da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra

Ana Isabel Monteiro Saraiva

Coimbra, 2009

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Ferreira, orientador desta dissertação, pelo acompanhamento, pelo rigor da orientação, pela disponibilidade, pela clareza dos esclarecimentos, pelo vasto conhecimento e experiência, nomeadamente, na área da Educação de Adultos.

À minha família, em especial ao meu marido e à minha filha Maria Inês, pelo carinho, incentivo e apoio demonstrados.

Aos meus amigos, que embora distantes, não deixaram de estar presentes e de participar neste projecto.

A todos os Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento que permitiram a concretização deste trabalho.

A todos, o meu Muito Obrigado.

Resumo:

Os Centros Novas Oportunidades, constituindo-se como um serviço público, asseguram a todos os adultos maiores de dezoito anos a possibilidade de reconhecerem, validarem e certificarem as competências que tiveram oportunidade de adquirir nos mais variados contextos, sejam eles formais, não formais ou mesmo informais. A actividade de cada Centro Novas Oportunidades organiza-se em torno de um conjunto de etapas de intervenção. Para o presente estudo interessa a etapa relativa ao Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento desenvolvida pelo(a) Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento. Damos conta da existência e pertinência de alguns constrangimentos, obstáculos vivenciados por estes Técnicos(as) aquando do desempenho das suas funções. Pretende a nossa investigação identificar factores facilitadores e constrangimentos, sentidos pelos Técnicos(as) de Diagnóstico e Encaminhamento, no âmbito da implementação da metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento de adultos para processos de RVCC ou para outras ofertas educativas/formativas. As questões que orientam a problematização e reflexão da investigação são as seguintes: Que saberes, saberes fazer técnicos, relacionais e sociais deve o(a) Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento possuir para intervir nas etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento? Qual a natureza dos elementos que estão associados às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento e que tornam este processo complexo? Que estratégias têm sido desenvolvidas pelos Técnicos(as) de Diagnóstico e Encaminhamento para ultrapassar os obstáculos, a complexidade inerentes às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento? O(a) Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento recorre a um conjunto de estratégias para contornar a complexidade e os constrangimentos que caracterizam as etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento.

Résumé:

Les centres de bilan de compétences (Centros Novas Oportunidades) constituent un service public et assurent à tous les adultes, âgés de plus de dix-huit ans, la potentialité de reconnaître, valider et attester leurs compétences acquises dans des contextes formels ou informels. L'activité de chaque centre de bilan de compétences est structurée autour d'un ensemble d'étapes d'intervention. Dans cet étude nous soulignerons l'étape correspondante à l'accueil, diagnostique/triage et acheminement, développée par le professionnel de diagnostique et acheminement. Nous nous rendons compte de quelques obstacles vécus par ces professionnels lors de leur travail. Notre investigation a comme but d'identifier des facteurs facilitateurs et des obstacles vécus par les professionnels de diagnostique et acheminement, dans le contexte de l'implémentation de la méthodologie de l'accueil, diagnostique et acheminement des adultes dans le processus du bilan de compétences ou dans d'autres offres éducatives/formatives. Les questions qui orientent la réflexion de l'investigation sont les suivantes: Quels savoirs, savoir faire techniques, relationnels et sociaux devra avoir le professionnel de diagnostique et acheminement pour qu'il puisse intervenir dans les étapes d'accueil, diagnostique et acheminement? Quelle est la nature des éléments qui s'associent à ces étapes et qui rendent ce processus tellement compliqué? Quelles stratégies ont été développées par les professionnels pour surmonter les obstacles inhérents à ces étapes? Le professionnel de diagnostique et acheminement a recours a des stratégies pour pouvoir contourner la complexité et les obstacles qui caractérisent ces étapes.

Summary:

The New Opportunities Centres (Centros Novas Oportunidades) give adults the possibility of validating their acquired competences, being these acquired in a formal or informal way. The activities of these centres are structured around several stages of intervention. This study will deal with the triage and diagnosis carried out by the diagnosis and forwarding technician. We have come across the difficulties experienced by these professionals when carrying out their duties. Our research intends to identify the difficulties experienced by these professionals when implementing the triage, diagnosis and forwarding of the adults to RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) or other educational programmes. What technical and interpersonal expertise must this professional hold in order to successfully intervene in the triage and diagnosis process? What strategies have these professionals developed to surpass the difficulties faced when carrying out their duties? The technician develops and implements pertinent strategies in order to successfully perform duties and overcome the difficulties faced.

Índice

Introdução	11
------------------	----

PARTE I

Quadro de Referência Teórico

Capítulo I

1. Perspectivas Teóricas de Educação de Adultos	15
1.1. O Pragmatismo	15
1.2. A Corrente Humanista e o Modelo Andragógico	18
1.3. A Pedagogia Crítica	28
2. A Educação de Adultos em Portugal	36

Capítulo II

1. Emergência do modelo da competência	41
2. Balanço de Competências	46
3. Os Centros Novas Oportunidades: seus âmbitos de intervenção	56

PARTE II

Estudo Empírico

Capítulo III

Metodologia

1. Opções metodológicas	62
2. Delimitação do problema	70
3. Amostra	73
3.1. Caracterização da amostra	74
4. Instrumentos	76
5. Procedimentos	77

Capítulo IV

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

1. Apresentação Individual dos Casos	80
1.1. O caso de E1	80
1.2. O caso de E2	81
1.3. O caso de E3	82
1.4. O caso de E4	83
1.5. O caso de E5	84
1.6. O caso de E6	85
1.7. O caso de E7	86
1.8. O caso de E8	87
2. Análise Qualitativa de Conteúdo das Entrevistas	87
2.1. Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento	88
2.2. Etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento	91
2.3. Competências	93
2.4. Papel do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	97
2.5. Limites	99
2.6. Do encaminhamento ao reconhecimento de competências	100
2.7. Quebra de acção na actividade do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	102
2.8. Vantagens	102
2.9. Constrangimentos	103
2.10. Estratégias	106
2.11. Implicações da legislação	108
2.12. Factores facilitadores	109
3. Discussão dos Resultados	111
Conclusão	117
Bibliografia	120

Anexo 1

Guião de Entrevista	126
----------------------------	-----

Anexo 2

Transcrições das Entrevistas	129
-------------------------------------	-----

Transcrição da Entrevista E1	130
Transcrição da Entrevista E2	142
Transcrição da Entrevista E3	155
Transcrição da Entrevista E4	165
Transcrição da Entrevista E5	176
Transcrição da Entrevista E6	182
Transcrição da Entrevista E7	192
Transcrição da Entrevista E8	203

Anexo 3

Categorização do conteúdo das Entrevistas	212
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças entre os pressupostos da pedagogia e da andragogia	20
Quadro 2 : Objectivos, resultados e meios para cada tipo de Portefólio	54
Quadro 3: Distribuição da amostra de acordo com a sua formação académica	74
Quadro 4: Distribuição da amostra de acordo com as anteriores profissões desempenhadas	75
Quadro 5: Calendarização e duração das entrevistas realizadas	79
Quadro 6: Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento	89
Quadro 7: Etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento	92
Quadro 8: Competências para o exercício da actividade de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	93
Quadro 9: Competências utilizadas para avaliar a motivação e interesse dos adultos ...	96
Quadro 10: Construção de competências para o exercício da função de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	96
Quadro 11: Caracterização do papel de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	97
Quadro 12: Limite da intervenção do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	99
Quadro 13: Passagem do adulto da fase de encaminhamento para a fase de reconhecimento de competências	101
Quadro 14: Quebra de acção na actividade do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	102
Quadro 15: Vantagens atribuídas às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento	103
Quadro 16: Constrangimentos vivenciados pelo Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento relativos às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento	104
Quadro 17: Estratégias adoptadas face à inexistência de oferta formativa/educativa ...	106
Quadro 18: Implicações da legislação na actividade do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	108
Quadro 19: Factores facilitadores nas etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento	110

Introdução

Reflectindo sobre o que tem sido o nosso percurso profissional e pessoal constatamos que ambos se direccionam para o âmbito da Educação de Adultos, um inovador e vasto campo. Após a conclusão da Licenciatura em Ciências da Educação iniciou-se a actividade enquanto Profissional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências num Centro Novas Oportunidades e, esporadicamente, a actividade de formadora de adultos num Centro de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional e noutras entidades privadas.

Surge a oportunidade de frequentar o Mestrado em Ciências da Educação com área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, tendo sempre como premissa que a educação ao longo da vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Cada vez mais a sociedade enfatiza a importância da educação ao longo da vida como sendo indispensável ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Durante a nossa vida todos aprendemos em todas as situações. A afirmação do paradigma do *lifelong and lifewide learning* leva ao reconhecimento, cada vez mais consensual, que a aprendizagem não se limita às situações formais de educação e da formação, aos “tempos e espaços de escola”.

Todos reconhecemos que aprendemos em contextos informais, na resolução de problemas colocados por situações novas ou pela complexidade da vida, nas diversas esferas de pensamento e acção, pessoal, familiar, profissional ou cívica. Particularmente, no decurso da vida adulta, reconhece-se que são muitos os saberes construídos e mobilizados em contexto não formal, adquiridos em formações diversificadas, organizadas nos locais de trabalho ou frequentadas por iniciativa própria. As situações de trabalho, lazer, convívio são compreendidas como meios férteis de aprendizagem e de produção de competências-chave (como linguísticas, de comunicação, sociais e culturais) para o desenvolvimento da pessoa. Curiosamente, o reconhecimento pelo cidadão comum do valor das suas aprendizagens de vida, inscreve-se em muitas culturas tradicionais, o que é ilustrado por diferentes expressões, semelhantes em diversos idiomas (“a escola da vida”, “aprender até

morrer”). Contudo, é precisamente à escola (entendida como todas as instituições educativas e formativas) que ainda se reconhece, quase sempre em exclusivo, o papel de garante de possibilidades de aprendizagens socialmente válidas para aceder ao diploma, à certificação escolar ou qualificação profissional, condição de estatuto social e de sucesso no mercado de trabalho. Persistem as resistências dos sistemas que ainda não reconhecem que os diplomas têm vindo a certificar mais os “saberes” (inertes) do que os “saberes em acção” (vivos, activos). A escola já não detém o monopólio dos saberes, nem a exclusividade das aprendizagens e dos diplomas.

Por reconhecer oficialmente, por certificar, ficam todas as experiências que o adulto efectivamente possui e que produz no seu quotidiano, mobilizando múltiplos saberes, recursos e capacidades que foi adquirindo e aprofundando ao longo da vida.

Para responder a esta problemática têm vindo a ser implementados diferentes sistemas, em diversos países da Europa e do Mundo, com vista ao reconhecimento institucional, através da acreditação e/ou certificação de adquiridos experienciais dos adultos. Na generalidade dos casos, valorizam-se, preferencialmente, as aprendizagens realizadas em contexto de trabalho, certificando as competências profissionais, ou seja, atribuindo qualificação profissional a adultos que não tiveram formação profissional mas possuem as competências necessárias ao exercício de uma determinada profissão, fruto dos seus adquiridos experienciais.

Em Portugal, fruto de circunstâncias específicas da população adulta portuguesa e de uma conjuntura institucional favorável criou-se, recentemente, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Portugal apostou na implementação de um sistema que permite a todos os adultos maiores de dezoito anos obter uma certificação escolar ao nível básico, e mais recentemente ao nível secundário, com base no reconhecimento oficial de competências de que são portadores e que resultam da sua experiência de vida. Reconhece-se a importância da aprendizagem experiencial, a qual acontece todos os dias, em todos os contextos de vida (lifewide), ao longo da vida (lifelong) e com a vida.

Neste âmbito, tomam lugar os Centros Novas Oportunidades que se caracterizam como a “porta de entrada” dos adultos para o mundo das qualificações. De facto, para além de proporcionarem a realização dos Balanços de Competências,

estes Centros acolhem, diagnosticam e encaminham adultos para ofertas educativas/formativas tendo em consideração os seus interesses, motivações e necessidades. Para a concretização do Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento foi criada uma nova figura, a de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento. Na tentativa de averiguarmos os trâmites da sua acção, constrangimentos e/ou factores facilitadores inerentes à metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento delineamos o presente estudo. De facto, o interesse por esta temática prende-se com a nossa actividade profissional e também com o enriquecimento pessoal que nos proporcionará.

Para tal estruturamos a nossa investigação em duas partes distintas mas interligadas. A primeira parte é constituída por dois capítulos remetendo para o quadro de referência teórico de suporte. No primeiro capítulo abordaremos as perspectivas teóricas de Educação de Adultos e a Educação de Adultos em Portugal. O segundo capítulo debruçar-se-á sobre a emergência do modelo da competência, o Balanço de Competências e os âmbitos de intervenção dos Centros Novas Oportunidades.

A segunda parte da investigação é constituída, também, por dois capítulos remetendo o primeiro para o enquadramento e fundamentação metodológica e o segundo para apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos para o nosso estudo.

Por fim, seguem-se os anexos onde encontramos o guião das entrevistas, as respectivas transcrições e a categorização dos conteúdos obtidos.

Tendo em conta a actualidade da temática de investigação e a possibilidade de potenciar a compreensão do processo de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento, esperamos que as conclusões deste trabalho possam constituir um importante contributo nomeadamente em torno de questões relacionadas com a aprendizagem ao longo da vida, a orientação vocacional, o sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências, os modelos de educação e formação de adultos assentes em competências.

1. Perspectivas Teóricas de Educação de Adultos

Para repensarmos e atribuímos novas direcções e sentidos à Educação de Adultos revela-se deveras pertinente reflectir sobre os contributos com que algumas perspectivas teóricas nos têm contemplado, nomeadamente, o pragmatismo, a corrente humanista e o modelo andragógico e a pedagogia crítica.

1.1. O pragmatismo

O pragmatismo é considerado como sendo a base intelectual da Educação de Adultos sobressaindo a obra, o pensamento e a teoria social da educação de John Dewey. A teoria de Dewey baseava-se nos princípios de que a educação deveria servir a democracia adaptando-se aos novos desafios de desenvolvimento trazidos pela revolução industrial incorporando os contributos da ciência moderna (Alcoforado, 2008). Damos especial relevo ao conceito de capacidade humana de plasticidade, uma dupla capacidade, primeiro aprender com a experiência, com os erros moldando cada vez melhor o ambiente de acordo com as necessidades (humanizando o ambiente), em segundo construir sobre essa aprendizagem elevando a capacidade de aprender ao longo de toda a vida (Finger & Asún, 2003). Porém, entendendo a experiência como a acção do indivíduo e o resultado sobre o seu contexto, a aprendizagem depende fortemente das oportunidades que esse mesmo contexto proporciona. Assim, apenas uma sociedade democrática, mais aberta, potenciadora de diversas experiências garantiria um ambiente de aprendizagem mais favorável. Logo, a escola não poderia afirmar-se como um espaço de transmissão de informação que prepara para a vida deveria ser ela mesma a própria vida, “construindo os programas e desenvolvendo os métodos, a partir das experiências dos alunos, os quais deveriam ser desafiados pelo professor a um processo de observação e reflexão sobre os seus hábitos, por forma a transformar as suas capacidades de acção” (Alcoforado, 2008, p. 89).

Apesar das críticas tecidas relativamente a esta visão de Dewey, para muitos demasiado filosófica com uma forte crença absolutista no crescimento e desenvolvimento, a mesma teve um impacto directo na Educação de Adultos

principalmente através dos trabalhos de Eduard Lindeman e na elaboração e desenvolvimento da aprendizagem experiencial. Segundo Finger e Asún, “Lindeman é Dewey, em essência: partilham da mesma filosofia da aprendizagem, apenas a concretiza mais e a situa num contexto mais social” (2003, p. 41). Para Lindeman, a educação acontece em relação a situações concretas, a experiências. O facto de se aprender torna-se mais importante do que o que se aprende sendo o principal objectivo da educação contribuir para o processo de desenvolvimento e de crescimento da pessoa.

David Kolb viria a ser o grande impulsionador da aprendizagem experiencial. Para Kolb “o desenvolvimento humano ocorre, através da aprendizagem pela experiência, constituindo-se esta, como a unidade de análise decisiva na compreensão e consolidação das relações entre o trabalho, o desenvolvimento pessoal e a educação” (Alcoforado, 2008, p. 91). Concebe a aprendizagem em termos de processo e não de resultados. A aprendizagem é considerada como um mecanismo através do qual os sujeitos organizam a realidade, assente num ciclo de mobilização de quatro funções cognitivas: experiência concreta, observação reflexiva, conceptualização abstracta e experimentação activa. A aprendizagem seria o resultado obrigatório da combinação de tais funções. Para que a aprendizagem ocorra devem existir transacções entre o sujeito e o ambiente, a experiência dá-se aquando desta transacção, entre o indivíduo que aprende e o ambiente (Cabete, 2006). Porém, em resultado de experiências anteriores, cada indivíduo poderá sentir-se mais confortável na utilização das funções cognitivas, pelo que Kolb propôs a existência de quatro estilos de aprendizagem: divergente (caracterizado pela combinação entre a experiência concreta e observação reflexiva), assimilativo (caracterizado pela combinação entre conceptualização abstracta e observação reflexiva), convergente (caracterizado pela combinação entre conceptualização abstracta e experimentação activa) e acomodativo (caracterizado pela combinação entre a experimentação activa e a experiência concreta). Partindo deste modelo, Kolb construiu questionários para classificar os indivíduos de acordo com os seus estilos de aprendizagem. Os estilos de aprendizagem propostos por Kolb têm sido utilizados em campos como a orientação da aprendizagem, consultoria profissional e formação de equipas (Finger & Asún, 2003).

Por conseguinte, Argyris e Schön propõem um modelo que se afasta das propostas de Kolb, cuja aprendizagem ocorria por tentativa-erro, teriam de ser cometidos erros para depois se reflectirem sobre eles. De acordo com Argyris e Schön, passou a ser possível aprender reflectindo criticamente sobre a teoria-na-acção, sem passar pela fase de experimentação activa. As teorias de acção podem ser de duas naturezas diferentes: as teorias-em-uso e as teorias assumidas. As teorias-em-uso têm implícita a acção, o que realmente os indivíduos fazem, as teorias assumidas representam o modo como os sujeitos pensam que elas guiam a sua acção, são expressas pelas palavras que usamos para transmitir o que fazemos (Alcoforado, 2008). Admite-se, então, uma aprendizagem mais significativa reflectindo criticamente sobre as teorias da acção, designadas por Argyris e Schön de aprendizagem de duplo ciclo, opondo-se à aprendizagem de ciclo único que não incluiu a reflexão crítica passando esta de imediato para a experimentação activa. “Mais do que agir e reflectir, para voltar a agir, como propunha Kurt Lewin, Argyris e Schön propõem que os indivíduos sejam incentivados a enunciar as suas teorias da acção, para, a partir daí, poderem reequacionar e, eventualmente, reformular todos os seus pressupostos” (Alcoforado, 2008, p. 93).

Uma outra versão do pragmatismo americano passa pelo interaccionismo simbólico que não é nada mais que a “aplicação do pragmatismo ao reino da linguagem, isto é, a interacção humana simbólica” (Finger & Asún, 2003, p. 50). Vivendo num universo puramente simbólico, os seres humanos estabelecem relações e interacções que são matéria de simbolismo e interpretação, contribuindo para o desenvolvimento global da comunidade ou grupo a que pertencem consolidando ao mesmo tempo a sua identidade. Neste âmbito, Mead e Jarvis propõem uma adaptação do ciclo de aprendizagem de Kolb a um ambiente simbólico “entendendo que a aprendizagem na idade adulta não conduz, exclusivamente, à construção de novos conhecimentos, capacidades e atitudes, para participar no desenvolvimento da comunidade, mas é sempre entendida como um meio de autodesenvolvimento da identidade” (Alcoforado, 2008, p. 94).

Podemos concluir que a tradição pragmatista continua a ter um impacto significativo nas práticas de Educação de Adultos, apesar das fortes críticas que lhe

têm sido dirigidas nomeadamente pelo facto de não problematizar o desenvolvimento e crescimento das estruturas sociais.

1.2. A Corrente Humanista e o Modelo Andragógico

Abraham Maslow e Carl Rogers marcaram o humanismo moderno, nomeadamente, no âmbito da psicologia, com alguma influência no domínio da educação. Acentuam o papel principal na aprendizagem ao adulto. Consideram o ser humano como potencialmente bom, com um potencial ilimitado de progresso e desenvolvimento, dotado de liberdade para agir, sendo o seu comportamento resultado das suas decisões. Neste sentido, assume-se que a pessoa tem potencial para dirigir e controlar o seu próprio destino. O indivíduo envolve-se numa procura contínua de liberdade, de autonomia, de autodirecção. A Educação de Adultos é entendida como uma proposta não directiva de facilitação da aprendizagem (Alcoforado, 2008).

Tendo por base os contributos de Abraham Maslow e Carl Rogers, Malcolm Knowles protagoniza a primeira tentativa de construir uma teoria para a Educação de Adultos, organizando as actividades educativas para adultos ao longo de um processo a que chamou de Ciclo Andragógico.

A perspectiva andragógica sustenta que a experiência acumulada pelos adultos se caracteriza pela sua grande importância ao nível de posteriores aprendizagens e, por isso, a sua experiência não deve ser descurada mas sim utilizada como fonte de aprendizagem.

As metodologias andragógicas defendem que a educação informal sustenta em si um enorme conjunto de conhecimentos e valores que não devem ser esquecidos. A aprendizagem auto-dirigida revela-se neste campo como fundamental uma vez que incentiva o indivíduo a consciencializar-se das suas necessidades de aprender e que ele é o condutor da sua própria aprendizagem (não depende dos outros para lhe indicarem o que aprender e como fazê-lo).

O objectivo da educação será dar apoio ao indivíduo no sentido da sua crescente autonomia para que ele se possa libertar tendo em conta que a aprendizagem é uma actividade eminentemente pessoal.

A valorização do papel do adulto no seu processo de auto-formação e, ao mesmo tempo, a responsabilidade que lhe é dada na organização desse mesmo processo, fazem dele o principal actor da aprendizagem mas não o único. O adulto pode necessitar de recorrer a outros para realizar as suas aprendizagens. O adulto deve sentir que existem ao seu dispor recursos (humanos e materiais) de que pode e deve “lançar mão”, para que, ao assumir a responsabilidade principal no controlo e decisão do processo, saiba que conta com eles como elementos facilitadores da aprendizagem (Canário, 1999).

Malcolm Knowles foi o verdadeiro impulsionador do conceito de aprendizagem auto-dirigida. Oliveira, definiu-a como “um processo, em que os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem ajuda de outrem, no que respeita ao diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem; à formulação de metas de aprendizagem; à escolha e efectivação de estratégias apropriadas de aprendizagem; e à avaliação dos resultados dessa mesma aprendizagem” (1997, p. 29).

A partir da aprendizagem auto-dirigida os indivíduos que demonstram vontade em aprender têm uma maior probabilidade de reter o que aprenderam do que os indivíduos passivos. A iniciativa de querer aprender está mais relacionada com os processos psicológicos individuais, a capacidade de aprendermos por livre iniciativa é uma capacidade humana básica, uma forma de ser e estar na vida, um indivíduo autónomo é capaz de identificar uma necessidade de aprendizagem, uma informação para resolver um problema (Knowles, 1990).

Assim, quando falamos em auto-aprendizagem devemos ter em conta os seguintes aspectos: diferentes indivíduos têm diferentes graus de auto-aprendizagem; a auto-aprendizagem é mais adequada para alguns indivíduos do que outros; a disposição para aprender depende do desenvolvimento cognitivo de cada um; a auto-aprendizagem permite aos educadores a exploração de variados papéis; a auto-aprendizagem está dependente do gosto e interesse pela aprendizagem e da experiência vivida; a auto-aprendizagem poderá favorecer a natureza voluntária da Educação de Adultos; existe liberdade na escolha deste tipo de abordagem, é uma escolha pessoal que pressupõe iniciativa, perseverança e auto-disciplina (Brockett & Hiemstra, 1993 *in* Santos, 1999).

Portanto, a andragogia distingue-se da pedagogia a partir de diferentes pressupostos, nomeadamente, o conceito de aprendente, o papel da sua experiência na aprendizagem, a disponibilidade para aprender, a orientação para a aprendizagem e a motivação para aprender tal como ilustra o quadro 1 (Imaginário, 2004):

Quadro 1: Diferenças entre os pressupostos da pedagogia e da andragogia.

Pressupostos	Pedagogia	Andragogia
O conceito de aprendente	O aprendente é considerado como uma personalidade dependente. O professor toma as decisões relativamente ao que deve, como e quando ser aprendido e se foi aprendido (avaliação). Ao aprendente resta-lhe seguir as instruções.	O aprendente é considerado como uma personalidade auto-dirigida e independente.
O papel da sua experiência na aprendizagem	Recorre à experiência do professor, do manual (transmissão de técnicas). A experiência daquele que aprende é considerada de pouca utilidade.	Reconhece a experiência dos adultos quantitativa (anos de vida) e qualitativamente (papéis e contextos de vida). São inúmeras as situações de formação, nas quais os adultos recorrem à sua experiência, utilizando-a como recurso na demonstração das suas aprendizagens.
A disponibilidade para aprender	Os aprendentes aprendem aquilo que a sociedade espera que saibam.	Os aprendentes prontificam-se para aprender quando sentem necessidade de saber ou fazer alguma coisa com vista a actuar eficiente e eficazmente. A disponibilidade para aprender gira em torno das suas tarefas de desenvolvimento.
A orientação para a aprendizagem	A formação é baseada em “objectos de aprendizagem”, conteúdos programáticos prescritos.	Os aprendentes só iniciam a formação quando vivenciam dificuldades numa dada situação da sua vida, por isso, a aprendizagem é orientada para a realização de tarefas e resolução de problemas concretos.
A motivação para aprender	Pressões externas, sobretudo dos pais e dos professores.	Poderá depender de factores externos (obtenção de emprego, aumento salarial, progressão na carreira,...) ou de factores internos (auto-estima, autoconfiança, reconhecimento social, qualidade de vida).

“Em suma, do ponto de vista da andragogia, o conhecimento é activamente construído pelo aprendiz, não sendo recebido de forma passiva do meio, e a aprendizagem é um processo interactivo de interpretação, integração e transformação do mundo experiencial de cada um” (Pratt, 1993 *in* Santos, 1999, p. 49).

