

DOSSIÊ TEMÁTICO

Educação de pessoas jovens, adultas e idosas

O DESAFIO DAS NOVAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS EM PORTUGAL

Maria Rosa de Brito Simões dos Santos¹

Resumo: Este artigo, integrado numa dissertação de mestrado ainda não concluída, sobre as necessidades de formação de professores formadores dos Cursos de Novas Oportunidades, pretende evidenciar a experiência de uma alteração paradigmática ocorrida recentemente em Portugal quanto aos sistemas de ensino. Neste sentido, é necessário perceber e contextualizar os Centros de Novas Oportunidades, os seus princípios e finalidades. É nosso propósito caracterizar os cursos de natureza vocacional, com dupla certificação, os seus efeitos de formação para os alunos e conhecer os desafios curriculares para os professores. As Novas Oportunidades pretendem ser uma via para jovens e adultos que querem obter uma certificação escolar do ensino básico e secundário e uma qualificação profissional, combatendo o abandono escolar e trazendo para o sistema aqueles que já o haviam abandonado. Será então legítimo perguntar que alterações significativas ocorrem, se as competências dos professores servem às finalidades dos cursos de áreas vocacionais e quais as suas necessidades de formação perante a novidade introduzida nos sistemas de ensino.

¹ Professora licenciada, titular do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, mestranda em Ciências da Educação na área de Especialização de Formação de Professores na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. E-mail: rosa.b.s.santos@gmail.com. Trabalho realizado sob orientação de Maria Manuela Esteves, Professora Doutora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Palavras-chave: Adultos. Dupla Certificação. Educação. Novas Oportunidades.

1 Introdução

Neste âmbito de evolução de mentalidades, a escola constitui-se como um agente facilitador de ligação aos contextos sociais, económicos e culturais e de integração de saberes e competências procurando, a par da sua oferta educativa tradicional, implementar novas oportunidades, para colmatar as dificuldades diagnosticadas nos alunos e fazer convergir os seus interesses com as exigências do mundo laboral.

A elevação da qualificação escolar e profissional, para níveis mais próximos daqueles que se observam na Europa, é reiterada pela Iniciativa Novas Oportunidades, ao proporcionar a integração e o desenvolvimento de novas valências nas escolas públicas portuguesas, a partir de 2005. Os Centros de Novas Oportunidades, com sede nas escolas, constituem-se como instituições responsáveis pelos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da população adulta, com base na sua experiência de vida, conferindo a qualificação escolar de nível básico e secundário, bem como pela criação e desenvolvimento dos cursos de dupla certificação para jovens e adultos, como os cursos de educação e formação (CEF), os cursos profissionais (CP) a educação e formação de adultos (EFA) e as formações modulares (FM).

2 Princípios e finalidades das Novas Oportunidades Educativas e Formativas

Num quadro de mobilidade e de flexibilização laboral, a educação registra alterações significativas, quer no que diz respeito aos novos públicos, jovens e adultos que haviam abandonado a escola, quer em relação às suas novas responsabilidades, formando para a competitividade e para responder aos novos desafios da sociedade. Em Portugal, a Iniciativa Novas Oportunidades, com expressão desde

2005, integrada no Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico Português, destina-se a jovens e adultos e pretende contribuir para a redução do número de ativos sem a escolaridade de 12 anos e sem qualificação profissional. Esta Iniciativa insere-se nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei N° 46/86 (LISBOA, 1986) que confere, a todos os portugueses, o direito à educação e à cultura, através de um sistema de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, respondendo simultaneamente às necessidades da realidade social e ao desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos. Concomitantemente, o sistema educativo assegura uma escolaridade de segunda oportunidade a quem não a teve ou aos que a procuram por razões profissionais ou de promoção cultural, e organiza-se de forma a desenvolver a capacidade para o trabalho através de uma formação geral sólida e de uma formação específica para a ocupação de um lugar na vida ativa. Trata-se de dar aos jovens oportunidades de experiência profissional geradoras de aprendizagens que lhes permitam construir o seu próprio percurso individual e social, numa perspectiva de desenvolvimento integral do jovem, que aprende a aprender (DEBLING, 1991, *apud* CABRITO, 1994, p. 32) e de reconhecer que em relação aos adultos “learning throughout life will be essential, for adapting to the evolving requirements of the labour market and for better mastery of the changing time frames and rhythms of individual existence” (DELORS, 1996).

Neste âmbito, os últimos anos têm sido férteis em matéria de produção legislativa que enquadra, organiza e orienta as Novas Oportunidades, num processo de continuidade, de aperfeiçoamento e de alargamento dos sistemas de formação escolar e profissional aos Estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário, para aproximar a habilitação escolar e a qualificação profissional da população portuguesa aos níveis dos países mais desenvolvidos. Os elementos reguladores deste sistema inserem-se no Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações, Decreto-Lei N° 396/2007 (LISBOA, 2007b), que organiza as diferentes iniciativas em matéria de qualificação, definindo as estruturas que asseguram a educação e a formação profissional.

Os Centros de Novas Oportunidades, como uma dessas estruturas, supervisionados pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), são responsáveis pela criação, dinamização e avaliação dos cursos de natureza vocacional, de dupla certificação, com a finalidade da elevação da qualificação escolar e profissional, neste quadro emergente de mudanças econômicas, sociais e culturais, face à globalização e ao avanço tecnológico. Funcionam nas escolas como bancos de atendimento que fazem o diagnóstico daqueles que os procuram e encaminham para as ofertas educativas e formativas mais adequadas ao seu perfil de entrada e ao perfil de saída desejado. Os seus objetivos são homólogos aos da Iniciativa Novas Oportunidades com a promoção da generalização do ensino secundário como qualificação mínima, o aumento da qualificação dos trabalhadores, permitindo a sua progressão escolar e profissional, a oferta aos jovens de cursos profissionalizantes com dupla certificação escolar e profissional, a estruturação de formação inicial e contínua de acordo com as necessidades do tecido empresarial e do mercado de trabalho, a promoção de oferta formativa diversificada, no contexto da aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento de competências individuais e sistêmicas, o reforço e consolidação do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas em diferentes contextos ao longo da vida (LISBOA, 2007b – artigos 2º e 9º).

