

**O Enquadramento do programa Novas Oportunidades
face à escola pública atual – um estudo com
professores a exercer em Agrupamentos de Escolas do
Distrito de Bragança**

Luísa Maria Marcos

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de
Educação, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação – Administração Educacional

Orientado por:

Professor Doutor Henrique da Costa Ferreira

Professora Mestre Iria dos Anjos Gonçalves

BRAGANÇA

JULHO DE 2013



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

**O Enquadramento do programa Novas Oportunidades
face à escola pública atual – um estudo com
professores a exercer em Agrupamentos de Escolas
do Distrito de Bragança**

Luísa Maria Marcos

Trabalho de Projeto, apresentado à Escola Superior de
Educação, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação – Administração Educacional

Orientado por:

Professor Doutor Henrique da Costa Ferreira

Professora Mestre Iria dos Anjos Gonçalves

BRAGANÇA

JULHO DE 2013

Este trabalho projeto de Mestrado foi expressamente elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Administração Educacional, no Instituto Politécnico de Bragança.

*À memória dos meus **Pais**, Francisco e Maria de
Lurdes, cujas memórias alimentam o meu
espírito.*

AGRADECIMENTOS

Tratando-se de agradecer a alguém pela ajuda e colaboração prestada em algo tão importante como a realização deste trabalho e com receio de que alguém fique esquecido, preferia não mencionar nomes. No entanto, alguns foram demasiado importantes e seria injusto não os referir.

Assim agradeço de uma forma muito especial:

Ao meu Orientador, **Professor Doutor Henrique da Costa Ferreira**, por disponibilizar o seu saber e o rigor necessários, paciência na espera, empenho, e palavras de incentivo para não desanimar, sempre presente na elaboração deste trabalho.

Aos **meus irmãos** e a **Ti**, que sempre me estimularam para a conclusão deste trabalho, encorajando-me nos momentos mais difíceis, pela sua disponibilidade na colaboração do estudo, na revisão literária do texto, assim como pela amizade, compreensão e apoio demonstrados ao longo destes anos.

Aos **meus amigos e colegas de Curso** pela amizade e apoio que sempre demonstraram ao longo dos meses que passámos juntos.

A **todos os inquiridos agradeço** o tempo e paciência despendidos, nas informações prestadas, sem as quais a prossecução do trabalho não teria sido possível.

Finalmente, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, expresso o meu muito obrigada.

RESUMO

O relatório de que aqui se dá conta narra o processo de investigação relativo à pesquisa de fundamentos teóricos e empíricos relativos ao Programa *Novas Oportunidades* (a partir de agora referido ou por Programa ou por NO), iniciado em 2002, e, ainda, à coleta de percepções de professores de agrupamentos de escolas do Leste e Sul do Distrito de Bragança, no ano letivo de 2011/2012, sobre a organização e utilidade do mesmo Programa.

A pesquisa dos fundamentos teóricos e empíricos é o objeto da primeira parte do relatório e debruça-se sobre a educação de adultos e, em particular, sobre o Programa *Novas Oportunidades*, o qual se enquadra em objetivos de política educativa de aumentar as qualificações dos portugueses, de dar uma segunda oportunidade aos que abandonaram precocemente a escola ou que procuram uma reconversão da sua formação e, ainda, em objetivos de contextualizar a formação em experiências de vida e em contextos de trabalho. Esta pesquisa percorre ainda todo o quadro legislativo e regulamentador do Programa.

O reconhecimento da existência de uma forte relação entre o desenvolvimento do Programa *Novas Oportunidades* e os princípios da educação de adultos torna também pertinente que nos interroguemos sobre o que pensam os professores implicados em relação às vantagens e desvantagens do Programa bem como sobre a coerência que este apresenta face aos princípios orientadores da escola pública.

A indagação, recolha, sistematização e interpretação das percepções das professoras e dos professores de uma amostra de docentes em exercício no Programa *Novas Oportunidades* é objeto da segunda parte do relatório e é feita através de um inquérito por questionário constituído por questões fechadas e por questões abertas a todos os 35 professores dos agrupamentos de escolas das zonas geográficas supraditas, tendo-nos sido volvidos 30 questionários. A análise das respostas estruturadas é feita através da organização das respostas em frequências. A análise das respostas abertas é feita através de análise de conteúdo semântico.

Como principais conclusões, realça-se, no plano teórico, a íntima ligação entre a conceção política da formação, no âmbito do Programa, entre Educação de Adultos, experiências de vida, contextos de trabalho e reconhecimento, validação e certificação das experiências profissionais e saberes adquiridos.

Realça-se, no plano empírico, a tempestividade da execução do Programa sem cuidar da formação dos formadores, os quais revelam dificuldades na concretização do Programa apesar de, na sua maioria, concordarem com os princípios, objetivos e estratégias que o enformam. Revelam ainda desajustamento dos programas de formação às necessidades de formação dos formandos e, ainda, insuficiência de recursos

pedagógicos. Porém, esta avaliação pode estar dependente da habituação ao manual escolar por parte dos professores.

Palavras-Chave: Trabalho de Projeto, Programa Novas Oportunidades, Educação de Adultos, Experiência Profissional, Formação em Contexto, Perceções dos Professores, Reconhecimento, Validação e Certificação.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos

Resumo

Índice Geral

Índice de Gráficos, de Quadros e de Tabelas

Siglário

ÍNDICE

PARTE I

1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Apresentação e Justificação do Tema	1
1.2. Objetivos do trabalho	2
1.3. Abordagem metodológica	4
1.4. Estrutura do Trabalho	5
CAPÍTULO I	6
1. A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO E O LUGAR DO PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES	6
1.1. Enquadramento	6
1.2. Princípios e Objetivos Fundamentais	7
1.3. Organização do Sistema Educativo.....	8
2. OBJETIVOS, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES	12
2.1. Delimitação concetual.....	12
2.1.1. Educação de adultos	12
2.1.2. Educação regular	12
2.1.3. Aprendizagem Permanente	13
2.1.4. A conjugação destes três conceitos no programa Novas Oportunidades	14
2.2. Contextualização do Programa Novas Oportunidades.....	14
2.3. Modalidades/ Iniciativas de Educação e Formação de Adultos	17
2.4. Processo de Reconhecimento e Validação de Competências (CRVCC/CNO)	21
2.5. Evolução e Funcionamento do Programa Novas Oportunidades	27
2.6. Criação e evolução do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	30
2.6.1. Estudo da população adulta certificada em Portugal	32
2.6.2. A evolução da escolarização da população portuguesa, entre 2005 e 2011 (Jovens e Adultos)	35
2.7. Programa de educação de adultos	38

2.7.1. Conceito de formação	38
2.7.2. Destinatários	41
2.7.3. O papel do educador/formador	46
2.7.4. A avaliação das aprendizagens e das competências	48
PARTE II.....	51
CAPÍTULO II.....	51
AS PERCEÇÕES DOS «ATORES / PROFESSORES» DO NO SOBRE O CURRÍCULO NOVAS OPORTUNIDADES (O Enquadramento do programa Novas Oportunidades face à escola pública atual – um estudo com professores a exercer em Agrupamentos de Escolas do Leste e Sul do Distrito de Bragança).....	51
3. ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO, REALIDADE LOCAL.....	51
3.1. Descrição do Contexto	51
3.2. Definição do Problema.....	55
3.3. Formulação de objetivos	56
Recolher dados sobre a importância da aprendizagem cooperativa	56
3.4. Metodologia.....	57
3.5. Seleção dos Meios.....	59
4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS, DISCUSSÃO DOS MESMOS, PLANO DE MELHORIA E CONCLUSÕES DOS DADOS	61
4.1. Apresentação dos dados	61
4.1.1. Associar a pergunta ou perguntas do questionário	63
4.1.2. Análise dos resultados do questionário	79
4.1.3. Interpretação dos dados	80
5. PONTOS FORTES E FRACOS DO PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES ...	82
5.1. Pontos considerados favoráveis ao NO.....	82
5.2. Pontos considerados desfavoráveis ao NO.....	83
5.3. Considerações finais.....	83
6. LIMITAÇÕES E DIFICULDADES DO PRESENTE TRABALHO.....	86
7. CONCLUSÃO	87
8. MELHORIAS	90
8.1. Sugestões/Questões fortuitas	91
9. REFERÊNCIAS	92
9.1. Referências bibliográficas	92
9.2. Webreferências	99
9.3. Referências legislativas	99

ANEXOS

Questionário: O enquadramento do programa Novas Oportunidades face à escola pública atual – um estudo com professores a exercer em Agrupamento de Escolas do Distrito de Bragança.

ÍNDICE DE GRÁFICOS, DE QUADROS E DE TABELAS

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo	10
Gráfico 2 – Evolução do número de Centros Novas Oportunidades em funcionamento	31
Gráfico 3 – População com 15 ou mais com o 9º ano.....	33
Gráfico 4 – Caraterização da amostra por género.....	63
Gráfico 5 – Caraterização da amostra em termos de idade	63
Gráfico 6 – A distância que separa a residência do local de trabalho	64
Gráfico 7 – Anos de permanência no ensino	64
Gráfico 8 – Temas abordados no NO.....	65
Gráfico 9 – Assuntos com mais interesse no NO	65
Gráfico 10 – Objetivos essenciais no NO.....	66
Gráfico 11 – Grau de consecução dos objetivos.....	67
Gráfico 12 – Tempo da preparação das sessões	67
Gráfico 13 – Estratégias fundamentais.....	67
Gráfico 14 – Razões da seleção das estratégias	68
Gráfico 15 – Razões da diversificação dos recursos.....	69
Gráfico 16 – Recursos utilizados nas NO.....	69
Gráfico 17 – Instrumentos de avaliação	70
Gráfico 18 – Domínio privilegiado na aprendizagem.....	70
Gráfico 19 – Agentes da avaliação	70
Gráfico 20 – Comparação entre educação regular e recorrente.....	71
Gráfico 21 – Evidências manifestadas pelo formando.....	71
Quadro 1 – Etapas de intervenção dos CNO	22
Quadro 2 – Reconhecimento e Certificação de Saberes Adquiridos ao Longo da Vida.....	23
Quadro 3 – Enquadramento geográfico da área do estudo.....	51
Tabela 1 – Níveis de literacia em Portugal entre os 15 e os 64 anos, em 1996.....	11
Tabela 2 – Evolução do número de Centros RVCC e CNO.....	31
Tabela 3 - População entre os 25 e os 64 anos com o nível secundário.....	34
Tabela 4 – adultos certificados nos CNO	34
Tabela 5 – Taxa real de escolarização da população escolar portuguesa.....	36
Tabela 6 - Taxa bruta de escolarização	36
Tabela 7 – Alunos matriculados no 3º ciclo do ensino básico.....	37
Tabela 8 – Alunos matriculados no ensino secundário (jovens e adultos).....	37

Tabela 9 – Jovens e Adultos certificados no Programa Novas Oportunidades, de 2005 a 2011	38
Tabela 10 – Nível de escolaridade atingido na zona de estudo	52
Tabela 11 – Características do meio escolar, familiar e sócio-cultural.....	52
Tabela 12 – Objetivos que conduziram à realização do estudo empírico	56
Tabela 13 – Informações genéricas da Componente Prática	58
Tabela 14 – Esquema dos procedimentos a que obedeceu o estudo empírico	59
Tabela 15 - Dados recolhidos no questionário	62
Tabela 16 – Vantagens associadas ao NO.....	73
Tabela 17 – Desvantagens do NO.....	74
Tabela 18 – Relação entre escola pública e o NO	75
Tabela 19 – Desenvolvimento dos princípios da escola pública no NO.....	76
Tabela 20 – Constituição do currículo do NO	77
Tabela 21 – Perceção do funcionamento do NO	79
Tabela 22 – Conclusões retiradas deste trabalho	88

SIGLÁRIO

ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional de Qualificação
CEF	Curso de Educação e Formação
CET	Cursos de Especialização Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNO	Centro Novas Oportunidades
CQEP	Centros para a Qualificação do Ensino Profissional
DGEEC	Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência
DGFV	Direção Geral de Formação Vocacional
DL	Decreto-Lei
DN	Despacho Normativo
EA	Educação de Adultos
EFA	Educação e Formação de Adultos
ERE	Educação Recorrente
ER	Educação regular
EP	Ensino Profissional
IEFP	Instituto Emprego e Formação Profissional
INE	Instituto Nacional Estatística
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC	Ministério da Educação e Ciência
NUTS	Nomenclatura das Unidades Territoriais
NO	Novas Oportunidades
RVCC	Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências
UFCD	Unidades Formação de Curta Duração

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação e Justificação do Tema

Cada ser humano trilha seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser.

Isabel Alarcão, (1997: 7)

A interação, a articulação e complementaridade entre aquilo que se designa “educação formal”, “educação-não-formal” e “educação informal” é a linha mestra do presente trabalho. Isso remete-nos a afirmar que o ser Humano é um ser eminentemente social sujeito a aprendizagens e que, apesar das orientações curriculares que apontam para uma crescente integração da aprendizagem ao longo da vida, em geral, e na escola em particular, existe um elevado número de pessoas que abandonam prematuramente a escola regular, suspendendo o percurso escolar.

A escola, até meados do século XX, perdurou circunscrita ao que Durkheim designou como a “socialização metódica”¹ das crianças e dos jovens. Tal situação viria a modificar-se, no final da 2ª Guerra Mundial: num contexto de crescimento económico, a uma expansão da oferta escolar que conduziu a torna-la extensiva aos públicos adultos não escolarizados que passaram a ser percecionados, à escola planetária, como um “problema” e um obstáculo ao “desenvolvimento”; no facto de a forma escolar tender a autonomizar-se da escola (como instituição e como organização), produzindo um efeito de “contaminação” das modalidades educativas não escolares, baseadas na aprendizagem experimental, e especificamente naquelas modalidades educativas dirigidas a públicos adultos, (Canário, 2001: 86).

O pressuposto deste trabalho assenta na ideia de que os adultos não escolarizados são portadores de saberes, que adquiriram ao longo do seu percurso de vida, como forma de responder às exigências e de superar as dificuldades. Conforme defendem Benavente *et al.* (1996), citado por Cavaco:

«A sociedade portuguesa não tem sido inviolável e as pessoas arranjam maneiras de ir resolvendo os problemas de sobrevivência e, mais latamente, de ir construindo, no plano individual, os seus percursos de vida e, no plano colectivo, o próprio tecido social. Possuem conjuntos de competências não menosprezáveis e, mesmo quanto à informação escrita, encontram frequentemente modos alternativos de com ela se relacionarem com relativa eficácia» (1996: 114).

¹ Para Durkheim, a educação é uma “socialização metódica da geração jovem”, que consiste na transmissão do que comumente designamos por valores (2011:15).

Porém, as pessoas que apresentam mais fragilidade de competências de literacia são normalmente confrontadas com exigências, desafios e dificuldades, resultantes de uma estrutura social e económica que tenderá a exigir cada vez maiores qualificações e competências, às quais não conseguem responder com eficácia.

Para Benavente *et al.*, se “as dificuldades de grande parte da população portuguesa em se relacionar com a informação escrita [podem] construir sérias limitações às respetivas possibilidades de carreira profissional, de fruição cultural e de exercício de cidadania” (1996: 115). Assim, corroborando com Teixeira & Fontes:

«A preparação que até um passado recente era adequada a um estágio de vida relativamente estático. Já não é suficiente para uma participação sustentada no mundo moderno, onde o adulto se confronta com uma necessidade de aprendizagem constante subjacente às múltiplas mutações inerentes às sociedades actuais» (1996: 290).