Segundo Knowles, a andragogia sustenta-se em alguns princípios de aprendizagem de adultos. Para melhor percebermos a sua aplicabilidade foram delineados três níveis de acção permanente: objectivos e fins da aprendizagem, diferenças individuais e situacionais, princípios de aprendizagem de adultos. O primeiro nível poderá ser entendido como desenvolvimental. Ao plano individual foram ainda adicionados os planos social e institucional. O segundo nível retrata variáveis relacionadas com as diferenças ao nível individual, situacional e questões relacionadas com os conteúdos ensinados. O terceiro nível vislumbra o adulto enquanto aprendiz, em cada um dos seis princípios andragógicos que descreveremos a seguir (Knowles, 1990).

A relação estabelecida entre o facilitador da aprendizagem e o aprendente

Cabe ao facilitador fomentar o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem auto-dirigida. “O aprendente sente a necessidade de crescer e o facilitador clarifica as suas necessidades, motivações e objectivos” (Finger & Asún, 2003, p. 66).

De acordo com Knowles, o facilitador ideal da aprendizagem é aquele que: vê os adultos como seres humanos diferentes entre si; vê os adultos capazes de aprender e de se auto-dirigirem; vê o seu papel como o de pessoa-recurso; a motivação intrínseca é muito significativa na aprendizagem; estabelece um clima de confiança, empatia, interesse e atenção sem ser directivo; através dos contratos de aprendizagem envolve o adulto na definição dos objectivos sendo estes significativos para ele; a partir dos materiais e técnicas que utiliza envolve activamente o adulto, levando-o ao auto-questionamento; promove experiências de aprendizagem sequenciais que tenham como referência as semelhanças do grupo e as diferenças individuais (Finger & Asún, 2003).

Daí que o facilitador não assuma um papel de mero transmissor de conhecimentos. As aprendizagens devem ser adequadas aos aprendentes e às suas experiências de vida e auto-dirigidas pelos adultos. As aprendizagens a desenvolver são decididas em conjunto tendo em conta o quotidiano de cada um. Torna-se importante que o facilitador esclareça o adulto acerca da utilidade dos conhecimentos a adquirir dado que eles têm necessidade de decidir por si próprios e de acordo com as suas vivências actuais e passadas.

A aprendizagem dos adultos na resolução de determinados problemas não é igual à das crianças, os adultos encontram as suas próprias resoluções enquanto que as crianças têm de ser ensinadas (saber-fazer).

Assim, valoriza-se a Educação de Adultos à luz de uma semelhança com a educação informal, realizada de forma flexível, sem esforço de memorização e atenção sistemática e apela aos conhecimentos que cada um adquiriu embora alguns não tenham consciência daquilo que sabem.

A relação entre o facilitador e o aprendente deve originar um clima de diálogo (pedra basilar), amizade, confiança, respeito, colaboração, sentimentos positivos e aceitação de potenciais divergências (Knowles, 1990).

Experiência prévia do aprendente

A experiência deve ser o ponto de partida de toda a aprendizagem do adulto. O mundo constrói-se através da elaboração de significado pela experiência. Neste âmbito, quando falamos de aprendizagem devemos dar ênfase à natureza psicológica e individual do aprendente tendo em linha de conta as suas experiências anteriores, as suas necessidades, o seu auto-conceito, como antecedentes à aprendizagem. O adulto não aprende com a experiência mas na experiência, na resolução de problemas e situações de vida.

A experiência passada pode fornecer a aprendizagem quando as novas experiências se coadunam com ela, quando não põem em causa as estratégias, os valores, as atitudes, as normas adquiridas. Contudo, a experiência passada pode prejudicar a aprendizagem quando o adulto é confrontado com o reconhecimento da inadequação das suas estratégias, dos seus valores, do conceito de si, "as pessoas só

aprendem aqueles conhecimentos que não contrariam as suas concepções” (Nogueira, 2000, p. 58). Perante esta última situação, o facilitador da aprendizagem deve tentar fomentar um diálogo construtivo e libertador.

Argyris (1982) e Schon (1987) realizaram investigações no sentido de perceberem as dificuldades e a importância da resistência por parte dos adultos face a novas aprendizagens. Desta feita, Argyris (1982) distinguiu dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem “single-loop”, que permite ao adulto responder de forma automática uma vez que a aprendizagem se ajusta à experiência anterior e aos valores existentes; e a aprendizagem “double-loop” exige que o adulto altere os seus esquemas mentais dado que a aprendizagem não se adequa à sua experiência anterior ou mesmo aos seus esquemas.

Do mesmo modo, Schön (1987) distingue dois tipos de aprendizagem: a “knowing-in-action”, que se caracteriza como uma resposta automática assente nos esquemas mentais existentes, permitindo a resolução de problemas do quotidiano, e a aprendizagem “reflection-in-action”, esta implica a reflexão sobre e na acção, indicando quando o esquema existente não se adequa, proporcionando dessa forma a mudança sempre que necessário.

Parafraseando Schön (1987) e Argyris (1982), os profissionais e os aprendizes mais eficazes são aqueles que recorrem e utilizam da melhor forma a aprendizagem baseada na “reflection-in-action” e na “double-loop” (in Santos, 1999)

Porém, a experiência anterior poderá constituir um obstáculo a aprendizagens futuras, nomeadamente através de hábitos, valores, preconceitos que foram enraizados na cultura de cada um e que dificultam a realização de novas aprendizagens.

A prontidão para a aprendizagem

A prontidão para a aprendizagem é uma característica interna do sujeito (iniciativa, motivação). Os adultos estão sempre dispostos a aprender algo mais, principalmente, se estiver relacionado com as necessidades relativas aos problemas com que se deparam no seu quotidiano. Os momentos de aprendizagem devem fomentar a partilha, a comunhão de opiniões, pontos de vista e experiências

anteriores evitando o desânimo e a desconfiança. A flexibilidade dos conteúdos em torno do quotidiano de cada um é potencializadora de novas aprendizagens.

Esta perspectiva não desvaloriza a aquisição de conhecimentos procura sim contextualizá-los de acordo com as diferenças naturais dos adultos para que a aprendizagem se torne significativa. Se os adultos não perceberem as vantagens e o porquê da utilização das novas aprendizagens ficam desmotivados e resistem à mesma.

Portanto, ao tentarmos ensinar os adultos devemos identificar as suas necessidades específicas, a direcção e o apoio de que necessitam no início da aprendizagem e ao longo do processo de aprendizagem identificar as mudanças que ocorrem (Santos, 1999).

A motivação

Knowles considera que os adultos estão motivados para aprender desde que experienciem necessidades e interesses que possam ser satisfeitos através de certas aprendizagens.

Na aprendizagem, o facilitador deve suscitar a motivação interna do adulto, a curiosidade que potencializa o seu sucesso. Sempre que o adulto não manifesta esta motivação interna para a realização de actividades, o facilitador tem de utilizar outros métodos (motivação externa) como, por exemplo, a competição pelas notas e as reprovações que se constituem como recursos menos adequados e pouco úteis na Educação de Adultos (Knowles, 1990).

A orientação para a aprendizagem

A andragogia concebe a aprendizagem como algo que está em estreita relação com as experiências e situações de vida com que os adultos se deparam no seu dia-a-dia. Cada um interpreta as suas experiências, vivencia-as, integra-as e transforma-as de modo diferente. A aprendizagem é um processo interno, logo o facilitador não pode fazer alguém aprender algo mas pode potenciar a descoberta de necessidades e o estabelecimento de objectivos pelo aprendente em co-responsabilidade com o facilitador de aprendizagem.

Contudo, é importante salientar que a perspectiva andragógica não postula uma total liberdade dos aprendentes em relação ao seu processo de aprendizagem, eles são controlados e é ao mesmo tempo dada a oportunidade dos adultos pensarem e reflectirem sobre o que querem efectuar, como pretendem realizar, que critérios utilizar para a consecução das suas actividades. Este controlo é flexível e como Knowles referia, os facilitadores vão progressivamente conferindo uma maior auto-direcção aos adultos à medida que vão evoluindo no processo de aprendizagem (Knowles, 1990).

O ambiente de aprendizagem

As aprendizagens devem ocorrer num ambiente semelhante ao do quotidiano dos adultos. O facilitador e o aprendente devem estar ao mesmo nível onde todos têm a oportunidade de falar, de contar as suas experiências. Preconiza-se um clima de respeito e confiança. Portanto, as diferenças individuais e culturais devem ser respeitadas em torno de um clima de aprendizagem que não fomente a ansiedade nos adultos. A motivação para aprender tem de ser potenciada. As salas devem estar organizadas informalmente, segundo os interesses e gostos dos adultos. Outro aspecto não menos importante, é o facto de os adultos recearem um ambiente oportuno ao julgamento e à avaliação (Knowles, 1990).

A metodologia

Knowles procurou desenvolver o seu modelo a partir da análise de como ocorrem as aprendizagens no dia-a-dia dos indivíduos sistematizando os passos principais para a realização dos objectivos. Assim, o ciclo andragógico constitui as componentes essenciais que a realização de aprendizagens deve comportar. Cada adulto executa cada uma das etapas de acordo com as suas características pessoais, os objectivos que pretende atingir e os obstáculos que possam surgir.

A metodologia andragógica fomenta a aprendizagem através de técnicas experienciais e activas em que o adulto assume o papel principal no desenho do seu plano de aprendizagem, valoriza ainda as relações interpessoais, a reflexão, a expressão dos sentimentos e dificuldades. Incentiva a aprendizagem pela descoberta e a interacção entre os elementos do grupo (Knowles, 1990).

O contrato de aprendizagem

O contrato de aprendizagem é a súmula de todos os pressupostos enunciados anteriormente. A partir do contrato conseguimos perceber a relação que se estabelece entre o aprendente e o facilitador da aprendizagem. Todos nós tomamos determinadas decisões no dia-a-dia, o que fazer, como fazer. O contrato permite que o próprio sujeito decida quais as opções que pretende seguir e, embora o facilitador tenha algum controlo sobre o processo de aprendizagem, o aprendente é que decide a realização ou não das aprendizagens. Neste nível deve ser incentivada a auto-estima, o auto-conceito, a motivação para aprender, o acreditar que é capaz. O contrato permite a utilização de metodologias diversas e que são consideradas necessárias por ambos, a renegociação, o debate, o desenvolvimento da iniciativa, a criatividade e originalidade dos aprendentes. “A flexibilidade que o processo educativo requer assim como a constatação de que a aprendizagem é um processo contínuo são consideradas no contrato de aprendizagem, que se conceptualiza como o ponto fulcral da aprendizagem auto-dirigida e que é o ingrediente vital da auto-direcção do indivíduo” (Nogueira, 2000, p. 76).

Malcom S. Knowles, atendendo a estes pressupostos da Andragogia, considera que o planeamento da Educação de Adultos deverá abranger quatro fases sequenciais que constituem o Ciclo Andragógico: o diagnóstico de necessidades, a formulação dos objectivos programáticos e planificação das experiências de aprendizagem, experiências educativas, avaliação e re-diagnóstico das necessidades.

Após o estabelecimento de um clima favorável, de empatia e confiança, começam por estabelecer-se os mecanismos de planificação mútua. O planeamento em Educação de Adultos iniciar-se-á pelo levantamento de necessidades de modo formal (utilização de questionários, entrevistas) ou informal (através do estabelecimento de uma conversa). As necessidades educativas podem definir-se como a discrepância entre o que os indivíduos pretendem ser e aquilo que, num dado momento são. Mais não são que a constatação das lacunas existentes entre as competências que o aprendente pretende adquirir e o seu nível actual de desempenho. No fundo, a identificação das direcções de desenvolvimento do aprendente.

Finalizado o diagnóstico de necessidades há que formular os objectivos educacionais (gerais e específicos) e planificar as experiências de aprendizagem.

O processo de planificação implica que se identifiquem: as actividades a providenciar e a sua sequencialização; as metodologias, técnicas e recursos a utilizar; o grupo de participantes; as áreas-problema; os marcos de avaliação do programa considerados na sua globalidade; os aprendentes formulam os objectivos de aprendizagem; o facilitador verifica a possibilidade de execução dos objectivos estabelecidos e a sua relevância no processo de aprendizagem.

A avaliação e o re-diagnóstico das necessidades de aprendizagem permitem que os participantes: adquiram uma perspectiva mais clara do seu nível de desempenho (potencialidades e fraquezas) tendo por base o modelo de competências elaborado previamente; descubram que a sua noção de modelo de competências desejado se alterou um pouco, pelas novas lacunas estabelecidas entre o comportamento desejado e os níveis de desempenho de que já são capazes.

Todos estes passos devem ser tidos em conta para que a aplicação da acção educativa tenha sucesso, o que não quer dizer que por vezes não se reflecta em maus resultados. Contudo, uma inadequada planificação da actividade quase nunca tem bons resultados. Antes de qualquer intervenção educativa torna-se imprescindível reflectir, pensar na nossa acção para agirmos da melhor forma. O pensamento e a prática desse mesmo pensamento não podem ser dissociados quando falamos no âmbito educativo (pensar para agir).

De facto, o ciclo andragógico foi pensado para processos pessoais e de mudanças, através dos contratos de aprendizagem. Os contratos de aprendizagem caracterizam-se pela sua flexibilidade na concretização dos objectivos propostos na conclusão da aprendizagem e pela possibilidade de os adultos poderem modificar esses mesmos objectivos, as técnicas utilizadas, entre outros. Permite observar o controlo que o adulto tem sobre o seu processo de aprendizagem, se está a ser auto-directivo na construção das suas competências, no planeamento e gestão da sua aprendizagem. Porém, a mudança, o não conhecimento de uma determinada técnica

poderá provocar mau-estar no adulto. É um processo que requer algum tempo, quer por parte do facilitador quer por parte do adulto. Ambos têm de ter tempo disponível para implementar a técnica. Para finalizar, o contrato de aprendizagem nem sempre se adequa a todas as pessoas e situações (Knowles, 1990).

Como principais críticas dirigidas à corrente humanista e à Andragogia destacamos o facto de se tratar de uma abordagem muito individualista, considerando o indivíduo de uma forma descontextualizada, por conseguinte, não tendo em conta as dimensões sociais e políticas. “A Andragogia, tal como a psicologia humanista, tão-somente presume que os indivíduos auto-realizados conduzam automaticamente a uma sociedade melhor, isto é, a um melhor ambiente que, por sua vez, facilita a sua auto-realização. Esta ingenuidade sociológica é certamente a maior fragilidade da Andragogia (Finger & Asún, 2003, p. 70).

1.3. A Pedagogia Crítica

Na origem da pedagogia crítica, que inspirou muitos pensadores, esteve a teoria crítica na versão de Habermas, pertencente à segunda geração da escola de Frankfurt dado que não partilhava do pessimismo dos seus antecessores, “cujas principais marcas identitárias iniciais, se corporizavam nas observações críticas negativas, feitas às esperanças do Iluminismo e na desconfiança manifestada em relação à racionalidade universal” (Alcoforado, 2008, p. 98). Os membros da Escola de Frankfurt construíram as bases de uma teoria crítica na contestação ao racionalismo “defendendo que os avanços tecnológicos estavam a surgir associados a um empobrecimento geral dos seres humanos, porque trocavam as anteriores verdades reveladas por um culto ao progresso, que tudo sacrifica, em nome de uma racionalidade científica supra-humana, contribuindo para a construção de uma sociedade unidimensional” (Alcoforado, 2008, p. 98). A teoria crítica opõem-se à tese da independência sujeito-objecto, ao positivismo e à razão experimental, argumentando que os dados empíricos nem sempre estão na origem de todos os conhecimentos, nem todos são produzidos pelas ciências naturais. Por conseguinte, a teoria crítica propõem a substituição da concepção analítica do racionalismo pela interpretação hermenêutica e pela lógica dialéctica, cuja finalidade do conhecimento

passa pela compreensão propondo para o “processo de validação do conhecimento, a ideia de consenso intersubjetivo, em vez de prova empírica e, por último, as ideias de compromisso e transformação social, em lugar das diversas aspirações racionalistas, como o controlo da natureza, ou a produção de estruturas de pensamento” (Alcoforado, 2008, p. 98).

Habermas com a sua teoria crítica pretende superar as insuficiências do paradigma positivista (objectivista) e histórico-hermenêutico (interpretativo) a partir da criação de um terceiro grupo de ciências, as ciências críticas que englobam a psicanálise e o marxismo. Não rejeitando os paradigmas anteriores, Habermas apenas os considera incompletos, sendo que o paradigma objectivo descreve o comportamento sem o compreender e o paradigma interpretativo compreende o comportamento mas é incapaz de expor o conhecimento distorcido inerente à compreensão (Cabete, 2006). Por conseguinte, as ciências críticas permitem trabalhar “num registo de racionalidade transformativa e emancipatória, comprometida com a autonomia e a libertação dos seres humanos, aspirando a envolvê-los numa acção de mudança da realidade à sua volta” (Alcoforado, 2008, p. 99).

Embora alicerçada na filosofia pragmatista, mais precisamente, no interaccionismo simbólico, como referem Finger e Asún (2003), a teoria da aprendizagem transformativa de Jack Mezirow teve uma forte influência da teoria crítica de Habermas, que ajudou na clarificação da metodologia da transformação das perspectivas de significado principalmente no que concerne à análise do discurso que inclui a consciencialização do contexto (Cabete, 2006).

Para Mezirow existem três tipos de conhecimento: o instrumental que controla o ambiente, o prático para se relacionar e conhecer os outros e o emancipatório para averiguar os pressupostos do próprio conhecimento. Sempre que utilizamos o conhecimento instrumental e prático e reflectimos sobre as nossas perspectivas de significado distorcidas estamos a incrementar um processo de aprendizagem emancipatória construído a partir da auto-reflexão crítica, a maneira como contamos a nossa história, como construímos as nossas expectativas, sentimentos, entendimentos, concepções que influenciam o nosso desempenho social. A tudo isto, Mezirow designou de perspectivas de significado que integram um conjunto de elementos como juízos de valor, conhecimentos, crenças, denominados de esquemas de

significado. “A transformação destes esquemas e perspectivas de significado, mediante a reflexão sobre os postulados subjacentes ao nosso comportamento, deve constituir, pelo menos, a parte essencial da Educação de Adultos, razão por que esta deve ser predominantemente transformativa” (Alcoforado, 2008, p. 101). Porém, a aprendizagem transformativa não é sinónimo de aprendizagem emancipatória. A reflexão crítica inerente à aprendizagem emancipatória poderá não conduzir à transformação das perspectivas e esquemas de significado. A aprendizagem transformativa poderá ocorrer por acumulação de alterações ao nível dos esquemas de significado ou ao nível das perspectivas de significado como resposta a um dilema desorientador imposto do exterior. São os dilemas desorientadores que fomentam o processo de aprendizagem que tem continuidade a partir do auto-exame e da avaliação crítica (Alcoforado, 2008).

Apesar da aprendizagem transformativa representar uma tentativa de construir uma teoria específica de Educação de Adultos, a mesma foi alvo de algumas críticas nomeadamente por não integrar uma dimensão mais política e revolucionária como fizeram Habermas e Paulo Freire, Mezirow assumiu “opções mais individualistas, traduzidas pela convicção de que para transformar a sociedade será forçoso transformar primeiro o indivíduo, ainda que estes dois objectivos sejam considerados (mas, por esta ordem) como compatíveis” (Alcoforado, 2008, p. 102).

Tendo como referência a perspectiva marxista, Paulo Freire assume-se como uma das figuras mais importantes no âmbito da Educação de Adultos. Finger e Asún consideram-no “o pai intelectual de qualquer espécie de Educação de Adultos emancipatória” (2003, p. 74). Podemos dizer que Paulo Freire introduziu uma metodologia diferente pelo simples facto de possibilitar uma aprendizagem libertadora e não mecânica através da qual os alfabetizandos, a partir de um pensamento colectivo, adquirem uma dupla leitura: da palavra escrita e da realidade social.

É importante salientar que este método aponta regras de “fazer” mas de forma alguma impõe formas de “como fazer”. Não há uma forma única, capaz de se adaptar a todas as pessoas. De uma situação para outra é possível criar um método diferente, inovar os instrumentos e os procedimentos de trabalho.

“A Educação de Adultos é, assim, vista como um meio de consciencialização do Homem, um factor dinâmico do desenvolvimento sócio-profissional e sócio-cultural do indivíduo e das colectividades” (Gouveia, 1996, p. 280).

Paulo Freire propunha uma educação crítica e libertadora que permitisse ao Homem desempenhar um papel activo na sociedade em que vivia (concepção sócio-progressista). O Homem só se torna sujeito, protagonista da História e criador de cultura quando, ao reflectir sobre a sua realidade concreta, sobre o seu quotidiano, encontra respostas aos desafios que lhe são propostos. Idealiza um método de Alfabetização e de “democratização da cultura” compatível com a realidade do trabalhador, com a sua vivência quotidiana e a sua inclusão valorizada na sociedade. Procurava uma metodologia mais representativa para o educando adulto que não fosse apenas um instrumento para o educador mas também para o educando. O processo de aprendizagem seria duplo, ou seja, educador-educando e vice-versa. É imprescindível a participação do educando neste processo, respeitando os seus conhecimentos anteriores, reconhecendo algumas limitações introduzidas pelo meio suscitando o desejo de novos conhecimentos. O alfabetizando deve ser um sujeito implicado na sua própria alfabetização. Esta era a condição essencial para se aceder à conscientização, no sentido de atender à sua própria capacidade de actuar e transformar o mundo dando valor à sua presença na sociedade e à sua vida (Freire & Macedo, 1990).

Freire recusa uma educação narrativa ou bancária em que os educandos são considerados como tábuas rasas prontos a receber informação que o educador pretende dar. Todos nós somos fazedores de histórias de vida, de cultura. Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida nos mais variados contextos não podem ser descorados. O ponto de partida está na historicidade do homem, no reconhecimento dos homens como seres documentais, produtos e obreiros de história. Freire propõe, assim, uma concepção de educação problematizadora, estimuladora de reflexão e de acção sobre a realidade levando o homem a transformar a mesma realidade. A educação crítica que preconiza considera o homem e o mundo como inacabados, daí a necessidade de problematizar e de tomar consciência dos factos para transformar o mundo e o próprio homem.

Para Freire, a Alfabetização é aquele acto educativo mediante o qual as pessoas vão organizando uma análise crítica das suas vivências, construindo uma visão problematizadora do mundo, podendo actuar cada vez mais com maior segurança (Freire, 1987).

No final da década de 50, o método de Paulo Freire surge vinculado às primeiras experiências dos Círculos de Cultura que eram vividas no interior do Movimento de Cultura Popular do Recife.

Eram grupos compostos por trabalhadores populares que se reuniam sob a coordenação de um educador com o objectivo de discutirem assuntos temáticos, do interesse dos próprios trabalhadores, cabendo ao educador-coordenador conduzir os assuntos trazidos pelo grupo.

Freire propõe acrescentar aos temas apresentados pelo grupo os “temas de dobradiça”, que consistiam na contribuição do educador-coordenador ao introduzir conteúdos capazes de auxiliar e/ou enriquecer a compreensão do grupo. Paulo Freire provocou, assim, uma ruptura na história pedagógica do seu país, defendendo uma metodologia de trabalho que partisse do diálogo interactivo educador-educando, partindo do pressuposto de que ninguém educa ninguém e de que ninguém se educa sozinho (Brandão, 1998).

O método de Paulo Freire tem como pressupostos a politicidade do acto educativo e a dialogicidade.

O primeiro princípio defende que não existe educação neutra, ela pressupõe sempre uma construção e reconstrução contínua de significados através da acção do homem sobre a realidade. Pretende despertar o espírito de mudança que existe no ser humano e que está cada vez mais a cair numa descrença provocada pelos manuais escolares e pelo simples debitar de conhecimentos (Freire, 1987).

Assim, “o alfabetizando é desafiado a reflectir sobre o papel da sociedade enquanto aprende a escrever a palavra sociedade; é desafiado a repensar a sua história enquanto aprende a descodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõem a palavra História” (Feitosa, 1999, p.2). Deste modo, vislumbra-se uma superação da consciência ingénua para a consciência crítica, de transformação da realidade. Ler é partilhar e comunicar o modo de ver e de fazer o mundo, de o transformar e de o fazer “nosso mundo”, isso é cultura.

As salas de aula transformam-se em Círculos de Cultura onde todos têm a palavra, onde todos lêem e escrevem o mundo e a sua história. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção colectiva do conhecimento.

Através do diálogo com os pares e com o educador, os alfabetizados observam a realidade, reflectem sobre a mesma e quando voltam a observá-la terão uma visão mais crítica e mais conscientizada. Este movimento de observação-reflexão-readmiração-acção incute no método de Paulo Freire um carácter político.

A dialogicidade do acto educativo constitui o segundo princípio do método. Para Paulo Freire, a base da Pedagogia é o diálogo com o homem que pretende alfabetizar-se, que quer aprender a "ler-escrever" e a "escrever-ler", ajudando-o a libertar-se da opressão do analfabetismo de forma crítica e reflexiva. O que este princípio tem de inovador é, mais uma vez, o facto de considerar que o processo de aprendizagem não é meramente um depósito de conhecimentos mas sim uma relação dialógica em que o educador e o educando são intervenientes activos desse mesmo processo.

A dialogicidade baseia-se na relação educador-educando-objecto de conhecimento. O diálogo situa-se na horizontalidade da relação para a construção do saber e a transformação da sociedade (Freire, 1980).

A proposta de Paulo Freire é a da criação de uma nova ordem de relacionamento, diferente da escola que mantém uma verticalidade entre o mestre (educador) e o discípulo (educando) que tenta aprender em regime de submissão. A Pedagogia de Freire assenta em princípios promotores de liberdade, onde o educador também aprende através do diálogo que mantém com o educando. Desta forma, a educação é um processo de formação permanente e interactiva entre todos os intervenientes, educadores e educandos.

O diálogo é a consciência do próprio método, através dele o homem exercita o seu pensamento crítico sem o qual não há conteúdo de comunicação e a verdadeira educação não acontece. A teoria da acção dialógica possui, ainda, quatro características específicas que a definem como força promotora da libertação do homem e da transformação do mundo: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural.