Os instrumentos de gestão estratégica das qualificações como o Quadro Nacional de Qualificações assente na matriz Europeia, o Catálogo Nacional de Qualificações de nível não Superior baseadas em competências e a Caderneta Individual, onde são registadas as competências adquiridas ao longo da vida pelo indivíduo (LISBOA, 2007b - Cap. II, Artº 5º, 6º e 8º), constituem-se como referenciais, com um carácter dinâmico, que são observados para a constituição dos cursos. Num tempo em que a competitividade do mercado é constante e a mudança permanente, a entrada ou saída de qualificações deriva das necessidades das empresas e dos indivíduos ajustando-se a cada período histórico, social e económico. Por outro lado, a criação dos cursos tem em

conta os contextos em que os mesmos se desenvolvem, estabelecendo-se uma relação dialética entre os referenciais e as necessidades locais.

Em suma, aos Centros de Novas Oportunidades (CNO) integrados nos estabelecimentos de ensino básico e secundário cabe fazer o diagnóstico, encaminhando-o para os diferentes percursos educativos e formativos adequados às exigências da sociedade e aos interesses dos indivíduos, contribuindo para o seu sucesso educativo e para uma adequada transição para o mercado de trabalho ou para trajetos escolares e ou formativos seguintes (LISBOA, 2007b; 2008d). Os objetivos gerais subjacentes à sua realização prendem-se com a redução do abandono escolar, bem como dos défices de qualificação da população, com a promoção da cidadania participativa e da responsabilidade, com o aumento da empregabilidade e com a inclusão social e profissional.

3 Cursos de natureza vocacional

De entre as várias modalidades de formação que fazem parte da oferta vocacional qualificante, centramo-nos: nos Cursos de Educação e Formação (CEF) para jovens (LISBOA, 2004c); nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e outras Formações Modulares (FM) no âmbito da formação contínua de ativos (LISBOA, 2007c; 2008c) e nos Cursos Profissionais (CP), por serem estes os que atualmente mais se desenvolvem nos CNO das escolas e agrupamentos com secundário (LISBOA, 2004a; 2006; 2004d; 2004b). Também o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), de nível básico ou secundário (LISBOA, 2008b), que parte da experiência e dos conhecimentos adquiridos pelos adultos através das suas histórias de vida, em diferentes contextos formais, informais ou semi-formais, se constitui como uma modalidade desenvolvida nos CNO que permite a certificação escolar e ou profissional de diferentes níveis. Este processo de identificação de competências é condição para o desenvolvimento dos cursos EFA. A valorização dos conhecimentos adquiridos e a diversidade e flexibilidade dos percursos formativos pretende responder

às necessidades individuais e organizacionais num contexto de grande mobilidade e de adaptabilidade profissional, na esfera da competitividade que existe na economia global.

4 Efeitos de formação para os alunos

Os cursos de dupla certificação pretendem valorizar a qualificação e a certificação de competências profissionais e melhorar os níveis de inclusão social e profissional (LISBOA, 2004c; 2008c). O Decreto-Lei N° 396/2007 (LISBOA, 2007b), no seu artigo 3º, apresenta as definições dos conceitos de competência e de qualificação que estão em causa nestes cursos. A «Competência» é a capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal. A «Qualificação» é o resultado formal de um processo de avaliação e validação comprovado por um órgão competente, reconhecendo que um indivíduo adquiriu competências, em conformidade com os referenciais estabelecidos. A qualificação está assim ligada à obtenção de um certificado ou de um diploma comprovativo das competências adquiridas na formação, sendo que estas se expressam na capacidade de colocar em ação os conhecimentos adquiridos.

A relação entre competência e qualificação está desde sempre ligada ao tecido produtivo (ALVES, 2006; BESSON; HADDADJ, 1999; LE BOTERF, 2003), verificando-se uma evolução positiva ao longo dos anos, com uma nova organização do trabalho preocupada com os quadros de pessoal face às exigências da sociedade. Os processos produtivos reivindicam novas formas laborais, com trabalhadores competentes e qualificados. Neste contexto de valorização das competências, mas também da qualificação escolar e profissional² são

² Os cursos de educação e formação (CEF) são constituídos por sete tipologias de educação e formação e três níveis de qualificação profissional consoante a habilitação de ingresso e a duração do percurso (Nível 1, Tipo 1, 6º ano; Nível 2, Tipo 2, 3, e 4, 9º ano; Nível 3, Tipo 5, 6, 7, 12º ano de escolaridade), para jovens com idade igual ou superior a 15 anos, que já tenham abandonado a escola ou que estejam em risco de a abandonar, sendo também possível o seu acesso aos jovens com idade inferior, desde que tal seja reconhecido como vantajoso para esses alunos e mediante aprovação da Direcção Regional de Educação. Os CEF podem ainda ser uma oportunidade para os jovens que tiverem apenas a habilitação escolar e pretendam uma qualificação profissional para

criadas as modalidades de cariz qualificante, estruturadas de acordo com os requisitos de entrada, a duração e os níveis de qualificação escolar e profissional que os alunos obtêm (LISBOA, 2008a). Estes cursos são orientados para o desenvolvimento de competências vocacionais, através de saberes humanísticos, científicos e técnicos para a sua inserção na vida ativa. Procura-se uma relação profícua entre as necessidades estratégicas de desenvolvimento do país e a oferta formativa de profissionais competentes, através da valorização da relação entre a escola e o tecido econômico, social, local e regional, para o incremento e potenciação da formação técnica e prática da aprendizagem. Dá-se especial ênfase ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, do ponto de vista do utilizador, que as integra no desenvolvimento do seu trabalho, procurando o processamento e a comunicação eficazes nos diferentes contextos pessoais, formativos e profissionais. Prepara-se para o exercício profissional qualificado numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (LISBOA, 2004c, artigo 8º; 2004d; 2008c).