Perante esta multiplicidade de realidades que enformam a aprendizagem e a vida atual, torna-se pertinente que esclareçamos a política que norteia a ação educativa e tenhamos algumas reflexões sobre a organização do sistema educativo e o enquadramento do currículo do *Novas Oportunidades* face à escola pública atual.

Assim, podemos proferir que estamos perante uma questão pertinente na atualidade, em que os limites entre os povos se vão esbatendo, em que a qualificação dos recursos humanos é condição imprescindível para a inclusão no mundo laboral e crescimento do país, enfim em que as mudanças sociais e tecnológicas exigem a aquisição de competências adequadas às transformações fortuitas.

Ora não é certo que a promoção da escolarização seja sempre e necessariamente um “bem” para os não escolarizados.

Assim, as razões que levaram à seleção deste tema “*O Enquadramento do programa Novas Oportunidades face à escola pública atual – um estudo com professores a exercer em Agrupamentos de Escolas do Distrito de Bragança*” prende-se com a sua contemporaneidade e o interesse que o assunto suscita, e com a constatação de que existe uma política educativa que exige a aprendizagem ao longo da vida, com cariz cooperativo e incitando ao esbater das fronteiras entre franjas da população adulta.

1.2. Objetivos do trabalho

A reflexão sobre as práticas educativas dirigidas a públicos que são definidos como “pouco escolarizados” sobretudo os dos grupos etários mais altos, embora não possuam formalmente níveis de instrução reconhecidos, quer dizer certificados, possuem saberes, experiências e competências que adquiriram ao longo da sua vida pessoal, social e profissional. Pelo facto do tema selecionado ser demasiado abrangente, houve necessidade de estabelecer limites para a realização deste trabalho. Nesse sentido, optou-

se por incluir uma explanação da política que orienta a ação educativa, neste terceiro milénio.

Assim, foram delineados alguns objetivos que pretendemos alcançar com a realização deste trabalho, e que são os seguintes:

1. construir um quadro teórico fundamentador e, ao mesmo tempo, interpretativo, da decisão, organização e implementação do Programa NO enquanto programa de educação de adultos, contribuindo este para a qualificação da população adulta, para a igualdade de oportunidades sociais e para a integração social e profissional da população, quadro teórico que considere:
 - 1.1. a educação e projeto de sociedade (a importância da educação na formação do ser humano e na construção de uma sociedade para todos; a educação ao serviço do projeto da sociedade);
 - 1.2. a educação como formação ao longo da vida (educação não é apenas escolar; é um processo que começa no nascimento e termina no momento em que se perde a capacidade de aprendizagem);
 - 1.3. a educação – um processo escolar e não-escolar (a verdadeira educação é a transformação do indivíduo; esta ocorre tanto por fatores escolares como extra-escolares, os quais constituem um todo integrado);
 - 1.4. a educação de adultos como legitimação da educação não-escolar (importação da vida para a escola, dando sentido à vida e conteúdo à escola; reconhecimento do contexto como ecossistema de formação);
 - 1.4.1. educação de adultos: recorrente e vivente (análise da conceção da LBSE, como educação pontual, recorrente, para uma conceção integradora das experiências de vida e das competências nela adquiridas);
 - 1.4.2. educação de adultos: uma modalidade de educação autónoma (os métodos da educação de adultos).
 - 1.5. Princípios de ensino e de aprendizagem na educação de adultos:
 - 1.5.1. os objetivos – dar sentido à vida;
 - 1.5.2. os conteúdos – racionalizar a vida;
 - 1.5.3. as estratégias – mobilizar e reorientar a vida;
 - 1.5.4. a avaliação:
 - 1.5.4.1. reforçar o encontro de novas estratégias de vida e de novas experiências;
 - 1.5.4.2. racionalizar o informal;
 - 1.5.4.3. Reconhecer, validar e certificar competências de vida e na vida.
2. Descrever a organização formal dos cursos do Programa *Novas Oportunidades* para Adultos, no âmbito do EP, do EFA e do RVCC e nos domínios:
 - dos destinatários;

- da fundamentação dos cursos;
 - do enquadramento na lei de bases e nas leis de educação de adultos;
 - dos objetivos;
 - da natureza e organização dos conteúdos;
 - da natureza das estratégias de ensino (métodos e técnicas de ensino, materiais pedagógicos, organização do tempo, articulação escola-situações de trabalho e avaliação);
 - da seleção e formação dos professores;
 - da avaliação do programa;
 - dos meios de trabalho: legislação geral e específica e documentos emanados da ANQEP.
3. Descrever as concepções dos professores sobre a organização destes cursos a partir das respostas a um questionário, respostas sujeitas a análise quantitativa no que respeita às perguntas estruturadas e análise qualitativa de conteúdo semântico das respostas às questões abertas.
 4. Interpretar os dados tanto na sua coerência interna como à luz do quadro teórico construído.
 5. Propor alterações e melhorias face aos dados obtidos.

Refira-se ainda que o principal objetivo a alcançar com o estudo, será o de aumentar os conhecimentos quanto à problemática inicial de modo a melhor exercer a função de educadora/formadora com mais competência profissional e ter mais sensibilidade para o reconhecimento das potencialidades relacionadas com a educação de adultos no seio da escola pública, no desenvolvimento intelectual, relacional e individual.

Pretende-se portanto, uma reflexão no sentido da melhoria das práticas do NO face à escola pública pois, como escreveu Costa (1996), “A escola enquanto organização, constitui seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (1996: 7).

1.3. Abordagem metodológica

O desenvolvimento de um trabalho desta natureza, exige a aplicação de métodos que facilitem não só a sua elaboração, mas, principalmente, o entendimento do tema em estudo. Torna-se premente a articulação entre os diversos capítulos que o constituem, de forma a ser visto como um todo ao invés de um amontoado casuístico de partes.

Assim, os procedimentos seguidos assentam em dois pontos principais:

- primeiro, houve a realização de pesquisa bibliográfica que levou ao registo e organização de informação sobre a política orientadora da ação educativa e a problemática do currículo do *Novas Oportunidades* à luz dos princípios da escola pública atual;

- segundo, a identificação de categorias de análise;
- terceiro, a construção de um questionário com perguntas estruturadas e perguntas abertas, dirigidas às categorias e questões de investigação;
- quarto, a descrição dos dados, pela construção de quadros e gráficos explicando os resultados obtidos nas respostas dadas pelos inquiridos;
- quinto, a análise e discussão dos resultados face ao quadro teórico e face aos nossos objetivos;
- sexto, a apresentação de um projeto de melhoria que possa desencadear um processo de intervenção.

Pode-se acrescentar que o problema de partida é esclarecer quanto à política que orienta a ação educativa e à relação existente entre esta, a educação de adultos na modalidade do Programa NO e a similaridade com a educação regular da escola pública atual. Além disso, discernir como se processa o enquadramento do programa NO e clarificar as mais-valias que daí resultam. Porque um trabalho nunca está completamente concluído, apresentam-se no final algumas propostas e/ou recomendações que poderão servir de base para quem quiser desenvolver trabalhos relacionados com a temática citada.

1.4. Estrutura do Trabalho

O trabalho está dividido em duas partes: Parte I – Enquadramento Teórico, e Parte II – Estudo Empírico – as quais, no conjunto, dão uma visão global sobre o tema investigado.

Na primeira parte, de carácter mais teórico, incluem-se os fundamentos teóricos prestados por diversos autores no que diz respeito à política que orienta o Programa NO, delimitando-se o seu âmbito, os seus princípios e os seus objetivos fundamentais. Por isso, considera-se uma delimitação de conceitos intimamente ligados à problemática inicial, a da coerência e operacionalidade do programa *Novas Oportunidades*.

Em seguida, caracterizam-se as condições relacionadas com a dinâmica da educação de adultos.

Na segunda parte, de carácter empírico-analítico, além da metodologia utilizada, faz-se uma descrição do contexto em que o estudo foi realizado, esclarecem-se os procedimentos e instrumentos usados e são apresentados, analisados e problematizados os resultados obtidos na aplicação de um inquérito por questionário.

No último ponto deste trabalho, destacam-se algumas limitações e dificuldades encontradas; anotam-se pontos fortes e pontos fracos aludidos no estudo; elaboram-se recomendações que suportem um plano de melhoria/intervenção; retiram-se conclusões e termina-se com a identificação das referências bibliográficas e documentais que suportam este trabalho.

PARTE I

CAPÍTULO I

1. A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO E O LUGAR DO PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES

1.1. Enquadramento

A Política Educativa deverá ser vista no seu todo, assegurando o envolvimento da comunidade e a igualdade de oportunidades da população em geral.

Volvidos mais de vinte anos após a entrada de Portugal na União Europeia, e não obstante os avanços ocorridos nos últimos anos, o nosso país ainda sofre algumas fragilidades estruturais, especialmente a baixa qualificação escolar e profissional dos seus recursos humanos.

As últimas três décadas levaram Portugal a um período de forte transformação tecnológica e social, houve saltos qualitativos e quantitativos notáveis, seja nas taxas de escolarização (com destaque para os ensinos secundário e superior), seja na universalização de uma escolaridade básica de nove anos, (atualmente de doze) seja ainda no incremento da educação pré-escolar e da formação profissional fora do contexto escolar formal.

Com ou sem escola, o HOMEM, como ser vivo que é "nasce, cresce, reproduz-se e morre" seguindo, um processo contínuo de educação e formação ². À luz dos conceitos atuais de homem e de adulto, a escola não deve ser um parêntesis na vida, mas vida em si mesma; a escola deve ainda compreender a necessidade do seu próprio descondicionamento, bem como as vantagens, ainda no seu interesse, de uma colaboração com a educação de adultos, seja da democratização do ensino, seja da abertura e trabalho na comunidade.

Com a aprovação, em 1986, pela Assembleia da República, da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), abriu-se um novo ciclo nas políticas educativas, abrangendo a globalidade das políticas e setores respeitantes à educação ³.

Os princípios basilares da política educativa contemplam que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República e que é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

² A Página da Educação N.º 97.

³ No seu ponto 1 do art.º 2.

Em Portugal é, hoje, central a questão da qualificação da população ativa. A estrutura de qualificações ainda existente caracteriza-se pelo peso dos baixos níveis de escolaridade e de formação profissional. De acordo com os dados do IEFP, num universo de 5 milhões de ativos, cerca de 3 500 000 (70%) têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário; e 2 600 000 (52%) têm um nível de escolaridade inferior ao 9.º ano (IEFP, 2006: 8).

A modalidade de Educação de Adultos atingiu o seu auge em Portugal, na primeira década do Século XXI, com o programa *Novas Oportunidades* (NO), que se corporizou num vasto conjunto de ofertas educativas direcionadas a jovens e adultos trabalhadores.

Adotou-se o reconhecimento, a validação e a certificação dos saberes e competências adquiridas pelos adultos através da aprendizagem experiencial, que acontece todos os dias, em diferentes contextos de vida (*lifewide*), ao longo da vida (*lifelong*) e com a vida (*experiential life*), como um modelo a seguir.

O rápido e contínuo desenvolvimento tecnológico, económico e social, conduziu a necessidades crescentes nos domínios da educação, proporcionando o fácil acesso ao conhecimento sem que este tenha necessariamente que ocorrer em contexto escolar. Assim, o lugar privilegiado para desenvolver competências e valorizar experiências de vida não reconhecidas anteriormente não são imperiosamente os contextos de organizações sociais formais, como por exemplo a escola.

No período pós Segunda Guerra Mundial, a chamada explosão escolar havia sido acompanhada por uma simétrica expansão de ofertas educativas dirigidas a públicos adultos pouco escolarizados. Como refere Canário, esta explosão escolar “(...) é acompanhada por um processo de diferenciação interna e de complexificação do próprio campo da educação de adultos, cuja marca mais relevante passa a ser, progressivamente, a da sua heterogeneidade” (2000: 49-59). Nesta altura, a expansão acelerada deste campo fez-se à custa de práticas diversificadas, de alfabetização (ou oferta educativa de segunda oportunidade), de formação profissional, de desenvolvimento local e de animação sociocultural ⁴.

1.2. Princípios e Objetivos Fundamentais

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), estabelece o quadro legal de desenvolvimento do sistema educativo português e define a educação de adultos como subsetor que integrou duas valências, o ensino recorrente de adultos e a educação extra-escolar.

⁴ A *Alfabetização* diz respeito a uma segunda oportunidade de formação dirigida aos adultos pouco escolarizados, uma vez que, o sistema de ensino obrigatório, bem como o aumento da escolaridade não estavam a ser capazes de inverter os elevados números de analfabetismo. Ver a respeito de alfabetização, em Canário (2000, 49-59).

De acordo com o artigo 23º da Lei de Bases do Sistema Educativo, na redação da Lei nº 49/2005, o ensino recorrente de adultos é encarado como “uma modalidade especial de educação escolar”, assim:

- a. é organizado um ensino recorrente, para indivíduos que já não se encontrem na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário;
- b. este tipo de ensino é também um ensino de segunda oportunidade para todos aqueles que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo como objetivo primeiro, a eliminação do analfabetismo;
- c. podem frequentar esta modalidade de ensino os indivíduos:
 - ao nível do ensino básico, a partir dos 15 anos;
 - ao nível do ensino secundário, a partir dos 18 anos;
- d. este ensino atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudo organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados⁵.

Instituído o ensino recorrente como um ensino de segunda oportunidade, destinado a um público específico, garante um direito consignado na Constituição da República Portuguesa, o direito a uma educação de segunda oportunidade.

Porém, a educação extra-escolar, designa as formas de educação que têm lugar fora do sistema regular da escola e no artigo 26º da LBSE, a educação extra-escolar,

«tem como objetivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência; integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa.» (LBSE: art.º26).

Com a finalidade de promover a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, o Estado, através do Ministério da Educação, assumiu um papel primordial na dinamização do ensino para adultos, nomeadamente ao nível da conceção e do desenvolvimento de contextos e práticas, principalmente no que às formas educativas, ao currículo, aos métodos pedagógicos, ao acompanhamento e à avaliação diz respeito.

1.3. Organização do Sistema Educativo

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para

⁵ Lei 49/2005, de 30/08, artigo 23º.

favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade ⁶.

Assiste-se, ao longo dos anos, em Portugal, a uma constante estruturação e mudanças no sistema educativo que, se por um lado são salutares, do ponto de vista de se procurar melhorar, por outro lado, existem crianças, adolescentes e adultos em constante alteração do conhecimento e das ações e decisões empreendidas no sistema educativo, podendo levar à desmotivação dos envolvidos.

Assim, a organização geral do sistema educativo compreende três elementos: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar ⁷.

Quanto à educação pré-escolar esta surge no seu aspeto formativo como complemento ou supletivo da ação educativa da família, com a qual mantém estreita cooperação.

No que concerne à educação escolar, está delineada compreendendo os ensinamentos básico, secundário e superior, integrando modalidades especiais e incluindo atividades de ocupação de tempos livres.

A terceira componente do sistema educativo, a educação extra-escolar (LBSE, artº 4.º, n.º 1), engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização, bem como inclui a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional. Pela sua natureza, pode ser realizada num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

Do ponto de vista da investigação educativa, é importante evidenciar a existência de diferentes abordagens e lógicas de desenvolvimento de competências, e questionar a sua adequação à luz das atuais abordagens dos processos de aprendizagem e de formação dos adultos (Pires, 2002).