Esta metodologia prepara o homem para viver no seu tempo tendo em conta os seus conflitos e conscientizando-os da necessidade de intervir na construção de um futuro melhor (Freire, 1980).

Freire articula o seu método de alfabetização de adultos com determinadas acções, ou seja, dividiu-o em fases que pela sua natureza dialéctica não são estanques antes estão interdisciplinarmente ligadas entre si.

Assim, a primeira fase é a da “descoberta do universo vocabular” dos grupos com os quais se pretende trabalhar, que se efectua nos encontros informais com os habitantes de uma dada sociedade. O método começa com a localização e recrutamento dos analfabetos para a Alfabetização e prossegue-se com a pesquisa de palavras mais carregadas de sentido existencial para o grupo mas também as expressões típicas do povo: formas de falar particulares, palavras ligadas à experiência do grupo, especialmente à experiência profissional, modos de ver e compreender o mundo.

Este primeiro momento, o da realidade dos alfabetizandos, conduz o educador a um conhecimento maior do grupo colocando-o em condição de definir o tema gerador, expressão ligada à ideia de interdisciplinaridade, a partir do qual sairão palavras geradoras. Esta etapa é muito importante uma vez que aproxima o educador e o educando estabelecendo uma relação mais informal e propiciando um contacto mais aproximado com a linguagem, o falar e os costumes do povo.

A segunda fase é a da selecção dos temas e das palavras geradoras dentro do universo vocabular a partir do material recolhido aquando da pesquisa. Chamam-se temas geradores porque contêm em si a possibilidade de se desdobrarem em mais temas. Consequentemente, do tema gerador deverão sair palavras geradoras. As palavras não são apenas um instrumento de leitura da língua mas também instrumentos de releitura colectiva da realidade social onde a língua existe.

A selecção das palavras geradoras deve ser submetida a critérios pré-estabelecidos como: a riqueza silábica, as dificuldades fonéticas na ordem crescente, o conteúdo prático da palavra (inseridas no contexto social dos educandos) e a densidade pragmática de sentido. As palavras geradoras devem surgir do quotidiano das pessoas (contextualizadas), assim como, devem estar embuidas de carga afectiva e memória crítica (Freire, 1987).

A terceira fase é a da criação de situações existenciais vividas pelo grupo com o qual se trabalha. Estas situações vão ser criadas a partir das palavras geradoras que, por sua vez, vão ser codificadas através de símbolos ligados ao *modus vivendi* das pessoas para depois serem descodificadas nos Círculos de Cultura. Cada palavra geradora deverá ter uma ilustração de modo a suscitar novos debates. São situações problemáticas, codificadas, que levam em si elementos para que sejam descodificadas pelos grupos com a colaboração do educador. O debate que decorre conduzirá os grupos a conscientizar-se para a Alfabetização (Brandão, 1998).

A quarta fase é a elaboração de fichas que ajudarão os coordenadores no debate da sua tarefa.

A quinta, e última, fase consiste na elaboração de fichas onde aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras através de slides, cartazes, etc.

Estas fases incutem no Método de Paulo Freire uma aprendizagem libertadora, problemática e integradora.

Os postulados metodológicos com que Paulo Freire mostrou ao mundo o desenvolvimento desta concepção de Alfabetização são: “o desenvolvimento e o exercício da consciência crítica são o produto de um trabalho educativo; a tarefa da educação, como instrumento do processo de desenvolvimento da consciência, depende de duas atitudes e actividades básicas: crítica e diálogo; a consciência crítica é típica de sociedades com uma verdadeira estrutura democrática” (Gadotti, 1997, p.161).

A principal crítica dirigida a Freire prende-se com o facto de o autor considerar que nenhuma educação é neutra ou isenta do sistema político-social que a contextualiza, que a pedagogia da libertação é política e ideologicamente orientada (Finger & Asún, 2003).

Tivemos, por conseguinte, a oportunidade de comentar e reflectir sobre alguns dos princípios teóricos de Educação de Adultos, cujas ideologias são fundamentais para a compreensão e análise de práticas nesse âmbito, alvo de estudo no presente trabalho.

2. A Educação de Adultos em Portugal

A Educação de Adultos em Portugal “nunca constituiu objecto de uma política educativa pública, global, coerente e sistemática, reconhecida enquanto política social de um Estado-Providência, construção de emergência consideravelmente tardia entre nós, encontrando-se ainda em processo de afirmação em muitas áreas e, não obstante, também (já) em crise” (Lima, 2001, p. 43). De facto, a Educação de Adultos até 1974 não era contemplada nas políticas públicas e sociais do Estado. Dada a sua grande amplitude foi muitas vezes descurada e marginalizada nas políticas educacionais.

A agência das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) tem assumido um papel preponderante na consolidação teórica da Educação de Adultos. Finger e Asún mencionam que a UNESCO encontrou a sua identidade na educação permanente entendida “como um movimento institucional, um projecto político-institucional, talvez, como um discurso sobre a mudança social, mas nunca como uma pedagogia” (2003, p. 31). Como projecto político, a educação permanente pressupõe que pessoas e sociedades sejam capazes de acompanhar o processo de desenvolvimento. Para que este desenvolvimento tenha utilidade o mesmo terá de ser humanizado a partir da educação e da aprendizagem. A educação permanente propõe uma educação para todos, próxima da realidade e da experiência, em que o aprendente deve ser o ponto de partida da aprendizagem tomando consciência das suas responsabilidades no processo de desenvolvimento. Por conseguinte, Finger e Asún sublinham que a educação permanente foi “o momento federador da Educação de Adultos (...), conferiu à Educação de Adultos uma identidade política – e, mais importante do que isso, uma identidade internacional e institucional -, ao mesmo tempo que a tornava parte de um movimento humanizante global” (2003, p. 34).

Como marcos históricos destacamos as conferências mundiais que a UNESCO tem proporcionado para a afirmação e reconhecimento deste campo educacional (Melo *et al.*, 1998) como são exemplo: Elsinor, em 1949; Montreal, em 1960; Tóquio, em 1972; Paris, em 1985. A mais recente conferência teve lugar em Hamburgo, em 1997, com a participação de cento e trinta Estados-Membros (Finger & Asún, 2003).

Da presente declaração apurou-se que “a Educação de Adultos é mais que um direito, é hoje a chave para o século XXI (...), uma consequência da cidadania activa e uma condição para a plena participação em sociedade” (Melo *et al.*, 1998, p. 20). A Educação de Adultos alberga processos de aprendizagem a partir dos quais os adultos desenvolvem, enriquecem e consolidam capacidades, conhecimentos. Compreende a educação formal, a educação contínua, as aprendizagens não formais e informais.

A Educação de Adultos tem vindo a impor-se na presente década não só na comunidade como também nos locais de trabalho, fruto das novas exigências da sociedade que apelam à renovação constante dos conhecimentos e competências ao longo da vida. A emergência de parcerias alargadas e o novo papel desempenhado pelo Estado garantem o direito de todos à educação. A Educação de Adultos deve ser um veículo a privilegiar na passagem de um regime indústria/produção para o de informação/comunicação (Melo *et al.*, 1998).

É no seguimento dos princípios veiculados pela Conferência de Hamburgo que emerge uma vontade política na definição e integração da Educação de Adultos em Portugal surgindo, então, a ANEFA a partir da qual se vislumbra um “modelo integrado de elevação e reconhecimento simultâneo de competências profissionais e competências cognitivas” (Alcoforado, 2000, p. 56).

Porém, façamos uma breve resenha em torno da Educação de Adultos em Portugal.

A partir dos estudos de Colin Griffin, percebemos que um dos principais problemas da Educação de Adultos em Portugal deriva da ocorrência simultânea de modelos de políticas sociais: o modelo progressivo social democrata elaborado após a II Guerra Mundial característico dos Estados-Providência; o modelo de políticas sociais crítico aliado a perspectivas mais críticas emancipatórias e radicais¹; o modelo de reforma social neoliberal de inspiração mais economicista e gerencialista².

¹ Os defensores deste modelo reclamam “a criação de uma oferta pública de Educação de Adultos orientada para a igualdade e a justiça social, para a emancipação e a transformação, conferindo relevo aos fenómenos associativos, comunitários e de intervenção local, na procura de alternativas mais democráticas de (auto)governação” (Lima, 2001, p. 44).

² Este modelo fomenta as culturas de aprendizagem e o conceito de aprendizagem ao longo da vida. “Defendem um papel mínimo para o Estado face ao protagonismo concedido à sociedade civil e ao mercado, baseando-se na ideia de escolha, de acordo com as estratégias e racionalidades individuais (e

Contudo, o modelo típico dos Estados-Providência tem vindo a ganhar força desde 1974 (Lima, 2001). Caracteriza-se pela “articulação forte entre a provisão pública de educação, a facilitação de condições de acesso e de igualdade de oportunidades através de políticas sociais, acentuando o papel redistributivo do Estado, as responsabilidades governamentais na promulgação de políticas, na criação e manutenção de uma rede pública e na regulação do sector através de legislação prescritiva” (Lima, 2001, p. 43). Um dos pilares da educação fomentado pelo Estado-Providência assentou na Educação de Adultos como um direito social e não como um bem privado.

Embora não promulgado, o Plano de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), elaborado e aprovado pelo Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA) viria a ser, nos finais da década de 70, um projecto de investimento do Estado na eliminação do analfabetismo e no acesso progressivo de todos os adultos a diferentes graus de escolaridade obrigatória. O PNAEBA constituiu-se como um importante instrumento de orientação para o desenvolvimento da Educação Básica de Adultos tendo como pressupostos um conjunto sistematizado e coerente de propostas, objectivos, modos de actuação e procedimentos. Toda esta acção viria a ser desenvolvida pela Direcção Geral de Educação de Adultos (DGEA). Mais tarde esta direcção viria a ser substituída pela Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAE) com semelhantes atribuições e objectivos. Em 1989, em substituição da anterior surge a DGEE (Direcção Geral de Extensão Educativa) cujas competências passam a ser preconizadas pelos novos Departamentos de Educação Básica e do Ensino Secundário.

Após publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Educação de Adultos é estruturada em duas vertentes: o ensino recorrente que representa a modalidade escolar de Educação de Adultos e destina-se àqueles que não usufruíram, na idade própria, da educação escolar ou que tenham abandonado precocemente a educação regular, conferindo diplomas ao nível do ensino regular e a educação extra-escolar que se reporta ao conjunto de actividades educativas e culturais organizadas fora do sistema escolar (Pinho *et al.*, 1996).

competitivas) mais típicas dos clientes e dos consumidores de educação, compatíveis com os seus estilos de vida, interesses e necessidades” (Lima, 2001, p. 44).

A 28 de Setembro de 1999 através do Decreto-Lei n.º 387/99 é criada a ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), um instituto público com personalidade jurídica e autonomia científica, técnica e administrativa. Como objectivos a ANEFA propunha: desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica específica para a Educação de Adultos; promover programas e projectos no domínio da Educação de Adultos; apoiar projectos e iniciativas de Educação e Formação de Adultos que se revestissem de um carácter inovador; promover a articulação entre entidades públicas e privadas a nível central, regional e local; construir um sistema de reconhecimento e validação de aprendizagens dos adultos com vista à certificação escolar e profissional; realizar estudos e promover investigações no domínio da Educação e Formação de Adultos e apoiar a formação de formadores; motivar, informar e aconselhar os adultos no que respeita às possibilidades e oportunidades de educação ao longo da vida (Lima, 2001).

A ANEFA é extinta pelo Decreto-Lei 208/2002 de 17 de Outubro criando um novo organismo, a DGFV (Direcção Geral de Formação Vocacional). Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 276-C/2007 de 31 de Julho cria e aprova a estrutura orgânica da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), organismo de tutela ministerial numa acção conjunta entre os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. À ANQ cabe a coordenação de políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos, devendo ainda assegurar o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências. A intervenção da ANQ visa aumentar a qualidade e relevância da educação e formação profissional, fomentando a competitividade das organizações e empregabilidade e, ainda, contribuir para o exercício de uma cidadania plena. Neste âmbito, a Iniciativa Novas Oportunidades pretende promover a aprendizagem ao longo da vida e apostar na qualificação da população portuguesa. Foi, então, criada uma rede de Centros – inicialmente designados de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, actuais Centros Novas Oportunidades – constituindo-se como um meio privilegiado para dar resposta às necessidades de qualificação da população portuguesa. A Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio vem agora regular a criação e funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, incluindo o encaminhamento para a formação e o reconhecimento, validação e certificação de competências.

Aos Centros Novas Oportunidades passam a ser atribuídas funções como: o encaminhamento para ofertas educativas/formativas que melhor se ajustem às necessidades, expectativas e motivações de cada adulto; qualificação ou obtenção de um nível de escolaridade (básico e, mais recentemente, secundário) e qualificação, o reconhecimento, validação e a certificação de competências.

Finger e Asún (2003), consideram que a Educação de Adultos ganhou ainda mais relevância a partir do momento em que começou a ser dado cada vez mais valor à aprendizagem. A Educação de Adultos já não dá continuidade ao projecto de mudança social e emancipação, “está a ser privatizada por estar a tornar-se uma necessidade óbvia e universal, uma necessidade na qual se participa voluntariamente e individualmente” (Finger & Asún, 2003, p. 111). A Educação de Adultos deixa de ser da responsabilidade da administração pública e passa a estar a cargo de organismos privados, para além disso está cada vez mais sujeita às pressões do mercado, da competição, da oferta e da procura e da comercialização. Para além de privatizada, a Educação de Adultos, está também a ser instrumentalizada. Se por um lado, a Educação de Adultos se torna um instrumento que os indivíduos podem usar para a sua auto-realização, capacitação individual, por outro, é perspectivada como um meio para alcançar o crescimento económico das empresas e aumentar a participação no mercado de trabalho (Finger & Asún, 2003).

No capítulo seguinte, abordaremos e debruçar-nos-emos sobre as especificidades da noção de qualificação e sua relação com a noção de competência, as condições que fomentaram a emergência de tal conceito e os âmbitos de intervenção dos Centros Novas Oportunidades.

1. Emergência do modelo da competência

Para melhor compreendermos a emergência da abordagem pelas competências devemos ter presente que esta ocorreu a partir de uma trilogia: sujeito – emprego – formação. Foi num período socialmente marcado por grandes alterações ao nível da gestão organizacional, pela desvalorização dos diplomas, pelo aumento do desemprego que surgiu a noção de competência (Cabete, 2006). De facto, estas mudanças tiveram uma profunda influência sobre o sujeito e na relação que este estabelece com o mundo do trabalho e da formação.

“Só faz sentido falar de competências porque ao longo deste século se foi sedimentando uma visão filosófica mais optimista do homem e das suas capacidades de aprendizagem. Considera-se que o homem é um ser inacabado que deve aprender ao longo de toda a vida, constituindo a idade adulta apenas uma etapa do seu desenvolvimento, entendido numa perspectiva continuista” (Alcoforado, 2000, p. 145)

O termo competência que deriva do latim *competentia* designa em termos jurídicos “direito, capacidade para julgar um pleito ou uma questão” e em sentido genérico “capacidade para apreciar ou resolver qualquer assunto” (Séguier, 1976, p. 271).

Trazida da área do trabalho para outras dimensões sociais, incluindo a educação, a competência surge como um constructo da sociedade pós-moderna quando após o taylorismo e o fordismo da produção em massa, se exigia que o trabalho fosse organizado e hierarquizado em pirâmide, concentrando na cúpula a criatividade e a inteligência, cabendo aos restantes a execução de forma mecanizada das instruções recebidas.

O modelo da competência surgiu como resposta às insuficiências do sistema das qualificações¹. Este paradigma emergente impor-se-á e conquistará a sua preponderância em virtude de trazer com ele exploração e conceitos mais adequados à visão actual da realidade (Alcoforado, 2001). O modelo aparece como uma resposta possível que permite ao indivíduo encontrar o seu espaço na sociedade, promovendo a sua autonomia, adaptabilidade, flexibilidade, valorizando a criatividade, dando visibilidade ao modo peculiar como cada um é capaz de se empenhar, agir e reagir num determinado contexto.

Apesar da aparente indefinição em torno do termo competência reconhecemos a facilidade com que se tem vindo a afirmar e identificamos algumas características identitárias: “refere-se exclusivamente à pessoa; implica o assumir de responsabilidades (por livre iniciativa, por volitiva implicação pessoal!) e o reconhecimento social dessa assunção; é um processo combinatório de mobilização dinâmica dos recursos individuais (saberes, saber-fazer, atitudes, relações...) para encontrar a resposta mais eficaz na realização das mais diversas actividades, nas mais variadas situações, sendo indissociável de cada uma dessas acções” (Alcoforado, 2001,

¹ Surgida no final da década de quarenta, como resposta a movimentações dos trabalhadores que queriam recuperar a identidade profissional perdida nas linhas de produção tayloristas, veio apoiada em dois sistemas também emergentes na época: as convenções colectivas, que tentavam classificar e hierarquizar os postos de trabalho e os sistemas de ensino e de formação profissional, que classificavam e organizavam os saberes em torno de diplomas e certificados.

Na década de noventa assistiu-se ao questionar do valor conceptual e prático das qualificações. Uma primeira limitação prende-se com o significado triplo do termo qualificação: “qualificação do trabalhador, que designa os conhecimentos e capacidades que decorrem da sua formação geral ou profissional; qualificação do emprego, ou os requisitos exigidos pelo posto de trabalho; qualificação convencional, designando a classificação do trabalhador na hierarquia de categorias profissionais, cada uma com seu salário e estatuto. Uma segunda dificuldade prende-se com a sua inadequação a sistemas de emprego mais marcados pela mudança e incerteza” (Kovacs *et al.*, 1994, p. 14 *in* Alcoforado, 2000, p. 114). De facto, a qualificação dependia exclusivamente de um diploma ou certificado que pouco ou nada informava acerca das capacidades e conhecimentos, que iam sendo adquiridos de acordo com as exigências do trabalho e das novas tecnologias. Finalmente, este modelo não oferece qualquer resposta à validação de saberes e conhecimentos adquiridos pela prática profissional ou noutra situação informal e não formal. Deste modo, poderemos encontrar trabalhadores com um alto nível de formação mas com competências insuficientes para o desempenho da sua função ou encontrar trabalhadores com baixos níveis de qualificação mas portadores de competências para a realização das suas tarefas (Alcoforado 2000).

p. 72); indissociável da acção com conseqüente reconhecimento social; requer autonomia; exige liberdade.

Neste sentido, não basta ter o conhecimento, o saber, implica também a combinação de factores intrínsecos ao sujeito (o saber agir, o querer agir), com factores extrínsecos (o poder agir), no sentido da acção, da resolução de problemas em diversas situações e contextos. O saber-agir supõe a mobilização e combinação de recursos pertinentes (conhecimentos, saber-fazer, relação). O querer agir refere-se à motivação e ao envolvimento pessoal do indivíduo, indispensável a um desempenho competente e o poder-agir remete-nos para a existência de um contexto, de uma qualquer organização de trabalho que deve conferir ao indivíduo condições para que este possa tomar decisões, assumindo responsabilmente os seus riscos individuais (Le Boterf, 1998). Este poder-agir torna-se uma condição indispensável para a manutenção e desenvolvimento das competências, pois o ser competente não passa exclusivamente pelo indivíduo, mas o seu contexto deve partilhar com ele essa responsabilidade.

“Ser cidadão no mundo actual e garantir a empregabilidade obriga o sujeito a fazer uso dos seus recursos pessoais, de modo a agir com competência em todos os domínios da sua vida” (Cabete, 2006, p. 66).

Partindo de que o conceito de competência é indissociável do contexto, do sujeito e da acção onde se manifesta (não existe por si só) “torna-se absolutamente temerário afirmar a pertinência e transferência daquela arte” (Alcoforado, 2001, p.73), ou seja, o facto de alguém ter demonstrado uma determinada competência num determinado contexto não é condição necessária para que volte a acontecer noutra situação ainda que similar. Esta limitação tem vindo a ser ultrapassada com a utilização do conceito de competências entendidas, essencialmente, como uma representação, uma ilustração da competência adquirida e do seu nível.

Assim, falamos de competência quando relatamos que determinado sujeito em determinada situação mobilizou ou actualizou as suas competências de um modo competente. A competência reportar-se-á, exclusivamente, ao acto de se ser competente. Quando nos referimos a desempenhos, potencialidades, conhecimentos

actualizados por um indivíduo estaremos sempre a reportar-nos a competências (Le Boterf, 1998). A competência constitui um conjunto de recursos que confere ao sujeito a capacidade para agir em determinados contextos, integrando as componentes de um saber mais teórico (saber-saber), um saber-fazer e um saber estar ou ser, componentes estas indissociáveis da vontade, da autonomia, da responsabilidade, da flexibilidade, da capacidade de resolução de problemas, da adaptabilidade, da criatividade, da transversalidade das próprias e do dinamismo do próprio sujeito.

Neste âmbito, porém, torna-se mais difícil dar valor e reconhecimento social. Parece-nos fundamental a proposta da validação dos adquiridos, assente numa avaliação da representação das competências, enquadradas nas diversas actividades que conduziram ao seu efeito.

Nesta lógica, outros aspectos terão de ser incluídos e considerados como determinantes: a dimensão psicológica, social e pessoal, no fundo as dimensões que constituem o adulto – partes que interagem e estão presentes nas situações promotoras de competências, bem como, na sua transferência para outras situações. “Poderíamos, inclusivamente, avaliá-las e testemunhar até que ponto e a que nível elas se tinham manifestado, bem como, promover o seu relacionamento pessoal e social e validá-las institucionalmente” (Alcoforado, 2001, p. 74).

Em suma, as competências referem-se, exclusivamente, à pessoa, não existem por si só; não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente do indivíduo; resultam de um processo combinatório de mobilização dinâmica dos recursos individuais (conhecimentos, saberes-fazer, atitudes, aptidões sociais, destreza física, capacidade de aprender a aprender, ...) que viabilizam uma resposta adequada a uma solicitação que acontece num determinado contexto; evidenciam-se, por isso, na acção da qual não se dissociam, devendo ser mantidas, actualizadas e competitivas, sob pena de não acompanharem as necessidades do mercado; todas as pessoas mobilizam, nas acções que concretizam no dia-a-dia, competências que podem ser alvo de um processo de (auto)reconhecimento social.

Contudo, temos de ter presente que nem toda a intervenção se orienta segundo este modelo, por isso não deve ser utilizado de forma totalitária e autocrática. A utilização deste modelo na intervenção no reconhecimento pessoal e social dos adquiridos deve ser devidamente fundamentada e institucionalizada. Não se trata apenas de averiguar a *performance* do adulto como sendo capaz para determinada função, mas sim de uma análise primeiramente pessoal das competências como resultado de todo um percurso de vida, por isso, indissociáveis do sujeito, enquadradas no seu todo, com todos os perigos que essa análise comporta.

Podemos mesmo concluir “que reconhecer e validar os adquiridos se pode tornar numa função educativa de corpo inteiro, cuja finalidade será, nunca menos, que a construção das identidades sociais e profissionais dos cidadãos” (Liétard, 1997, p. 74 *in* Alcoforado, 2001, p. 79).

Como constatamos a problemática das competências tem suscitado algumas reflexões dada a sua actualidade e pertinência, nomeadamente, no âmbito das políticas de educação e formação de adultos. Temos vindo a assistir à criação e implementação de dispositivos de formação que têm por base as competências, como teve expressão, em Portugal, no sistema de RVCC e no Balanço de Competências.

2. Balanço de Competências

Nos últimos anos temos assistido a uma forte disseminação de actividades e práticas de Balanços de Competências em Portugal. A aposta na prática de Balanços de Competências no nosso país deu-se numa conjuntura socialmente favorável ao seu desenvolvimento como modelo de intervenção junto dos activos pouco qualificados. Desde então, as actividades de Balanço de Competências foram progressivamente integradas nas “práticas correntes” de instituições públicas relacionadas com a educação e formação, como o IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional), e mais recentemente, a ANQ (Agência Nacional para a Qualificação) através das intervenções de reconhecimento e validação de competências realizadas no contexto de cursos de Educação e Formação e Adultos e dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, agora designados de Centros Novas Oportunidades (Castro, 2001). Estas instituições parecem ter vindo para ganhar um papel fundamental na regulação do mercado de emprego, através da promoção da igualdade e multiplicidade de oportunidades, de satisfação de um leque mais alargado de necessidades individuais, organizacionais e da sociedade, do aumento da empregabilidade e da orientação ao longo da vida.

Os Centros Novas Oportunidades baseiam-se no pressuposto que existe continuidade entre a aprendizagem e a experiência, “os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiências, tornando-se por isso pertinente reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos realizaram ao longo da vida, dando-lhes visibilidade social através da certificação” (Cavaco, 2007, p. 45). A experiência de vida dos adultos torna-se o principal recurso para a realização do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Este torna-se complexo e difícil quer para os adultos quer para a equipa do Centro que os acompanham dada a natureza dos elementos a trabalhar como são as competências, a experiência de vida e respectiva análise.

O Balanço de Competências surge como uma metodologia de eleição, utilizada para a realização do processo RVCC realizado nos Centros Novas Oportunidades, que

permite a qualquer um descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais, contribuindo para a construção do seu projecto de vida. Esta metodologia envolve activamente os participantes, fomenta a auto-análise num confronto constante com as oportunidades e constrangimentos inerentes ao facto de este ser um sujeito em situação. O reconhecimento, validação e certificação de competências recorre a uma abordagem (Auto)biográfica como meio de recolha de informação, centrando toda a atenção no candidato, na sua experiência e percurso de vida. Os registos biográficos são um “instrumento, que assume um carácter historicamente situado e que permite descrever, re-escrever ou verificar, informalmente, vários níveis da experiência relevantes para o sujeito, envolvendo dimensões individuais e sociais, tanto na esfera privada como na pública” (Gomes *et al.*, 2006, p. 29).

Inerente aos Balanços de Competências identificamos dois postulados: por um lado, os diplomas já não servem para definir as competências e, por outro, os adultos nem sempre têm uma imagem pertinente e fiel relativamente às competências que possuem e aprendizagens que já realizaram (Castro, 2001).