A prova de aptidão profissional (PAP) dos cursos profissionais e a prova de avaliação final (PAF) dos cursos de educação e formação, bem como a prova do processo de RVCC, procuram evidenciar a capacidade de trabalho e de autonomia dos alunos ou formandos, integrando as diferentes competências de mobilização de recursos, de integração de saberes múltiplos, de análise e de síntese, apresentando, perante um júri, um ou mais trabalhos práticos ou um relatório do projeto desenvolvido ou do produto final obtido.

A avaliação da formação em contexto de trabalho, da responsabilidade do professor orientador que o acompanhou no estágio, depois de ouvido o monitor que o ajudou na sua integração sócio-profissional, que lhe atribuiu as tarefas para a execução do plano e que controlou a sua assiduidade (LISBOA, 2004c, artigo 15), confirma ou

ingressarem no mundo do trabalho. Está também previsto um curso de formação complementar, com a duração de um ano, para os detentores de um curso de tipo 2 ou 3 ou um curso de qualificação inicial de nível 2 e que pretendem seguir a sua formação escolar num curso de tipo 5. Dado o carácter específico destes cursos, o número de alunos é reduzido, variando entre dez e vinte (LISBOA, 2004c). Os cursos EFA de nível básico e nível 1 e 2 são estruturados de acordo com os níveis de desenvolvimento B1, B2 e B3, ou seja, equivalentes ao 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclos do Ensino Básico (4º, 6º e 9º anos). Os cursos EFA de nível secundário e nível 3 de formação conferem o 12º ano (LISBOA, 2008c, artigo 9º; 2008a).

não as suas capacidades nas dimensões do saber, saber-fazer sociais, saber-ser, saber-aprender e o fazer-saber (LE BOTERF, 1989 *apud* CABRITO, 1994). Os alunos ou formandos obtêm a certificação escolar e a qualificação profissional ao concluírem o curso com aproveitamento em todas as disciplinas e áreas não disciplinares, no estágio e na prova final, podendo prosseguir os estudos e/ou entrar no mercado de trabalho. Quanto ao RVCC, são certificadas as competências na sessão de Júri. Se as qualificações atestadas por um diploma são importantes, as competências adquirem um valor ainda maior para os empregadores que colocam à experiência os trabalhadores, e decidem da sua contratação caso fiquem satisfeitos com o seu desempenho independentemente da sua qualificação. Mas o desejável é ser competente e ter a respectiva qualificação profissional.

Sistematizando, a competência distingue-se de qualificação porque não depende de um diploma, mas a valorização social das competências adquiridas e desenvolvidas pelos indivíduos é certificada através do diploma escolar e/ou profissional que confere a qualificação. Os efeitos esperados pelos alunos que frequentam os cursos de dupla certificação são a preparação científica, técnica e prática para a sua inserção no mercado de trabalho. Desenvolvem competências de socialização e de comunicação que ajudarão à sua integração em contextos de vida profissional e social e obtêm um diploma de qualificação escolar de 9º ano ou secundário, bem como uma qualificação profissional de nível europeu.

5 Desafios curriculares para os professores

As áreas vocacionais, emergentes no sistema educativo, exigem novos currículos, que pretendem desenvolver as competências dos jovens e dos adultos para responder às necessidades do mercado de trabalho, e que estão inscritas no referencial de dupla certificação: a escolar e a profissional. A sua preparação baseia-se em torno de três eixos fundamentais: a educação, a formação e a ligação ao mundo do trabalho.

O professor deverá estar na posse dos elementos que lhe permitam tomar decisões em relação ao currículo que melhor se adapta aos diferentes objetivos da educação (KLEIN, 1985). Na sua perspectiva, o desenho curricular é determinado a um nível mais geral de seleção das fontes de informação e a outro nível mais técnico associado a planificação e desenvolvimento do currículo, de acordo com a consistência intrínseca de nove elementos curriculares (objetivos, conteúdo, atividades, avaliação, materiais, tempo, espaço e ambiente, grupos, estratégias do professor). Assim, considera três desenhos curriculares: (i) centrado nas matérias; (ii) centrado nos alunos e (iii) centrado na sociedade, embora na sua implementação, possa haver combinação dos três desenhos, ou predominância de um em relação a outros. A deliberação sobre as escolhas para o desenvolvimento curricular pertence a cada professor que deverá conhecer as características e os propósitos de cada desenho, bem como os objetivos que se pretendem para os cursos em que vai trabalhar.

A racionalidade técnica do currículo centrado na matéria, com a compartimentação do ensino, da aprendizagem e do processo de trabalho entre dois momentos, o da concepção e o da implementação, bem como a valorização excessiva da dimensão cognitiva não se ajusta face a estes novos desafios que se colocam à escola, com novas realidades sociais, de públicos escolares diferentes com necessidades e objetivos diferentes, bem como de novas exigências no campo económico, ligadas à ideia de trabalho de equipa, de resolução de problemas, de inovação e de mobilidade. Por outro lado, as exigências individuais ligadas ao reforço da liberdade e dos direitos dos cidadãos também convergem para um currículo mais aberto e centrado nos interesses dos alunos, em temas da atualidade, na abordagem integradora do conhecimento dos problemas reais. O currículo passa a ser entendido como um campo dinâmico de construção de saberes e de aquisição de competências, um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação, ao serviço da emancipação do sujeito que aprende. (PACHECO; ROLDÃO, *apud* ALVES, 2006).