O CNE, no livro *Estado da Educação 2011* ⁸ dá conta de uma assinalável evolução da estrutura de qualificações da população ativa portuguesa: reduziu-se a proporção de indivíduos sem qualquer habilitação formal e a dos que possuem baixas qualificações, aumentando, por outro lado, o contingente de pessoas com o 3º ciclo, o ensino secundário e o ensino superior.

Segundo o INE (2012), a percentagem de analfabetismo geral da população portuguesa desceu de 9,0% para 5,2%, entre 2001 e 2011. Apesar da taxa de analfabetismo ter recuado na última década, é ainda significativa e elevada. Todavia, a taxa de analfabetismo nas mulheres é superior à dos homens: 6,8% *versus* 3,8%. A população analfabeta é principalmente idosa: cerca de 79% tem 65 ou mais anos, conforme gráfico 1:

⁶ Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, no seu ponto 2 do art.º 1.

⁷ Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, ponto 1.º, art.º 4.º do CAPÍTULO II.

⁸ Estado da Educação 2011 - A Qualificação dos Portugueses (p. 134 – 150).

Taxa de analfabetismo, por NUTS II, 2001 e 2011

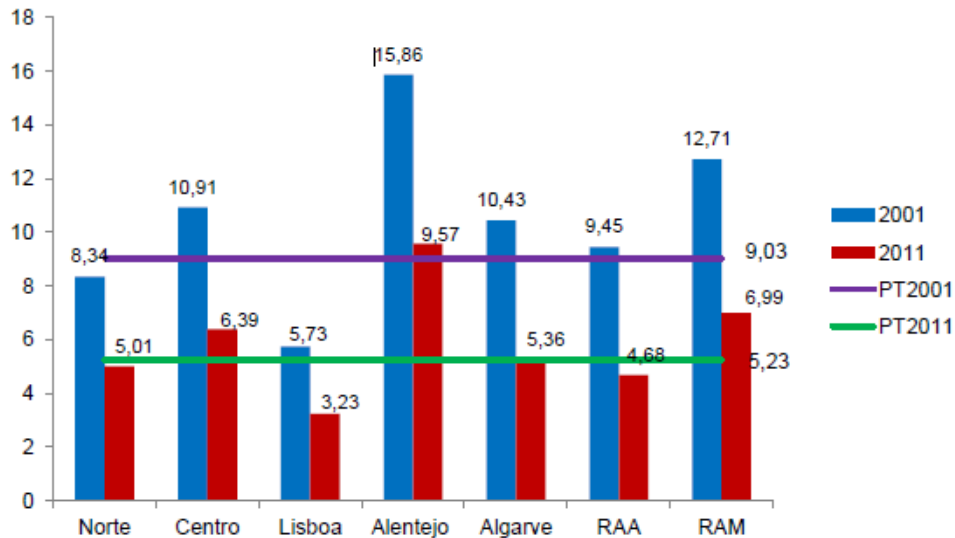


Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo

O problema do combate ao analfabetismo deve ser enquadrado no problema geral da satisfação das necessidades/direitos educativos básicos, no contexto português contemporâneo, como acentua Guimarães:

«É neste cenário que a valorização do direito à educação, especificamente destinada aos adultos, expressa novos significados, mantendo contudo a aposta nos sentidos mais tradicionais deste direito. Assim, certos sentidos realçam as tradicionais dimensões do reconhecimento de uma relação jurídica de pertença de uma determinada comunidade política a certos valores, que permitem perspetivar a educação como uma área privilegiada de intervenção do Estado na promoção de condições de acesso e de sucesso a ofertas educativas e formativas e da igualdade de oportunidades» (Guimarães, 2013: 8).

Porém,

«O nosso sistema educativo não realiza minimamente objetivos na perspetiva da educação permanente e o mais grave é que a sua organização estrutural trava qualquer passo nesse sentido.

Vários autores doutrinariamente vinculados a estratégias de modernização educativa assinalam que o sistema reproduz constantemente certos bloqueios decisivos: reduz a diversidade de meios de práticas educativas ao modelo escolar, marginalizando áreas, como a educação de adultos, cujas virtualidades para a transformação do sistema no sentido da educação permanente são cruciais, impondo, nelas próprias, formas estruturais quase decalcadas da escola – e ao mesmo tempo caracteriza-se por um elevado grau de ineficiência e insucesso escolares; concentra-se em demasia nas vias regulares de ensino, dirigidas, de facto, às crianças e jovens em idade escolar que conseguem prosseguir em tempo útil no curso estabelecido dos estudos – ao mesmo tempo que a sua ineficácia diminui drasticamente (face aos que entraram no sistema) o número dos jovens integrados nos níveis de instrução pós - básica; expulsa massivamente os jovens do sistema regular de ensino – mas oferece formas de educação de segunda oportunidade que, além de insuficientes, continuam a ser organizadas segundo o modelo escolar, depurando as possibilidades de sistema de educação recorrente e de articulação da formação geral à formação para o trabalho (...)» (Pereira & Gonçalves, 2009: 14).

Uma investigação levada a cabo por uma equipa coordenada por Ana Benavente (Benavente *et al.*, (1996), citados por Apple, Nóvoa e Freire, 1998: 120), sobre a situação da literacia em Portugal entre a população dos 15 aos 64 anos, concluiu que apenas 20,6% desta população apresentava um nível aceitável de literacia (*cf.* Tabela 1).

Níveis de literacia		População %
Capacidade nula	Nível 0	10,3%
Muito limitado	Nível 1	37,0%
Bastante simples	Nível 2	32,1%
Grau intermédio de proficiência	Nível 3	12,7%
Domínio razoavelmente seguro de competências ao nível da leitura, escrita e cálculo que se supõe estarem asseguradas pela conclusão da escolaridade obrigatória	Nível 4	7,9%

Tabela 1 – Níveis de literacia em Portugal entre os 15 e os 64 anos, em 1996

Como defende Lima, “nunca se tratou da educação toda e raramente da educação para todos” (2005: 45).

Na Educação de Adultos, tudo parece funcionar quando a oferta continua dentro da Escola e utilizando as práticas que conduzem à reprodução. É esta situação que tem acontecido há mais de 40 anos em Portugal, impedindo o cumprimento cabal do objetivo do artº 3.º da LBSE, alínea i), que é o de:

«Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos».

2. OBJETIVOS, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES

2.1. Delimitação concetual

Para além da necessária consideração dos elementos concetuais expressos na bibliografia existente sobre a Educação de Adultos e a Educação Regular, considerou-se oportuno referir, em breves traços, o delimitar e precisar de alguns conceitos.

Isto porque, em matéria de educação, e sobretudo de educação de adultos, a terminologia é muitas vezes fluída. Mesmo quando os conceitos são claros, podem ser expressos por termos diferentes, ou não se encontrar o termo que se adequa.

Face a este problema, e partindo das referências mais frequentemente pesquisadas neste trabalho, apresentam-se a seguir alguns termos cujo conteúdo nem sempre é consensual em documentos de língua portuguesa.

2.1.1. Educação de adultos

Salvater (1997) define a educação de adultos como um conceito globalizante do conjunto de procedimentos pedagógicos, que têm o intuito de reforçar a autonomia bem como o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno, através de projetos educativos próprios, que têm por base currículos escolares próprios, ou currículos alternativos (1997: 49).

2.1.2. Educação regular

A educação regular é parte integrante do Sistema Educativo constituindo a primeira etapa (educação escolar) do processo educativo da educação ao longo da vida.

A educação regular, na modalidade de educação escolar, é, atualmente, obrigatória até ao 9.º ano, ou 15 anos; mas os alunos que se matricularam, no ano letivo de 2009 - 2010, em qualquer dos anos 1.º a 7.º anos do ensino básico, estão sujeitos ao limite da escolaridade obrigatória, previsto no artigo 8.º da Lei 85/2009, isto é 18 anos. Ou seja, para os alunos que perfaçam 18 anos, até ao fim do ano letivo de 2014/2015, já será obrigatória a frequência escolar, a menos que tenham concluído, antes, o 12.º ano. Além disso, é ainda obrigatória, a partir dos cinco anos de idade, desde 2009/2010, a frequência da educação pré-escolar (artº 4.º da mesma Lei).

Assim, em termos concetuais, Coombs & Ahmed citados por Trilla, definem e distinguem educação formal, não-formal e informal, segundo as suas metodologias:

- a educação/aprendizagem formal compreenderia “o sistema educacional altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado, iniciado nos primeiros anos do primeiro ciclo até aos últimos da universidade”;

- a educação não-formal, “toda a atividade organizada, sistemática e educativa, realizada fora do macro sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis”;
- e
- a educação informal, “um processo, que dura a vida inteira, que começa desde a tenra idade, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e da sua relação com o meio” (Coombs, in Trillar, 2008: 32-33).

Porque, como refere Dewey,

«Na educação que denominamos não-formal ou assistemática, a matéria de estudo encontra-se directamente na sua matriz, que é o próprio intercâmbio social. É aquilo que fazem e dizem as pessoas em cuja atividade o indivíduo se acha associado. Este facto dá uma chave para a compreensão da matéria da instrução formal ou sistemática» (1959 : 199).

2.1.3. Aprendizagem Permanente

No entender de Trilla (1985), o conceito de educação permanente é o mais totalizante, para identificar e interpretar bem as atuais e as possíveis características da educação não-formal.

«O conceito de educação permanente é, sem dúvida, o mais amplo, genérico e totalizador. De facto, não é uma classe ou um tipo, ou um sector da educação, mas, uma construção teórica sobre o que deveria ser a própria educação. É a ideia que faz dela algo contínuo e inacabável, algo que abarca a biografia inteira da pessoa» (1985: 43-179).

Educação Permanente, como ideal regulador do pensamento e ação, é uma conceção dialética da educação e está associada à ideia de uma educação ativa, baseada nas experiências de vida dos indivíduos aprendentes, incidindo na aprendizagem, que vai do ensino pré-escolar até à pós-reforma, das suas vivências de espaços e contextos de aprendizagem.

Assim, conforme *Relatório Faure* (UNESCO, 1972),

«O papel da escola, no âmbito desta perspetiva, muda completamente, na medida em que a educação básica que nela deve ser alcançada é percecionada como um prelúdio, que se destina quer a dotar os futuros adultos com os melhores meios para se exprimirem uns com os outros quer a promover a capacidade de obter informação de forma autónoma quer, ainda, a criar uma sociedade onde os indivíduos saibam comunicar, trabalhar e viver cooperativamente uns com os outros»⁹.

⁹ A Página da Educação, N.º 192, série II - “A educação permanente como fonte para repolitizar o debate sobre a educação e formação de adultos”. Obtido de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=541&doc=13766&mid=2>

2.1.4. A conjugação destes três conceitos no programa *Novas Oportunidades*

A novidade concetual do programa *Novas Oportunidades* reside na possibilidade do seu enquadramento em qualquer um dos conceitos referidos, ou em mais do que um.

Com efeito, ele tanto pode ser desenvolvido, em contexto escolar formal, como fora deste, através do reconhecimento e validação de competências quer pelos Centros de qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), ou, também, adquiridas ao longo da vida (não formal e informalmente).

2.2. Contextualização do Programa *Novas Oportunidades*

O programa *Novas Oportunidades* foi uma iniciativa do Governo Português (XVII Governo Constitucional, 2005-2009) e visa dar um novo impulso ao esforço de qualificação da população Portuguesa. Tendo por objetivo acelerar os ritmos de progressão dos níveis de escolarização da referida população, a iniciativa desenvolve-se em dois eixos de intervenção: um dirigido à qualificação dos jovens e outro à qualificação dos adultos, pressupondo uma articulação entre as políticas de educação e de formação. O Programa é herdeiro das políticas de formação da ANEFA (Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos, 1998-2002) substituída, em 2002, pela ANQ (Agência Nacional para a Qualificação) pelo XVI Governo Constitucional (2002-2005).

As políticas de formação da ANEFA iam no sentido do reconhecimento e validação de competências profissionais e sociais adquiridas ao longo da vida por cada indivíduo e foi assim que, em 2001, foi criada uma rede limitada de CRVCC (Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). Segundo Canário *et al.*, (2012: 7),

«Com a ANEFA, que parecia corporizar uma “velha” aspiração dos militantes de educação de adultos (criação de um Instituto Nacional para este campo educativo), pretendeu-se articular a ação dos Ministérios da Educação e do Trabalho na construção de uma oferta formativa que desse resposta às especificidades da realidade portuguesa e à aposta na elevação das qualificações escolares e profissionais da população ativa.

Duas inovações marcantes assinalam a existência (breve) da ANEFA: em primeiro lugar, a criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), com uma configuração curricular original e permitindo o acesso a uma dupla certificação (escolar e profissional); em segundo lugar, a criação de uma primeira e muito limitada rede “pioneira” e “experimental” de Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC). O plano programático deste processo de relançamento das políticas de educação de adultos previa uma intervenção territorializada a nível nacional (através dos Organizadores Locais de Formação de Adultos – os OLEFAS), a correspondente organização de uma rede de Clubes Saber+, a promoção de ofertas formativas mais curtas e específicas (Ações Saber+), a prospeção e divulgação de “boas práticas” no domínio da educação de adultos, através da edição de uma revista e da realização de concursos nacionais».

Porém, com o XVI Governo Constitucional, esta filosofia de formação irá ser interrompida no sentido de uma maior escolarização formal, e será com o XVII Governo Constitucional que o Programa NO ganha consistência e abrangência, como refere o autor acabado de referir (Canário *et al.*, 2012: 7-8):

«As iniciativas inovadoras introduzidas pela ANEFA na realidade portuguesa da primeira década deste milénio viram-se sujeitas a uma brutal mudança de escala, com a criação do Programa Novas Oportunidades e a implantação de uma rede de Centros Novas Oportunidades (CNO) que vieram sobrepor-se a uma rede inicial e pioneira de CRVCC (Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Adquiridos). De um total de 13 RVCC em 2001, passamos para a escala próxima das cinco centenas de CNO em 2010. Como refere Maria de Lurdes Rodrigues (2010, p. 301), em 2005 havia um total de 3,5 milhões de adultos que estavam inseridos no mercado de trabalho, mas com habilitações escolares inferiores ao Ensino Secundário. O Programa Novas Oportunidades institui-se como “uma resposta ao défice de certificação escolar dos adultos”.

É neste contexto que se torna possível entre 2005 e 2009 fazer passar pela rede de Centros Novas Oportunidades “um milhão de adultos, dos quais 350.000 obtiveram a certificação escolar de nível básico ou secundário” (Rodrigues, 2010, p. 301). A oferta formativa direccionada para públicos de jovens e adultos pouco escolarizados, potenciada por esta rede de cerca de cinco centenas de CNO tinha como meta, extremamente ambiciosa, elevar as qualificações escolares, até 2010, de um milhão de ativos, dois terços dos quais através de processos de mera certificação de saberes adquiridos experiencialmente».

Com o programa pretendia-se ainda proporcionar novas vias para aprender e progredir definindo como um dos objetivos principais alargar o referencial mínimo de formação ao 12.º ano de escolaridade, visando diminuir o número de alunos que abandonam a escola após terminarem o 9.º ano de escolaridade, e oferecer àqueles que não tiveram oportunidade de estudar a possibilidade de verem as suas competências reconhecidas com um grau escolar previamente sustentado e estabelecido de acordo com critérios específicos, e cuja estratégia assenta em dois pilares fundamentais:

- elevar a formação de base da população ativa;
- tornar o ensino profissionalizante uma opção efetiva para os jovens.