Tendo como finalidade fazer o repertório das competências do indivíduo, não se limitam às que são adquiridas formalmente, mas procuram referir aquelas que são adquiridas ao longo da experiência profissional dos sujeitos e ainda as que decorrem especificamente do eixo profissional mas que se constroem em vários contextos da sua existência – social e familiar – e que influenciam, fortemente o desenvolvimento das carreiras profissionais (Pires, 1996).

Segundo Leboyer, o Balanço de Competências integra três abordagens inovadoras do desenvolvimento profissional que valorizam: “a gestão que o indivíduo faz do seu próprio percurso, auxiliando-o nas suas tomadas de decisão e elevando o seu nível de autonomia e de responsabilidade; as aprendizagens que o indivíduo realiza ao longo da sua vida e que não decorrem apenas de contextos formais de formação, atribuindo assim um papel central à experiência; a tomada de consciência de todas as suas aquisições, proporcionando-lhe um meio de auto-avaliação mais eficaz e permitindo-lhe realizar, de forma mais coerente, o seu projecto profissional” (Leboyer, 1993 *in* Pires, 1996, p. 29).

Visto desta perspectiva, o Balanço de Competências integra-se na condução de um projecto profissional e pessoal que proporciona o auto-conhecimento do meio sócio-económico e cultural onde o indivíduo se insere. Permite ao indivíduo tomar consciência do seu potencial e das suas competências e perceber que é o próprio recurso para a sua projecção em situações futuras.

Em virtude da complexidade do conceito de competência, fazer um Balanço de Competências torna-se uma tarefa, também ela, complexa que nos remete para a utilização de diversos instrumentos e várias metodologias. Um balanço de qualidade implica sempre a adequação dos métodos e dos instrumentos aos diferentes casos e situações existentes.

Assim, Leboyer apresenta quatro categorias distintas que representam diferentes formas de abordar o Balanço de Competências: abordagem relacional (privilegia o processo não directivo tendo como pressuposto que o sujeito que faz o balanço é orientado para assumir a responsabilidade da sua carreira – inspirada nas teorias humanistas rogerianas); abordagem diferencial (utiliza instrumentos de modo a conhecer as atitudes, os traços de personalidade, as características individuais necessárias para a aquisição de competências); abordagem ergonómica (compreende a construção das competências nas situações de trabalho mas de utilização restrita); abordagem de imagem de si (evidencia a imagem que o indivíduo faz de si próprio), (Leboyer, 1993 *in* Pires, 1996).

Das várias abordagens evidenciadas é de especial destaque a abordagem relacional uma vez que valoriza o processo de construção do projecto como processo formativo centrado na pessoa. O sujeito é o actor/recurso dos seus percursos. Valoriza a tomada de consciência das suas potencialidades, do seu auto-conhecimento.

Neste contexto, André Chauvet também definiu algumas abordagens utilizadas no Balanço de Competências que, em grande parte, se assemelham às de Leboyer. Distinguiu: a abordagem psicométrica (temáticas da Psicologia do Trabalho e da Psicologia Diferencial que incidem na utilização de testes tendo em vista atingir uma perspectiva de diagnóstico); abordagem educativa (defende que é possível, através de intervenções educativas apropriadas, ajudar/apoiar a construção de projectos pessoais e profissionais); abordagem ergonómica (centra-se nos estudos dos locais de trabalho e suas funções); abordagem de imagem de si (visualiza-se o Balanço de Competências

como um espaço para trabalhar a identidade pessoal e profissional – são utilizadas frequentemente as técnicas rogerianas); abordagem behaviorista (centrada nos estudos do comportamento); abordagem cognitivista (centrada na observação e auto-observação das capacidades intelectuais utilizadas na resolução de problemas); abordagem experimental (apoia-se no trabalho de análise de experiências da pessoa).

Efectuar um Balanço de Competências passa também pela avaliação de cada competência, que o indivíduo em processo de reconhecimento pode ou não ter já adquirido, relativamente ao nível em causa (Pires, 1996).

Desta feita, Le Boterf (1998) considera três tipos de abordagens que deverão ser complementares na realização de um processo de Balanço de Competências.

A primeira, a abordagem pelas *performances*, consiste em inferir a existência de competências a partir do respeito e do cumprimento de determinados critérios de medida, previamente definidos, em função dos quais se julga a eficácia e a utilidade do desempenho competente. O reconhecimento de competências neste tipo de abordagem, poderá ser efectuado pelos colegas de trabalho, directores, entidade empregadora, que sejam capazes de confirmar qual o resultado, assim como, pelos amigos e pessoas de relação próxima do sujeito.

A segunda, abordagem pela concordância, consiste em averiguar se a produtividade, o desempenho e o comportamento do sujeito está em consonância com os níveis *standard* de produção, as regras sociais, os critérios de evidência requeridos de forma objectiva. Neste caso, o reconhecimento de competências poderá ser efectuado a partir de testemunhos dos responsáveis hierárquicos se se tratar de uma empresa ou instituição, pela apreciação de uma figura socialmente representativa e pelos “especialistas” nas competências (exemplo, os formadores das áreas de competências-chave).

A terceira, a abordagem pela singularidade, trata do “reconhecimento do esquema operativo construído pela pessoa para realizar a actividade prescrita ou para reagir a um acontecimento (...) este ponto de vista tem consequências práticas sobre a avaliação das competências: não se pode limitar a efectuar uma medição de desvios

entre o referencial de competências requeridas e as competências reais. Se cada resposta competente, se cada esquema operativo é singular, não pode haver correspondência ponto por ponto entre a competência real e os referenciais requeridos. Há incomensurabilidade no sentido próprio do termo. Os referenciais não deverão ser considerados como “moldes” mas como referências em função das quais as pessoas ou as equipas podem construir as suas próprias competências” (Le Boterf, 1998, p.147).

Neste sentido, não podemos raciocinar senão em termos de probabilidade, pois a resposta competente não pode ser descrita e localizada antecipadamente, não acontece na ordem restrita de realização, mas de actualização. A competência é um processo dinâmico e por isso apenas podemos trabalhar com níveis de previsibilidade: a interpretação e a improvisação comportam em si sempre uma dimensão do imprevisível.

Esta abordagem torna-se a menos fácil de verificar. A sua verificação requer a participação activa de todos os intervenientes, requer uma auto e hetero-avaliação. É preciso que o próprio sujeito reconheça os seus esquemas operatórios e a partir daí possa dar visibilidade através da acção, desempenhos, para que aqueles possam ser identificados pelo próprio e pelos outros. Por outro lado, quanto mais o sujeito tomar consciência das suas potencialidades, melhor ele poderá gerir, aplicar, transferir, desenvolver e fazer evoluir, tornando-se potencialmente cada vez mais competente.

Na realização do Balanço de Competências podem ser, ainda, adoptadas várias estratégias/metodologias para o reconhecimento de competências como, por exemplo: a entrevista não directiva (revalorizar a auto-imagem e identificar expectativas e prioridades); as técnicas de grupo (confrontação com o olhar dos outros sobre si mesmo); as histórias de vida e as narrativas biográficas centradas nos percursos pessoais e profissionais que proporcionam o reconhecimento da identidade e das competências dos sujeitos; os portefólios de competências que têm como objectivo fazer o balanço das experiências e dos adquiridos do sujeito (Pires, 1996).

Assim, o Balanço de Competências é um processo dinâmico que permite ao indivíduo, que o queira fazer, conhecer-se melhor, descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais, promover a sua autonomia e estabelecer um projecto de vida

(Jordão, 1995). Depreendemos que o seu principal objectivo é apoiar o sujeito a identificar e a reflectir as suas competências, saberes e potencialidades de forma a envolver-se activamente na construção dos seus projectos futuros. Reconhecer é um processo de tomada de consciência que nem sempre é fácil de assumir pelos sujeitos e, fundamentalmente, pelos que são portadores de baixos níveis de educação. É normal ouvir dizer a estes adultos – “eu não sei nada” – quando questionados sobre os seus saberes.

Ainda, no Balanço de Competências¹ podemos encontrar três grandes fases: a exploração das expectativas e da situação individual ou auto-avaliação inicial, a investigação ou auto-avaliação intermédia e a avaliação ou auto-avaliação final.

A primeira tem como objectivo permitir a construção de uma relação de empatia e de segurança entre o mediador/profissional de RVC e o sujeito, bem como, a clarificação e reflexão sobre o Balanço de Competências.

Na investigação ou auto-avaliação intermédia surgem como grandes objectivos a reflexão sobre os momentos da história pessoal e profissional do indivíduo que lhe permitam compreender as suas opções passadas e futuras, identificando assim as suas competências, os seus interesses, as suas motivações e os seus valores, levando à identificação e definição de trajectórias de vida possíveis e executáveis - construção do Portefólio (Gomes *et al.*, 2006). Após a identificação das experiências e das aprendizagens obtidas, é possível chegar a um quadro que define essas aprendizagens em três domínios: o saber (de ordem intelectual – raciocínio), o saber-fazer (qualidades de execução), o saber-ser (qualidades interpessoais, de relacionamento humano, mais do domínio comportamental). O que resulta destes domínios são as competências. Mais do que conhecimentos e saberes em domínios muito

¹ O RVC é a construção de um processo de aprendizagem, onde se vão reviver marcos de vida, onde se vão negociar dinâmicas e trajectórias formativas. É, por isso, necessário que os técnicos responsáveis sejam pessoas muito atentas, conhecedoras do processo e companheiros facilitadores da caminhada. Só, assim, se conseguirão atingir os objectivos preconizados, isto é, identificar as competências de que cada adulto é portador.

especializados, raramente aplicáveis e transferíveis a outros – competências específicas – torna-se necessário encontrar e desenvolver competências que lhe permitam uma maior mobilidade e adaptabilidade – competências genéricas.

Por último, a avaliação ou auto-avaliação final pretende a síntese do processo anteriormente realizado e apoiar o adulto na elaboração do seu Pedido de Validação. Trata-se de uma fase de aconselhamento e acompanhamento imprescindível para que o sujeito tenha conhecimento e considere as diferentes alternativas no sentido de concretizar o seu projecto pessoal e profissional (ANEFA, 2002).

O Balanço de Competências, utilizando vários métodos e técnicas consubstancia-se num Portefólio, agora designado de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), que passa por ser um documento de auto-avaliação, auto-orientação e auto-formação. Pretende constituir-se como repertório de experiências, de acções, de capacidades e potencialidades de cada um. Consiste num banco de recursos pessoais onde são registados e organizados todos os conhecimentos adquiridos ao longo da vida de forma a facilitar/flexibilizar a sua gestão.

O Portefólio funciona como instrumento de: auto-avaliação, relativamente às experiências adquiridas pelo adulto, daí conter uma colecção de materiais que lhe proporciona uma estruturação das experiências, tornando-se um guia que permite avaliar conhecimentos e reconhecer potencialidades que visem a inserção profissional; promoção do desenvolvimento de competências no sentido de uma auto-aprendizagem ao longo da vida; motivação, dado permitir focalizar os interesses do indivíduo, dotando-o de autonomia, auto-confiança e de um maior controlo da sua aprendizagem. O Portefólio² sistematiza e integra comprovativos e documentos

² O Portefólio não é uma mera pasta onde são colocados trabalhos organizados como acontece com um dossier, onde se acumulam documentos, trabalhos e produções, onde não há necessariamente ligação entre eles. O Portefólio tem outro alcance. Este dá conta do percurso das aquisições dos adultos; os elementos a inserir são escolhidos em função dos objectivos pré-estabelecidos; a selecção desses elementos é feita a partir de uma negociação entre formando e formador; esses elementos devem representar as competências do adulto; permite uma avaliação formativa ao longo do processo de aprendizagem; o formando estabelece metas, reflecte, analisa, melhora, desenvolve, aceita críticas; existe ligação entre os vários trabalhos.

justificativos de diferente natureza e suporte, nomeadamente, descritivos das experiências e das actividades produzidas pelo adulto; descritivos das aprendizagens e das competências adquiridas que documentam e evidenciam o seu percurso; trabalhos que comprovam as aprendizagens e as competências adquiridas ao longo da vida, em diferentes contextos, bem como, planos relativos a percursos de formação e actividades de carácter profissional, social e cultural que este pretende desenvolver futuramente.

A construção do Portefólio persegue três objectivos primordiais: promover o reconhecimento pessoal, por parte do adulto, do seu património experiencial (capacidades, valorização de actividades desenvolvidas, projectos de vida); promover o reconhecimento institucional, isto é, a validação das competências adquiridas que poderá conduzir à obtenção de uma certificação equivalente a um diploma escolar; promover o reconhecimento profissional - orientação profissional, procura de emprego, gestão e planeamento da carreira profissional (Jordão, 1995).

O reconhecimento pessoal comporta uma dimensão formativa, de auto-avaliação implicando, por parte do adulto, a realização de um balanço das experiências e das aprendizagens que efectuou ao longo da vida. O que exige, por um lado, um trabalho retrospectivo sobre o seu percurso, que permite explicitar as competências, que resultam da sua formação experiencial, por outro, envolve um trabalho prospectivo que se traduz na formalização de projectos futuros.

Por essa razão, constitui um processo, eminentemente reflexivo, que requer necessariamente uma forte implicação pessoal do adulto. Exige, com efeito, que o adulto assuma o papel de produtor, de construtor de conhecimento sobre si e que, para além disso, seja capaz de comunicar esse conhecimento, seja capaz de o materializar sob diversos suportes, de o traduzir em algo concreto, tornando-o visível para todos os outros e, por conseguinte, susceptível de constituir uma evidência a integrar no seu Portefólio.

Deste modo, consoante os objectivos a atingir, o adulto terá de manusear diferentes meios para construir o seu Portefólio e consequentemente obterá diferentes resultados, como o demonstra o quadro 2:

Quadro 2: Objectivos, resultados e meios para cada tipo de Portefólio (Jordão, 1995, p. 31).

Objectivos, resultados e meios	Reconhecimento Pessoal	Reconhecimento Institucional	Reconhecimento Profissional
Objectivos a atingir	Auto-reconhecimento e auto-formação.	Fazer reconhecer competências.	Demonstrar possuir competências relativamente a uma função.
Resultados obtidos	Conhecer o seu real valor, descobrir uma nova orientação, um projecto de acção ou de formação.	Obter equivalências; conseguir uma admissão.	Obter um emprego; ser promovida.
Meios	Autobiografia; inventário de aprendizagens; documentos comprovativos.	Apresentação do Portfólio; testes; exames; entrevistas.	Entrevista, Portfólio.

Tendo em conta os aspectos expostos anteriormente torna-se relevante referir que dependendo do tipo de Portefólio que o adulto pretenda elaborar estão as fases que comportará. Se o seu objectivo for o reconhecimento das suas competências, então, o percurso a seguir é: preparação (visa reunir todos os elementos pertinentes a inserir no Portefólio, lista de experiências, comprovativos das mesmas, reconstrução dessas mesmas aprendizagens num processo de auto-formação); identificação e recolha dos elementos para o “reconhecimento histórico” (momento de reflexão sobre o passado, exigindo por parte do adulto empenho, objectividade e “consciência reflexiva”. A identificação pode ser realizada a partir dos elementos que irão constituir o curriculum vitae, a autobiografia ou lista de experiências); inventários de aprendizagem (junção dos comprovativos ou dos elementos que ilustram a avaliação dos resultados das aprendizagens provenientes das experiências vividas. Averigua os pontos fortes e os pontos fracos).

Se o objectivo da construção do Portefólio for o reconhecimento institucional ou profissional, então, esta tarefa deverá integrar mais duas fases: conversão das aprendizagens (identificação das competências por uma dada instituição); a utilização do Portefólio (pretende que o trabalho construído seja utilizado como instrumento de negociação, junto de uma entidade formadora ou empregadora; pretende a demonstração das competências do adulto) (Jordão, 1995).

Tendo lugar os Balanços de Competências nos designados Centros Novas Oportunidades merece especial destaque a descrição dos eixos de intervenção dos referidos centros, bem como, as metodologias preconizadas e desenvolvidas pelos profissionais que aí exercem a sua actividade.

3. Os Centros Novas Oportunidades: seus âmbitos de intervenção

A actividade de um Centro Novas Oportunidades organiza-se em torno de um conjunto de etapas de intervenção: o Acolhimento, o Diagnóstico/Triagem, o Encaminhamento dos adultos (etapa recentemente implementada), o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e, finalmente, o acompanhamento ao Plano de Desenvolvimento Pessoal.

O Acolhimento consiste no atendimento e inscrição dos adultos, no esclarecimento sobre a missão de um CNO, das diferentes fases que constituem o processo de RVCC e da possibilidade de encaminhamento para processo de RVCC ou outras ofertas educativas/formativas. O Acolhimento termina aquando da marcação de um próximo contacto com o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento que dará início à fase de diagnóstico e encaminhamento. Nesta etapa, o adulto fornece informações que poderão ser relevantes para a preparação da próxima fase.

Com base nos documentos e informações recolhidos anteriormente, o Diagnóstico/Triagem permite delinear o perfil do adulto, ou seja, reconhecer as suas necessidades, interesses e expectativas e identificar a melhor solução para a progressão escolar ou profissional (Aníbal, 2009).

O Encaminhamento direcciona o adulto para a resposta educativa/formativa mais adequada ao seu perfil tendo em conta as ofertas de qualificação disponíveis. Nesta fase, são apresentadas e discutidas as várias hipóteses de encaminhamento cuja escolha resultará de um processo de negociação entre o adulto e a Equipa Técnico-Pedagógica do CNO. O adulto poderá ser encaminhado para processo de RVCC ou para outra oferta educativa/formativa como são exemplo os Cursos Profissionais, Cursos Tecnológicos, Cursos de Educação e Formação de Adultos, entre outros. Nestes casos, o encaminhamento resulta na elaboração de um Plano Pessoal de Qualificação, o qual menciona o percurso formativo e/ou Unidades de Competência a frequentar, entendido como “organizador e potenciador do desenvolvimento global e vocacional dos adultos que se apresentam aos Centros Novas Oportunidades” (Gomes & Simões, 2007, p. 8).

Recentemente implementada, a metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento incitou o aparecimento de um novo

profissional, o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento. Se por um lado, o seu domínio de actuação se prende com a intervenção directa com o adulto, por outro, terá um trabalho de retaguarda, preparatório e determinante do sucesso da intervenção directa com o adulto. Neste último aspecto, salientamos a permanente recolha de informação relativamente às ofertas de formação disponíveis para o encaminhamento dos adultos. A recolha de informação pressupõe um conhecimento do território ao nível dos operadores e das ofertas de educação e formação. Em síntese, ao Técnico compete a difícil tarefa de esclarecer o adulto, apresentar as diversas alternativas tendo em conta o seu perfil, conduzir o processo de negociação de encaminhamento, manuseando saberes¹, saberes-fazer técnicos² e saberes-fazer relacionais e sociais³ (Almeida, 2008).

No exercício da sua actividade, o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento vivencia angústias, confronta-se com dúvidas relativamente aos modos de actuação, encontra constrangimentos que dificultam a sua prática diária. Porém, o trabalho em equipa poderá ser um grande factor de superação de tais obstáculos.

No Reconhecimento de Competências, através do recurso à metodologia de Balanço de Competências, o adulto identifica as competências que teve oportunidade de adquirir ao longo da sua vida, em contextos formais, não-formais e informais. Toda a actividade desenvolvida neste âmbito irá resultar na construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, reflexo das competências e aprendizagens do adulto.

A Validação de Competências permite que o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens seja analisado pela equipa pedagógica à luz do Referencial de Competências-Chave. Resulta a identificação das competências a validar e/ou desenvolver a partir da continuação do processo de RVCC ou de formação a realizar por uma entidade formadora certificada.

¹ Exemplo: Conhecimentos acerca da Iniciativa Novas Oportunidades, sobre a rede de ofertas formativas/educativas da região onde está sediado o Centro Novas Oportunidades, sobre a análise e interpretação de dados, entre outros.

² Contactar com as entidades formadoras, criar e actualizar bases de dados, transmitir informação ao Profissional de RVCC.

³ Comunicar, dialogar, saber ouvir, gerir conflitos, demonstrar autonomia, entre outros.

A Certificação de Competências corresponde à fase final do processo de RVCC que acontece quando estão reunidas todas as condições necessárias à obtenção de uma qualificação ou habilitação escolar. A Certificação é a confirmação oficial e formal das competências validadas através do processo de RVCC.

Após a Certificação de Competências do adulto, toma lugar a definição do Plano de Desenvolvimento Pessoal tendo em vista a continuação do seu percurso de qualificação/aprendizagem futuros.

De facto, os Centros Novas Oportunidades têm vindo a constituir-se como um espaço privilegiado de orientação ao longo da vida, promovendo a reflexão e a tomada de decisão no âmbito dos percursos formativos, profissionais e dos projectos de vida dos adultos (Pinto, 2008). Numa fase inicial, referimo-nos às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento, o adulto é acompanhado na tentativa de encontrar o percurso qualificante mais adequado às suas características pessoais. Promove, ainda, a motivação e responsabilização pessoal, “particularmente útil para desempregados e para adultos para os quais prevaleceu, durante um período de tempo significativo, uma imagem negativa do mundo do estudo e do trabalho, com dificuldades subsequentes ao nível da adaptabilidade social” (Pinto, 2008, p. 8). A orientação vocacional nesta fase ajuda os adultos mais indecisos a avaliarem o seu reportório comportamental e a traduzi-lo em escolhas vocacionais. É acentuada a importância da singularidade individual e da autonomia na condução do percurso de vida. Os Técnicos que participam nesta etapa devem conduzir os adultos a processos de auto-reflexão e tomada de consciência das vivências, das aprendizagens e das dificuldades que possuem (Alverca, 2004).

Esta metodologia permite construir um perfil do adulto (as suas características pessoais, motivações, contextos de vida), considerado nas suas dimensões pessoais e interactivas e, ainda, recolher informação, caso o adulto integre o processo de RVCC, útil à construção de instrumentos adaptados ao contexto de vida do indivíduo (Gomes & Simões, 2007).

Numa fase final, agora reportando-nos ao acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Pessoal, o adulto é apoiado na escolha de alternativas de formação numa lógica de consolidação da aprendizagem ao longo da vida. “Tomada a decisão de

continuidade há que escolher o caminho que mais se adequa, simultaneamente, às motivações e objectivos, tendo em vista uma futura carreira profissional” (Vieira, 2002, p. 278).

Neste âmbito, e tendo em conta a perspectiva de Guichard (*in* Paixão, 2005), a orientação vocacional pode ser perspectivada como um instrumento de auxílio na construção de uma visão mais realista do mercado de trabalho, alertando para os desequilíbrios entre a oferta e a procura, preparando os indivíduos para os conceitos de flexibilidade e de modificação do sentido do trabalho e da formação e da importante noção de educação ao longo da vida. Acresce que a orientação vocacional poderá ter repercussões na formação para a cidadania “ao promover práticas e procedimentos que contribuem para a coesão social e que diminuem ou impedem a eclosão de problemas comportamentais e sociais graves colocados pelos diversos indivíduos e grupos em situação de exclusão” (Paixão, 2005, p. 216). Finalmente, a orientação vocacional vislumbra-se como um instrumento de promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos, melhorando a organização dos recursos indispensáveis à mobilização e concretização das potencialidades pessoais e a adaptação aos contextos mais relevantes de realização e de relação.

Em consequência dos avanços tecnológicos e da globalização da economia, o mundo do trabalho tem vindo a sofrer profundas alterações. A sociedade actual caracteriza-se pela crescente abertura à aprendizagem, à imprevisibilidade, ao conhecimento, necessitando os indivíduos de apoio para uma adequada gestão da sua carreira. Os sujeitos ao longo do seu percurso de vida vivenciam experiências de variada ordem (profissional, familiar, social) fontes de saber resultando aprendizagens merecedoras de valorização e reconhecimento social (Moura, 2004). “Numa contextualização de notória adaptação à mudança, a orientação para a carreira deverá assumir novas dimensões, promovendo a adopção de atitudes positivas em contextos de incertezas, e de comportamentos impulsionadores de aprendizagens ao longo da vida, dotando as pessoas de saberes indispensáveis à sustentabilidade do emprego” (Moura, 2004, p. 354).

Moura (2004), relata que numa perspectiva de desenvolvimento vocacional na idade adulta, o balanço de competências realizado possibilita aos adultos a valorização dos percursos de vida e das aprendizagens informais, a correspondência entre as

competências obtidas por via formal e as adquiridas por via não formal, incute a necessidade de aprender ao longo da vida e permite o “auto-reconhecimento de experiências e aprendizagens positivas através da adopção de uma pedagogia de sucesso e encorajamento” (Moura, 2004, p. 357).

Constituindo objectivo central deste trabalho, a questão de averiguar como os Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento vivenciam a sua prática profissional nos Centros Novas Oportunidades aliada a constrangimentos e/ou factores facilitadores, pensamos ter chegado o momento de explanarmos o nosso estudo, analisando o que verdadeiramente acontece e, com base nos resultados, tecermos a nossa reflexão. Esta será a tarefa do próximo capítulo da segunda parte do trabalho.

CAPÍTULO III**Metodologia****1. Opções metodológicas**

A investigação que caracterizamos como um processo sistemático e rigoroso de descrição e interpretação da realidade exige um conhecimento aprofundado de todos métodos e técnicas que a permitam desenvolver. Cabe ao investigador escolher o método que mais se adequa ao seu objecto de investigação.

De facto, temos assistido a uma forte influência e reconhecimento gradual dos métodos qualitativos no estudo de questões educacionais. “Muitos dos investigadores educacionais manifestam uma atitude positiva face às mudanças que se têm vindo a verificar nas estratégias de investigação, contemplando a abordagem qualitativa tanto a nível pedagógico como a nível da condução da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 137). A partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, a abordagem qualitativa privilegia a compreensão dos seus comportamentos, atitudes ou convicções.

Ainda que a investigação qualitativa não tenha sido considerada dominante dos anos 30 aos anos 50, o interesse dos antropólogos pela educação aumentou desde então, o que se reflectiu no desenvolvimento dos métodos qualitativos e no trabalho de campo não só a nível conceptual mas também metodológico.