O grande desafio colocado aos professores da via qualificante é esta capacidade de transição paradigmática, questionando a cultura

dominante para trabalhar numa perspectiva de currículo centrado no aluno ou na sociedade, de forma a responder às exigências gerais dos cursos. A sua tipologia e estrutura, desenhadas numa perspectiva semi-aberta para dar resposta às diferentes necessidades dos indivíduos, jovens ou adultos, permitindo a continuidade do seu processo educativo e formativo em qualquer momento, exigem do professor uma nova forma de desenvolver o currículo, com uma base conceptual de ligação do conteúdo às exigências da sociedade.

O referencial da matriz curricular dos cursos CEF e profissionais compreende uma componente de formação sociocultural³ para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens, integra uma componente científica⁴ para o desenvolvimento de competências específicas, apresenta uma componente técnica ou tecnológica⁵, que se organiza em função das tecnologias específicas relacionadas com o itinerário de qualificação pretendido e a qualificação profissional visada e prevê ainda uma componente prática ou estágio que visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira, importantes para a qualificação profissional a obter, para a inclusão no mundo do trabalho e para a formação ao longo da vida. Neste sentido, na articulação entre a escola (tempo de aprendizagem) e a vida (tempo de ação), realiza-se a formação diretamente ligada à produção (MAUBANT, 2007). Os diferentes domínios são constituídos por unidades ou módulos, desafiando os professores para a organização curricular que valoriza a transdisciplinaridade e a transversalidade das aprendizagens, garantindo a articulação e a integração dos saberes fundamentais para o percurso educativo e formativo. A formação deve

³ A componente sociocultural integra as disciplinas de Português, Língua Estrangeira I, II ou III (dando continuidade à Língua iniciada no básico), a Área de Integração, Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física nos cursos profissionais - Decreto-Lei N° 74/2004, retificado pelo Decreto-Lei N° 24/2006 (LISBOA, 2004a; 2006)); inclui Línguas, Cultura e Comunicação, Cidadania e Sociedade, nos domínios respectivos da Língua Portuguesa e Estrangeira, Tecnologias de Informação e Comunicação, Cidadania e Mundo Atual, Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho e Educação Física nos cursos CEF - Despacho Conjunto N° 453/2004 (LISBOA, 2004c).

⁴ A componente científica é composta por duas ou três disciplinas base do curso, dependendo do nível de qualificação a adquirir - Decreto-Lei N° 74/2004, retificado pelo Decreto-Lei N° 24/2006 (LISBOA, 2004a; 2006).

⁵ A componente técnica nos cursos profissionais inclui a Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e três ou quatro disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática - Decreto-Lei N° 74/2004, retificado pelo Decreto-Lei N° 24/2006 (LISBOA, 2004a; 2006).

implicar a transformação da prática, o desenvolvimento do trabalho cooperativo com os colegas e com outros parceiros exteriores, o domínio das técnicas e de processos de organização para transformação dos sujeitos. Neste sentido, os formadores deverão estar preparados para a respectiva mobilização dos recursos pedagógicos, estando atentos aos sinais enviados pelos formandos (ULMANN, 2008).

Por outro lado, os cursos EFA⁶, com uma formação de base⁷ e ou uma formação tecnológica⁸, incluindo em alguns casos uma formação prática⁹ em contexto de trabalho desenvolvem-se num plano integrado com as necessidades e interesses dos alunos e com o contexto. O desafio para os professores consiste na articulação do trabalho pedagógico nas diferentes componentes da formação, e na cooperação exigida para que a aprendizagem se faça em espiral. Prescreve-se às equipas pedagógicas um trabalho de coordenação semanal das atividades de ensino-aprendizagem e de preparação do plano de transição do aluno para a vida ativa (CEF) ou do plano de formação em contexto de trabalho (FCT-CP). Silva (2006) apresenta como recomendação que se reflita sobre a possibilidade de existirem necessidades de formação dos docentes para trabalharem cooperativamente na exploração e aprofundamento das metodologias de ensino e de aprendizagem centradas no modelo de trabalho de projeto.

As diferentes componentes formativas conjugam-se para a formação integral dos jovens e desenvolvem-se em espaços complementares que ajudam a pôr em prática a formação em alternância com responsabilidades e papéis específicos ao longo da formação. A alternância regular entre a escola e a empresa permite uma articulação

⁶ Os cursos de educação e formação (EFA) têm uma formação de base e uma formação tecnológica ou apenas uma das duas.

⁷ A formação de base dos cursos EFA de nível básico e nível 1 e 2 de formação é composta pelas mesmas 4 áreas de competência-chave do referencial para o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências dos adultos (Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Cidadania e Profissionalidade e Tecnologias de Informação e Comunicação). A formação de base nos cursos EFA de nível secundário e nível 3 de formação desenvolve-se em torno de núcleos geradores e de temas nas três áreas de competência-chave constantes no referencial de educação e formação de adultos de nível secundário, sendo comuns nas áreas de Língua e Comunicação, e de Sociedade, Tecnologia e Ciência, e diferentes em Cidadania e Profissionalidade – Portaria N.º 230/2008 (LISBOA, 2008c).

⁸ A formação tecnológica é organizada em unidades de curta duração de acordo com os referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações de nível não Superior.