Procurava-se pôr em prática as ideias de Lima, segundo as quais "a Educação de Adultos não poderá continuar a ser dominada pela necessidade de dar resposta educativa aos jovens em idade escolar que o sistema escolar rejeita" (1994: 70). Mas, ao mesmo tempo, situava-se a ação e a respetiva conceção no âmbito da educação de adultos, reconstruindo uma tradição de contextualização da formação, a qual já vinha de 1972.

Iniciada a educação de adultos, em 1972, através da Direção-Geral de Educação Permanente, dinamizou uma política pública inovadora para o contexto português que procurou dar resposta às solicitações de iniciativa popular. Para Melo & Benavente (1978), referidos por Guimarães (2013), o serviço supracitado propôs-se articular o Estado com o movimento popular, constituindo-se, numa unidade “subversiva” da administração pública que implementou ações simultaneamente dirigidas à hierarquia ministerial e às populações. O trabalho levado a cabo assentou em dois objetivos: responder diretamente às solicitações dos grupos sociais, procurando dar gradualmente

respostas de carácter educativo; e despertar a vontade de desenvolvimento e de mudança coletiva através de uma intervenção que, não tendo sido solicitada pelas comunidades, passava pelo registo escrito dos fenómenos culturais locais. Procurava-se partir do que os adultos possuíam (e não do que lhes faltava), nomeadamente a cultura popular, o saber, o saber dizer, o saber fazer, saberes estes que seriam posteriormente articulados com a escola e o trabalho, através de iniciativas de formação profissional e da educação popular (1978: 16-19).

O PNAEBA (Plano Nacional de Educação de Base de Adultos), de 1979, «forçou» ainda mais a conexão entre a formação e os contextos profissionais e de vida mas seria o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal, lançado em 1989, contando com uma importante contribuição financeira dos fundos estruturais comunitários e integrando um subprograma destinado à educação de adultos, a lançar as bases da futura educação de adultos, regulamentadas pelo Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro, que estabelece o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extra-escolar.

Estas orientações continuam a desenvolver-se e, em 2000, o XV Governo Constitucional aprovou o programa “S@ber +”, (Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos), da responsabilidade da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

No pensamento de Melo, Matos & Silva (1999), procurava-se ainda dar resposta à insuficiência e à ineficácia das políticas de educação de adultos já que a situação portuguesa exigia uma intervenção inovadora e eficaz, (1999: 19). Segundo os mesmos autores, a educação e formação de adultos inclui:

« (...) um conjunto de intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a empregabilidade» (1999: 11).

Como escreveu Pintasilgo (1995), nota-se ainda que a Formação Complementar própria do Ensino Recorrente tem obedecido a práticas pedagógicas que em nada, ou pouco, diferem das preconizadas para a Formação Pessoal e Social do Ensino Regular (1995: 3-10).

Perante a acelerada mudança, de transformações profundas continuamente, assiste-se por parte das sociedades à necessidade de aprender mais e diferente para se adaptarem e se desenvolverem em moldes diferentes.

Neste contexto, todos os segmentos da educação deveriam harmonizar-se de um modo coerente, progressivo e sustentado a fim de possibilitar a existência de novos cidadãos capazes de fazer face aos novos tempos (Fontes, 1990).

Sobre este assunto, Tavares (1996) faz referência à necessidade de em cada um dos segmentos da educação se sucederem, de uma forma harmoniosa e progressiva, aprendizagens diversificadas e específicas nos seguintes domínios:

- da socialização primária (educação maternal);
- da cidadania (ensino básico);
- da preparação para o emprego (educação geral e profissional);
- do desenvolvimento de conhecimentos (ensino superior);
- da adaptação e aplicação de conhecimentos (educação contínua e Permanente).

Para este conjunto de intervenções esperava-se uma diversificação das ofertas, quer a nível das entidades públicas quer da própria sociedade civil.

No quadro dos objetivos estratégicos do Programa do XVII Governo Constitucional, a Iniciativa *Novas Oportunidades* estabelece como meta prioritária a elevação dos níveis de formação e qualificação da população ativa portuguesa, constituindo-se como um pilar fundamental para as políticas de educação, emprego e formação profissional.

Todo este projeto do NO, à data do seu lançamento, apresentava-se como sendo idealista e de difícil transposição para a prática.

O Sistema Educativo Português prevê que a educação e formação de jovens e adultos oferece uma segunda oportunidade a pessoas que abandonaram a escola precocemente ou que estão em risco de a abandonar, bem como àquelas que não tiveram oportunidade de a frequentar quando jovens e, ainda, às que procuram a escola por questões de natureza profissional ou valorização pessoal, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Como escreve Caldas, M. L.,¹⁰ esta modalidade de educação não se pode transformar na promoção de competências elementares, deverá sim recorrer e desenvolver estratégias diversificadas, designadamente, no apoio e participação de projetos existentes ou outros que se criem.

Assim, torna-se necessário desenvolver a nível local uma boa rede de associações, que apoiem nas diferentes vertentes, um ensino recorrente/Educação de Adultos.

2.3. Modalidades/ Iniciativas de Educação e Formação de Adultos

De acordo com o Livro Branco sobre a educação e a formação (1995), todos sabemos que a Educação e formação sempre foram fatores determinantes da igualdade de oportunidades. Sendo que as novas potencialidades oferecidas aos indivíduos exigem a

¹⁰ Consultar: A Página da Educação, nº 97, Ensino Recorrente em:
<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=97&doc=8221&mid=2>

todos um esforço de adaptação e de construção da sua própria classificação, combinando saberes elementares, adquiridos em diversos locais.

Segundo o Sistema Educativo Português as diferentes modalidades de educação e formação de jovens e adultos permitem adquirir uma certificação escolar e/ou uma qualificação profissional bem como o prosseguimento de estudos de nível pós-secundário não superior ou mesmo o ensino superior.

Assim, no Programa NO, o conceito educação de adultos é entendido no seu sentido mais amplo, como sendo o conjunto dos processos educativos presentes ao longo da vida, todas as modalidades educativas: formais, não formais ou informais. O Programa continha as seguintes valências:

- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências,
- Cursos de Educação e Formação,
- Ações de curta duração S@bER +,
- Ensino Recorrente,
- Cursos Profissionais,
- Cursos Educação e Formação de Adultos,
- Cursos Alternativos de conclusão do Ensino Secundário, entre os quais os
 - Cursos de Especialização Tecnológica, e
 - Unidades de Formação de Curta Duração.

Dedicaremos a cada uma delas uma breve caracterização.

O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) adquiridas ao longo da vida, por via formal, informal e não-formal, permitindo aos alunos obter uma dupla certificação académica e profissional, permitia pôr em prática este conceito de educação de adultos. A formação adquirida possibilitaria o acesso a trabalhos/empregos mais qualificados e melhor perspectiva de formação ao longo da vida. Este Sistema tinha lugar nos eis Centros Novas Oportunidades, atuais Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), estes últimos em menor número que os primeiros;

- Cursos de Educação e Formação (CEF) são percursos formativos organizados numa sequência de etapas de educação/formação. Indicados para quem se encontra nas seguintes condições:
 - idade igual ou superior a 15 anos;
 - habilitações escolares inferiores aos 6.º, 9.º ou 12.º anos;
 - ausência de certificação profissional ou interesse na obtenção de uma certificação profissional de nível superior.
- "Ações de curta duração S@bER +", para alunos maiores de 18 anos;
- Ensino recorrente do ensino básico e ensino secundário, para alunos maiores de 15 ou maiores de 18 anos para o ensino básico e secundário, respetivamente;

- Cursos Profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional. Indicados para jovens a partir dos 15 anos, que:
 - concluíram o 9.º ano de escolaridade ou formação equivalente;
 - procuram um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho;
 - pretendam prosseguir estudos de nível superior.
- Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) são uma oferta de educação e formação para adultos que possuam baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional. Estes cursos desenvolvem-se através de percursos de:
 - a) certificação escolar;
 - b) dupla certificação (certificação escolar e profissional).

Os Cursos EFA poderão ser indicados no caso de:

- a) ter idade igual ou superior a 18 anos (a título excepcional, poderá ser aprovada a frequência num determinado curso EFA a formandos com idade inferior a 18 anos, desde que estejam inseridos no mercado de trabalho ou que venham a fazer 18 anos até três meses após o início da formação);
- b) pretender completar o 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade;
- c) desejar obter uma qualificação profissional de nível 1, 2, 3 ou 4.

Os cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) surgiram como um instrumento das políticas públicas de educação e formação destinado a promover, através da redução dos défices de qualificação da população adulta, uma cidadania participativa e de responsabilidade, bem como a empregabilidade e a inclusão social e profissional. Esta iniciativa desencadeada a partir dos anos 2000 em termos de educação e formação de adultos, inicialmente protagonizadas pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), designadamente os Cursos de Educação de Adultos (EFA) e os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), embora contribuindo para alargar a rede de ofertas educativas optaram por privilegiar a lógica da produção de certificações (escolares e profissionais), mais dificilmente se articulando com dinâmicas associativas, comunitárias ou de desenvolvimento local que confirmam relevo à lógica da educação popular e a dinâmicas educativas de tipo não formal nela inspiradas (Lima, 2006: 17).

- As Vias Alternativas de Conclusão do Secundário são respostas criadas para quem frequentou, sem concluir, percursos formativos de nível secundário de educação, desenvolvidos ao abrigo de planos de estudo já extintos ou em processo de extinção. Para quem? Para candidatos com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham frequentado sem concluir planos de estudo já extintos (até seis disciplinas/ano).

- Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) visam aprofundar o nível de conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolver competências pessoais e profissionais, responder às necessidades do tecido socioeconómico, ao nível de quadros intermédios especializados e competentes, capazes de se adaptar às exigências de um mercado de trabalho em acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, apresentando-se, simultaneamente, como uma alternativa para a melhoria da qualificação dos jovens e requalificação profissional dos ativos.

Esta modalidade de formação é indicada para quem:

- a) for titular de um curso do ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente;
 - b) for titular de uma qualificação profissional de nível 3 ou 4;
 - c) tiver obtido aprovação em todas as disciplinas dos 10.º e 11.º anos e tiver estado inscrito no 12.º ano de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente sem o concluir;
 - d) for titular de um diploma de especialização tecnológica ou de um grau ou diploma de ensino superior e pretender uma requalificação profissional. Poderá ainda candidatar-se à frequência de um CET num estabelecimento de ensino superior se tiver idade igual ou superior a 23 anos e pretender ver reconhecidas, para ingresso no CET que escolheu, nesse estabelecimento, as suas capacidades e competências, tendo por base a experiência adquirida.
- As UFCD (formações modulares de curta duração) são capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada, caracterizados pela adaptação a diferentes modalidades de formação, públicos-alvo, metodologias, contextos formativos e formas de validação.

As UFCD são indicadas, para quem:

- a) tem idade igual ou superior a 18 anos;
- b) pretende desenvolver ou aperfeiçoar competências em áreas específicas, independentemente das habilitações escolares ou profissionais que possui.

Reconhecendo os percursos formativos realizados através das modalidades acabadas de descrever, o XV Governo Constitucional, através do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março, aprovou as condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior, regulamentando as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, previstas no n.º 5 do artigo 12.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com a redacção da Lei 49/2005, e baixando a idade de 25 anos (prevista na al. b) do n.º 1 do artigo 12.º da Lei 46/1986) para os referidos 23 anos.

Ia-se assim de encontro a uma formação em que a intervenção conjunta e articulada da trilogia educando – educador – formação, poderia dinamizar uma Educação que promovesse a integração, a normalização e a individualização na vida dos indivíduos e diminuísse as experiências de insucesso.

A aprendizagem deveria desenvolver-se em modelo “lifewide”, quer dizer, generalizar-se para todos os domínios da vida, estabelecendo ambientes de aprendizagem nos quais os diferentes modos de aprendizagem se complementem organicamente.

Deste modo, a Educação de Adultos revela-se a forma educativa por excelência que permite atenuar as clivagens entre os educandos que apresentam ritmos próprios de aprendizagem ou que não tiveram oportunidade de realizar uma aprendizagem relevante em período escolar biológico normal.

2.4. Processo de Reconhecimento e Validação de Competências (CRVCC/CNO)

Associado à Iniciativa Novas Oportunidades, em 2005, dá-se o alargamento rápido e, aparentemente, pouco cuidado, da rede nacional de Centros responsáveis pelo processo de reconhecimento e validação de competências. O excessivo enfoque nas metas quantitativas contribuiu para a massificação de um processo complexo, subordinado a uma lógica de certificação, reduzido, em muitos casos, a um procedimento quase meramente administrativo ¹¹.

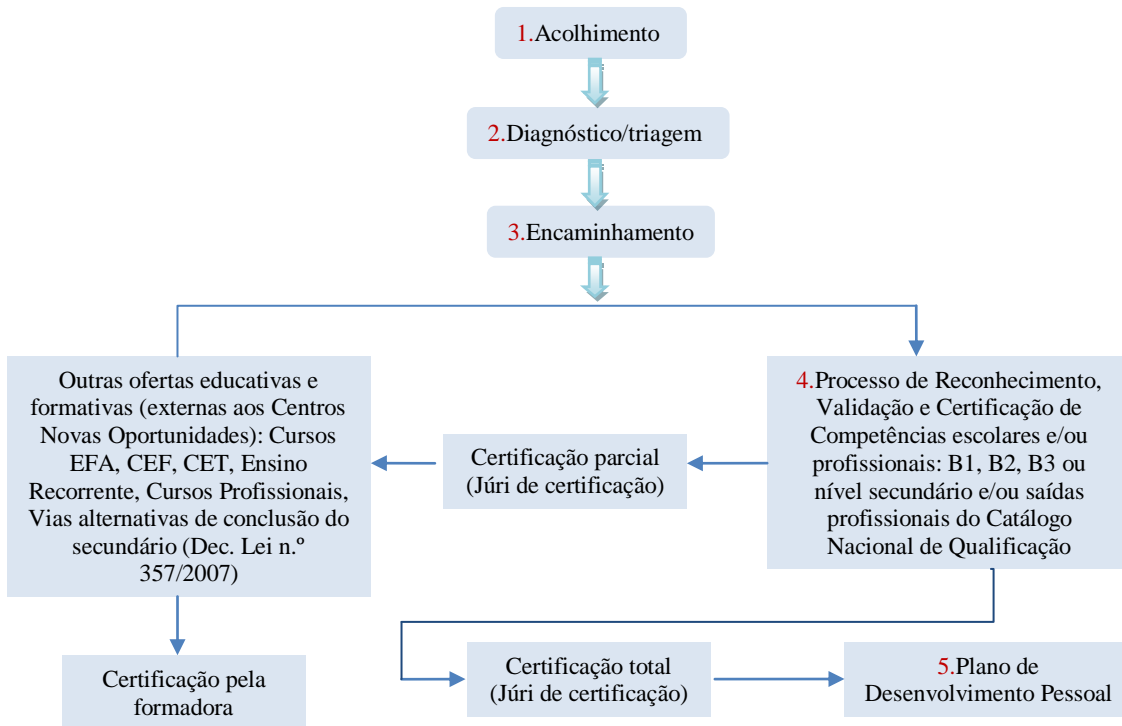
Em 2006, a Iniciativa Novas Oportunidades permitiu reconverter os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Centros Novas Oportunidades (CNO), através dos quais o cidadão/candidato tem a possibilidade de demonstrar e validar as competências que a “universidade da vida” lhe permitiu adquirir, atribuindo-lhes outras funções ligadas:

- ao encaminhamento dos adultos que procuram a educação e formação;
- ao diagnóstico, à triagem e ao encaminhamento dos mesmos;
- ao desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências;
- à realização de ações de formação complementares e de curta duração; assim como
- ao acompanhamento prospetivo do candidato certificado.