Os problemas educativos foram o foco principal dos estudos dos anos 60, passando as agências estatais a subsidiar as investigações que utilizavam os métodos qualitativos. Considerada como uma época de tumulto e de mudanças sociais, as atenções foram direccionadas para a experiência escolar das crianças pertencentes a minorias tendo em conta que pouco se sabia sobre o modo como os alunos experimentavam a escola nomeadamente os mais desfavorecidos e excluídos socialmente. Por isso, os investigadores qualitativos eram vistos como “romancistas” pois valorizavam os pobres e desfavorecidos (Bogdan & Biklen, 1994).

Se na década de 60, “a perspectiva qualitativa era ainda marginal em educação, só praticada pelos heterodoxos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 39), no início dos anos 70, embora não dominantes, os métodos qualitativos deixam de ser vistos como

marginais. Instalou-se um clima de diálogo entre os investigadores qualitativos e quantitativos diminuindo assim as tensões existentes.

O número de publicações de artigos qualitativos continua a aumentar na década de 80 e 90. Uma modificação importante observada nesta altura foi a utilização do computador na recolha, gestão e análise dos dados qualitativos. O feminismo e os papéis psicosexuais passam a ter lugar nos conteúdos das investigações, a forma como percebemos o mundo, as nossas emoções e sentimentos. O estudo das pessoas começou a ser visto como cada vez mais idiossincrático, que deve ter em conta variáveis como o sexo, a idade, a raça, a etnia, a classe, o contexto social, económico e cultural. Os pós-modernistas também deram um contributo no entendimento da interpretação e no papel do investigador qualitativo como intérprete, perspectivando o material escrito como objecto de estudo. Toma lugar um forte questionamento das estratégias quantitativas de chegar à verdade, uma crítica veemente aos modelos tradicionais de validade e fidelidade. Por oposição, os investigadores quantitativos acusaram a investigação qualitativa de “extremo literalismo”, “extrema retórica” dada a confusão reinante entre relatos científicos e literatura.

À investigação qualitativa podemos atribuir cinco características. Primeira, o investigador constitui-se como o instrumento principal na recolha de dados que deve ser realizada em ambiente natural. Da sua sensibilidade, integridade e conhecimento dependem a validade e fidelidade de toda a investigação. Segunda, a investigação qualitativa é descritiva, baseia-se em palavras ou imagens e não em números. Terceira, a ênfase da abordagem qualitativa é colocada nos processos e não tanto nos produtos ou resultados. Quarta, os dados são analisados de forma indutiva, particular, ou seja, não se pretende confirmar ou infirmar hipóteses. Quinta, a importância atribuída ao significado. Os investigadores centram-se em perspectivas participantes, isto é, no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (Bogdan & Biklen, 1994).

Os investigadores qualitativos em educação questionam incessantemente os sujeitos da investigação com o objectivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973 *in* Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Silverman, alerta para o facto de não se contarem apenas histórias convincentes, há que ter em conta questões como a fidelidade e validade de uma investigação (1993 *in* Vieira, 1999). A fidelidade de um estudo científico está directamente relacionada com a replicabilidade das suas conclusões, ou seja, utilizando os mesmos procedimentos diferentes investigadores chegam a resultados idênticos sobre o fenómeno. A fidelidade é concebida a partir do estilo de interacção do investigador, do registo e análise de dados e da interpretação que o mesmo faz dos significados individuais vislumbrados em trabalho de campo. A validade de um trabalho científico prende-se com a exactidão das conclusões obtidas, isto é, com a credibilidade das descrições e interpretações realizadas pelo investigador. Neste sentido, é necessário determinar se as conclusões representam, verdadeiramente, a realidade empírica e avaliar se os constructos definidos pelo investigador medem as categorias reais da espécie humana (Vieira, 1999).

No presente estudo o tipo de análise qualitativa efectuada foi a análise de conteúdo a partir de entrevistas semi-estruturadas.

Na investigação qualitativa cada ideia, cada interpretação é filtrada pelos nossos olhos, pela nossa mente e pelos nossos pontos de vista. De facto, não pretendemos ser objectivos mas sim perceber as construções e sucessivas interpretações da realidade da pessoa entrevistada. A realização de uma investigação centrada em entrevistas não será, de todo, uma tarefa fácil, uma vez que lidamos com pensamentos, sentimentos, significados, contextos, intenções.

De acordo com Lodi, a entrevista “é considerada como um processo de interacção entre pessoas e, portanto, sujeita a uma ética de relacionamento humano” (1981, p. 63).

A entrevista semi-estruturada caracteriza-se pela existência de um guião previamente preparado que serve como eixo orientador ao longo do seu desenvolvimento, contudo não existe uma ordem rígida nas questões. O desenvolvimento da entrevista vai sendo adaptado ao entrevistado. Permite um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões e procura garantir que os diversos participantes respondem às mesmas questões. Portanto, requer uma boa preparação da parte do entrevistador. Para além disso, optimiza o tempo disponível,

permite introduzir novas questões e seleccionar temáticas para aprofundamento. É especialmente aconselhada para entrevistas a grupos, dado o tratamento mais sistemático dos dados (Lichtman, 2006). De facto, com este tipo de entrevistas, o entrevistador poderá comparar os dados entre vários sujeitos mas não consegue compreender como é que os próprios indivíduos estruturam o tema ou questão.

Independentemente do tipo de entrevista utilizado, existe um conjunto de técnicas que poderão facilitar a obtenção de informação. Craig (1989 *in* Leal, 1999) propõe algumas técnicas na intervenção dos entrevistadores.

O questionamento em que o entrevistador deve ter em conta que nem todas as perguntas podem e devem ser feitas, assim como, nem todas as perguntas podem e devem ser feitas da mesma forma. As perguntas a realizar não devem fomentar a passividade do entrevistado, devem sim apelar à interacção para que o entrevistador tenha acesso à personalidade do sujeito.

A reflexão cuja ideia central “é a de fazer compreender ao entrevistado que não só se percebe o que ele comunica, como se está a pensar no assunto” (Leal, 1999, p. 25). De facto, esta técnica implica que o entrevistador tenha alguma experiência na condução de entrevistas para que possa reproduzir o material cognitivo e emocional do entrevistado.

A Clarificação que permite tornar mais claro o que foi dito através do questionamento, da reformulação. Como sabemos, por vezes o entrevistado nem sempre se apercebe do que vai dizendo.

A confrontação cujo entrevistador que utilize esta técnica deve ter na sua “bagagem” algum treino para que a sua atitude não seja entendida como agressiva. Pretende-se pois esclarecer dúvidas e clarificar dimensões específicas dos conteúdos abordados pelo sujeito entrevistado, devolvendo-lhe algumas inconsistências verbais ou comportamentais. Mesmo que esta técnica “suscite um momento de fechamento e de retracção ou de negação maciça de um dos termos da proposição, habitualmente a sequência que se segue é bastante produtiva e esclarecedora” (Leal, 1999, p. 28).

A auto-revelação que visa facilitar a exposição do entrevistado. Porém, é conveniente que as auto-revelações ocorram num registo afectivo e abstracto ao invés de factos concretos que foram vivenciados.

O silêncio que apela à sensibilidade do entrevistador, por isso, é provável que entrevistadores pouco experientes se sintam desconfortáveis face a tal situação. O silêncio pode ter vários significados. Pode transmitir alguma inibição por parte do entrevistado. Então, o entrevistador deve potenciar um clima relacional no sentido de ultrapassar essa situação, sobretudo no início das entrevistas. O silêncio pode indiciar alguma passividade ou regressão. Neste caso, o entrevistador não terá, certamente, a sua tarefa facilitada. Há silêncios manifestamente defensivos, que criam resistências ao processo de entrevista. O entrevistador deverá perceber o porquê da não-aceitação da situação por parte do entrevistado. As pausas podem ser sinónimos de silêncios, por exemplo, quando termina um conteúdo. Outras vezes podem ocorrer silêncios que pronunciam alguma reflexão e traduzem a fluência da relação que está a ocorrer. São momentos importantes que nenhum entrevistador deve interromper.

A exploração que tem como objectivo compreender e investigar diferentes áreas de vida, de pensamento, de sentimentos por parte do entrevistado relevantes para a entrevista. Esta técnica distingue-se do questionamento pois enquanto este se mantém num nível mais superficial e literal, a exploração visa compreender as causas e consequências de um fenómeno, os processos, as estratégias adoptadas.

A reestruturação: “Reestruturar é voltar a estruturar, quer dizer organizar o material e os conteúdos expressos de uma forma que permita uma mudança de perspectiva sobre o mesmo tema” (Leal, 1999, p. 32).

A interpretação que permite acrescentar algum sentido quando aquilo que foi expresso estava despido de sentido.

O humor que se destina a desdramatizar uma determinada situação, a criar algum distanciamento face ao problema enunciado e a tornar menos ansiogénico um assunto difícil de abordar. Esta técnica deverá ser utilizada raras vezes em situações muito controladas e por entrevistadores experientes.

A generalização que permite demonstrar a dominância de um conteúdo ou tema a partir da semelhança a determinados materiais expressos. A generalização pode ser feita através do questionamento e da reflexão. Para que a generalização seja possível deve existir um acumular de informação que permita e facilite a constatação de pontos comuns.

A focagem que poderá ser vista como o contrário de generalizar. Focar é seleccionar de entre o material recolhido aquele que parece mais relevante. Muitas vezes, através da técnica de exploração são focados determinados aspectos que consideramos importantes para ulteriores desenvolvimentos. Porém, também é possível que ocorra a focagem a partir de algumas generalizações prévias.

O ecoar: “A técnica do ecoar pretende antes de mais assinalar ao entrevistado o reconhecimento emocional, sintonia e atenção do entrevistador” (Leal, 1999, p. 36).

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: como estratégia dominante de recolha de dados ou em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em ambas as formas, a entrevista permite recolher informação, dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

A maior parte das entrevistas são iniciadas a partir de uma conversa banal entre os sujeitos intervenientes no sentido de encontrar um interesse ou tópico em comum, no fundo uma oportunidade para “quebrar o gelo existente” e construir uma relação. Ainda no início da entrevista, o sujeito a entrevistar deve ser esclarecido relativamente ao objectivo da entrevista, do mesmo modo deve ser assegurada a confidencialidade de tal processo (Bogdan & Biklen, 1994).

Para que se realize uma boa entrevista o sujeito deve manifestar à vontade, deve partilhar os seus interesses e pontos de vista. “As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

Os resultados demonstrados pela entrevista não podem ser vistos como generalizantes ou como definidores de comportamentos e consciências, dissociados de um contexto social específico que está a ser investigado e sobre o qual se elaboram algumas questões.

No que concerne à análise de conteúdo, Bardin define-a como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que

se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (1977, p. 9). Esta técnica procura “arrumar” discursos, conteúdos de comunicações em categorias de significação. A análise de conteúdo permite uma representação rigorosa e objectiva dos conteúdos das mensagens, assim como, um avanço produtivo por áreas menos evidentes que constituem o chamado “contexto de produção” (Amado, 2000).

Para se proceder à análise de conteúdo percorrem-se alguns passos como a organização da análise, a codificação, a categorização, a análise e a inferência.

A organização da análise desenvolve-se em torno de três pontos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise caracteriza-se como uma fase de organização, de sistematização das ideias iniciais que servirão de base ao desenvolvimento das futuras operações. Neste momento, devem ser escolhidos os documentos sujeitos a análise, devem ser formuladas as hipóteses e os objectivos e devem ser elaborados os indicadores que sustentam as interpretações finais. Recolhido o material considerado como o *corpus*, neste caso, as entrevistas, segue-se uma primeira “leitura flutuante” que consiste no contacto com os documentos a analisar e no conhecimento do texto. Na constituição do *corpus* documental há que ter em conta características como a exaustividade (todos os elementos do *corpus* devem ser tidos em conta), a representatividade (a amostra deve ser representativa do universo inicial), a homogeneidade (os documentos devem obedecer a critérios específicos e possuir características semelhantes) e a pertinência (os documentos devem ser adequados aos objectivos da análise).

A formulação das hipóteses e objectivos tem como propósito delinear a finalidade geral a que nos propomos. Em função das hipóteses devem ser identificados os índices organizados em indicadores precisos e seguros (Bardin, 1977). Ainda antes da análise o material reunido deve ser preparado.

Realizada a pré-análise segue-se a fase da análise propriamente dita. Todo o material recolhido será alvo de operações de codificação ou enumeração.

Os resultados obtidos a partir da análise são submetidos a tratamento e interpretação de modo a serem significativos e válidos.

Na perspectiva de Holsti, a codificação “é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem

uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (1969 *in* Bardin, 1977, p. 103).

Tendo em conta os objectivos da investigação são definidas as unidades de registo, ou seja, o que se vai procurar: palavras, temas, acontecimentos.

As unidades de contexto permitem compreender o verdadeiro significado das unidades de registo, a possibilidade de regressar ao contexto das unidades de registo deve ser sempre assegurada. Por exemplo, para a palavra a unidade de contexto pode ser a frase, para um tema o parágrafo (Amado, 2000).

As unidades de enumeração procuram definir os critérios que determinam a contagem.

Bardin, define a categorização como “uma operação de classificação e elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (1977, p. 117). As categorias reúnem as unidades de registo em classes tendo em conta as características comuns atribuindo um título genérico que deve representar com exaustividade e precisão o sentido dos indicadores.

A formulação das categorias deve obedecer a seis regras fundamentais: a exaustividade (escolha adequada da palavra-chave abrangendo todos os itens relevantes para o estudo), a exclusividade (as unidades de registo não se repetem em diferentes categorias, ou seja, não pertencem a mais que uma categoria), a homogeneidade (o sistema de categorias não deve misturar diferentes critérios de classificação), a pertinência (a formulação das categorias deve estar em consonância com o material em análise e os objectivos da investigação), a objectividade (as categorias devem ser utilizadas de igual modo por diferentes investigadores) e a produtividade (as categorias devem proporcionar um novo discurso, gerar novos dados) (Amado, 2000).

A análise de conteúdo constitui-se como um instrumento de indução quando se pretendem investigar as causas partindo dos efeitos. A inferência ou indução poderá apoiar-se na mensagem e no canal ou no emissor e receptor.

Importa lembrar a importância do controlo da validade e da fidelidade, verificar se as categorias elaboradas pelo investigador traduzem verdadeiramente o sentido dos dados, que elas foram correctamente definidas podendo um qualquer investigador

utilizar essas mesmas definições e fazer a mesma análise (Carmo & Ferreira, 1998). A estratégia mais utilizada passa por solicitar a outros investigadores que procedam à categorização de uma amostra aleatória do *corpus* documental. Posteriormente são comparadas as codificações realizadas.

2. Delimitação do problema

Desde a última década que o nosso país tem vindo a reflectir sobre questões como as políticas e iniciativas no âmbito da Educação e Formação de Adultos, bem como, os baixos níveis de certificação escolar e profissional da população portuguesa. A aposta europeia numa economia do conhecimento e de coesão social constituiu um novo desafio para Portugal que pressupõe uma “correlação entre inovação, competitividade, níveis de bem estar, qualidade de vida e educação e formação da população, capaz de garantir um desenvolvimento humano sustentado” (Gomes, 2006, p. 11).

Por consequência e, tendo em conta a superação dos baixos indicadores de escolarização e formação, assistimos a uma forte mobilização de organismos e instituições nacionais na procura de novas oportunidades de aprendizagem no âmbito da qualificação e certificação dos adultos portugueses. Neste contexto, a Agência Nacional para a Qualificação, ANQ, IP, através do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concretizado na rede de Centros Novas Oportunidades, tem desempenhado um papel fulcral na dinamização e implementação de um sistema de qualificação escolar e profissional que vislumbra o aumento da empregabilidade e integração social dos adultos (Almeida, *et al.*, 2008).

O reconhecimento, a validação e a certificação de competências desempenham um papel essencial e específico dado que, por um lado, proporcionam a homens e mulheres os meios que lhes permitem responder de forma construtiva a um mundo em constante mudança e, por outro, facultam processos que reconhecem os direitos e as responsabilidades dos adultos e das comunidades. A implementação deste tipo de processo não pretende evitar outros modos de trabalho educativo com os adultos,

mas sim valorizar a aprendizagem que se realiza ao longo de toda a vida e “potenciar o envolvimento dos adultos em práticas educativas, sejam elas para a promoção da posse e uso de competências de literacia, para alcançar diplomas escolares e profissionais ou para assegurar uma formação cultural, científica ou técnica mais abrangente” (Rothes, 2002, p.3).

Constituindo-se, então, os Centros Novas Oportunidades como um serviço público, os mesmos asseguram a todos os adultos maiores de 18 anos a possibilidade de reconhecerem, validarem e certificarem as competências que foram adquiridas ao longo do seu percurso de vida nos mais diversos contextos. De facto, a qualificação escolar, de nível básico ou secundário, e profissional procura responder não só a uma necessidade social emergente como procura igualmente responder a necessidades individuais numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (Pinto, *et al.*, 2008).

Cada Centro Novas Oportunidades tem como objectivo de actuação contribuir e potenciar estratégias que conduzam à redução e superação dos indicadores nacionais de subcertificação. Devem assumir-se como a “porta de entrada” dos adultos para as novas qualificações, que não são mais que um vasto leque de oportunidades de aprendizagem e formação contínua no âmbito de processos de rvcc (básico e secundário) ou de outras modalidades de educação e formação. Para o desempenho deste papel preconizado pelos Centros prevêem-se funções como a “dinamização local, de informação, de aconselhamento, de encaminhamento, de acompanhamento, de formação complementar e de provedoria” (Almeida, *et al.*, 2008, p. 7).

Importa salientar que a maioria dos adultos que se dirige aos Centros Novas Oportunidades apresentam baixos níveis de auto-estima e motivação, no fundo possuem uma visão muito restrita de si mesmos e das oportunidades de educação e formação existentes. Assume especial importância uma metodologia que permita a todos os adultos a clarificação dos seus objectivos, das suas expectativas, das suas motivações e interesses e de todas as oportunidades de educação e formação disponibilizadas.

Desta feita, o Instituto de Orientação Profissional e a Agência Nacional para a Qualificação implementaram a Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento de Adultos.

As etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento afiguram-se como uma mais valia quer para os adultos que nelas participam, quer para a equipa técnico-pedagógica, quer para a regulação ou criação efectiva de ofertas formativas que respondam às necessidades dos adultos, sensibilizando e articulando com os operadores de formação como são exemplo, as escolas, os centros de formação, as empresas de formação, entre outros. Esta metodologia permite uma formulação antecipada do tipo de intervenção a promover com o adulto visando ao mesmo tempo a construção de um Plano de Desenvolvimento Pessoal. Para isso, importa averiguar as características individuais, a motivação, as expectativas, a autonomia, as crenças, as imagens e valores em que os adultos se baseiam para a construção de projectos vocacionais (Almeida, *et al.*, 2008). Neste âmbito podemos apreciar três domínios interdependentes: o primeiro que aborda o adulto na sua singularidade, o segundo que sinaliza os diferentes papéis exercidos nos mais diversos contextos e o terceiro que corresponde à “história temporalizada da evolução pessoal nesses contextos” (Almeida, *et al.*, 2008, p. 13). A partir daqui é possível construir um modelo que reflecte o perfil do adulto e define um percurso individual de qualificação.

Centrando-nos nas etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento, inicialmente implementadas pelos Profissionais de RVC nos Centros Novas Oportunidades e actualmente desempenhadas pelos Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, verificamos a existência e pertinência de alguns constrangimentos, obstáculos vivenciados pelos referidos técnicos aquando do desempenho das suas funções.

Em função deste aspecto, procuramos orientar toda a investigação para a identificação de factores facilitadores e constrangimentos, sentidos pelos Técnicos(as) de Diagnóstico e Encaminhamento, no âmbito da implementação da metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento de adultos para processos de RVCC ou para outras ofertas educativas/formativas.

Impõem-se questões como:

1. Que saberes, saberes fazer técnicos, relacionais e sociais deve o(a) Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento possuir para intervir nas etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento?
2. Qual a natureza dos elementos que estão associados às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento e que tornam este processo complexo?
3. Que estratégias têm sido desenvolvidas pelos Técnicos(as) de Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento para ultrapassar os obstáculos, a complexidade inerentes às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento?

3. Amostra

Na impossibilidade de os investigadores estudarem toda a população de sujeitos em que estão interessados torna-se imprescindível limitar o estudo a uma amostra mais pequena. A selecção de uma amostra representativa da população à qual pretendemos generalizar os resultados apresenta-se como um dos mais difíceis problemas em investigação (Lima & Vieira, 1999). Em investigação qualitativa as amostras são de menores dimensões quando comparadas com as amostras da investigação quantitativa, poderão mesmo ser casos únicos, seleccionados intencionalmente.

Para a obtenção da amostra foi considerada a técnica de amostragem não probabilística. “Amostras não probabilísticas podem ser seleccionadas tendo como base critérios de escolha intencional sistematicamente utilizados com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 197). Ainda que possam ocorrer alguns problemas ao nível da validade e generalização dos resultados da amostra para a população, esta técnica é

recomendada quando os recursos disponibilizados são limitados e quando existe alguma dificuldade em identificar elementos da população. É bastante útil em estudos de natureza exploratória, descritiva e qualitativa, rápida e económica na recolha dos dados (Jorge, 2005).

Tendo em consideração o objectivo do estudo, a técnica de amostragem não probabilística utilizada foi a amostra pensada ou intencional uma vez que foram determinados, à priori, sub-grupos da população.

A investigação foi desenvolvida junto de Técnicos(as) de Diagnóstico e Encaminhamento dos Centros Novas Oportunidades dos distritos da Guarda e de Viseu, de entre os quais foram seleccionados aleatoriamente oito Centros Novas Oportunidades para posterior contacto.

3.1. Caracterização da amostra

A amostra do presente estudo é constituída por oito Técnicos(as) de Diagnóstico e Encaminhamento, todos eles do sexo feminino, pertencentes a Centros Novas Oportunidades dos distritos da Guarda e de Viseu, aos quais foram atribuídos códigos, de E1 a E8, e cuja formação académica se encontra representada no quadro 3.

Quadro 3: Distribuição da amostra de acordo com a sua formação académica

Formação Académica	Código da Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento
Psicologia	E1, E2, E4, E5, E7
Ciências da Educação	E3
Gestão e Desenvolvimento Social	E6
Sociologia	E8

As profissões desempenhadas anteriormente por cada uma das Técnicas de Diagnóstico e Encaminhamento são bastante diversificadas como podemos visualizar a partir do quadro 4, à excepção da E2, cuja primeira profissão foi a de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento.

Quadro 4: Distribuição da amostra de acordo com as anteriores profissões desempenhadas

Código da Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento	Profissões
E1	Profissional de RVCC
E2	_____
E3	Profissional de RVCC
E4	Empregada livraria
E5	Conselheira de Orientação Profissional
E6	Coordenadora de Recursos Humanos
E7	Formadora/Psicóloga
E8	Administrativa

Para o exercício da actividade profissional, todas as Técnicas de Diagnóstico e Encaminhamento frequentaram a formação ministrada pela Agência Nacional para a Qualificação direccionada para o efeito. A Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, representada pelo código E2, assistiu ainda a uma formação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto sobre as temáticas: Educação de Adultos e o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Quanto às razões que incentivaram o exercício da função de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, as técnicas representadas pelos códigos E1 e E8 mencionaram o facto de ser um novo desafio na sua vida. Por conseguinte, as técnicas representadas pelos códigos E2, E3, E4, E6 e E7 referiram o interesse pela área de

Educação de Adultos. Finalmente, a técnica cujo código é E5 indicou ter enveredado por esta profissão devido ao seu interesse pela área da Educação de Adultos e ao novo desafio que isso representava.

No que diz respeito à admissão ao CNO todas as Técnicas de Diagnóstico e Encaminhamento participaram em concursos públicos, à excepção das representadas pelos códigos E5, E6, E7 às quais foi dirigido convite por parte da entidade empregadora que agora integram.

4. Instrumentos

Dadas as características do estudo que nos propomos encetar optámos por, como referimos anteriormente, construir uma entrevista semi-estruturada constituída por duas partes. Uma primeira que remete para aspectos de caracterização da amostra e uma segunda que se reporta, efectivamente, para o guião de entrevista com as respectivas questões.

A técnica da entrevista facilita a obtenção de evidências de comportamento e informações mais objectivas sobre as competências informais investigadas, porque ultrapassa as atitudes e os valores, focando o que realmente as pessoas fizeram, o que possuem e como utilizam ou podem utilizar o seu desempenho efectivo. Por um lado, exige a ajuda do adulto para fornecer respostas concretas e directas, por outro lado, dificulta que o candidato falsifique as suas respostas, uma vez que os detalhes impedem grandes invenções.

Na recolha de dados tivemos em consideração determinados aspectos como, por exemplo, a duração da entrevista, o número de entrevistas que necessitávamos para conhecer o sujeito, o local da entrevista, a identidade dos indivíduos envolvidos e o número de pessoas presentes e finalmente o estilo do entrevistador e do entrevistado.

5. Procedimentos

Na sequência da revisão da literatura, e dada a inexistência de instrumentos de recolha de dados para o presente estudo, esboçamos um guião de entrevista que posteriormente foi testado em terreno de investigação. Como principais alterações ao guião¹ destacamos as adaptações realizadas ao nível dos quadros de referência linguísticos dos entrevistados e a redução de alguns itens contemplados.

O guião de entrevista utilizado teve como ponto de partida as questões orientadoras do estudo. Na tentativa de identificarmos quais os saberes, saberes fazer técnicos, relacionais e sociais que o(a) Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento deve possuir para intervir nas etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento traçamos as seguintes questões: Na sua perspectiva que competências manuseia no exercício da sua actividade profissional? Que competências utiliza para avaliar a motivação e interesse dos adultos? Como foram adquiridas ou construídas as competências que referiu anteriormente? Como caracteriza o seu papel enquanto Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento? É um papel mais directivo ou mais de construção em interacção com o adulto? Qual o limite da sua intervenção enquanto Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento?

Para percebermos a natureza dos elementos que estão associados às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento e que tornam este processo complexo foram formuladas as seguintes questões: Qual a sua opinião sobre a metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento de Adultos? Como descreve as etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento? Como é preparada a passagem do adulto de uma fase de encaminhamento para uma fase de reconhecimento efectivo de competências? Existe ou não quebra de acção? Porquê? Que vantagens atribui às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento?

Finalmente, para averiguarmos que estratégias têm sido desenvolvidas pelos Técnicos(as) de Diagnóstico e Encaminhamento para ultrapassar os obstáculos, a complexidade inerentes às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e

¹ O guião de entrevista utilizado segue em anexo.