⁹ A formação prática em contexto de trabalho é obrigatória para os formandos que frequentam o nível 2 de formação e não exercem nenhuma actividade profissional relacionada com o curso.

constante entre o saber teórico e o saber prático e uma aferição contínua das aprendizagens realizadas nos dois espaços de formação (CABRITO, 1994). Há, no entanto, dois riscos no desenvolvimento da formação profissional: excessiva escolarização dos adultos e substituição do estágio por trabalho (PALAZZESCHI, 2007). Estas preocupações constituem-se como uma novidade para os professores que se veem confrontados com a necessidade de validarem socialmente as competências desenvolvidas pelos seus alunos e com uma nova organização do seu trabalho através do estabelecimento de parcerias com entidades enquadradoras ou de acolhimento (organismos individuais ou coletivos, autarquias, associações sociais e culturais, empresas ou outros). Há necessidade de certificação das empresas que reúnam condições para a realização dos estágios (SILVA, 2006).

O módulo “Aprender com Autonomia” e a área de “Portefólio Reflexivo de Aprendizagem” dos cursos EFA básico e secundário, respectivamente, desenvolvem processos reflexivos de construção de aprendizagens. Estes cursos organizam-se em percursos de formação flexíveis, a partir de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida pela via formal, não formal e informal. A gestão do currículo, realizada de forma flexível com atividades cada vez mais complexas, permitindo uma sequencialidade, mas também uma complementaridade e integração de competências que podem ser adquiridas e capitalizáveis através de formações modulares tem por base o desenvolvimento global do aluno (LISBOA, 2008c). Esta gestão implica que o professor centre a planificação no aluno, estando pronto a reformulá-la de acordo com o diagnóstico, com os interesses crescentes do aluno e com as competências a desenvolver, constituindo-se ela própria como um elemento em construção permanente.

Na mesma turma, embora os alunos possam ter como interesse comum a formação para o exercício de uma profissão, o nível etário, a sua experiência de vida pessoal e o seu percurso escolar são diferentes. Uns seguiram a escolaridade com sucesso, outros experimentaram o insucesso e outros haviam já abandonado a escola e experimentado o

mundo do trabalho. Neste sentido, a diferenciação e a organização do trabalho constituem-se como fatores a considerar no desenvolvimento curricular centrado nas necessidades, habilidades e experiências passadas dos alunos, envolvendo-os ativamente na resolução de problemas. Mas não se pode deixar de ter em conta que os objetivos destes cursos se dirigem a todos os alunos e que os conteúdos derivam da vida na sociedade, restando ao professor um trabalho de conciliação entre as competências a desenvolver e a diferenciação pedagógica necessária para a inclusão e para o sucesso educativo de cada aluno. Nesta medida, o tempo constitui-se como um recurso para o aluno, de acordo com o estudo que ele necessita para a aprendizagem. Por outro lado, o cumprimento dos objetivos do curso é assegurado pela leccionação total do currículo através da gestão individual do horário dos professores com recurso a permutas e a compensações, ao mesmo tempo que é dada à escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, liberdade para fazer a gestão flexível do currículo e da carga horária dos cursos de dupla certificação, embora com alguns limites e orientações inscritos no Despacho Conjunto N° 14.758/2004 (LISBOA, 2004b).

A diversidade de públicos, a flexibilização curricular e a adaptabilidade a diferentes pontos de partida e interesses individuais concorrem para que não haja um manual que siga uma linha condutora do curso, sendo necessário construir materiais e seleccionar atividades de acordo com as características, especificidades e necessidades dos alunos. Coloca-se, então, ao professor um desafio de construção de uma grande variedade de materiais e de atividades que motivem os alunos e facilitem o processo de ensino-aprendizagem, de preferência com o seu envolvimento na escolha ou na criação dos mesmos. A falta de hábito e o diferente domínio técnico podem transformar-se em fatores perturbadores deste trabalho. A procura da autenticidade e originalidade dos recursos quer para a parte teórica, a prática simulada ou a prática em contexto de trabalho desafia o professor para uma interação constante com a comunidade.

O trabalho de grupo potencia a construção do conhecimento da “zona de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKY, 1991, p. 97) que

caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, considerando as funções que estão em processo de maturação. A constituição dos grupos pode ser mais ou menos orientada, de acordo com a diferenciação pedagógica e com os interesses e desejos dos alunos procurando-se que o saber seja discutido, colocado em ação e apropriado, mas também que se desenvolvam competências relacionais de trabalho em equipa, de respeito pelos tempos, capacidades e opiniões. A formação de grupos flexíveis e espontâneos pode constituir uma adversidade para o professor que não está preparado para lidar com o imprevisto.

O professor dos cursos vocacionais deve ter um papel orientador e facilitador das aprendizagens procurando os métodos ativos, centrados nos alunos para que estes promovam a autonomia, a co-responsabilização, a reflexão e o pensamento crítico. Nesta perspectiva, exige-se ao professor que faça um trabalho muito mais educativo e muito menos acadêmico (ESTEVE, 2001, p. 20, ULMANN, 2008, p. 87), tornando-se um professor co-aprendente e assumindo uma atitude de total abertura ao “saber” proveniente dos seus alunos.