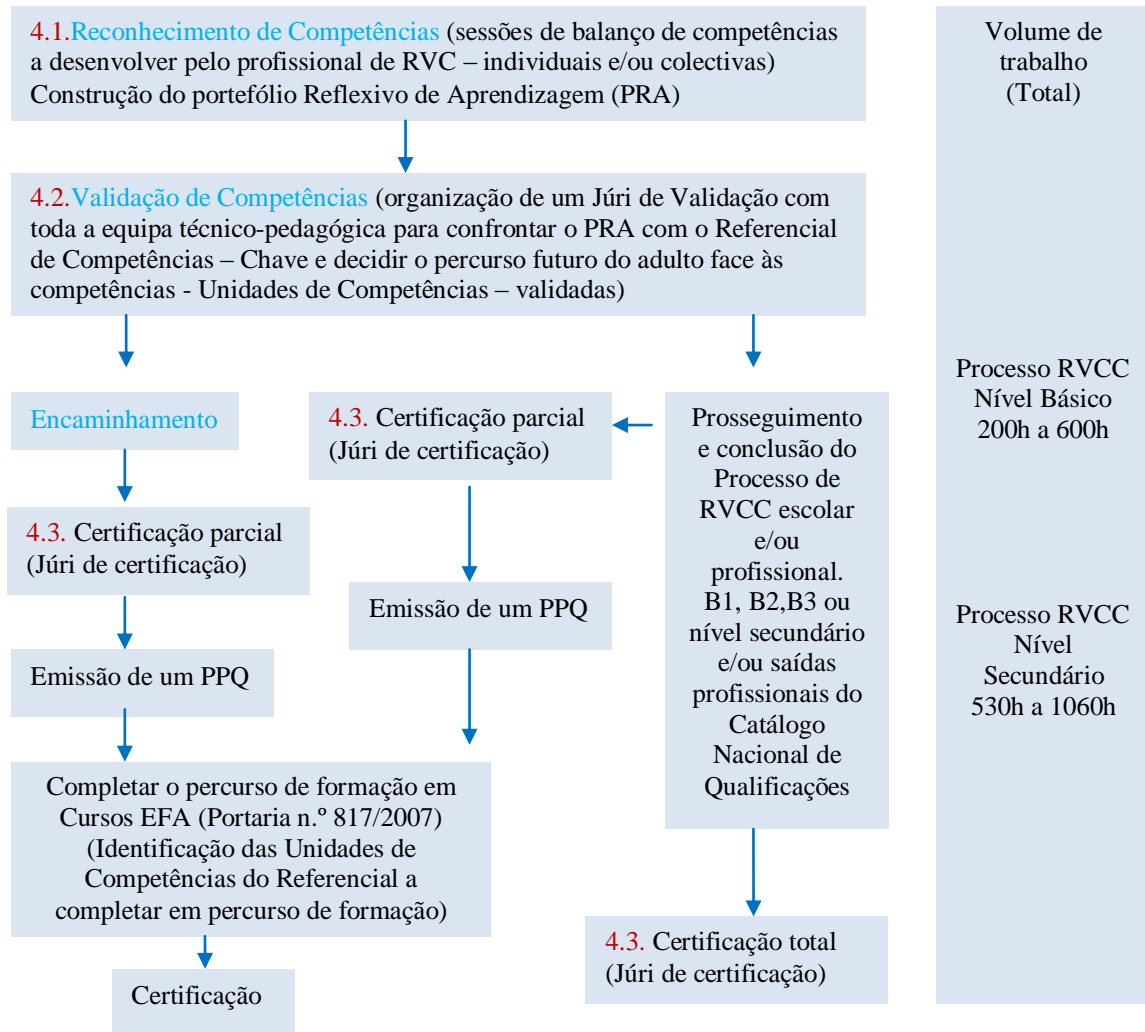
Estes Centros, que, na política educativa, foram adotados como fomentadores da aprendizagem ao longo da vida e assumiram o papel central na evolução das ofertas dirigidas a adultos.

¹¹ Cármen Cavaco. “Políticas de Educação de Adultos” em Boletim E-CNE Nº14 Educação de Adultos.

Estes princípios organizadores são especificados nos dois quadros das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades (Quadro 1, *Etapas de intervenção dos CNO*, e Quadro 2, *Reconhecimento e Certificação de Saberes Adquiridos ao Longo da Vida*).



Quadro 1 – Etapas de intervenção dos CNO



Quadro 2 – Reconhecimento e Certificação de Saberes Adquiridos ao Longo da Vida

Uma vez concluído o trabalho desenvolvido no âmbito dos centros de RVCC não pode ser entendido como visando tão-somente a identificação, e conseqüente certificação, das competências dos adultos. Mesmo que, este seja o objetivo final a atingir, as diferentes fases que o precedem permitem que os indivíduos *aprofundem e desenvolvam os seus níveis de competências em diferentes domínios*, ou que adquiram, novas competências em outras áreas.

Assim, Fiuza, Matuzawa & Martins, escrevem que

«Knowles (1998) afirma que para o aluno adulto as necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará, determinará a motivação e, são estes os pontos de partida apropriados para organizar as atividades de aprendizagem dos adultos. O autor também coloca que “a experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem de adultos, então, a metodologia básica da educação de adultos é a análise de experiência (...) a educação de adultos deve considerar as diferenças no estilo, tempo, local e ritmo de aprendizagem» (Fiuza, Matuzawa & Martins, sd.: 4).

Segundo Ferreira,

«O adulto adquiriu conhecimentos, “know-how”, experiência, modelos de conduta. Assume responsabilidades no seu trabalho; elabora projetos a longo e curto prazos. Necessariamente que esta experiência o enriquece, enriquecendo por consequência quaisquer estudos que ele se proponha fazer. Só que é fundamental atender-se e valorizar-se esse conjunto de conhecimentos e de experiências. Torna-se indispensável distinguir pedagogia do adulto da do adolescente» (1985: 32).

A noção de educação permanente, como processo educativo que ocorre continuamente ao longo de toda a vida e que se destina a promover o desenvolvimento integral dos seres humanos surgiu pela primeira vez na UNESCO, em 1965. Esta perspetiva foi consagrada, em 1972, no âmbito da Comissão Internacional para o Desenvolvimento, da Unesco, num documento “*Apprendre à être*” (Aprender a ser), coordenado por Edgar Faure, bem como na II Conferência Mundial sobre a Educação de Adultos, realizada em Tóquio, em 1972.

Esta conceção distingue-se da de educação recorrente que, “em grandes linhas, consiste em alternar durante toda a vida os tempos de trabalho e de estudo” (Fullot, 1980: 96, citado por Fernandes, 1998: 119). A educação recorrente é uma educação de segunda oportunidade e de remediação.

Na conceção de Melo e de Benavente, sua colaboradora, no período em que foi diretor-geral da Educação Permanente (1975-1976),

«Embora seja vocação desta Direção-Geral intervir junto da generalidade da população adulta (...) prioridades no sentido de apoiar as camadas mais desfavorecidas da população. Esse apoio será o da educação. Mas a educação não é uma técnica, nem um produto acabado de conhecimentos a distinguir. Para nós a educação é, antes de mais, um processo libertador que tem em vista a autonomia das populações e não a sua dependência (...) Libertadora que é, a educação permanente tem de ser totalizante, cobrindo todos os aspectos da vida económica, social, cultural e política dos adultos. Pressupondo sempre, porém, um conceito de educação em que os homens são os autores ou construtores dos seus próprios conhecimentos e uma metodologia de interação permanente entre centro e periferia, indivíduo e sociedade, teoria e prática, reflexão e ação. Não se trata, em primeiro lugar, de dispensar conhecimentos ou de se fornecer respostas acertadas, mas sim de facultar os meios conducentes a uma compreensão adequada da realidade – a realidade dos indivíduos, a realidade da natureza, a realidade da sociedade – e às necessárias intervenções para a sua transformação» (1978: 99-101).

Fazer progredir alguém simboliza modificá-lo. A andragogia significa “ensino para adultos”. Estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender, promove a aprendizagem através da experiência, conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará a sua vida, impulsionando a assimilação. Cruz & Barcia, citados por Pereira & Gonçalves afirmam que os

«(...) alunos adultos trabalhadores esperam respostas directas para seus problemas práticos, e não abstrações científicas. Eles são altamente sensíveis aos factores de tempo e custo, se estiverem engajados num aprendizado dentro do local de trabalho. Por esta razão, alguns estudantes podem ser bastante críticos sobre os cursos, sem que se estejam referindo directamente aos seus professores» (Pereira & Gonçalves, 2009: 12).

A educação de adultos, em Portugal, continua a estar, em grande parte, subordinada ao modelo escolar (ensino recorrente), como atrás vimos. Segundo Lima,

«De resto, a problemática escolar, sobretudo no que se refere à escola básica, gratuita e obrigatória, encontra-se, em boa parte, no cerne da questão educativa dos adultos. Elemento crucial da democratização da educação, a escola básica não sucedida em termos de acesso e de sucesso vem representando um importante factor gerador de fenómenos de analfabetismo (funcional e literal), empurrando o sector da Educação de Adultos para uma estratégia predominantemente remediativa, de tipo supletivo, que por sua vez contribui para acentuar o seu carácter escolarizante» (1994: 19).

Em relação ao conceito de educação, Silva (1990) refere quatro perspectivas internacionais a nível da educação de adultos:

- *educação de segunda oportunidade* para jovens e adultos excluídos da escola, e segundo um paradigma escolar;
- *educação de adultos associada à qualificação e à formação profissional*;
- *educação permanente* elaborada no quadro das democracias ocidentais e centrada no individuo como pessoa a cidadão;
- *alfabetização funcional de âmbito extra-escolar* no âmbito da qual salienta a experiência cubana de alfabetização e a contribuição concetual de Paulo Freire.

O autor referido (Silva, 1990) caracteriza do seguinte modo, a concepção de Freire:

«Combinando uma atitude humanista, a matriz religiosa católica e a teoria e prática marxista, haveria de propor um novo quadro para alfabetização, já não como socialização (no sentido de inculcação/incorporação de valores e normas dominantes nos respectivos grupos ou sociedades) mas como *ação cultural para a libertação como pedagogia do oprimido*, como educação no sentido de conscientização do sujeito-em-situação (...) a educação de adultos do ponto de vista do seu papel na transformação, em princípio revolucionária, mas não autoritária, das estruturas sociais. Esta perspectiva da *educação popular* representa uma mudança de paradigma» (1990: 14).

Tendo em conta as definições que nos são ostentadas sobre motivação, podemos afirmar que os estudantes adultos manifestam uma disposição para a aprendizagem, tornando-se “prontos” para aprender o que necessitam e fazem-no de forma a lidar efetivamente com as situações da vida real. Geralmente, estes estudantes, contrariamente ao público mais jovem, optam por um determinado curso, tendo em conta o tipo de trabalho que fazem ou pretendem vir a fazer e não por aquilo que pensam vir a trabalhar.

Paraphraseando (Valentim, 1997), torna-se relevante o ambiente que se vive na escola e o clima que se cria na sala de aula para proporcionar a confiança, o respeito mútuo, a cooperação, a compreensão e a resolução de situações reais e, concomitantemente, permita uma avaliação de valores veiculados pela escola e a sua apropriação pelos educandos.

Neste contexto, torna-se preponderante o papel do professor que ensina, partindo do pressuposto de que ensinar envolve uma relação moral professor-aluno. É sabido que os alunos reagem afetivamente às características de personalidade do professor; daí a

necessidade de uma educação moral que afete o pensar e o sentir no que respeita a valores positivos.

Segundo Freire (1997) a educação não é apenas instrumental, é, antes, uma área de lutas ideológicas que devem ser empreendidas e deve direccionar-se para a dimensão social da formação humana, embora seja ainda polémica a forma de envolvimento da escola na educação de valores. É consensual que esta só é possível com a intervenção consciente, motivada e informada dos educadores, na aceitação e tratamento da resolução de problemas, do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos educadores e dos modelos que se adotam para promover esse desenvolvimento.

Seguimos o pensamento de Roldão quando afirma que:

«No essencial, diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas» (1999: 52).

Refere a mesma autora que:

«Diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social» (1999: 53).

Para que a intenção se transforme em ação é necessário encetar um processo que torne coerente o saber-ser, saber-fazer e saber-estar.

A escola não pode esquecer a tripla dimensão da vida humana, porque cada educando é simultaneamente um sujeito com vida privada, um ser que exerce uma profissão e um cidadão com direitos e deveres. Assim sendo, deverá atender ao desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético, de forma a promover o sucesso educativo real e conduzir os educandos a atingir os objetivos educacionais, concretizar as suas potencialidades, crescer e aperfeiçoar-se como educando e como pessoa (Marques, 1997).

Na Educação Recorrente podem identificar-se duas grandes vertentes: uma área de formação cujos destinatários serão os indivíduos, e uma outra área de intervenção socio-educativa que visa o desenvolvimento de comunidades ou grupos da população considerados coletivamente.

Falar em educação recorrente leva-nos a fazer um percurso histórico pela dinâmica social de uma educação com uma vasta área de intervenção escolar e extra-escolar, formal e não formal e de animação sócio-cultural.

Uma educação que prepara os seus educandos para ocuparem um lugar na vida, que tenta integrar as realidades concretas das comunidades, onde colhe, em grande parte os

seus objetivos e temas, fazendo-os descobrir, compreender, modificar e atuar sobre a realidade do mundo.

A educação recorrente é por excelência o tipo de educação capaz de conceber e implementar estratégias que facilitem a permanente interação entre o educando e a comunidade local. Vista, inicialmente, como um sector educativo que se opunha ao sistema escolar, passa em seguida, a ser-lhe reconhecida a complementaridade para, finalmente, se articular com ele, num sistema global e único da educação (Tavares, 1996).

A escola como organização nem sempre se apresentou da mesma forma, sofrendo alterações similares às apontadas para a educação recorrente, tentando dar resposta às solicitações intrínsecas ao desenvolvimento social.

2.5. Evolução e Funcionamento do Programa Novas Oportunidades

Ao longo dos anos, as políticas públicas relativas à educação, em geral, e à educação de adultos, em particular, têm sofrido algumas alterações, no combate à fragilidade da estrutura de qualificação da população portuguesa. Insere-se, nesta linha de pensamento, a Iniciativa Novas Oportunidades, apresentada publicamente a 14 de Dezembro de 2005 e promovida pelo XVII Governo.

Apresentada como aprazível, assente na máxima “Aprender Compensa” e apontada como um novo rumo, no caminho da qualificação dos portugueses, esta iniciativa coloca à disposição da população uma panóplia de ofertas formativas que estabelecem, como objetivos base, a escolarização da população, até ao ensino secundário, inclusive.

A educação de adultos é um campo de práticas muito amplo e diversificado: abrange os domínios da alfabetização, da educação de base, da formação profissional, da animação, do desenvolvimento local e intervenção comunitária, assim como o do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.

Estes domínios, para além de complementares, podem desenvolver-se segundo modalidades educativas muito diversas – de educação formal, não formal ou informal.

A educação de adultos, concebida como um processo amplo e diversificado de práticas educativas e sociais, existiu desde sempre. Porém, a sua visibilidade social é particularmente notória, a partir do século XIX, devido ao desenvolvimento dos movimentos sociais operários e da formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais.