Encaminhamento delineamos as questões: A partir da sua experiência enquanto Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento consegue identificar alguns constrangimentos relativos às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento? Que estratégias adopta quando confrontado(a) com a inexistência de oferta formativa/educativa adequada aos adultos que recorrem ao Centro Novas Oportunidades? Que implicações têm na sua actividade as mudanças na legislação? Que factores poderão ser considerados como facilitadores nas etapas de Acolhimento, Diagnóstico/ Triagem e Encaminhamento?

Com a colaboração de Técnicos(as) de Diagnóstico e Encaminhamento de Centros Novas Oportunidades foram realizadas oito entrevistas individuais semi-estruturadas durante o ano de 2009.

Para o efeito, contactamos telefonicamente os responsáveis de cada Centro Novas Oportunidades para a possibilidade de realizar uma entrevista com o Técnico(a) responsável pelas etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento. Para a formalização do pedido de colaboração foram redigidos ofícios dirigidos a cada um dos responsáveis dos Centros Novas Oportunidades que participaram na investigação.

Aquando do consentimento para a realização das entrevistas, não esquecemos que o entrevistado deveria ter conhecimento do seu objectivo, o que foi esclarecido antes da realização da mesma. Foi ainda salvaguardada a confidencialidade, o direito à privacidade, o anonimato e a segurança dos dados recolhidos. Uma vez que o guião da entrevista era composto por uma série de questões que, de alguma forma, o tornavam longo foi pedida autorização para a utilização de um gravador. Na marcação do horário das entrevistas procurámos não perturbar a actividade profissional dos sujeitos da nossa amostra disponibilizando a agenda em função do interesse do entrevistado. Depois de agendadas não houve qualquer tipo de alteração em relação à hora e local agendados. À medida que as entrevistas iam sendo realizadas tivemos em conta o factor saturação, que acabou por ocorrer a partir da sétima entrevista perfazendo, então, um total de oito entrevistas para a realização do estudo. Todas as entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos sujeitos, ou seja, nos Centros Novas Oportunidades em locais que primavam pela privacidade das intervenções dos

entrevistados. Para conferir a fidelidade, validade e rigor dos discursos dos entrevistados todas as entrevistas foram transcritas.

No quadro 5 demonstramos a calendarização e duração de cada uma das entrevistas realizadas.

Quadro 5: Calendarização e duração das entrevistas realizadas

Código da Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento	Entrevista	Duração
E1	12/03/2009	105 minutos
E2	07/04/2009	50 minutos
E3	17/03/2009	75 minutos
E4	20/03/2009	50 minutos
E5	07/05/2009	30 minutos
E6	03/04/2009	50 minutos
E7	09/04/2009	60 minutos
E8	05/05/2009	40 minutos

Realizadas as entrevistas procedeu-se à sua apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO IV

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

1. Apresentação Individual dos Casos

Uma vez que não existem regras formais e universais de análise, interpretação e avaliação dos dados qualitativos, o investigador deverá ir mais além da mera descrição procurando estabelecer relações vislumbrando novas explicações e interpretações. Porque pretendemos dar ênfase à singularidade dos conteúdos obtidos apresentaremos em primeiro lugar cada um dos casos estudados de forma individual, recorrendo sempre que pertinente a algumas transcrições.

1.1. O caso de E1

E1 é licenciada em Psicologia e tem dedicado toda a sua actividade profissional aos Centros Novas Oportunidades.

Considera que a metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento proporciona um maior conhecimento do que é um Centro Novas Oportunidades e respectivas funções aos adultos que a ele se dirigem, permite detectar dificuldades e conhecer os interesses e expectativas dos adultos.

Vislumbra a sua experiência de vida e a formação académica como potenciadoras de competências para o exercício da sua actividade.

Encara o papel de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento como rigoroso. O mesmo permite-lhe proporcionar autonomia nos adultos e contactar com entidades. O âmbito da sua intervenção trespassa o encaminhamento.

Ao efectuar-se a passagem do adulto para a etapa de reconhecimento de competências toma lugar uma reunião de equipa, são realizados relatórios e acresce uma partilha informal de informação entre os vários profissionais que intervêm no processo de RVCC. A mesma não sente que exista uma quebra na sua acção aquando de tal passagem.

Como vantagens atribuídas às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento aponta o facto do adulto se passar a conhecer melhor, o

acompanhamento que é proporcionado, a identificação dos objectivos e dificuldades do adulto.

Anota como constrangimentos a inexistência de oferta formativa/educativa, a falta de disponibilidade para o adulto frequentar, a ausência de trabalho em parceria, o desafio entre CNO's e as metas físicas a alcançar.

Para dar resposta à inexistência de oferta formativa/educativa solicita opinião aos colegas de trabalho, procura dar um maior acompanhamento aos adultos alertando para as vantagens e desvantagens das ofertas.

A legislação tem algum impacto na sua actividade dado que esta é considerada como sendo pouco clara e facilitadora, alvo de diversas interpretações.

Como factores facilitadores nas etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento indicou o facto de os adultos já terem conhecimento do que é um CNO e a utilização do questionário que permite recolher informação acerca dos adultos.

1.2. O caso de E2

E2 é licenciada em Psicologia e a actividade de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento é a sua primeira experiência profissional.

Complexa, mecanizada, importante cujo contacto é limitado com o adulto são os atributos que a E2 dirige à metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento.

A sua experiência de vida permitiu-lhe adquirir competências para o cumprimento da sua função actual.

Percepciona o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento como “a porta de entrada do adulto no CNO”, que deve saber analisar documentação, contactar com entidades, actualizar bases de dados, efectuar relatórios, preencher os Planos Pessoais de Qualificação, esclarecer, pesquisar ofertas educativas/formativas e adequar a directividade a cada adulto.

Apesar da sua intervenção terminar oficialmente aquando do encaminhamento, a sua acção vai mais além.

Antes de encaminhar o adulto para processo de RVCC, a Técnica esclarece o adulto acerca da fase de reconhecimento de competências, apresentando todos os elementos que irão acompanhá-lo. Não denota por isso, qualquer tipo de quebra na sua actividade mas sim a existência de uma distinção entre as fases de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento e o reconhecimento de competências.

Como vantagens destaca um maior acompanhamento, maior rigor no atendimento e tomada de decisão, maior oferta e uniformização das metodologias.

Os constrangimentos sentidos dizem respeito à inexistência de oferta educativa e formativa, a falta de disponibilidade do adulto para frequentar uma determinada oferta, a dependência do adulto face à figura do Técnico, o facto da decisão final ser do indivíduo independentemente da opinião do Técnico e, por último, a comparação do tempo de espera entre CNO's.

Face à inexistência de oferta formativa e educativa, E2 procura dar a conhecer ofertas alternativas e sugerir aos adultos que aguardem pela oferta que pretendem.

A legislação permite a E2 estar informada e incita a leitura.

Considera o trabalho e as reuniões frequentes em equipa, assim como, uma metodologia comum com possibilidade de adaptação ao contexto de cada CNO e a transmissão de credibilidade através da figura do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento como factores facilitadores nas etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento.

1.3. O caso de E3

E3 é licenciada em Ciências da Educação e sempre exerceu actividade em Centros Novas Oportunidades, primeiramente como Profissional de RVCC e actualmente como Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento.

Perspectiva a metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento como complexa tendo em conta o tipo de linguagem utilizado, importante porque se garantem as fases seguintes do processo. Porém, considera que a mesma peca pelo excesso de fases e repetição dos conteúdos.

A formação contínua e a experiência de vida proporcionarem-lhe a aquisição de competências indispensáveis à actividade que exerce.

Como funções do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento referiu o contacto com as entidades formadoras para posteriores encaminhamentos e parcerias, os esclarecimentos e aconselhamentos, assim como, a apresentação de sugestões de trabalho para o processo de RVCC.

Para além da sua intervenção ultrapassar a fase de encaminhamento, pensa que a sua acção seria pertinente noutros âmbitos.

Ao encaminhar os adultos para processo de RVCC elabora relatórios com toda a informação necessária aos Profissionais de RVCC, considerando por isso que o adulto não sente qualquer tipo de quebra de acção na sua actividade.

As vantagens enumeradas foram o facto desta metodologia proporcionar uma maior oferta e à medida, incitar o aparecimento de legislação que a regulamenta e responsabilizar o adulto.

Quanto aos constrangimentos identificados referiu a ausência de trabalho em parceria, o desafio entre CNO's, as ideias pré-concebidas que os adultos trazem e a ausência de uniformização nos esclarecimentos.

Apontou o aguardar pela oferta formativa/educativa mais adequada às necessidades do adulto como estratégia utilizada quando confrontada com a inexistência de oferta.

É da opinião que a legislação actual propicia diversas interpretações.

O que facilita a sua tarefa é o facto dos adultos já possuírem conhecimento do que é um CNO e virem motivados para a aprendizagem.

1.4. O caso de E4

Licenciada em Psicologia, E4 referiu que a actividade de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento foi a sua primeira experiência profissional no âmbito da Educação de Adultos.

Na sua perspectiva a metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento foi bem elaborada e direccionada para um determinado tipo da população portuguesa.

Para a concretização desta actividade faz valer a sua experiência de vida, a sua formação académica e contínua. Para além de conselheiro, o Técnico deve ser

directivo na sua actuação dependendo das características de cada adulto, sendo esta relevante noutros âmbitos de intervenção.

No que concerne à entrada em processo de RVCC dos adultos acolhidos, diagnosticados e encaminhados, a Técnica realiza relatórios, esclarece o adulto e partilha informalmente informação com os Profissionais de RVCC. Deste modo, falar de quebra de acção não faz sentido, na sua opinião.

A pertinência desta metodologia prende-se com o dar a conhecer as ofertas formativas existentes. Já como obstáculos indicou o perfil dos adultos sendo que nalguns casos se situa muito abaixo do esperado, o facto de os adultos considerarem estas etapas como desnecessárias uma vez que já sabem o que querem e a inexistência de oferta formativa/educativa. Face a este último, a Técnica procura proporcionar um maior acompanhamento ao adulto e aguardam que surja a oferta mais indicada.

Encara a legislação como uma mais-valia e como factores facilitadores da sua actividade, o conhecimento que o adulto já tem do que é um CNO e a sua receptividade face à informação que lhe é transmitida.

1.5. O caso de E5

E5 é licenciada em Psicologia e iniciou-se na sua carreira profissional como conselheira de orientação profissional, papel considerado muito idêntico ao de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento.

Na sua opinião, apesar da metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento estar bem elaborada, ela não é viável se tivermos em consideração as metas físicas a atingir.

Socorre-se da sua formação académica e contínua para o exercício da sua função.

Considera o seu papel directivo dependendo do perfil do adulto, terminando a sua intervenção aquando da formalização do encaminhamento.

A entrada do adulto em processo de RVCC é preparada em reunião de equipa e existe patilha informal de informação com os Profissionais de RVCC, não se fazendo sentir quebra de acção.

Como vantagem mencionou a identificação dos objectivos e motivações do adulto. Quanto aos constrangimentos apontou o facto de “pensar só em números” e não haver tempo para as pessoas.

No que diz respeito à inexistência de oferta formativa/educativa, a Técnica, na sua entidade, não sente este problema.

A legislação inerente a esta metodologia “só atrapalha” segundo E5.

A motivação do adulto e a não preocupação com as metas físicas foram consideradas como factores facilitadores.

1.6. O caso de E6

E6 é licenciada em Gestão e Desenvolvimento Social e exerceu funções na área de recursos humanos, actualmente é Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento.

Vislumbra a metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento como complexa, burocrática mas importante.

Teve oportunidade de adquirir as competências necessárias ao exercício da sua actividade na sua experiência de vida.

Considera o papel do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento como directivo, ao qual cabe ainda o preenchimento dos Planos Pessoais de Qualificação. A sua intervenção termina aquando da formalização do encaminhamento.

Embora esclareça o adulto que integra o processo de RVCC e apresente a Profissional de RVCC que o irá acompanhar, o mesmo sente que existe uma quebra de acção entre a fase de encaminhamento e a fase de reconhecimento de competências.

Esta metodologia permite ao Técnico identificar os objectivos e dificuldades do adulto, aconselhar e ter conhecimento das ofertas formativas existentes.

Como constrangimentos citou a inexistência de oferta formativa/educativa, a morosidade no seu surgimento e a tomada de decisão do adulto independentemente da opinião do Técnico. Para ultrapassar o primeiro constrangimento, E6 defende a entrada em processo de RVCC ou o aguardar pela oferta formativa/educativa mais adequada.

Apesar da legislação responder a necessidades, as alterações ocorrerem num curto espaço de tempo levando a desigualdades nas respostas.

Facilitador é o conhecimento que o adulto já tem do que é um CNO e a sua motivação.

1.7. O caso de E7

E7 é licenciada em Psicologia, não sendo a actividade de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento a sua primeira experiência profissional.

Embora complexa, a metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento permite dar a conhecer a função dos CNO's, é importante em todo o processo de RVCC e proporciona oportunidades.

Conta com a sua experiência de vida e a sua formação académica para o exercício da sua função.

Mencionou que o papel do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento passa pelo contacto com entidades formadoras.

E7 referiu que o seu papel extravasa o encaminhamento, tendo mesmo participado no processo de RVCC.

A passagem do adulto de uma fase de encaminhamento para uma fase de reconhecimento de competências é preparada com uma reunião de equipa. Considera que não existe quebra de acção nessa passagem mas sim distinção entre as duas fases, o que não deixa de ser benéfico.

As vantagens desta metodologia passam por um maior leque de ofertas, à medida das necessidades do adulto.

A não comparência do adulto nas sessões e a inexistência de oferta formativa/educativa são apontados como os principais constrangimentos na sua actividade. Para superar este último, procura acompanhar o adulto, efectuar contactos frequentes com as entidades formadoras ou mesmo aguardar pela oferta mais indicada.

Quanto à legislação, esta é encarada como pouco clara exigindo capacidade de organização.

O dinamismo e motivação do Técnico e a participação em formações foram considerados factores facilitadores.

1.8. O caso de E8

Licenciada em Sociologia, E8 iniciou o seu percurso profissional como Profissional de RVCC.

Do seu ponto de vista, a metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento revelou-se importante no que toca aos Centros Novas Oportunidades.

A sua formação académica possibilita-lhe o exercício da sua função.

Enquanto Técnica e Diagnóstico e Encaminhamento é, nalguns casos, directiva na sua intervenção, ultrapassando esta a fase de encaminhamento.

Quando o adulto é encaminhado para processo de RVCC toma lugar uma reunião de equipa, não se fazendo sentir quebra de acção.

Alguns dos constrangimentos assinalados foram a falta de disponibilidade do adulto para frequentar uma determinada oferta, a ausência do trabalho em parceria, as metas físicas, a desmotivação do adulto.

E8 face à inexistência de oferta formativa/educativa dá a conhecer às entidades formadoras as necessidades dos adultos.

Visualiza a legislação como pouco clara. Como factores facilitadores mencionou a divulgação do processo de RVCC e a passagem de todos os adultos pelo CNO.

2. Análise Qualitativa de Conteúdo das Entrevistas

Neste tópico procederemos à análise de conteúdo dos dados recolhidos a partir das entrevistas realizadas às Técnicas de Diagnóstico e Encaminhamento dos Centros Novas Oportunidades dos distritos da Guarda e de Viseu. Relembramos que as questões orientadoras de toda a investigação são: Que saberes, saberes fazer técnicos, relacionais e sociais deve o(a) Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento possuir para intervir nas etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento? Qual a natureza dos elementos que estão associados às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento e que tornam este processo complexo? Que estratégias têm sido desenvolvidas pelos Técnicos(as) de Diagnóstico e

Encaminhamento para ultrapassar os obstáculos, a complexidade inerentes às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento?

Para uma melhor compreensão e realização da análise de conteúdo efectuada iremos recorrer, sempre que se tornar pertinente, à ilustração de transcrições das entrevistas para fundamentar cada uma das sub-categoria, que assinalamos com o número da sua unidade de registo (UR). A totalidade das transcrições realizadas encontra-se em anexo para eventual consulta.

2.1. Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento em Centros Novas Oportunidades

Os entrevistados quando questionados acerca da sua perspectiva relativamente à metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento desenvolvida nos Centros Novas Oportunidades manifestaram diversas opiniões.

De facto, 5 foram os casos que destacaram a importância que esta etapa assume em todo o processo de RVCC (cf. quadro 6) como referem, a título de exemplo, E3: “Penso que a fase de acolhimento é fundamental porque é o primeiro contacto que o adulto tem com a Técnica e com todas as opções e mais algumas que existem. Portanto, se houver um investimento na fase de Acolhimento garantem-se as fases seguintes porque o adulto já vai criando uma ideia e quando chega à fase de entrevista já foi definindo aquilo que quer e aquilo que pensa...”(UR13) ; e E6: “Eu acho que esta fase do processo, embora para alguns adultos que já sabem o que pretendem possa ser uma fase “perda de tempo”, no geral é fundamental porque as pessoas ficam a conhecer todas as possibilidades que têm em termos de ofertas formativas e são elas que acabam por optar por aquela que lhes é mais viável, a que as suas condições pessoais e profissionais lhes permitem frequentar. É fundamental passar às pessoas esta informação não só para eles poderem decidir o que querem como também para as pessoas serem encaminhadas para aquilo em que têm mais perfil” (UR 14); E7: “É fundamental este processo porque efectivamente se nós fizéssemos apenas uma inscrição e o adulto iniciasse imediatamente a seguir o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), perderíamos muita informação valiosa que é bastante útil e que é o foco da nossa atenção ao longo do processo. Para

além disso e tendo em conta que a iniciativa Novas Oportunidades é uma iniciativa que abrange diferentes modalidades, o partir do princípio que todos os adultos que se inscrevem no CNO fazem processo de RVCC estaria de certa forma a tirar a oportunidade de poderem seguir outros percursos, percursos até mais adequados ao perfil de cada um” (UR 15).

Quadro 6: **Metodologia** de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento

Categoria	Sub-categoria	Frequência
Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento	Dar a conhecer a função dos CNO's	2
	Conhecer os interesses e expectativas dos adultos	1
	Estrutura não linear	1
	Complexa	4
	Burocrática	1
	Mecanizada	1
	Contacto limitado com o adulto	1
	Importante	5
	Excesso de fases, repetitiva e maçadora	1
	Parcerias	1
	Bem elaborado	2
	Não é viável	1
	Morosa	1
Proporciona oportunidades	1	

Quatro foram aqueles que indicaram ser complexa esta metodologia: “Principalmente para os adultos do nível básico penso que tem alguma complexidade, noto que eles não conseguem compreender, é preciso dar-lhes um apoio muito maior. A estrutura, o tipo de linguagem, existem questões que deveriam estar formuladas de outra forma. “Os interesses” que vêm contemplados no questionário não têm qualquer tipo de interesse para o nível básico, só se for para um EFA mas mesmo assim...” (UR 6); “Esta fase não é tão simples quanto parece, é um pouco complexa porque é muito burocrática, depois porque tem de ser tomada uma decisão pelo adulto mas as indicações partem de nós. Estão um bocadinho dependentes do que nós achamos que eles devem frequentar” (UR 5).

Dar a conhecer a função dos Centros Novas Oportunidades foi referido por 2 dos entrevistados: “Esta etapa é importante para esclarecer e dar informação do que é que são os CNO's. Ao informar correctamente os nossos adultos estamos a dar mais

crédito aos CNO's até porque eu acho que existe uma ideia generalizada de que tudo isto é muito fácil e que as pessoas vêm aqui e levam o certificado na mão. Depois de todas estas fases, aqueles que vêm com essa ideia percebem que não é bem assim. O conjunto destas fases contribui para que eles saiam daqui com uma visão mais abrangente do que são os CNO's e para que é que servem, desta forma estamos a contribuir para uma boa imagem dos CNO's" (UR 2).

Esta metodologia foi ainda considerada como bem elaborada por dois dos entrevistados: "O processo está bem elaborado, direccionado e criado para um tipo de população que são os adultos..." (UR 19); "Teoricamente acho que está muito bem feito, muito bem pensado" (UR 20).

Um dos entrevistados apreciou esta metodologia como uma forma de conhecer os interesses e expectativas dos adultos: "No Diagnóstico, basicamente, é perceber o que eles pretendem, porque estão cá, quais são as expectativas deles" (UR 3).

Um outro revelou que esta metodologia possui uma estrutura que não é linear: "A estrutura destas fases não é linear, ela varia de adulto para adulto" (UR 4).

Para além disso, foi considerada, uma única vez em cada um dos casos, como uma metodologia mecanizada ("Estas fases, eu penso, que são muito burocráticas e mecanizadas, o Técnico tem de conseguir perceber se esse encadeamento funciona ou se é necessário alterar, "desmecanizar". Não existem formas mágicas e mecanizadas para encaminhar adultos. O adulto deve ser tratado tendo em conta a sua individualidade, cada caso é um caso. Nós temos de saber lidar com isso" – UR 10), burocrática ("A metodologia é um pouco burocrática mas podemos sempre adaptar. Quando estamos com as pessoas vamos percebendo as situações que são diferentes e pontuais e vamos tentando trabalhá-las paralelamente às situações mais burocráticas" – UR 9), morosa ("Considero esta metodologia morosa e por isso é que deixa de ser prática" – UR 22), que proporciona oportunidades ("(...) penso que esta metodologia é uma metodologia correcta e permite dar uma melhor resposta e dar a oportunidade a cada adulto que aqui se inscreve" – UR 23), cujo contacto com o adulto é limitado ("Nós temos contacto com o adulto mas é limitado no tempo, são aquelas quatro ou cinco sessões de início, não passa daí, eventualmente mais sessões dependendo de cada CNO que faz uso da autonomia a que tem direito" – UR 11), caracterizada pelo excesso de fases, repetitivas e maçadoras ("Eu acho que há algum

excesso de fases, não há necessidade de ter com o adulto tantas entrevistas individuais. Na sessão de acolhimento explico todas as opções ao pormenor, ou seja, a pessoa quando vem para a sessão de questionário já leva uma ideia se cumpre os requisitos ou não para determinado tipo de opção. Inicialmente ainda segui todos os passos veiculados na metodologia transmitida pela ANQ, mas os adultos começaram por dizer que estava a ser muito repetitivo e que eles já sabiam o que queriam. Justificam-se mais sessões individuais nos casos em que os adultos estão indecisos ou pretendem ir para um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA). Na maior parte das vezes isso não acontece. Nunca faço as cinco sessões de diagnóstico faço sim três a quatro sessões. Acho que é maçador para o adulto, o adulto quando vem quer ver a sua situação resolvida e não quer andar a passo” - UR 17), em que as parcerias estabelecidas são fundamentais para o seu sucesso (“Para que a fase de Encaminhamento corra bem são essenciais as parcerias. O CNO deve estar aberto à comunidade. Nós temos imensas parcerias com várias instituições e isso deixa-me mais descansada porque se falhar uma parceria tenho outras com as quais posso contar” – UR 18).

Para finalizar a interpretação do quadro n.º 6, indicamos um caso que refere a não viabilidade desta metodologia: “O seu objectivo é muito válido efectivamente, mas na prática não dá para fazer aquilo. Não dá por uma simples razão, nós vivemos em função dos números e portanto, o diagnóstico demorava tanto tempo que ainda se conseguia fazer menos do que se faz. São uma série de sessões, muito tempo e na prática não é possível” (UR 21).

2.2. Etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento

No que toca às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento denotamos alguma unanimidade na indicação de algumas subcategorias (cf. quadro 7), 8 foram os casos que referiram a necessidade de se efectuar a inscrição (“Quando o adulto se dirige ao CNO é realizada uma inscrição pela administrativa, se existir alguma dúvida a que a administrativa não saiba esclarecer dirijo-me ao adulto” – UR 24), uma sessão de esclarecimento/acolhimento (“Posteriormente, é marcada uma sessão de grupo, digamos que é uma sessão de

esclarecimento onde se fala sobre o que é que se faz num CNO, qual é a minha função, quais são as ofertas educativas e formativas que existem, desmistificar muitas das ideias erradas que eles trazem de fora e que outras pessoas lhes passam relativamente aos CNO's (...)" – UR 32), uma sessão de diagnóstico onde é preenchido um questionário ("Depois segue-se a sessão de diagnóstico que é marcada no fim da sessão de esclarecimento. Geralmente é realizada em pequeno grupo onde as pessoas já trazem o curriculum vitae e o certificado de habilitações. Nessa sessão de diagnóstico vêm preencher três fichas de recolha de informação. Eu faço três fichas, há quem faça mais e há quem faça menos" – UR 41), uma entrevista individual ("Na entrevista individual coloco algumas questões relativamente ao questionário que não sejam perceptíveis e esclareço algumas dúvidas" – UR 50) e, finalmente, uma sessão onde se realiza o encaminhamento para uma oferta formativa/educativa ("A fase de diagnóstico termina na entrevista individual, a seguir vem a negociação e a formalização do encaminhamento" – UR 59). Três dos entrevistados mencionaram, ainda, a pertinência de serem realizadas por vezes algumas sessões individuais quando os adultos têm dúvidas ou não têm disponibilidade de comparecer no dia agendado: "(...) a não ser que alguém não possa vir e então é agendada uma sessão individual numa outra data de acordo com a disponibilidade do adulto" (UR 65); "Com aqueles que ficam de pensar marco uma outra sessão para podermos falar novamente e podermos decidir" (UR 66). Um dos casos apontou que o número de sessões poderá ser variável: "Passa-se por estas três/quatro fases, dependendo de pessoa para pessoa, com umas é mais rápido com outras mais moroso (...)" (UR 64). O quadro n.º 7 demonstra a informação descrita anteriormente.

Quadro 7: **Etapas** de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento

Categoria	Sub-categoria	Frequência
Etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento	Inscrição	8
	Sessão de esclarecimento/acolhimento	8
	Sessão de diagnóstico/Questionário	8
	Entrevista individual	8
	Encaminhamento	8
	Número de sessões variável	1
	Sessão individual	3

2.3. Competências

As competências identificadas pelas Técnicas de Diagnóstico e Encaminhamento para o exercício das suas funções foram diversas sendo as mais referidas, com três casos cada, a empatia (“(...) tem de ser empático porque o adulto acaba por confiar na opção que estamos a apresentar e portanto à necessidade desse relacionamento” – UR 73), a disponibilidade (“Acima de tudo estar disponível (...)” – UR 81) e a organização (“O Técnico tem de ter alguma capacidade de organização (...)” – UR 93), como demonstra o quadro n.º 8.