A avaliação ligada ao currículo centrado no aluno ou na sociedade constitui um desafio para o professor que deverá construir um sistema de recolha de informação através da observação e de registos descritivos que lhe permita conhecer o trabalho e a evolução de cada aluno. Realiza-se com uma matriz referencial que norteia todo o processo, através do confronto entre referente e referido, ou seja, entre o que é esperado e o que acontece, com a ajuda de escalas que ajudam a eliminar o grau de subjetividade na produção de juízos de valor. A avaliação nestes cursos deve ser formativa e formadora, realizando-se num processo dialético contínuo entre professor e aluno e privilegiando-se mais o processo do que os resultados ou os produtos. Deve integrar-se nas atividades para proporcionar o diagnóstico, o feedback e a consequente regulação da aprendizagem, potenciando novas vias e (re) orientando para que os objetivos sejam alcançados, declarando-se construtiva. Desta forma, impulsiona-se a geração de novos saberes e o aperfeiçoamento constante (ALVES, 2006; BOAVIDA; BARREIRA,

2006; DE KETELE, 1986; FERNANDES *apud* SILVA, 2006; FIGARI, 2006; KLEIN, 1985). A auto-avaliação faz parte desse processo de (re) construção do conhecimento, do desenvolvimento de competências, da melhoria do desempenho profissional e da motivação do aluno. Nesta perspectiva de construção da aprendizagem, a avaliação atribui ao “erro” um caráter formativo, que serve para informar o aluno e o professor das diligências a realizar, para ultrapassar a dificuldade. A este propósito, vários autores (AMOR, 1993; HADJI, 1992; ALAIZ, 1993; ABRECHT, 1994; AMIGUES, 1996, *apud* BOAVIDA; BARREIRA, 2006) consideram-no como fonte de informação para a aprendizagem do aluno e para o diagnóstico de necessidades, como processo de construção do conhecimento ou como elemento de reflexão sobre a aprendizagem ou ainda como ponto de partida para novas estratégias de ensino-aprendizagem. A função certificativa, exigida socialmente, é encontrada na avaliação sumativa que se realiza no final de cada módulo e após a conclusão do conjunto dos módulos de cada disciplina, em conselho de turma (LISBOA, 2004c, artigo 7º; 2008c, artigo 25; 2004a; 2006; 2004d; 2004b).

Como se constata através da legislação referenciada, os cursos inscritos nos Centros de Novas Oportunidades colocam aos professores desafios para os quais os níveis de preparação são diversos. A própria legislação, Despacho N° 11.203/2007 (LISBOA, 2007a), dá conta destas dificuldades, exigindo que os formadores sejam professores com habilitação para a docência dos grupos de recrutamento associado ao referencial ou às disciplinas que compõem o elenco da matriz dos cursos e, preferencialmente, especialistas ou docentes com experiência em educação e formação de adultos, que garantam continuidade do trabalho, com motivação e com saberes e experiências adequados às qualificações de cada curso. Um dos constrangimentos dos cursos CEF é “a dificuldade em constituir equipas pedagógicas que integrem professores que se identifiquem com esta modalidade formativa” (SILVA, 2006, p. 130). O coordenador do CNO, para além de outras competências, deverá promover a articulação

da equipa pedagógica, a organização, concretização e avaliação dos cursos e do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, bem como a formação contínua dos elementos da equipa técnica e pedagógica do centro – Despacho N°11.203/2007 n°4 e) (LISBOA, 2007a), Despacho Conjunto N° 14.758/2004 (LISBOA, 2004b). Mas, se há professores com experiência profissional neste domínio, outros há que estão no início da carreira e outros embora professores experientes nunca trabalharam com este tipo de cursos e estão desmotivados. Também há professores com uma grande capacidade de aceitar desafios e de aderir à mudança.

Em síntese, os desafios curriculares para os professores dos CNO são vários. Deverão ter a capacidade de: i) transição paradigmática, questionando a cultura dominante para trabalhar numa perspectiva de currículo centrado no aluno ou na sociedade; (ii) valorização da transdisciplinaridade e da transversalidade das aprendizagens; (iii) articulação e integração dos saberes fundamentais para o percurso educativo e formativo; (iv) articulação do trabalho pedagógico nas diferentes componentes da formação; (v) articulação entre o saber teórico e o saber prático; (vi) estabelecer parcerias pertinentes e produtivas; (vii) construção da planificação em construção; (viii) realizar a diferenciação pedagógica e organizar o trabalho de acordo com as necessidades, habilidades e experiências dos alunos; (ix) envolver ativamente os alunos na resolução de problemas; (x) conciliar as competências a desenvolver com a heterogeneidade dos alunos; (xi) construção de uma grande variedade de materiais e de atividades lúdicas e pertinentes; (xii) envolver os alunos na escolha ou na construção de materiais e atividades; (xiii) trabalhar no modelo de trabalho de projeto; (xiv) assumir um papel orientador e facilitador das aprendizagens; (xv) construção do sistema de avaliação numa perspectiva construtivista; (xvi) construção de instrumentos de avaliação descritivos e formativos; (xvii) abertura e mudança para a realização dos cursos.

6 O caso do CNO de Idanha-a-Nova

O Centro de Novas Oportunidades de Idanha-a-Nova está sediado numa escola pública do ensino básico e secundário, Escola EB2,3/S José Silvestre Ribeiro de Idanha-a-Nova. Pertence ao Distrito de Castelo Branco, localizado na Região Centro Interior de Portugal, fazendo fronteira com a Espanha. Do seu contexto económico-social, assinalamos uma população envelhecida que vive da agricultura e que tem, em geral, baixos rendimentos e baixa escolarização. A interioridade, a falta de expectativas da população em relação ao futuro, o desajustamento das necessidades de qualificação escolar para o mercado de trabalho e a extensão geográfica, com rede deficiente de transportes públicos coletivos contribuíram para essa falta de motivação para frequentar a escola.

A criação de um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências nesta escola, publicado em Diário da República pelo Despacho n.º 919-A/2001, foi um dos primeiros passos para elevar a qualificação escolar dos adultos de todo o Distrito de Castelo Branco ao proporcionar-lhes uma Nova Oportunidade de verem as suas competências reconhecidas, validadas e certificadas ao nível do ensino básico (B1, B2 e B3 correspondendo ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos - respectivamente) e, desde 2007, ao nível do ensino secundário (12.º ano).