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000)¹², em conformidade com as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa¹³, reforça

¹² Documento elaborado pela Comissão Europeia com vista à implementação de uma “estratégia de aprendizagem ao longo da vida”. “A Estratégia Europeia de Emprego assenta nos seguintes quatro pilares: empregabilidade, espírito empresarial, adaptabilidade e igualdade de oportunidades”.

a necessidade de adotar uma ação concertada face às atuais mudanças económicas e sociais, através de uma nova abordagem da educação e da formação. A aprendizagem ao longo da vida é entendida como “toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (*Idem, ibidem*: 3), “a educação, no seu sentido mais lato, é fundamental para aprender e compreender” tendo como principais objetivos a promoção da cidadania e o fomento da empregabilidade. A aprendizagem ao longo da vida é entendida como uma prioridade política a nível nacional e internacional, sendo expressa a preocupação de “alcançar um crescimento económico dinâmico, reforçando simultaneamente a coesão social” (*Idem, ibidem*: 6).

Por se tratar de um estudo sobre o processo de formação de adultos pouco escolarizados é necessário situar o objeto de estudo na problemática que o envolve, entendida no seu sentido mais amplo, compreendendo todas as modalidades educativas, a formal, a não formal e a informal.

As políticas públicas de educação de adultos, em Portugal, contribuíram para que este campo de atuação ficasse demasiadamente circunscrito a práticas de alfabetização e de educação de base, de segunda oportunidade, orientadas para adultos pouco ou nada escolarizados, contrariamente ao que vem sendo defendido em investigações e estudos técnicos. Também a educação de adultos ao ser progressivamente subordinada ao modelo escolar foi perdendo a eficácia e a adesão do público a quem se destinava.

Na última década, foram concebidos novos documentos de interesse para a educação, entre os quais o Livro Branco sobre a educação e a formação ¹⁴ (Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva) e publicado em 1995 pela Comissão Europeia. As preocupações da Comissão Europeia relativamente à abertura da União Europeia à economia mundial refletem a exigência de recursos humanos preparados e qualificados; e a elevação do nível de formação e qualificação da população que deve ser feita através do investimento na educação e na formação, tanto ao nível inicial como ao longo da vida.

Segundo Freire, a dinâmica da Educação de Adultos deve considerar que “A história é tempo de possibilidade e não determinismos, o futuro é problemático e não inexorável”. Por isso, leva-nos a reconhecer que somos seres condicionados, não estamos predestinados a nada, antes podemos co-construir o futuro (1996: 11).

Foi nesta perspetiva optimista que se colocaram os mentores de a Iniciativa Novas Oportunidades, a qual apresentava objetivos muito ambiciosos, entre os quais o alargamento da oferta de cursos profissionalizantes de nível secundário para 50% da

¹³ Pretendiam os seus autores realçar que “a aposta na aprendizagem ao longo da vida fosse bem sucedida adaptando-se às novas realidades do século XXI através de uma política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social e do emprego”.

¹⁴ O Livro, lançado pela Comissão Europeia em finais de 1995, faz parte de uma linha de ação comunitária com vista à análise e definição de linhas orientadoras no campo da educação e da formação.

oferta e qualificar 1 milhão de ativos até 2010. Para a concretização destes objetivos, o Ministério da Educação, aponta como condição necessária implantar as seguintes medidas:

- aumentar a oferta de cursos de educação e formação para adultos pouco escolarizados;
- expandir, a nível nacional, a rede de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências, denominados centros “Novas Oportunidades”;
- alargar o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ao 12.º Ano de escolaridade;
- reorganizar o atual modelo de ensino recorrente com percursos formativos mais ágeis e flexíveis;
- alargar as possibilidades de acesso à formação por parte de ativos empregados.

Para Cavaco (2002), “o termo educação de adultos apresenta-se polissémico pois compreende um conjunto de modalidades e situações educativas muito amplas e distintas” (2002: 17).

Nesta linha, Lima e outros criticam quando se associa a educação de adultos ao seu sentido mais restrito, ou seja, à alfabetização e ao ensino recorrente, ao dizerem que “no domínio da formação escolar dos adultos, importantes passos foram dados, mas necessita de ser alargado e diversificado, bem como incorporados nas estratégias de desenvolvimento do país” (1988: 62). Por seu turno, para Silva & Rothes, citados por Madeira & Patrocínio, a educação de adultos “faz sentido no plano da promoção da literacia, nos contextos de aprendizagem e nos contextos de uso; no plano das novas e alternativas oportunidades educativas; no plano da formação pós-escolar e para-escolar; no plano da animação comunitária” (2011: 11).

Recorrendo aos contributos de Canário:

«A reflexão sobre educação de adultos não se esgota, contrariamente ao que muitas vezes se pensou, nos métodos mais adequados para dar aos adultos a escola que não tiveram na infância. É uma reflexão muitíssimo mais vasta – hoje, mas também no passado – que interroga toda a educação e todo o ensino, nas “fôrmas” e nas “fôrmas” que a sociedade e o Estado consagraram nos últimos cem anos» (1948: 4).

Assim, podemos dizer, que a aprendizagem ao longo da vida é entendida como um processo contínuo, inacabado, que considera a dimensão temporal da aprendizagem (*lifelong*), começando no nos primeiros dias de vida até à pós-reforma, e a diversidade de momentos e contextos de aprendizagem (*lifewide*), compreendendo os vários tipos de educação (formal, informal ou não-formal). Desta forma, assistimos, ao desenvolver de iniciativas com o intuito de reconhecer e validar as competências e experiências quotidianas ao longo da vida e nos seus diferentes contextos (Pires, 2007: 7).

2.6. Criação e evolução do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

O *Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* (RVCC), foi criado em fevereiro de 2001 juntamente com a *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos* (ANEFA), através da portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro. Segundo o preâmbulo da portaria da sua criação, este novo sistema, “...constitui-se com um estímulo e um apoio efectivos à procura de certificação e de novas oportunidades de formação, das competências adquiridas pelos adultos ao longo do seu percurso pessoal e profissional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida”.

Em novembro de 2000, a ANEFA criou alguns centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (Centros RVCC), cuja articulação conduziu à construção gradual de uma *Rede Nacional de Centros RVCC*. Esta tem sido co-financiada pelo Fundo Social Europeu (FSE), no âmbito da *Medida 4 /Ação 4.1 – Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos e Competências Adquiridos ao Longo da Vida*, do Eixo 2 – *Apoio à Transição para a Vida Ativa e Promoção da Empregabilidade*, do *Programa Operacional da Educação* (PRODEP III).

Com a Lei Orgânica de 2002 do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro), espelhando o Programa do XV Governo Constitucional, a ANEFA seria extinta sendo as suas competências de acreditação dos centros RVCC atribuídas à *Direção Geral de Formação Vocacional* (DGFV) do Ministério da Educação.

De acordo com o ponto 2 do artigo 16.º do referido normativo, as atribuições da DGFV são de carácter extremamente abrangente:

«a formação vocacional abrange, em termos integrados, nomeadamente, a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação, entre a qual a orientada para os jovens dos 15 aos 18 anos, o 10º ano profissionalizante, a especialização tecnológica, a educação e formação de adultos, o ensino das escolas profissionais, o ensino recorrente de adultos, bem como a componente tecnológica e profissionalizante da educação escolar e extra-escolar» (D. L. n.º 208/2002, de 17 de outubro, art.º 16º, n.º 2).

Em sintonia com esta Lei Orgânica, é criada a *Iniciativa Novas Oportunidades* que englobou *Sistema Nacional de Qualificações* e os *Centros Novas Oportunidades* (CNO). Esta iniciativa veio fomentar o alargamento da rede de Centros Novas Oportunidades que desempenham uma função nuclear na qualificação da população adulta, alargar a sua ação para o nível secundário e para o reconhecimento, certificação e validação de competências para efeitos profissionais. Procuramos então mostrar através do Gráfico 2 esse alargamento.

Evolução do número de Centros Novas Oportunidades em funcionamento. Continente e RAM¹⁵

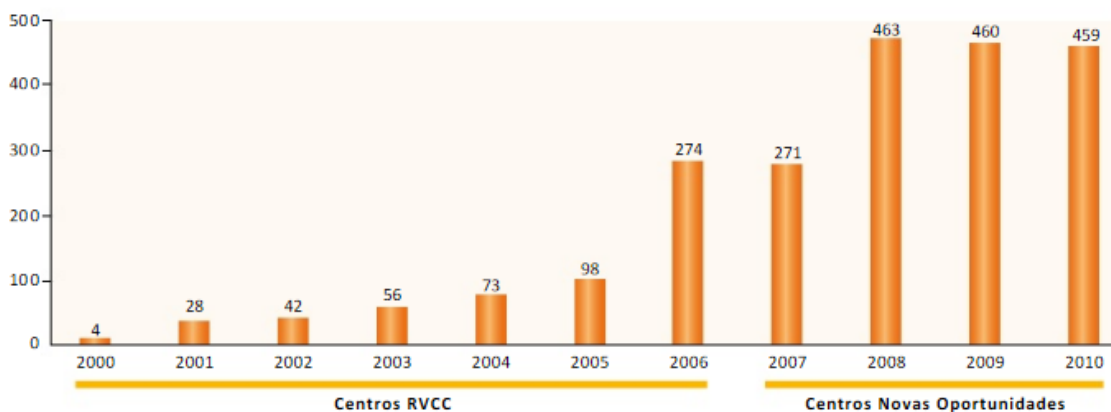


Gráfico 2 – Evolução do número de Centros Novas Oportunidades em funcionamento

Estes Centros estavam distribuídos por todo o país, sendo as zonas do Centro e do Norte as que tinham um maior número de centros (com cerca de 111 e 185, respetivamente), seguindo-se as zonas do Alentejo e Algarve com cerca de 70 centros, e, finalmente, a Madeira, com cerca de 6 centros (ver tabela 2).

Evolução do número de Centros RVCC e CNO por NUT I e II¹⁶

NUT I e II)	Centros RVCC		Centros Novas Oportunidades		
	2006	2007	2008	2009	2010
Portugal	274	271	463	460	459
Continente	271	268	457	454	453
Norte	98	97	186	186	185
Centro	72	70	111	110	111
Lisboa	52	51	90	87	87
Alentejo	39	40	50	50	50
Algarve	10	10	20	21	20
R.A. Madeira	3	3	6	6	6

Tabela 2 – Evolução do número de Centros RVCC e CNO

É de referir que as metas de expansão para 500 centros para 2010 quase foram alcançadas, (no final de 2010 existiam 459 Centros Novas Oportunidades em funcionamento em Portugal Continental e na Região Autónoma da Madeira).

Os Centros Novas Oportunidades foram reclassificados pela Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, passando a designar-se por *Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP)*. A maior parte dos Centros Novas Oportunidades foi extinta e a rede de *Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP)* limita-se a cento

¹⁵ Fonte: Iniciativas Novas Oportunidades. ANQ, setembro 2010. Obtido de <http://pt.scribd.com/doc/76341841/CNE-Estado-da-educacao-2011> [Acedido em 12.003.2012]. P. 149

¹⁶ *Idem. Ibidem*, 149

e vinte. Esta devia começar a ser instalada em abril e, de acordo com o Ministério da Educação e Ciência (MEC), prevê-se que esteja "em pleno funcionamento no início do próximo ano letivo, (2013/2014) ".

2.6.1. Estudo da população adulta certificada em Portugal

Ao longo das últimas décadas, e recorrendo aos contributos do relatório de 2011 da Comissão das Comunidades Europeias, Portugal desenvolveu um esforço muito significativo, tanto a nível financeiro, como a nível da alteração dos comportamentos e das valorizações sociais, tendo em vista a recuperação dos défices de educação e de formação da população portuguesa. Todavia, em matéria de educação e formação, e segundo a mesma fonte, foram estabelecidas como metas para 2020, a redução para 10% da taxa de saída precoce do sistema de ensino (meta intermédia de 15% em 2014) e o aumento para pelo menos 40% de diplomados entre os 30 e os 34 anos em 2020 (CCE, 2011: 2).

De acordo com o Relatório Nacional de Progresso sobre Educação e Formação 2020 (CCE, 2011),

«A meta indicada, no que se refere à redução da taxa de saída precoce do sistema de educação e formação para 2020, resulta dos efeitos esperados com a plena implementação do Programa Educação 2015, lançado no início do ano lectivo 2010/2011, da previsão de manutenção dos resultados e impactos sobre o sistema das medidas da Iniciativa NO e do impacto previsível da extensão da escolaridade obrigatória aos 18 anos, cujos efeitos se farão sentir plenamente a partir do ano lectivo de 2013/2014. Por essa razão, Portugal assumiu como meta intercalar para 2014 uma taxa de saída precoce de 15% ¹⁷,» (CCE, 2011:2).

Para a concretização destes objetivos continua a ser fundamental a aposta em programas de educação, formação e de aprendizagem ao longo da vida, permitindo-nos consolidar ideias de liberdade, igualdade de oportunidades e equidade, pressupostos elementares na afirmação dos estados democráticos ¹⁸.

Neste sentido, corroborando com Valente (2012) ¹⁹, “os últimos 10 anos foram especialmente notáveis, não apenas pela inovação educacional realizada, mas sobretudo pela sua capacidade em conquistar uma procura aparentemente resistente e há muito afastada do mundo da educação e formação”.

Os baixos índices de escolarização e qualificação profissional da população em geral e dos ativos em particular (quer dos jovens, quer, sobretudo, dos adultos), forçam

¹⁷ Obtido de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport11/portugal_pt.pdf

¹⁸ Boletim E-CNE Nº 14 - Educação de Adultos de 11-Mar-2012. Obtido de http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=675&Itemid=3.
Acedido em 01/01/2013

¹⁹ Obtido de [Boletim E-CNE Nº 14 - Educação de Adultos](#).

verdadeiramente a inserção de Portugal numa Europa altamente qualificada, distanciando-se assim dos restantes países.

De acordo com os dados do Censo de 2011, ainda não chega a 50% (49,6%) da população total com mais de quinze anos, a parte da população com, pelo menos, o 9º ano de escolaridade (cf Gráfico III)²⁰.

População com mais de 15 anos, com o 9.º ano de escolaridade

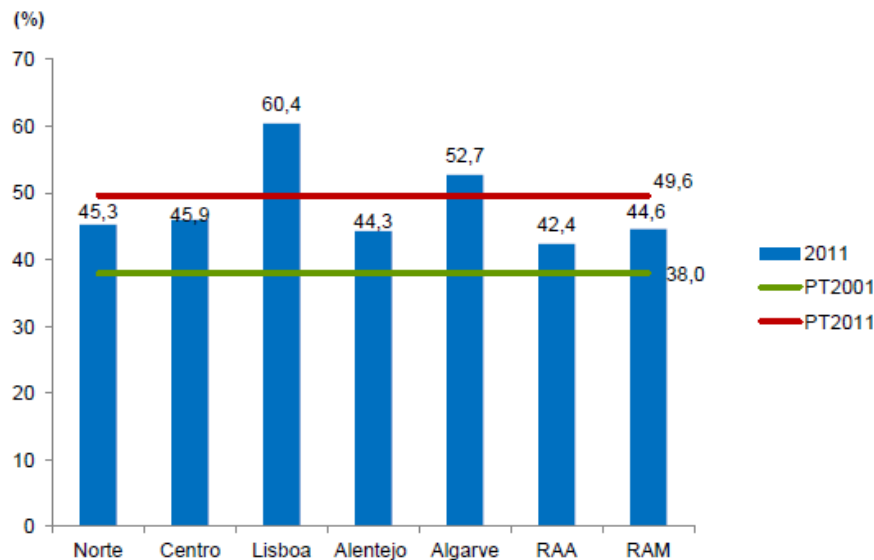


Gráfico 3 – População com 15 ou mais com o 9º ano

Verifica-se um aumento de 11,6 %, entre 2001 e 2011, na população com 15 ou mais anos que completou pelo menos o 9.º ano de escolaridade (3.º ciclo do Ensino Básico). As NUT II Lisboa (60,4%) e Algarve (52,7%) apresentam valores acima da média nacional, de 49,6%.