Quadro 8: **Competências** para o exercício da actividade de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

Categoria	Sub-categoria	Frequência
Competências para o exercício da actividade de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	Assertividade	2
	Leitura e Pesquisa	1
	Resolver problemas	1
	Empatia	3
	Confidencialidade e Flexibilidade	1
	Rigor	1
	Estar informado	2
	Ser frontal e falar claramente	1
	Disponível	3
	Prestável	1
	Saber ouvir	2
	Saber falar	1
	Saber explicar	1
	Tolerância e compreensão	1
	Comunicar	2
	Organizado	3
	Autonomia	1
	Saber gerir o tempo	1
	Trabalhar em equipa	1
	Orientar	1
Ajudar e apoiar	2	
Imparcialidade	1	
Capacidade argumentativa	1	

A assertividade (“Eu acho que todos os dias nós temos de adquirir mais qualquer coisa, acho que com a experiência e com o facto de estarmos sempre a “levar com pessoas” ... Ora, tentar ser assertiva, não é tentar... a assertividade por vezes é complicada” – UR 68), o estar informado (“Assim, temos de estar sempre actualizados (...)” – UR 79), o saber ouvir (“Primeiro ouvir... saber ouvir, muitas vezes os adultos aproveitam o facto de estarem sozinhos com a Técnica para nos contarem questões da vida privada bastante complexas, portanto saber ouvir é uma competência muito importante” – UR 86), ajudar e apoiar (“Nós temos de nos pôr no papel de alguém que está para ajudar e que o objectivo é dar-lhe apoio e tentar de alguma forma chegar às pessoas nas sessões de uma forma simples”- UR 100), o comunicar (“O Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento deve ter uma boa capacidade de comunicação (...)” – UR 91) foram, cada um deles, referidos duas vezes.

Apenas uma vez apareceram as competências de leitura e pesquisa (“Ler todos os documentos que nos são cedidos e enviados pela ANQ, pesquisar as ofertas existentes. Depois temos as competências que passam pela pesquisa e pela leitura de informação que é dada pela ANQ e não só. Por exemplo, encontrei muita informação na minha área que me ajudou a traçar o perfil do adulto para dar aos Formadores e Profissionais. Vi-me a tentar perceber outras coisas que não estavam nos documentos que a Agência me dava.” – UR 70), o saber resolver problemas (“As pessoas colocam questões, por vezes, às quais eu não sei responder, porque não fazem parte do meu âmbito, mas que naquela altura eu tenho de resolver, então vamos lá telefonar para alguém ou ir à Internet” – UR 71), a confidencialidade e flexibilidade (“Confidencialidade, acho que é importante e logo na primeira sessão isso é demonstrado, a flexibilidade também. Já me aconteceu ter reunião... ter uma reunião estipulada todas as semanas e... bem vamos passar essa reunião para outra hora para poder atender o adulto, porque o adulto só tem disponibilidade naquele dia e naquela hora. O objectivo dos CNO's passa também por aí, pela flexibilidade de horário, já me aconteceu ter de fazer um horário completamente diferente ou mesmo fazer horários “maratona”. Pronto... a confidencialidade é importante, as pessoas aqui contam um bocadinho da história de vida delas, devemos transmitir sempre que isso não saí destas quatro paredes. Apesar de os ver na rua não vou comentar nada com as pessoas que vão à minha volta” – UR 75), o rigor (“O rigor, tentarmos transmitir rigor,

“eu vou ao CNO e passado algumas semanas já tenho o certificado”. Gosto de passar a mensagem de que não é assim tão fácil como as pessoas pensam, que também têm de trabalhar nesse sentido, caso contrário haviam os CNO’s e os sítios onde iam buscar os certificados” – UR 77), ser frontal e falar claramente (“Devemos ser frontais com as pessoas sem ser agressivos ou rudes mas há que falar claramente com a pessoa (...) – UR 80), o ser prestável (“(...) ser prestável (...)” – UR 84), o saber falar (“(...) saber falar (...)” – UR 87), o saber explicar (“(...) explicar (...)” – UR 89), ser tolerante e compreensivo (“Alguma tolerância e compreensão porque as pessoas muitas vezes não sabem muito bem ao que vêm e são capazes de dizer coisas que são erradas. Penso que não há problema em esclarecer o adulto nesses casos (...)” – UR 90), a autonomia (“(...) ser autónomo (...)” – UR 96), o saber gerir o tempo (“(...) gestão do tempo (...)” – UR 97), o saber trabalhar em equipa (“(...) trabalho em equipa (...)” – UR 98), o saber orientar (“Nas entrevistas tento também estabelecer uma relação empática com as pessoas, orientando da melhor forma possível, pois há muitas que se perdem no discurso, não corto a palavra mas tento reorientar a conversa” – UR 99), a imparcialidade (“Alguma imparcialidade, tentar não fazer juízos de valor quando nos contam principalmente coisas mais íntimas e situações complicadas pelas quais passaram (...). Temos de ter também uma postura neutra independentemente de conhecermos ou não a pessoa que temos à frente” – UR 102) e a capacidade argumentativa (“Existe necessidade argumentativa, que o Técnico deve ter” – UR 103).

Para avaliar a motivação e interesse dos adultos aquando da sua entrada no Centro Novas Oportunidades, os Técnicos de Diagnóstico manuseiam algumas competências. No quadro n.º 9 visualizamos as competências expostas pelos referidos Técnicos. Assim sendo, 5 deles evidenciaram a sua capacidade de exploração e questionamento quando estão com o adulto (“Capacidade de comunicar questionando o adulto no sentido de perceber as suas motivações, explorando os seus interesses” – UR 105).

Uma única vez foram apontadas as seguintes competências: empatia (“(...) empatia, se não se consegue estabelecer uma relação empática não se faz mais nada (...)” – UR 109), o saber ouvir e interpretar (“(...) saber ouvir, saber interpretar os sinais

daquilo que é dito, a informação que é transmitida” – UR 110), o apoiar (“Nalgumas situações tenho de transmitir algum bem-estar, dar algum apoio porque chegam aqui muito inseguros e com uma baixa auto-estima, julgando que nada do que aprenderam tem valor” – UR 111). E2 e E4 não responderam a esta questão.

Quadro 9: **Competências** utilizadas para avaliar a motivação e interesse dos adultos

Categoria	Sub-categoria	Frequência
Competências utilizadas para avaliar a motivação e interesse dos adultos	Exploração/Questionamento	5
	Empatia	1
	Saber ouvir e interpretar	1
	Apoiar	1
	Não respondeu	2

Sete dos entrevistados relataram ter tido oportunidade de adquirir e/ou construir as competências referidas anteriormente a partir da sua experiência de vida, como se verifica no quadro n.º 10: “Essas competências foram adquiridas, sem dúvida, no dia-a-dia (...)” (UR 115).

A formação académica foi apontada por cinco dos casos (“(...) também aprendi durante o curso nomeadamente nas técnicas de escuta activa e outras (...)” – UR 123). Finalmente, três Técnicos mencionaram a formação contínua como fonte de aquisição das referidas competências (“Na minha formação, ao nível do relacionamento interpessoal, de saber lidar e gerir conflitos (...). Depois a experiência da formação profissional também me deu muita bagagem. Tenho aprendido imenso ao longo destes anos” – UR 127).

Quadro 10: **Construção** de competências para o exercício da função de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

Categoria	Sub-categoria	Frequência
Construção de competências para o exercício da função de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	Experiência de vida	7
	Formação académica	5
	Formação contínua	3

2.4. Papel do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

No que concerne à caracterização do papel do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, cinco foram aqueles que citaram ser directivos dependendo do adulto com que estão a interagir (“Como o tempo que temos para as entrevistas não é muito procuro seleccionar aquilo que acho que é mais importante e trabalho essas questões de forma a que a pessoa não se disperse daquilo que é o objectivo. Apesar de tentar chegar a eles de uma forma simples procuro objectivar o que se pretende e não dispersar naquilo que são os problemas de vida deles” – UR 145), como ilustra o quadro n.º 11.

Quadro 11: Caracterização do **papel** de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

Categoria	Sub-categoria	Frequência
Caracterização do papel de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	Rigoroso	1
	Proporcionar autonomia nos adultos	1
	Porta de entrada do adulto no CNO	1
	Analisar documentação	1
	Contactar com entidades	4
	Actualizar bases de dados	1
	Efectuar relatórios	1
	Preenchimento dos Planos Pessoais de Qualificação	2
	Esclarecer	1
	Pesquisar ofertas educativas/formativas	1
	Directivo dependendo do adulto	5
	Esclarecimentos sobre o processo de RVCC	1
	Sugestões de trabalho para o processo de RVCC	1
	Conselheiro	2
	Honesto	1

Quatro referiram, como fazendo parte do seu papel, o contacto com as entidades (“Fora disto, faço o contacto com as instituições, sempre que posso e preciso contacto com as instituições da região ou mais do que isso, porque muitas vezes as sedes não são na região, procurando sobre os cursos que têm a funcionar no interior” – UR 133). O ser conselheiro e o preenchimento dos Planos Pessoais de Qualificação foram evidenciados duas vezes como ilustram as citações respectivamente: “Aquilo que o Técnico deve fazer é não iludir o adulto na opção que interessa ao CNO mas sim aconselhar o adulto naquilo que é melhor para ele” (UR

149); “(...) os meus Planos Pessoais de Qualificação (PPQ), documentos com que a ANQ nos tem brindado...” (UR 138).

O papel do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento passa, ainda, por ser rigoroso (“Na primeira sessão eu tento ser um bocadinho mais rigorosa com eles no sentido de “isto aqui no CNO não é nenhuma brincadeira”, tento sempre meter uma piada no meio para eles não ficarem muito de pé atrás senão nunca mais aparecem” – UR 128), por proporcionar autonomia nos adultos (“Temos de ver que também temos de criar autonomia neles e fazer com que eles alcancem aquilo que nós pretendemos” – UR 129), caracteriza-se como a porta de entrada no CNO (“Mas o Técnico de Diagnóstico é a porta de entrada do adulto no CNO. Por um lado é um bocadinho ingrato mas por outro é importante que isso seja bem feito porque, a primeira impressão que o adulto tem do CNO pode ditar a sua continuação ou não no Centro” – UR 130), analisa documentação (“(...) analisar todo o material que tenho da pessoa, ter em conta os seus objectivos, o que é que pretende, ver o seu perfil, os domínios, ver mais ou menos qual será o desfecho mais adequado para aquilo que ela deve fazer. (...) Em termos de encaminhamento para outras ofertas que não o processo de RVCC como é o caso do Decreto-Lei n.º 357/2007 em que analiso certidões, vejo quantas disciplinas faltam à pessoa, enfim, consoante o encaminhamento que tenho em mãos assim tenho de agir” – UR 131), actualiza bases de dados (“Actualizo as bases de dados do CNO (...)” – UR 136), efectua relatórios (“(...) faço os meus relatórios de encaminhamento (...)” – UR 137), esclarece (“Na sessão de esclarecimento é preciso falar com as pessoas como se elas não soubessem nada porque na maioria dos casos é isso que acontece. Acho muito confusa uma sessão de esclarecimento onde se passa muita informação e onde não se decifra o que se disse (...). Há também que dar alguma informação, explicar às pessoas que os cursos EFA, no fundo, as Novas Oportunidades não vêm tirar lugar à escola tradicional” – UR 140), pesquisa ofertas educativas/formativas (“(...) temos Técnicos em que a função deles é pesquisar sobre ofertas” – UR 141), deve garantir esclarecimentos sobre o processo de RVCC (“No caso do processo de RVCC eu faço outras tarefas que penso que a maior parte dos técnicos não faz. De comum acordo com a equipa de secundário eu faço uma introdução ao referencial. Dou a conhecer ao adulto que existe um referencial. Dou-lhes um panfleto que contém todas as fases do processo de RVCC, as etapas anteriores, as áreas, o

referencial, a narrativa de vida que vão ter de desenvolver. Reforço tudo isto e mostro-lhes o referencial que eles têm de ter, como devem manusear, ter de escolher dois temas por cada núcleo gerador (...). Explico também os objectivos da narrativa autobiográfica juntando os comprovativos e sobretudo digo para estarem abertos à mudança. Certamente na construção da narrativa e com o acompanhamento que vai ter, o adulto vai evoluir, é esse o objectivo do processo” – UR 147), deve oferecer sugestões de trabalho para o processo de RVCC (“(...) dou algumas tarefas que eles têm de realizar em casa para trazer às Profissionais nomeadamente o KIT, uma vez que ele está disponível na página da escola” – UR 148) e deve ser honesto (“(...) ser honesto em sessões de entrevista. Dizer claramente ao adulto que essa não é a melhor opção, que é um pouco complexo, porque é que não vamos antes por aqui... Tentar elucidá-lo e ser honesta com ele” – UR 151).

2.5. Limites

O quadro n.º 12, sistematiza o limite da intervenção do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, ou seja, até onde vai a sua acção no CNO onde exerce funções. Deste modo, 6 deles referiram que a sua acção oficialmente termina com o encaminhamento do adulto como demonstra a seguinte citação de E5: “A minha acção termina aquando do encaminhamento, termina aí o papel do Técnico” (UR 160).

Quadro 12: **Limite da Intervenção** do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

Categoria	Sub-categoria	Frequência
Limite da Intervenção do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	Ultrapassa o encaminhamento	5
	Oficialmente termina com o encaminhamento	6
	Pertinência da intervenção noutros âmbitos	2
	Participação no processo de RVCC	1

Porém, cinco relataram que a sua intervenção ultrapassa o encaminhamento: “Não sei como funciona nos outros centros mas aqui depois de serem encaminhados eles continuam a vir ter comigo, seja qual for o encaminhamento. Por isso, há sempre contacto, por vezes telefone-lhes para saber se está a correr tudo bem ou não, não é que faça parte da minha função mas é para tentar perceber se o encaminhamento que

fiz está correcto ou se está dentro das expectativas. Por isso, a minha intervenção não acaba aquando do encaminhamento, há sempre uma troca de informação e eu também gosto de saber como é que se estão a portar, porque nós também criamos expectativas acerca das pessoas e muitas vezes eu encontro-os e pergunto-lhes como vão as coisas, para ter um feedback relativamente àquilo que eu estou a fazer e às expectativas que eu criei dessa pessoa, se são correctas ou não. Informalmente acabamos sempre por ter contacto, pergunto se está a correr tudo bem quando os vejo, alguns vêm cá dizer olá” (UR 152).

Dois Técnicos consideram pertinente a sua intervenção noutros âmbitos como podemos verificar a partir da transcrição: “Agora, realmente seria interessante ter a possibilidade de acompanhar o adulto noutras fases, seria...” (UR 164).

Por último, um Técnico disse ser participante no processo de RVCC: “Neste momento e também por uma questão de termos muitos adultos em processo de RVCC, eu também entro em processo de RVCC de nível secundário porque as pessoas entretanto já passaram por mim e porque também posso ser um elemento facilitador na construção da narrativa de vida, no apoio às Técnicas de RVCC. Neste momento vão até ai as minhas funções” (UR 165).

2.6. Do encaminhamento ao reconhecimento de competências

Quando questionados acerca da preparação da passagem do adulto de uma fase de encaminhamento para o reconhecimento efectivo de competências 4 entrevistados referiram o facto de existir um momento mais formal onde este aspecto toma lugar, a existência de uma reunião entre os elementos da equipa: “Existe uma reunião com a equipa onde discutimos alguns aspectos relacionados com o perfil de cada adulto, para agendarmos as sessões tendo em conta os horários dos adultos pois as sessões iniciais são feitas em grupo” (UR 168).

Também 4 Técnicos disseram partilhar informalmente informação relativa aos adultos com os Profissionais de RVCC: “Relativamente às Profissionais de RVCC acabamos sempre por falar sobre os adultos, “- ah... este adulto acho que está a ter

muitas dificuldades ou acho que não está a ter ... se calhar este processo não era o mais indicado para ele, portanto falamos nesse sentido” (UR 173).

A elaboração de relatórios e os esclarecimentos prestados ao adulto foram apontados 3 vezes cada um, como podemos comprovar a partir das seguintes transcrições respectivamente: “(...) anexando relatório com a sua caracterização e competências pessoais, formativas, profissionais, informáticas e seus interesses” (UR 170); “Na sessão individual em que o adulto escolhe a oferta, geralmente se for processo de RVCC, digo-lhe mais ou menos qual é que vai ser o período de espera, explico-lhe o que é o processo, qual é a equipa com quem vai trabalhar, quem é a Profissional de RVCC e o que é que ela faz. Alerto também as pessoas de que à partida não terão mais nenhuma sessão comigo. Digo-lhes também que serão contactados para uma sessão em grupo com a Profissional de RVCC, ... eu não estarei presente nessa sessão” (UR 177).

Um dos Técnicos relatou que prepara a passagem do adulto de uma fase de encaminhamento para o reconhecimento de competências com a apresentação da Profissional de RVCC: - E6 “Normalmente chamo um Profissional de RVCC para fazer marcação com a pessoa tendo em conta o seu horário. Nessa altura, existe logo um contacto com a Profissional.” (UR 180), como consta do quadro n.º 13.

Quadro 13: **Passagem do adulto** da fase de encaminhamento para a fase de reconhecimento de competências

Categoria	Sub-categoria	Frequência
Passagem do adulto da fase de encaminhamento para a fase de reconhecimento de competências	Reunião	4
	Relatório	3
	Partilha informal de informação com os Profissionais de RVCC	4
	Esclarecimento do adulto	3
	Apresentação do Profissional de RVCC	1

2.7. Quebra de acção na actividade do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

Relativamente à existência ou não de quebra de acção na actividade do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, como pudemos constatar no quadro n.º 14, 7 responderam que não existe: “Eu penso que não, eu estou cá e estou sempre disponível para dar toda a informação necessária” (UR 187); 2 referiram que existe sim uma distinção entre os dois momentos, ou seja, a fase de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento e o processo de RVCC: “Eu penso que eles sentem a diferença entre as etapas (...) acho que é bom que eles saibam o que é uma fase e o que é outra, porque no início quando chamávamos as pessoas para o acolhimento elas julgavam que já estavam em processo de RVCC” (UR 189); apenas um mencionou existir uma quebra de acção: “Sim, claramente. Eles verbalizam “pensávamos que íamos continuar consigo”. Claro que depois se integram normalmente mas sentem uma quebra. Digo-lhes que não sou eu que vou dar continuidade ao processo, que vão ser acompanhados da melhor forma possível pelos colegas, que eu também estou por aqui e qualquer coisa que seja necessária estarei disponível (...)” (UR 190).

Quadro 14: **Quebra de acção** na actividade do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

Categoria	Sub-categoria	Frequência
Quebra de acção na actividade do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	Não existe	7
	Distinção de diferentes momentos	2
	Sim	1

2.8. Vantagens

No que diz respeito às vantagens atribuídas às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento mencionadas pelos Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, demonstradas no quadro n.º 15, verificamos que a mais apontada foi o facto de proporcionar aos adultos uma maior oferta em termos de qualificação

(“Parece-me que desta forma o leque de ofertas, de alternativas é maior dependendo do perfil de cada adulto (...)” – UR 199).

Quadro 15: **Vantagens** atribuídas às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento

Categoria	Sub-categoria	Frequência
Vantagens atribuídas às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento	O adulto vai conhecer-se melhor	1
	Acompanhamento/triagem	2
	Identificação dos objectivos e dificuldades do adulto	2
	Identificar os objectivos e motivações do adulto	1
	Maior oferta	3
	Maior rigor no atendimento e tomada de decisão	1
	Mais legislação	1
	Oferta à medida	2
	Responsabilizar o adulto	1
	Conhecimento das ofertas formativas existentes	2
	Aconselhamento	1
	Uniformização das metodologias	1
Não respondeu	1	

Seguindo-se, um maior acompanhamento (“(...) eu tinha muitos adultos que desistiam no primeiro ou segundo dia porque não havia um acompanhamento, uma triagem, um preparar para o que vai acontecer” – UR 192), identificação dos objectivos e dificuldades do adulto (“Eu consigo identificar o que é que os trouxe cá e o que pretendem fazer, quais as dificuldades (...) e o que existe para que eles possam superar esses dificuldades” – UR 194), oferta à medida (“O que mais valorizo é isso, podermos dar uma resposta mais adequada contribuindo para o percurso pessoal e profissional daquele adulto, o que nos deixa satisfeitos com o nosso trabalho” – UR 203), e um maior conhecimento das ofertas formativas existentes (Uma mais valia, apesar de não haver muita oferta formativa na nossa zona, é ter conhecimento dessa oferta (...)” – UR 205).

2.9. Constrangimentos

Ao longo da sua actuação, os Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento vão sendo confrontados com alguns constrangimentos, prova disso foram as respostas que os mesmos mencionaram e que são visíveis no quadro n.º 16. De facto, o maior constrangimento apontado por cinco dos entrevistados foi relativo à inexistência de

oferta educativa e formativa para os adultos (“Os principais constrangimentos prendem-se com a dificuldade que nós temos em responder às pessoas com ofertas formativas que se dizem existir no mercado e que verdadeiramente não existem ou não existem na região onde a pessoa pretende fazer” – UR 213).

Quadro 16: **Constrangimentos** vivenciados pelo Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento relativos às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento

Categoria	Sub-categoria	Frequência
Constrangimentos vivenciados pelo Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento relativos às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento	Inexistência de ofertas educativas e formativas	5
	Falta de disponibilidade do adulto para frequentar oferta educativa/formativa	3
	Ausência de trabalho em parceria	3
	Desafio entre CNO's	2
	Metas físicas	2
	Ideias pré-concebidas	1
	Decisão é do adulto independentemente da opinião do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	3
	Dependência do adulto	1
	Negociação	1
	Comparação do tempo de espera entre CNO's	1
	Ausência de uniformidade nos esclarecimentos	1
	Perfil dos adultos	1
	Não comparência dos adultos nas sessões	1
	Desmotivação do adulto	1
	Etapa desnecessária	1
	Pensar só em números	1
Morosidade no “arranque” das ofertas formativas	1	
Entidades não divulgam a oferta formativa	1	

Seguidamente, a falta de disponibilidade para o adulto frequentar uma oferta educativa/formativa (“(...) o adulto não tem perfil para processo de RVCC... vamos para outra alternativa... mas não tem horário para curso EFA, então o que fazemos ao adulto? Mandamo-lo embora? Não é correcto!” – UR 216), a ausência de trabalho em parceria (“Por exemplo, as escolas não tentam entender o que é o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (...). Comparam a escola ao processo de RVCC... acho que falta aqui alguma articulação” – UR 220) e o facto da decisão ser do adulto independentemente da opinião do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (“(...) decisão do adulto prevalece mesmo que o Técnico não concorde com ela” – UR 226) foram apontados por três entrevistados cada.

As sub-categorias referentes ao desafio entre CNO's e as metas físicas foram mencionadas duas vezes cada uma. Relativamente à primeira, E1 disse que "(...) estamos em desafio constante uns com os outros. Nós não trabalhamos assim, se alguém quer transferência nós damos, não prendemos ninguém, se querem ir para outro sítio não colocamos qualquer tipo de entrave. Eu, por vezes, sinto um constrangimento por parte dos outros CNO's" – UR 221. Quanto as metas físicas "Se começarmos a pensar nas metas que temos de alcançar... o tempo acaba por estar sempre presente e isso acaba por ser um constrangimento, concretamente para o Técnico e obviamente que acaba por passar para o adulto" – UR 224).

Referidos apenas uma vez encontraram-se os seguintes constrangimentos: ideias pré-concebidas ("Noto que essa é a maior dificuldade, a pessoa vem com a ideia que é fácil e que se faz num mês, mas quando vêm à sessão de acolhimento começam a perceber que existem outras opções" – UR 225), dependência do adulto ("Estão um bocadinho dependentes do que nós achamos que eles devem frequentar" – UR 229), negociação ("Um dos constrangimentos é a negociação, a negociação é muito complicada, porque não é fácil. A oferta alternativa ao processo de RVCC é muito complicada em termos de horário" – UR 230), comparação do tempo de espera entre CNO's ("Outro constrangimento é quando existem CNO's na mesma zona, as pessoas fazem termos de comparação, nomeadamente em relação ao tempo que se demora. Por vezes torna-se difícil de explicar porque é que um CNO faz em quatro meses e o outro faz em dez" – UR 231), ausência de uniformidade nos esclarecimentos ("Penso ainda que os CNO's deveriam dizer todos as mesmas coisas" – UR 232), o perfil dos adultos ("O principal é o perfil dos adultos, quem tem perfil e vontade já veio ter com os Centros logo de início. Agora já está outra vez a ficar esquecido, o perfil de entrada dos adultos está muito mais baixo (...) " – UR 233), a não comparência dos adultos em sessões ("Um deles é a dificuldade em fazer com que os adultos venham cá nas datas marcadas, por vezes é difícil. Alguns quando se inscrevem vêm motivados por alguém e ao longo do tempo vão perdendo essa motivação" – UR 234), a desmotivação do adulto ("No entanto, há casos em que a desmotivação dos adultos chega mesmo a passar para os Técnicos de RVCC. Por mais que o Técnico lute para motivar o adulto ele tem de ter força de vontade para evoluir" – UR 235), uma etapa desnecessária ("(...)

depois o facto de haver adultos que por não conhecerem acham que esta etapa é completamente desnecessária. “Para que é que existe o programa Novas Oportunidades? Existe para me dar a oportunidade de eu fazer aquilo que quero”, portanto, não percebem a importância desta etapa” – UR 236), pensar só em números (“O principal é mesmo pensarmos só em números e não termos tempo para as pessoas. Este é o maior entrave, temos números e temos de assegurar tudo” – UR 237), morosidade no “arranque” das ofertas formativas (“É um constrangimento também encaminhar um adulto para um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) ou formação modular nesta altura do ano e saber que só em Setembro é que vão começar (...)” – UR 238) e, finalmente, o facto das entidades não divulgarem a oferta formativa que disponibilizam (“... Outro constrangimento poderá ser, como já tinha dito, a falta de colaboração de algumas entidades relativamente à divulgação da oferta formativa (...). Isto é muito desmotivador. Há aspectos que vão para além das nossas competências” – UR 239).