Em 2005, o Centro de RVCC foi enquadrado no Centro de Novas Oportunidades, entretanto, criado no âmbito da generalização deste sistema e que para além desta valência tem outras modalidades formativas de dupla certificação destinadas a jovens e a adultos.

Em qualquer momento, os adultos, com mais de 18 anos, podem inscrever-se no centro, sendo então sujeitos a um diagnóstico que permite o encaminhamento adequado ao seu perfil e às suas competências. Uma vez iniciado o processo de RVCC, os adultos têm três anos para o finalizar, mas o tempo de realização depende do processo de cada indivíduo, pois todo o trabalho de reconhecimento e validação de competências é

realizado com base nas competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida em contextos formais, semi-formais e informais. A demonstração das competências individuais pelos formandos é realizada através de um processo individual e ou coletivo, acompanhado por profissionais de RVCC (psicólogos ou sociólogos) e por formadores de diferentes áreas (Linguagem e Comunicação, Cidadania e Profissionalidade, Matemática para a Vida, Tecnologias de Informação e Comunicação, para o básico; e Sociedade Tecnologia e Ciência, Cultura, Língua e Comunicação, Cidadania e Profissionalidade, para o secundário). Esse processo de desocultação e validação de competências tem por base um referencial de competências-chave (GOMES, 2006) de nível básico ou secundário de âmbito nacional e o portefólio reflexivo de aprendizagens realizado pelos adultos. Por vezes, há necessidade de organizar algumas horas de formação mais específica para complementar aprendizagens ainda não realizadas. Na última fase do processo, o adulto apresenta e defende o seu portefólio perante um júri, constituído por um avaliador externo e pelos profissionais e formadores que acompanharam o processo, levando à sua certificação.

A intervenção da equipa pedagógica é feita em regime de itinerância, nas freguesias dos concelhos da área de influência do Centro permitindo ao adulto a realização do processo com sucesso, tendo os protocolos com as diversas instituições locais e regionais ajudado a providenciar os recursos físicos para o desenvolvimento das atividades. Este processo recuperou para o sistema educativo muitos adultos que haviam abandonado a escola há muito e constitui-se como uma mais-valia no processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Cada sessão de júri é a prova da elevação da auto-estima dos adultos que se reveem no seu processo formativo ascendente, chegando a referir-se com orgulho ao seu portefólio como um comprovativo de todas as aprendizagens da sua vida que deixarão como herança para os seus filhos e netos. O comprometimento de alguns com o prosseguimento de estudos ou com a continuidade de formações profissionais subsequentes está já a ser cumprido, pois já é assinalável o número de indivíduos que

frequentam a Universidade, depois da realização deste processo. Desde 2001, inscreveram-se no Centro 3.198 adultos tendo sido certificados 1.300 adultos através do processo de RVCC.

Outra valência, destinada a adultos, desenvolvida no CNO, no ano letivo de 2008/2009, com um processo prévio de reconhecimento e validação de competências foi ao nível dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Realizaram-se dois cursos de dupla certificação: um de Construção de Obras, com 21 alunos, e outro de Higiene e Segurança no Trabalho, com 18 alunos, e que conferem em dois anos a certificação escolar de secundário.

Para os jovens, o CNO também tem desenvolvido cursos de dupla certificação. Desde o ano letivo 2006/2007, realizou 8 cursos de Educação e Formação sobre Eletricidade, Geriatria, Jardinagem e Espaços Verdes, Instalação e Operação de Sistemas, Instalação e Reparação de Computadores, Mecânica, Refrigeração e Ar Condicionado com um total de 12 turmas, envolvendo 138 alunos com certificação de Básico e de Secundário. Desenvolveu também dois cursos profissionais, envolvendo 32 alunos em duas turmas: Organização e Gestão de Eventos e Técnicos de Gestão Ambiental.

Nestes cursos não se registou qualquer abandono escolar e todos os alunos concluíram o seu percurso educativo e formativo porque foram integrados nos cursos de acordo com o seu perfil e capacidade de integração.

7 Reflexão final

As Novas Oportunidades são como o próprio nome indica, novos caminhos e apostas que jovens e adultos têm à sua disposição, para que possam desenvolver um percurso educativo e formativo mais centrado no desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e de integração no mundo do trabalho e na sociedade. Para que efetivamente resultem não basta acreditar. É preciso trabalhar em conjunto para que as oportunidades sejam de fato uma

via de desenvolvimento comprometido com a qualidade do sucesso. Os jovens e os adultos merecem esta nossa exigência de trabalho colaborativo e partilhado, pois a aprendizagem é construtiva tanto para os formandos como para os formadores.

THE CHALLENGE OF THE NEW EDUCATIVE OPPORTUNITIES IN PORTUGAL

Abstract: This paper, which was included in a research study that we are doing about coaching needs of teachers who work at the Cursos de Novas Oportunidades, aims to highlight the experience of a paradigmatic change that has occurred recently in Portugal, concerned to the teaching system. In this sense, it is necessary to understand and contextualized the Centros de Novas Oportunidades, their principles and finalities. Our aim is to characterize the nature of vocational courses, with dual certification, the effects of training for students and to be aware of the curriculum challenges for teachers. Novas Oportunidades meant to be a way for young people and adults who want to get a certification of primary and secondary education, and also a vocational qualification, fighting against the school abandon and bringing to the system those who had already abandoned it. It is important to notice what significant changes occur and see whether the teachers' skills serve to the purposes of vocational courses and what are their training needs to deal with this novelty introduced in the education systems.