Alude a mesma fonte a que a População com 23 ou mais anos com ensino superior quase duplica, na última década. Em 2011, 15% (1 244 742 de indivíduos) da população com 23 ou mais anos possuíam ensino superior completo, comparativamente a 2001, ano em eram apenas 9%.

A região de Lisboa apresenta a maior proporção de diplomados com ensino superior: 21,4%.

Apesar do notório crescimento dos níveis de escolaridade e formação dos portugueses, estes encontram-se ainda, abaixo dos níveis dos países mais desenvolvidos, designadamente dos restantes membros da União Europeia, como se pode verificar através dos dados constantes da tabela 3.

²⁰ Fonte: INE, Gabinete dos Censos 20 de novembro 2012.

População do grupo de idade 25-64 ano que atingiu pelo menos o nível secundário de educação (12.º ano), no, na UE27 e outros países, em % do total da população do grupo ²¹

	Homens e Mulheres							
	2000	...	2005	2006	2007	2008	2009	2010
UE 27	64,4		69,4	69,9	70,7	71,4	72	72,7
Alemanha	81,3		83,1	83,2	84,4	85,3	85,5	85,8
Dinamarca	78,5		81	81,6	75,5	74,6	76,3	76,5
Eslováquia	83,8		87,9	88,8	89,1	89,9	90,9	91
Espanha	38,6		48,5	49,4	50,4	51	51,5	52,6
Finlândia	73,2		78,8	79,6	80,5	81,1	82	83
França	62,2		66,7	67,3	68,5	69,6	70,3	70,8
Grécia	51,6		60	59	59,8	61,1	61,2	62,5
Hungria	69,4		76,4	78,1	79,2	79,7	80,6	81,3
Irlanda	57,6		65,2	66,6	68,1	70	71,5	73,5
Itália	45,2		50,4	51,3	52,3	53,3	54,3	55,2
Polónia	79,8		84,8	85,8	86,3	87,1	88	88,7
Portugal	19,4		26,5	27,6	27,5	28,2	29,9	31,9
Reino Unido	64,4		71,8	72,7	73,4	73,4	74,6	76,1
Roménia	69,3		73,1	74,2	75	75,3	74,7	74,3
Outros Países da Europa								
Noruega	85,4		88,2	78,5	78,7	80,0	80,5	80,9
Turquia	n.d.		n.d.	26,1	26,6	27,4	28,2	28,4

Tabela 3 - População entre os 25 e os 64 anos com o nível secundário

No que se refere à população certificada pelo Programa Novas Oportunidades, e com base nos dados apresentados no estudo *Estado da Educação 2011*, elaborado pelo INE, verifica-se uma acentuada evolução quanto ao número de adultos certificados nos CNO, por nível de certificação, em Portugal, subindo de 44.192, em 2005, para 98.606, em 2010 ²².

Adultos certificados pelo Programa Novas Oportunidades

	2000-2005	2006	2007	2008	2009	2010
Básico	44192	25079	54 815	59 758	73 554	62 145
Secundário	0	0	248	14 629	38 760	36 461
Total	44192	25079	55 063	74 387	112 314	98 606

Tabela 4 – adultos certificados nos CNO

²¹ Fonte: *Estado da Educação 2011: A Qualificação dos Portugueses*. CNE, Dezembro 2011

²² Fonte: *Estado da Educação 2011: A Qualificação dos Portugueses*. CNE, Dezembro 2011

Da análise da tabela anterior - Evolução do número de adultos certificados nos CNO, por nível de certificação – pode afirmar-se, tal como se refere no Relatório do Conselho Nacional de Educação *Estado da Educação 2011: Qualificação dos Portugueses*²³ que, ao longo da última década, assistimos, de uma forma crescente:

- ao reconhecimento da sociedade portuguesa da importância da elevação dos níveis de qualificação da população;
- à valorização social da Aprendizagem ao Longo da Vida e desta dimensão específica da Educação de Adultos;
- à reconciliação dos adultos pouco escolarizados com a educação e a formação, por via da valorização da sua experiência de vida;
- ao aumento da procura de vias de melhoria das qualificações por parte dos adultos.

2.6.2. A evolução da escolarização da população portuguesa, entre 2005 e 2011 (Jovens e Adultos)

Acabámos de ver a realização educacional da população portuguesa. Vejamos agora como evoluiu e como se distribuiu a população escolar, em termos de frequência escolar, no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, e, dentro destes níveis, por programas de formação

Através da análise dos dados provisórios dos Censos 2011, é possível afirmar que, na última década, se verifica uma evolução positiva nos níveis de escolaridade da população Portuguesa. Porém, o número de pessoas sem qualquer nível de escolaridade ou com níveis de escolaridade inferiores ao secundário é ainda muito elevado, o que revela a necessidade de um investimento consistente no futuro (INE, 2011).

A tabela 5 descreve a situação da população escolar portuguesa relativamente à taxa real de escolarização²⁴ segundo o nível de educação e ensino. Verificamos um aumento substancial da escolarização, no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

²³ Aprovado pelo seu plenário de 13 de Setembro de 2011

²⁴ Relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários.

Taxa real de escolarização população escolar portuguesa, segundo o nível de educação e ensino

Ano	Educação pré-escolar	Ensino básico			Ensino secundário	Unidade: %
		1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo		
		2005/06	77,7	100,0		
2006/07	77,7	100,0	88,0	86,5	60,0	
2007/08	79,0	100,0	92,0	86,2	63,2	
2008/09	82,3	100,0	94,9	87,3	68,1	
2009/10	83,9	100,0	93,8	89,5	71,4	
2010/11	85,7	99,1	95,4	92,1	72,5	

Tabela 5 – Taxa real de escolarização da população escolar portuguesa

A tabela 6 dá-nos a evolução da taxa bruta²⁵ de escolarização na população total portuguesa em idade escolar formal. Verificamos a consolidação da escolarização.

Evolução da taxa bruta de escolarização segundo o nível de educação e ensino para a população portuguesa em idade escolar

Ano	Educação pré-escolar	Ensino básico			Ensino Secundário	Unidade: %
		1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo		
		2005/06	78,6	114,8		
2006/07	78,5	115,3	118,6	121,3	102,3	
2007/08	79,8	113,3	123,2	130,8	101,0	
2008/09	83,4	109,3	127,7	162,1	146,7	
2009/10	85,0	107,5	124,5	156,1	146,2	
2010/11	87,4	104,5	125,3	144,5	134,9	

Tabela 6 - Taxa bruta de escolarização

Na tabela 7, apresentamos o número de alunos do 3.º ciclo do ensino básico matriculados, entre 2005 e 2011, segundo o nível e a modalidade de ensino, e entre jovens e adultos. A população escolar atingiu o pico em 2008/2009 e, desde então, caiu quase 12%. Entre os adultos, a queda foi de 42%.

²⁵ Relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos e a população residente dos níveis etários teóricos de frequência desses ciclos de estudos.

Alunos do 3.º ciclo do ensino básico matriculados, entre 2005 e 2011, segundo o nível e a modalidade de ensino (jovens e adultos)

Unidade: n.º

Ano	Ensino básico							Adultos ²⁶
	3º ciclo							
	Total	Jovens					Cursos de Aprendizagem	
Ensino regular		Ensino artístico especializado	Cursos profissionais de nível 2	Cursos de educação e formação	Percursos curriculares alternativos			
2005/06	393.354	362.641	253	2.194	14.147	x	//	14.119
2006/07	398.592	359.594	253	952	25.925	x	//	11.868
2007/08	425.268	342.281	263	1.037	45.820	x	//	35.867
2008/09	523.155	336.705	350	611	41.586	134	996	142.773
2009/10	503.695	339.311	274	545	37.959	639	501	124.466
2010/11	463.833	342.740	498	537	35.188	2.220	0	82.650

Tabela 7 – Alunos matriculados no 3º ciclo do ensino básico

Na tabela 8, apresentamos o número de alunos matriculados no ensino secundário, entre 2005 e 2011, segundo o nível e a modalidade de ensino. A frequência, atingiu o máximo em 2008/2009. Mas, enquanto que a dos jovens se manteve estável, a dos adultos diminuiu quase 42%.

Alunos matriculados no ensino secundário (Jovens e adultos)

Unidade: n.º

Ano	Ensino secundário							Adultos ²⁷
	Total	Jovens						
		Ensino regular		Ensino artístico especializado	Cursos de educação e formação	Cursos profissionais de nível 4	Cursos de Aprendizagem	
Cursos gerais/científico-humanísticos		Cursos tecnológicos						
2005/06	347.400	188.460	52.228	2.063	3.422	36.943	//	64.284
2006/07	356.711	196.023	42.820	2.256	5.224	47.709	//	62.679
2007/08	349.477	196.216	25.673	2.264	8.425	70.177	//	46.722
2008/09	498.327	195.330	20.212	2.527	4.388	93.438	13.584	168.848
2009/10	483.982	197.582	14.577	2.348	2.320	107.266	17.619	142.270
2010/11	440.895	197.918	13.315	2.140	2.117	110.462	18.669	96.274

Tabela 8 – Alunos matriculados no ensino secundário (jovens e adultos)

²⁶ Inclui: ensino recorrente; cursos EFA - Educação e Formação de Adultos (a partir de 2006/07); processos RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (a partir de 2008/09) e formações modulares (a partir de 2009/10). A partir de 2007/08 os valores dizem respeito ao ensino recorrente das Regiões Autónomas e aos cursos de educação e formação de adultos, tendo terminado o ensino recorrente no Continente

População entre os 16 e os 64 anos em programas de formação profissional (NO)

Na tabela 9 apresentamos o número de Jovens e Adultos que concluíram, segundo informação da DGEEC, por modalidade de ensino, o ensino básico e secundário de 2005 a 2011 (Cursos Profissionais / Cursos EFA / Cursos CEF/ Ensino recorrente / RVCC / Formações modulares / Cursos de aprendizagem)²⁸

Jovens e Adultos certificados							
Ano	Cursos de Educação e Formação CEF's	Cursos de Educação e Formação EFA	Ensino Profissional	RVCC	Recorrente (1)	Formação Modular	Cursos de aprendizagem
2005/2006	6286	15553	8874	---	14736	---	---
2006/2007	23834	3866	8867	---	16097	---	---
2007/2008	43556	10581	9567	---	9220	---	---
2008/2009	36414	20122	15314	120951	5944	---	1646
2009/2010	31591	29903	21505	117320	5173	370	2304
2010/2011	28819	30604	23639	60339	4782	1056	1875

Tabela 9 – Jovens e Adultos certificados no Programa Novas Oportunidades, de 2005 a 2011
Fonte: DGEEC - Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência

O número de pessoas, no grupo etário dos 25 aos 64 anos, que concluiu o 3.º ciclo, praticamente duplicou em dez anos e o número daqueles que concluíram pelo menos o ensino secundário passou, na última década, de 19,4% para 31,9%. Apenas 45,3% da população da região Norte, com 15 ou mais anos, completou pelo menos o 3.º ciclo do ensino básico. Todavia, no Alto-Trás-os-Montes, registam-se as percentagens mais elevadas. Em contrapartida Valpaços (26,0%), Vinhais (24,7%) e Boticas (24,6%) apresentam as mais baixas taxas, (DGEEC, 2013).

2.7. Programa de educação de adultos

2.7.1. Conceito de formação

Este conceito tem sido objeto de uma crescente revitalização, nos últimos tempos: aparece associado a educação (educação e formação); sugere contextos diferenciados (formação inicial, formação profissional, formação especializada, formação em contexto de trabalho, formação contínua, formação em alternância); e reflete uma continuidade na expressão “Formação ao Longo da Vida”. De igual modo, a expressão

²⁷ Inclui: ensino recorrente; cursos EFA - Educação e Formação de Adultos (a partir de 2007/08); processos RVCC (a partir de 2008/2009) e formações modulares (a partir de 2009/10)

²⁸ Fonte: DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciências, Obtido de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoEmNumeros2012.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoEmNumeros2012.pdf)

“Educação de Adultos”²⁹ surge dotado de vincada polissemia, pois abrange um conjunto de modalidades e situações educativas muito amplas e distintas.

A educação, como já vimos, é um fenómeno complexo, heterogéneo, permanente e quase omnipresente. Assim, é condição do desenvolvimento pessoal e, por conseguinte, um fator determinante na capacidade de aprofundar percursos de aprendizagem e de elevar a eficácia de investimentos formativos.

Os fatores que induzem jovens e adultos a interromper, e mesmo a abandonar, os estudos são múltiplos e díspares: um deles, já referido, *quicá* o mais importante, será o divórcio do sistema de ensino dos reais interesses do aluno, levando-o à desmotivação; outros assentarão nas diferentes faltas de apoio (familiar, social, ambiental, económica ...) que poderão minar os seus intuítos.

Recorrendo a Dewey, a educação pode ser concebida quer de forma retrospectiva, quer de forma prospetiva: a primeira refere-se a um processo “de acomodação do futuro no passado”; a segunda, intitulada de progressista, usa “o passado como recurso do futuro em desenvolvimento” (1959: 153).

Neste sentido, a educação de adultos tem um carácter em simultâneo “curativo”, relativamente aos défices educativos existentes, na população adulta; e “preventivo”, com uma função estratégica perante as novas exigências e desafios sociais, num mundo em transformação rápida e profunda³⁰. De facto, e na esteira de Cardoso, o desenvolvimento de qualquer sociedade nos tempos modernos, cada vez mais, depende sobretudo da qualidade da educação, assim como da formação do conjunto da sua população, tal como da integração desta no respetivo sistema educativo e formativo (Cardoso *et al.*, 2005: 21).

Esta postura é reforçada por Lima, quando sublinham a necessidade, inquestionável da presença de uma educação permanente ao longo da vida, a envolver toda uma Sociedade, para a sua adequação aos desafios da atualidade:

«O esforço educativo que se pretende exigir e facilitar às populações adultas não será já a realizar apenas ao longo da vida de cada um, mas igualmente «a toda a largura» da sociedade: A dimensão temporal/individual junta-se a dimensão espacial/social. Parte-se do princípio de que não só o sistema formal de ensino como toda a sociedade têm o dever de transformar em momentos educativos as situações de desempenho pelos adultos dos seus

²⁹ “Conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, que sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas, consideradas como adultos pela sociedade de que fazem parte, desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal integral e de participação no desenvolvimento sócio-económico e cultural equilibrado e independente” (Conferência Geral da UNESCO, 1976).

³⁰ Obtido de: http://www.artigosnoticias.com/artigos/Evoluca_Historia_Educacao_Adultos_Portugal.pdf
– Webreferência1

diversos papéis sociais: como produtor, como consumidor, como progenitor, como cidadão, como elemento do ecossistema ...» (Lima *et al.*, 1988: 33).