2.10. Estratégias

Face à inexistência de oferta formativa/educativa, os Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento foram questionados relativamente às estratégias que adoptam para superar este constrangimento, como demonstra o quadro n.º 17.

Quadro 17: **Estratégias** adoptadas face à inexistência de oferta formativa/educativa

Categoria	Sub-categoria	Frequência
Estratégias adoptadas face à inexistência de oferta formativa/educativa	Solicitar opinião aos colegas de trabalho	1
	Dar a conhecer ofertas alternativas	1
	Proporcionar um maior acompanhamento	3
	Alertar para as vantagens e desvantagens das ofertas	1
	Aguarda pela oferta	5
	Entrada em processo de RVCC	1
	Contactos constantes com as entidades formadoras	1
	Dar a conhecer às entidades formadoras as necessidades dos adultos	1
Não sentimos esse problema	1	

A estratégia mais apontada foi o facto dos adultos aguardarem pela oferta que pretendem: “(...) o adulto aguarda até que apareça a oferta formativa que pretende e que se adequa ao seu perfil (...)” – UR 249.

Três Técnicos citaram que quando não existe oferta formativa/educativa tentam proporcionar um maior acompanhamento ao adulto como é exemplo disso a seguinte transcrição: “(...) temos o cuidado de os contactar frequentemente via telefone também para perceber um pouco qual é a situação, se eles têm novidades para nós e também dar-lhes conta de novas informações que nós tenhamos. Temos alguma preocupação de não deixar de contactar o adulto durante um período de tempo muito longo porque isso leva à desmotivação por parte do adulto” – UR 244).

Uma única vez foram referidas as seguintes sub-categorias: solicitar a opinião aos colegas de trabalho (“Nesta situação peço, quase sempre, um feedback às minhas colegas, gosto sempre de ter uma segunda opinião. Exponho o perfil do adulto e a oferta que identifiquei e que não existe” – UR 240), dar a conhecer ofertas alternativas (“Ou seja, nós temos de encontrar alguma alternativa (...)” – UR 241), alertar para as vantagens e desvantagens das ofertas (“Eu tento mostrar quais são as vantagens e desvantagens de cada uma das ofertas. Eu não obrigo os adultos a enveredarem por uma determinada oferta. Tento que os adultos tenham consciência das dificuldades ou não que vão ter ao escolherem aquela oferta” – UR 245), a entrada em processo de RVCC (“(...) entra em processo de RVCC, tendo em conta as vantagens e desvantagens inerentes a essa decisão” – UR 251), contactos constantes com as entidades formadoras (“Em relação à oferta formativa nós estabelecemos contactos bastante frequentes com as entidades formadoras, estamos constantemente a fazer pesquisas na Internet e tentamos ver o que existe... mas nem sempre existe aquilo que as pessoas procuram” – UR 252), dar a conhecer às entidades formadoras as necessidades do adulto (“Normalmente, nós damos a conhecer às entidades com que trabalhamos as necessidades dos adultos (...). Aguardamos uma resposta das entidades para encaixarmos os adultos tendo em conta os seus interesses” – UR 254) e não sentimos esse problema (“Nós não sentimos tanto esse problema dada a natureza da nossa instituição. Há sempre maneira de dar a volta à questão. (...) se existir um grupo para uma determinada formação é possível criá-la, abrir essa acção tendo em conta a actual flexibilidade dos planos. Portanto, não é assim tão difícil” – UR 253).

2.11. Implicações da legislação

Outro dos pontos abordados na entrevista realizada aos Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento prendeu-se com as implicações da legislação na sua actividade.

Como ilustra o quadro n.º 18, a legislação foi considerada por três dos entrevistados como pouco clara: “(...) por vezes ela não é tão taxativa quanto pensamos” – UR 255).

Quadro 18: **Implicações da legislação** na actividade do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

Categoria	Sub-categoria	Frequência
Implicações da legislação na actividade do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	Pouco clara	3
	Pouco facilitadora	1
	Proporciona diversas interpretações	2
	Estar informada	1
	Incita a leitura	1
	Mais-valia	1
	Atrapalha	1
	Muitas alterações em pouco tempo	1
	Responde a necessidades	1
	Desigualdade nas respostas	1
	Exige capacidade de organização	1

Dois dos casos referiram que a legislação proporciona diversas interpretações: “A interpretação de cada um de nós pode ser totalmente diferente” – UR 259.

Com apenas uma frequência cada, a legislação foi considerada como pouco facilitadora (“A legislação não nos facilita muito a vida...” – UR 258), em que o Técnico deve estar informado (“(...) faz-me estar informada” – UR 261), incita a leitura (“Obriga-me a andar a ler o dobro do que seria suposto e obriga-me a fazer correcções porque saiu uma nova orientação, um novo decreto... mas ainda bem que isso acontece, é sinal que as coisas estão a mudar, estão a evoluir...” – UR 262), é uma mais-valia (“À partida todas as alterações que advêm da legislação são uma mais valia, se elas são criadas é para melhorar” – UR 263), atrapalha (“A legislação atrapalha-nos muito”- UR 264), foram sentidas muitas alterações em pouco tempo (“(...) todas as alterações que têm vindo a ser feitas são muitas em muito pouco tempo” – UR 265),

responde a necessidades (“(...) vêm responder a necessidades que vão sendo detectadas (...)” – UR 266), existem desigualdades nas respostas (“(...) mas o que acontece é que há uma desigualdade em termos de resposta às pessoas, porque as que vieram no mês passado vieram segundo determinadas circunstâncias, as pessoas que vieram uma semana ou quinze dias depois já são abrangidas por uma outra situação. Portanto, há uma desigualdade...” – UR 267) e exige capacidade de organização (“Eu penso que isso exige de mim uma maior capacidade de organização, tentar ver o que é que mudou, que alterações é que foram feitas de modo a que possa desempenhar as minhas funções com autonomia, com responsabilidade e algum rigor” – UR 268).

2.12. Factores facilitadores

No que diz respeito aos factores que de alguma forma poderão auxiliar nas etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento, 4 entrevistados mencionaram que o facto dos adultos já possuírem conhecimento do que é um CNO poderá facilitar a sua tarefa: “O facto de o adulto já trazer uma ideia fiel do que é o CNO, quando trazem informação de outras ofertas formativas para além do processo de RVCC. A pessoa já sabe aquilo que pretende fazer, está consciente que existem outras situações por onde pode ir e só está a confirmar o que estamos a transmitir” – UR 272.

Três dos Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, como atesta o quadro n.º 19, evidenciaram a motivação do adulto como um aspecto facilitador: “As motivações das pessoas também facilitam dependendo dos seus objectivos porque estão muito mais receptivas àquilo que lhes estamos a aconselhar, eu procuro aconselhar a pessoa naquilo que acho que é o melhor para ela” – UR 281.

Quadro 19: **Factores facilitadores** nas etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento

Categoria	Sub-categoria	Frequência
Factores facilitadores nas etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento	Conhecimento do que é um CNO	4
	Questionário	1
	Trabalho em equipa	1
	Reuniões frequentes	1
	Metodologia comum a todos os CNO's	1
	Possibilidade de adaptação da metodologia ao contexto de cada CNO	1
	O Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento transmite credibilidade	1
	Motivação do adulto	3
	Receptividade do adulto	1
	Não nos preocuparmos com os números	1
	Participar em formações	1
	Dinamismo e motivação do Técnico	1
	Divulgação do processo de RVCC	1
	Passagem de todos os adultos pelo CNO	1

As restantes sub-categorias identificadas, com apenas uma frequência cada foram: questionário (“(...) o questionário que utilizo é um factor facilitador que me permite retirar muita informação acerca do adulto” – UR 273), trabalho em equipa (“Para já o trabalho em equipa é muito positivo (...)” – UR 274), reuniões frequentes (“(...) temos reuniões de equipa frequentemente, todos temos conhecimento das fases, falamos dos adultos” – UR 275), metodologia comum a todos os CNO's (“Outra coisa que nos facilita é o facto de a ANQ, em termos de metodologia, se ter esforçado bastante para nos pôr todos a par da metodologia a ser implementada por todos os Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento” – UR 276), possibilidade de adaptação da metodologia ao contexto de cada CNO (“Penso que é uma mais valia uma pessoa conseguir adaptar aquilo que tem em termos de orientação (...)” – UR 277), a credibilidade transmitida pela figura do Técnico (“Penso que os Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento trazem alguma credibilidade à fase de diagnóstico e encaminhamento. Parece-me que é importante haver uma primeira cara do CNO...” – UR 278), a receptividade do adulto (“Da parte do adulto, estar receptivo à informação que lhe é transmitida. Um factor que facilita imenso é o facto das pessoas estarem dispostas a interiorizar novos modelos e estas novas informações” – UR 282), o facto de não nos preocuparmos com os números (“Era deixarmo-nos de nos preocupar tanto com os números....” – UR 283), participar em formações (“Eu acho que a formação é

essencial, participar em formação nesta área é muito importante” – UR 284), o dinamismo e motivação do Técnico (“Também o interesse e algum dinamismo e motivação para as tarefas. Não querer partir do princípio que sabemos sempre tudo, temos de estar e querer estar constantemente actualizados” – UR 285), a divulgação do processo de RVCC (“O facilitador será mais a parte da divulgação do processo de RVCC, do CNO a partir das campanhas de sensibilização e por parte das outras entidades” – UR 286) e, finalmente, a passagem de todos os adultos pelo CNO (“Outro aspecto, é o facto das entidades formadoras começarem a encaminhar em primeiro lugar os adultos para o CNO para aí ser feita a fase de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento para posteriormente serem encaminhados para a oferta formativa que pretendem como é o caso por exemplo do DL 357/2007. Começa a denotar-se cada vez mais esta colaboração” – UR 287).

3. Discussão dos resultados

Uma vez apresentados e analisados os dados obtidos, a partir das entrevistas realizadas, para a presente investigação procederemos à sua discussão.

Partindo da análise efectuada e tendo em consideração as perspectivas dos entrevistados relativamente à metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento verificamos que, acima de tudo, esta metodologia assume particular importância no âmbito das actividades inerentes aos Centros Novas Oportunidades, que, actualmente, para além de aí se desenvolverem Balanços de Competências acolhem-se todos os adultos que pretendam uma qualificação escolar e/ou profissional (Almeida, 2008). Desta forma, é possível efectuar uma triagem tendo em conta os interesses, necessidades e motivações do adulto proporcionando uma oferta formativa/educativa à medida. Se até aqui os adultos inscritos nos Centros Novas Oportunidades eram encaminhados para processo de RVCC, hoje esse aspecto não é uma verdade absoluta, os adultos poderão ser encaminhados para ofertas exteriores ao próprio CNO, facto que só passou a ser, efectivamente, colocado em prática a partir da implementação da metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento.

Porém, um aspecto apontado, e que não pudemos descurar, diz respeito à complexidade que envolve esta metodologia, de acordo com os Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento entrevistados. Como resposta a uma das questões centrais desta investigação, ou seja, qual a natureza dos elementos que estão associados às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento e que tornam este processo complexo, evidenciamos o carácter burocrático que a caracteriza, a estrutura e tipo de linguagem utilizados, muitas vezes não perceptíveis por alguns adultos, as suas especificidades e a responsabilidade que a mesma encerra.

Acrescentamos, ainda, que esta metodologia foi apreciada como sendo mecanizada, cujo número de fases são excessivas, o que a converte numa tarefa morosa.

De facto, denotamos unanimidade no que diz respeito às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento. Torna-se imprescindível que os adultos se inscrevem no CNO, independentemente do seu objectivo, ou seja, que tipo de qualificação pretende, que seja realizada uma sessão de esclarecimento/acolhimento dando a conhecer as funções de um CNO, as ofertas formativas e/ou educativas existentes, uma sessão de diagnóstico onde o adulto preenche um questionário relativo ao seu percurso de vida pessoal, profissional, formativo, uma entrevista individual cujo objectivo passa pelo esclarecimento de dúvidas que surjam da análise do questionário e para aprofundar informação que se considere relevante, uma sessão onde é formalizado o encaminhamento, onde são apresentadas várias propostas ao adulto e é negociada aquela que mais se direcciona para as necessidades e interesses do adulto (Almeida, 2008). São realizadas sessões individuais sempre que algum assunto fica pendente ou mesmo quando o adulto tem dúvidas, por isso o número de sessões correspondentes à fase de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento é variável, dependendo de pessoa para pessoa.

Para o sucesso da sua intervenção nestas etapas, o Técnico tem de ser portador de uma série de competências que lhe permitam desenvolver, sem qualquer embaraço, a sua actividade. Exemplos dessas competências são a disponibilidade, a empatia, a organização, a assertividade, saber ouvir os outros, saber falar, comunicar, resolver problemas, a confidencialidade, a flexibilidade, o rigor, a autonomia, a gestão

do tempo, o trabalho em equipa, a imparcialidade, a capacidade argumentativa, a ajuda, o apoio, a orientação, a tolerância, a compreensão, o ser prestável, ser frontal e falar claramente, estar informado, a leitura e a pesquisa. Relativamente à identificação de competências utilizadas para avaliar a motivação e interesse dos adultos destacamos a exploração, a empatia e o apoio estabelecidos, o saber ouvir e interpretar.

Claramente que para a aquisição/construção destas competências os Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento entrevistados socorreram-se, especialmente, das experiências do seu dia-a-dia, seguidamente da formação académica e, por último, da formação contínua.

No que diz respeito à caracterização do papel do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento podemos encontrar duas dimensões, uma de carácter mais pessoal e outra mais de acção. Quanto à primeira, verificamos que os referidos Técnicos devem primar pela honestidade, pelo rigor, pelos esclarecimentos prestados e pelos conselhos, orientações e autonomia que facultam aos adultos. Quanto à segunda dimensão, o Técnico é percebido como a “porta de entrada do adulto no CNO”, assume um papel directivo dependendo das características de cada adulto, contacta com entidades para averiguar a oferta formativa existente formalizando, assim, os encaminhamentos, analisa documentação, actualiza as bases de dados, efectua relatórios relativos às três etapas (Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento), preenche os Planos Pessoais de Qualificação dos adultos, presta esclarecimentos sobre o processo de RVCC e sugere propostas de trabalho direccionadas ao processo de RVCC na tentativa de o tornar mais célere.

Averiguamos, ainda, que apesar de oficialmente a intervenção do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento se cingir apenas às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento, ela extravasa esses campos, ou seja, a sua acção, ainda que mais informal, é sentida ao longo e mesmo no final do processo de RVCC. Julga-se, também, pertinente a intervenção do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento noutros âmbitos, por exemplo, perceber se o encaminhamento decidido de comum acordo entre o adulto e o Técnico corresponde ou não às expectativas iniciais e se o perfil do adulto averiguado, inicialmente, foi traçado correctamente.

Nesta investigação tivemos em linha de conta a passagem do adulto da fase de encaminhamento para a fase de reconhecimento efectivo de competências, ou seja, como é que a acção do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento é articulada com os restantes técnicos, principalmente os Profissionais de RVCC. De facto, essa passagem é preparada, nalguns CNO's de modo mais formal noutros de modo mais informal, no entanto, não deixa de acontecer. Assim, na maioria dos casos os processos dos adultos são discutidos em reuniões onde estão presentes todos os elementos da equipa pedagógica ou, então, acontece uma partilha informal de informação com os Profissionais de RVCC. São, ainda, realizados relatórios que podem ser consultados por toda a equipa e prestados os esclarecimentos necessários ao adulto para que ele perceba que a partir de agora não será acompanhado pela mesma pessoa mas sim por um conjunto de profissionais, apresentados em sessões na presença do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento. Poderemos pensar que esta passagem implica uma quebra de acção, todavia não verificamos esse aspecto na nossa investigação, pelo contrário, a maioria dos Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento mencionou que não existe quebra de acção mas sim uma distinção, benéfica, de dois momentos: o Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento e o processo de RVCC.

A partir da informação relatada anteriormente apuramos quais os saberes, saberes fazer técnicos, relacionais e sociais que o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento deve possuir para intervir nas etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento.

Entendemos que a introdução desta metodologia nos CNO's trouxe inúmeras vantagens, nomeadamente, uma maior oferta formativa/educativa, um maior acompanhamento/aconselhamento possibilitando uma triagem dos adultos relativamente aos seus objectivos, motivações e dificuldades, oferta à medida das necessidades dos adultos, um maior rigor no atendimento e tomada de decisão, a uniformização das metodologias entre CNO's, proporcionou o aparecimento de mais legislação e um conhecimento mais alargado das ofertas formativas/educativas existentes, permitiu que o adulto se auto-percepcionasse melhor e se responsabilizasse pelas suas decisões.

Porém, esta metodologia também comporta alguns constrangimentos associados à actividade do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento. Os mais

anotados foram, efectivamente, a inexistência de ofertas formativas/educativas para dar resposta às solicitações dos adultos, a falta de disponibilidade do adulto para frequentar uma determinada oferta formativa/educativa, principalmente, devido ao horário e o facto de, mesmo que o adulto não tenha o perfil mais indicado para frequentar a oferta que pretende, a decisão final é sua independentemente da opinião do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento. A ausência de trabalho em parceria entre os CNO's também foi mencionada como um constrangimento uma vez que incita a comparação e competição desenfreada entre CNO's para a concretização das metas físicas estipuladas, também elas caracterizadas como um obstáculo à qualidade dos processos aí desenvolvidos. Outros constrangimentos passam pela dependência do adulto relativamente à opinião veiculada pelos Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, ausência de uniformidade nos esclarecimentos, as ideias pré-concebidas que os adultos apresentam quando chegam ao CNO como, por exemplo, o facilitismo, pelo perfil dos adultos, ou seja, neste momento os adultos que se dirigem aos CNO's são possuidores de muitas dificuldades, o público-alvo está a escassear, não comparência dos adultos nas sessões e a inerente desmotivação, a morosidade no "arranque" de ofertas formativas e a não divulgação da oferta formativa por parte das entidades competentes. Este último aspecto, implica uma pesquisa e insistência constante por parte do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento.

Para fazer face a um dos constrangimentos apontados, referimo-nos à inexistência de oferta formativa/educativa, os Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento têm adoptado algumas estratégias, uma delas passa pelo aguardar da oferta formativa que se pretende, ou seja, o adulto em negociação com o Técnico opta por esperar pela oferta que mais se adequa às suas necessidades. Procuram, ainda, promover um maior acompanhamento aos adultos estabelecendo contactos frequentes na tentativa de os manter motivados. Solicitar a opinião aos colegas de trabalho foi outra das estratégias adoptadas, assim como, o dar a conhecer ofertas alternativas, alertar e participar às entidades formadoras as necessidades dos adultos de modo a que estas possam criar uma oferta formativa à medida, alertar para as vantagens e desvantagens das ofertas identificadas. Outra alternativa passa pela entrada em processo de RVCC, cientes das dificuldades e constrangimentos que essa atitude possa acarretar.

As constantes alterações na legislação a que os Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento estão sujeitos provocaram algumas implicações na sua actividade, principalmente, no que diz respeito à sua clareza e facilidade na interpretação. De facto, a legislação revela-se pouco clara, suscita várias interpretações o que não facilita a tarefa, implica que o Técnico esteja sempre informado e actualizado, fomenta a desigualdade nas respostas dadas aos adultos tendo em conta as sucessivas mudanças que tomam lugar num curto espaço de tempo. Contudo, também ela foi apreciada como uma mais-valia pois responde a necessidades quer dos adultos quer dos Técnicos exigindo capacidade de organização.

Finalmente, averiguamos quais os factores facilitadores que poderiam estar presentes nas etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento. Verdadeiramente, o mais destacado foi o conhecimento que os adultos já têm relativamente a um CNO. Nestas circunstâncias, o adulto quando se dirige ao CNO sabe exactamente o que pretende e quais os procedimentos que deve ter em conta. A motivação do adulto é outro factor que auxilia estas etapas, o adulto frequenta o CNO de livre e espontânea vontade. Aliados aos aspectos anteriores pudemos constatar que as frequentes reuniões realizadas entre os elementos da equipa, o trabalho em equipa, a possibilidade de adaptação da metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento ao contexto de cada CNO, a receptividade do adulto, uma metodologia de base comum a todos os CNO's, a credibilidade transmitida pela figura do Técnico, o seu dinamismo e motivação, a divulgação do processo de RVCC, a participação em formações para adquirir conhecimentos, a "despreocupação" relativamente às metas físicas e a passagem de todos os adultos que pretendem uma qualificação pelo CNO são outros factores que auxiliam a concretização da metodologia que temos vindo a tratar.

Percebemos assim, quais as estratégias utilizadas pelos Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento para ultrapassar os obstáculos com que se defrontam no seu dia-a-dia inerentes às etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento.

Dentro do quadro de possibilidades que se desenham no percurso de vida de um cidadão, os caminhos que ele decide percorrer ou que de uma forma global constituem a sua experiência, prefiguram uma dimensão formativa e proporcionam-lhe uma aprendizagem e um conjunto de conhecimentos. O vasto panorama de aprendizagens conduz a que seja necessário proceder a uma identificação sobre quais são, então, as competências emergentes imprescindíveis para uma sociedade em constante mudança, para a qual a qualificação assume especial importância no crescimento económico e na promoção da coesão social.

Falar de aprendizagens, de competências, de qualificação escolar e/ou profissional é falar do contributo actual da Iniciativa Novas Oportunidades através dos Centros Novas Oportunidades que assumem um papel relevante no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e na diversidade das ofertas de educação e formação. Se por um lado, o Balanço de Competências, metodologia utilizada nos CNO's, constitui uma oportunidade de auto-avaliação pessoal, profissional e social através da organização de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens visando a construção de projectos pessoais e profissionais, por outro, a ideia de carreira associada à capacidade para estabelecer uma continuidade e ligação entre as aprendizagens recentes e as mais antigas está cada vez mais presente. A associação do Balanço de Competências e da carreira incentiva a participação voluntária e proactiva dos sujeitos na construção de novos projectos pessoais que poderão resultar da interacção entre o passado, o presente e o futuro (Castro, 2007).

Os Centros Novas Oportunidades vêm, então, promover a reflexão e a tomada de decisão no âmbito dos percursos formativos, profissionais e dos projectos de vida dos adultos (Pinto, 2008). Falando, concretamente, das etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento verificamos que o adulto é acompanhado pelo Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento na tentativa de identificar a solução e/ou o caminho mais viável para a sua qualificação tendo em consideração as suas motivações, o seu sentido de responsabilidade, os seus interesses e eventuais

dificuldades. O apoio prestado ao adulto deve reportar a uma crescente autonomia consciencializando-o das suas necessidades e delineando possíveis metas de aprendizagem, tal como refere a perspectiva andragógica. Paulo Freire, acrescenta ainda que o indivíduo a partir da reflexão e acção sobre a realidade tomará consciência dos factos para transformar o mundo e o próprio homem. Uma educação só tem sucesso e eficácia se os indivíduos nela se integrarem e tomarem parte de maneira livre e consciente (Freire, 1980). O reconhecimento das nossas necessidades dá-nos a dimensão das condições em que podemos agir, de sermos sujeitos do nosso projecto de vida pessoal e profissional, de sermos agentes de mudança social. A educação problematizadora que preconiza reconhece os homens como seres documentais, produtos e obreiros de história.

Estes postulados, inerentes ao âmbito da Educação de Adultos, são tidos em linha de conta pelos Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, participantes desta investigação. De facto, assume especial importância a identificação de *deficit* específicos conduzindo à implementação de estratégias de aquisição de novos conhecimentos, de actualização e aprofundamento dos saberes, numa perspectiva de permanente abertura à aprendizagem.

O presente estudo pretendeu enfatizar a pertinência do conjunto de saberes, saberes fazer técnicos, relacionais e sociais que o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento deve possuir, que, efectivamente, a implementação da metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento está envolvida em alguma complexidade se tivermos em conta o seu carácter burocrático, as suas especificidades e responsabilidades exigidas e, por último, alertar para os constrangimentos com que o Técnico se confronta diariamente adoptando, por isso, determinadas estratégias, principalmente, em relação à inexistência de oferta formativa/educativa como são exemplo disso, o aguardar pela oferta formativa pretendida proporcionando, ao mesmo tempo, um maior acompanhamento ao adulto. Ficou demonstrada a importância que a etapa de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento assume na dinâmica dos Centros Novas Oportunidades, tendo em consideração a valorização pessoal e profissional traduzida em termos de qualificação e o progresso social que deriva do aumento da empregabilidade da população activa. No mesmo patamar se situa a intervenção do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento que

procura fomentar nos adultos o aprender a viver em mudança, a capacidade de adaptabilidade face a novas situações, o sentido de identidade, a definição ou redefinição da carreira.

Devem os Centros Novas Oportunidades continuar a apostar nesta metodologia que prima pela informação, orientação e aconselhamento para que os indivíduos sejam capazes de tomar decisões de forma consciente e informada, adaptadas às suas características e necessidades efectivas, disponibilizando uma multiplicidade de percursos diferenciados e flexíveis. Incumbem-se, ainda, de incentivar o adulto para a conscientização, a emancipação, a transformação do mundo e participação política para um pleno exercício da cidadania.

Tratando-se de uma amostra reduzida, as conclusões extraídas deverão ser tomadas como uma reflexão e não generalizadas sem qualquer tipo de reserva. Apesar das limitações inerentes ao nosso estudo, não deixa de se constituir uma experiência interessante, pertinente, gratificante e válida.

Em jeito de finalização, acrescentamos que o presente trabalho incide sobre um campo muito vasto e pouco amadurecido, por isso mesmo, merecedor de consolidação e de outras investigações que permitam averiguar, com mais pormenor, a articulação entre os Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento e os Profissionais de RVCC no âmbito dos Centros Novas Oportunidades, apurar junto dos adultos como é vivenciada a passagem de uma fase de encaminhamento para uma fase de reconhecimento de competências e ainda, identificar que benefícios lhe proporcionaram as etapas de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento para a construção do seu projecto de vida pessoal e/ou profissional.