Keywords: Adults. Dual Certification. Education. New Opportunities.

Referências

ALVES, Maria Palmira; ESTÊVÃO, Carlos; MORGADO José Carlos. Desenvolver e avaliar competências na escola: metanarrativas de legitimação em confronto. In: FIGARI, G.; RODRIGUES, P.; ALVES, M.P.; VALOIS, P. (Org.). **Avaliação de competências e aprendizagens experienciais, saberes, modelos e métodos**. Lisboa: Educa, 2006. p. 255-275.

BESSION, Dominique; HADDADJ, Slimane. **Développer ou recruter les ompétences?: les stratégies américanes de gestion des compétences**. France: L'Harmattan, 1999.

BOAVIDA, João; BARREIRA, Carlos. Como promover a avaliação de competências em professores e alunos? In: FIGARI, G.; RODRIGUES, P.; ALVES, M.P.; VALOIS, P. (Org.). **Avaliação de competências e aprendizagens experienciais, saberes, modelos e métodos**. Lisboa: Educa, 2006.

CABRITO, Belmiro. **Formações em alternância: conceitos e práticas**. Lisboa: Educa, 1994.

DE KETELE, Jean-Marie. **L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?** Bruxelles: De Boeck Université, 1986.

DELORS, Jacques *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. Rio Tinto: ASA, 1996.

ESTEVE, José Manuel. El professor de secundaria. **Fuentes**, n. 3, p. 01-23, 2001.

FIGARI, Gerard. La Recherche de Methodologies de Validation des Acquis de L'Éxperience. In: FIGARI, G.; RODRIGUES, P.; ALVES, M.P.; VALOIS, P. (Org.). **Avaliação de competências e aprendizagens experienciais, saberes, modelos e métodos**. Lisboa: Educa, 2006.

GOMES, Maria Carmo *et al.* **Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário**. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional, 2006.

KLEIN, M. Frances. Curriculum design. In: Husen & T. Postlethwaite (Ed). **The International Encyclopedia of Education**, 2. England: Pergamon Press, 1985.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LISBOA. Ministério da Educação. Lei N° 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República**, n. 237/86 – I Série. Lisboa, 1986.

LISBOA. Ministério da Educação. Decreto-Lei N° 74/2004, de 26 de Março. Princípios Orientadores da Organização e da Gestão do Currículo, bem como da Avaliação das Aprendizagens, referentes ao Nível Secundário de Educação. **Diário da República**, n. 73/04 – I Série -A. Lisboa, 2004a.

LISBOA. Ministério da Educação. Despacho Conjunto N° 14 758/2004, de 23 de Julho. Funcionamento dos Cursos Profissionais nas Escolas Públicas. **Diário da República**, n. 172/04 – II Série. Lisboa, 2004b.

LISBOA. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Despacho Conjunto N° 453/2004 de 27 de Julho. Cursos de Educação e Formação. **Diário da República**, n. 175/04 – II Série, Lisboa, 2004c.

LISBOA. Ministério da Educação. Portaria N° 550 – C/ 2004 de 21 de Maio. Regime de Criação, Organização e Gestão do Currículo, bem como a Avaliação e Certificação das Aprendizagens dos Cursos Profissionais de Nível Secundário de Educação. **Diário da República**, n. 119/04 – I Série -B. Lisboa, 2004d.

LISBOA. Ministério da Educação. Decreto-Lei N° 24/2006, de 6 de Fevereiro. Rectificação aos Princípios Orientadores da Organização e da Gestão do Currículo, bem como da Avaliação das Aprendizagens, referentes ao Nível Secundário de Educação. **Diário da República**, n. 26/06 – I Série -A.. Lisboa, 2006.

LISBOA. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Despacho N° 11.203/2007, de 8 de Junho. CNO organização. **Diário da República**, n. 110/07 – II Série. Lisboa, 2007a.

LISBOA. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Decreto-Lei N° 396/2007, de 31 de Dezembro. Dispõe sobre o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações. **Diário da República**, n. 251/07-I Série. Lisboa, 2007b.

LISBOA. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Portaria N° 817/2007, de 27 de Julho. Regime Jurídico dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. **Diário da República**, n. 144/07 – I Série. Lisboa, 2007c.

LISBOA. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Despacho N° 13.456/2008, de 14 de Maio. Catálogo Nacional de Qualificações. **Diário da República**, n. 93/08 – II Série. Lisboa, 2008a.

LISBOA. Ministério da Educação. Despacho N° 14 310/2008, de 23 de Maio. Processo RVCC. **Diário da República**, n. 99/08 – II Série. Lisboa, 2008b.

LISBOA. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Portaria N° 230/2008, de 7 de Março. Regime Jurídico dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e das Formações Modulares. **Diário da República**, n. 48/08 – I Série. Lisboa, 2008c.

LISBOA. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Portaria N° 370/2008, de 21 de Maio. Centros de Novas Oportunidades. **Diário da República**, n. 98/08 – I Série. Lisboa, 2008d.

MAUBANT, Philippe. Pour une approche dialectique de l'alternance dans la formation professionnelle des enseignants. **Education Permanente**, n.173, p. 53-65, 2007.

PALAZZESCHI, Yves. La dérangement question éthique en formation. **Education Permanente**, n. 175, p. 13-24, 2007.

ULMANN, Anne-Lise. Le travail en jeu. La place des formateurs dans la mobilization de leurs ressources pédagogiques. **Education Permanente**, n. 174, p.75-87, 2008.

SILVA, Cesário António Gonçalves. **Cursos de Educação e Formação: uma estratégia de certificação e qualificação de jovens**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Artigo recebido em: 27/07/09

Aprovado para publicação em: 20/08/09