Nos tempos atuais e numa perspetiva de “Aprendizagem ao longo da vida”, não podemos esquecer que as pessoas adquirem um conjunto de conhecimentos que começam com o nascimento e se prolongam indefinidamente. Essa tipologia de aprendizagem, no pensamento de Pires, denomina-se:

«Aprendizagem não formal quando a aprendizagem ocorre em contexto estruturado, com atividades planeadas (não necessariamente orientadas para a aprendizagem), e é intencional. Decorre de ações desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, e que não conduzem necessariamente à certificação; aprendizagem informal quando a aprendizagem ocorre em situações não estruturadas e não é intencional. Resulta das situações mais amplas de vida e frequentemente não é reconhecida (individual e socialmente)» (2007: 9-10)

Educação informal surge como complementar das outras duas modalidades educativas: a educação formal e a educação não formal. Assim, a educação informal, na perceção de Coombs, citado por Pain, é:

«O processo que ocorre ao longo da vida, através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes; a partir das experiências quotidianas e da interação com o meio ambiente – em casa, no trabalho e nas situações de lazer; a partir do exemplo dado pela família e amigos, das viagens, da leitura dos jornais e livros escutando rádio, vendo filmes ou televisão. Em geral, a educação informal não é organizada, sistematizada nem sequer, muitas vezes, intencional, mas representa, até ao momento, a principal fatia de aprendizagem durante a vida de uma pessoa, mesmo para as que são altamente escolarizadas» (Coombs, *in* Pain, 1990: 126)

Neste âmbito e segundo Melo, Matos & Silva, a educação e formação de adultos inclui:

«(...) um conjunto de intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania activa e a empregabilidade» (1999: 11)

Em sequência, a Educação Recorrente constitui-se, assim, em mais uma modalidade de educação de adultos; e, de acordo com o previsto na Lei, apresenta os pontos chave, a seguir referidos:

- a Educação Recorrente integra atividades que visam atingir não só os Educandos como a Comunidade;
- a possibilidade de realizar a educação, em estabelecimentos de ensino regular e em instituições específicas, se assim o exigir;
- a adequação dos currículos e da avaliação do processo de aprendizagem às características dos educandos;
- a criação de uma unidade de orientação da Educação Recorrente, sob a tutela do Ministério da Educação;
- tender à experiência de vida dos educandos que procuram este tipo de Educação.

Todavia, esta modalidade de educação procura, conforme as indicações constantes na Lei, atender o aluno segundo duas vertentes:

- no plano individual, procura-se o desenvolvimento das potencialidades individuais e aquisição de estabilidade emocional;
- no plano de integração social, assegura-se o desenvolvimento de destreza na comunicação, ganhos na independência pessoal, estimula-se a inserção social e, pela orientação e formação profissional, a integração na vida ativa, com vista à plena participação, na Comunidade, como elemento integrante e interativo da mesma.

Assim, o Ensino Recorrente pode constituir uma aposta educativa estratégica, numa ótica de desenvolvimento com duas vertentes: “a primeira é a de orientar a política de educação de adultos, no sentido de a interligar com a educação das crianças e dos jovens, ajudando a erguer políticas educativas integradas, numa perspectiva de educação permanente”; “a segunda, numa perspectiva mais larga, é a de encarar a tarefa da alfabetização, articulando-a com a construção de uma consciência cívica e com a dinâmica de processos de desenvolvimento local, em que o poder autárquico e o movimento associativo são parceiros fundamentais”³¹.

Neste momento e de acordo com a análise do Programa do atual Governo (Presidência do Conselho de Ministros, 2011), depreende-se uma perspectiva muito redutora e simplista. Não se fala de Educação, mas de Ensino: neste, aborda-se unicamente o pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior; e o domínio da educação de adultos está completamente ausente, o que se revela preocupante. Ora, na linha de pensamento de Fernández, o mesmo constata que:

«é possível que esteja a desaparecer o público caracterizado como analfabeto absoluto nas sociedades desenvolvidas, mas surgem novos analfabetos funcionais e novas necessidades de aprendizagem exigidas pelos novos contextos culturais ou interculturais, novos perfis laborais, novas condutas éticas e uma maior exigência de participação activa na sociedade» (2005: 87).

2.7.2. Destinatários

Sendo o sistema do *Novas Oportunidades* uma das modalidades especiais da educação, tem um público próprio, de dimensão determinada e restrita, não constituindo, assim, uma educação de massas, mas antes representando educações diferenciadas (Pires, 1995).

³¹ Artigo “Evolução da História da educação de Adultos em Portugal” (3 e 4). Obtido de http://www.artigosnoticias.com/artigos/Evolucao_Historia_Educacao_Adultos_Portugal.pdf. Webreferência 2

Daí que tal sistema exija, na sua especificidade, metodologias próprias adequadas às finalidades particulares que a caracterizam, sendo dotada de grande flexibilidade intrínseca, assim como se apresenta mais liberta da inércia institucional do sistema dito Regular.

As determinações centrais indiciam que esta educação está vocacionada para a população que tenha 16 ou mais anos e ainda não completou o 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade e/ou qualificação profissional de nível 1, 2, 3 e 4 - população esta que poderá, através da via formal em contexto educativo, ou, por outro lado, através de um Centro Novas Oportunidades, atuais *Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional* (CQEP), estabelecer uma meta para a sua qualificação.

No Novas Oportunidades, existem várias Modalidades de Educação e Formação, como já foi referido anteriormente:

- Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e/ou Qualificação Profissional de nível 1, 2, 3 e 4;
- Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), onde existe uma conciliação entre uma formação de base (escolar) com uma componente tecnológica (profissional) que integra um estágio, o que confere uma dupla certificação (escolar e profissional);
- uma terceira via de aquisição de formação está contemplada nas Formações Modulares Certificadas; aqui, o formando pode concluir ou efetuar um percurso formativo, integrado no Catálogo Nacional de Qualificações, de uma forma gradual e flexível,

No âmbito deste trabalho, está enquadrado o segundo eixo de intervenção da Iniciativa Novas Oportunidades³² que tem como principal objetivo a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta.

A criação de um sistema de recuperação efetiva dos níveis de qualificação da população adulta exige a mobilização, adaptação e reforço dos vários instrumentos disponíveis.

Concomitantemente, o reconhecimento de competências do âmbito do *Novas Oportunidades*, atende à importância de dar valor às aprendizagens realizadas de modo não formal ou informal, na justa medida em que o seu valor é importante para o país e que a sua certificação constitui um estímulo fundamental para o aprofundamento do investimento individual na qualificação. A criação e expansão de uma oferta de cursos de educação e formação de adultos constitui, por sua vez, um recurso imprescindível para a escolarização da nossa população adulta, condição indispensável para que mais

³² Nova Oportunidades - Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, obtido de http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_oportunidades.pdf (Pp 22 e 23)

rapidamente possamos encurtar o atraso que nos distancia da maioria dos restantes países europeus³³.

A este nível, a experiência do passado encerra um importante desafio. A oferta deste tipo de formação tem estado concentrada nos ativos desempregados ou desfavorecidos, sendo reduzido o número de adultos empregados que passaram por estas ofertas. Ora, sem negligenciar a importância de manter a prioridade de resposta àqueles que se encontram em situação de somenos valia, no mercado de trabalho, possibilitando-lhes a aquisição de competências que promovam a sua empregabilidade - importa dar crescente atenção àqueles que, estando a trabalhar, se encontram em situação precária por sofrerem um baixo nível de qualificação.

Assim, a importância de desenvolver a capacidade de construir trajetórias de aprendizagem individuais, que valorizem as aquisições de cada pessoa, de promover modelos flexíveis de organização da formação e de dar maior expressão à formação em contexto de trabalho, constituem prioridades assumidas, nesta vertente de atuação.

O grande desafio que se coloca no presente, e cada vez mais se colocará no futuro, será o de responder às solicitações de uma sociedade e economia cada vez mais globalizadas, baseadas no conhecimento e marcadas por um grau cada vez maior de imprevisibilidade. Neste novo contexto, os processos de aprendizagem devem centrar-se no sujeito que, ao apropriar-se do seu itinerário formativo, reflete sobre as suas experiências e valoriza os saberes adquiridos em diferentes tempos e situações de vida, tornando-os significativos para a sua formação. Como escreve Leitão,

«quer dizer que a educação e a formação de adultos têm que privilegiar a identificação e a validação das aprendizagens não formais e informais e o “aprender a aprender”, preparando o adulto para intervir em todas as dimensões da vida em sociedade: a família, o trabalho, a comunidade e o lazer» (2006: 9)³⁴.

A educação de adultos distingue-se da regular pela flexibilidade e diversidade das formas de organização curricular, metodologias e avaliação. Deve ser organizada de forma autónoma, quanto às condições de acesso, programas, etc., tendo em vista adequar-se aos grupos a que se destina, bem como à experiência de vida e aos conhecimentos entretanto adquiridos. Para os mais jovens, é considerada uma oportunidade nova; para os menos jovens, é considerada a nova oportunidade de aquisição de diversas competências.

A situação atual é concordante quanto ao impedimento em entusiasmar os grupos da população com mais dificuldade, apesar do contexto curricular ser algo sedutor, o que

³³ Nos anos setenta, Portugal mantinha no analfabetismo 26% da sua população, adoptava uma escolaridade básica de seis anos, que tinha como contraponto nos países europeus mais desenvolvidos taxas de escolarização secundária na ordem dos 80%, ao mesmo tempo que o acesso ao ensino superior era marcadamente elitista

³⁴ Revista FORMAR Nº 57, (2006) obtido em http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%202006/FORMAR_57.pdf

leva a necessidade de adequação das metodologias e práticas pedagógicas, tanto na educação regular como na educação de adultos. (Freire, 1997).

Daí que, e tendo em conta a filosofia da educação de adultos, é imperativo conceber um novo currículo para adultos, mais adequado aos trabalhadores-estudantes, dentro do espírito do Despacho Normativo n.º 73/86: 2189, e seguintes linhas de força orientadoras:

«os níveis de abandono e de insucesso escolar verificados tanto no ensino preparatório nocturno como nos cursos gerais nocturno, são preocupantes e confirmam a conveniência de os currículos, os programas e as metodologias a adoptar nesses cursos terem em conta as características dos alunos a que se destinam e valorizar a autonomia do trabalho escolar do aluno e os elementos culturais de que é possuidor»

De facto, este tipo de ensino requer uma qualidade extra do formador, que o leve a detetar a sensibilidade dos formandos, em relação aos problemas da Comunidade e à maneira como estes a afetam, para os poderem tratar nas suas sessões - mais do que uma programação rígida das suas funções e responsabilidades específicas (Pires, 1995).

Dada a flexibilidade dos conteúdos e empenho, na diversificação de estratégias, a equipa pedagógica terá de encarar esta área, assim como a interdisciplinaridade dos temas, de forma a atingir o seu objetivo primordial que é o de promover a socialização criando hábitos de autonomia, de segurança, de cooperação e de interação, entre os participantes do curso e os habitantes desse mesmo meio.

Como corolário deste “*modus faciendi*”, a cidadania emerge, pois as novas solicitações das sociedades desenvolvidas, ou em vias de desenvolvimento, exigem mudanças, a nível da educação. Com efeito, é dado inquestionável que a própria essência da democracia, envolve uma atitude de mudança, cabendo à escola a responsabilidade maior de educar para a cidadania democrática, formando indivíduos autónomos, capazes de participar na vida em comunidade, de se transformarem tendo consciência da sua identidade, preservando, por último, um bem fundamental que é a humanidade partilhada.

Sendo o ser humano pluridimensional, é importante que o processo educativo respeite esta pluridimensionalidade da personalidade humana, promovendo e permitindo a manifestação e expansão de todas as suas dimensões: pensar, sentir e agir.

É neste contexto, devido à escassez e à ineficácia das políticas de educação de adultos que se devem registar alterações, substituindo o conceito educação de adultos pela educação e formação de adultos. Em verdade, para Melo, Matos & Silva, (1999), citados por Guimarães (2013), a educação e formação de adultos inclui:

«(...) um conjunto de intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a empregabilidade» (Melo, Matos & Silva, 1999: 11).

Deste modo, concordamos com a autora supramencionada quando cita Melo, Matos & Silva, (1999), relativamente às intervenções na educação e formação de adultos:

«Este conjunto de intervenções assenta na diversificação das ofertas, envolvendo entidades públicas, com fins lucrativos e da sociedade civil, na sua promoção. Suportadas pela abordagem das competências - e já não em conteúdos de natureza escolar e disciplinar - o reconhecimento e validação de competências adquiridas, informalmente ou em contexto de trabalho, bem como o desenvolvimento de novos modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa emergiram como estratégias educativas e formativas centrais; as ofertas, então criadas, passaram a permitir a atribuição de uma certificação escolar e qualificação profissional (Melo, Matos & Silva, 1999: 12), como no caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)».

Segundo a referida autora,

«em meados da década de 1990, a educação de adultos parecia ter assumido um lugar de destaque, nos debates políticos sobre educação. Este destaque resultava de, segundo A. S. Silva e L. A. Rothes (1998), uma revalorização da relação entre educação e cidadania, devido à importância atribuída ao conhecimento, na construção de economias mais competitivas, e também ao papel que as modalidades de educação não-formal e informal podem desenvolver, na promoção da aprendizagem, ao longo da vida (Silva & Rothes, 1998: 79)».

Tal importância é, assim, justificada, pelo facto de:

«O reconhecimento das competências adquiridas [permitir], a nível colectivo, estruturar percursos de formação complementares ajustados caso-a-caso. Mas mais importante, induz o reconhecimento individual da capacidade de aprender, o que constitui o principal mote para a adopção de posturas proativas face à procura de novas qualificações. A consolidação e expansão dos dispositivos de reconhecimento e validação de competências é pois um recurso essencial para o desenvolvimento do país» (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2005: 20, citado por Guimarães, 2013).

Neste cenário, as políticas educativas como já referimos, têm vindo a estabelecer algumas prioridades, criando estratégias de prevenção e combate às desigualdades e exclusão social. Assim, refere a mesma fonte que:

«(...) a valorização do direito à educação, especificamente destinada aos adultos, expressa novos significados, mantendo contudo a aposta nos sentidos mais tradicionais deste direito. Assim, certos sentidos realçam as tradicionais dimensões do reconhecimento de uma relação jurídica de pertença de uma determinada comunidade política a certos valores, que permitem perspetivar a educação como uma área privilegiada de intervenção do Estado na promoção de condições de acesso e de sucesso de ofertas educativas e formativas e da igualdade de oportunidades. Outros sentidos enfatizam o carácter dinâmico deste direito, significados estes que resultam de conflitos, pressões e tendências sociais, económicas e políticas que a sociedade portuguesa vive hoje em dia, que favorecem interpretações mais adequadas aos problemas e necessidades que os adultos vivem nos seus quotidianos, mas simultaneamente mais dependentes da sua capacidade de escolha» (Guimarães, 2013).

Desde logo, os direitos humanos no que diz respeito à promoção da cidadania e no direito à educação, parecem ser ambivalentes, tal como referem, Afonso & Ramos:

«As cidadanias em transição incluem concepções, percursos e projectos muito ambivalentes e contraditórios, tanto regulatórios como emancipatórios. Não se trata apenas de repensar o Estado, a nação ou as identidades em contexto de globalização. Novos e velhos dilemas e

problemas coexistem. O retorno gradual às políticas sectoriais e particularistas de inclusão e de gestão das diversidades; a defesa de um mínimo de cidadania como condição de ordem social; a cidadania cognitiva e a criação e concepção de novos direitos ou a ampliação (paradoxal) de outros; e a extinção, retracção, privatização e partilha de direitos já existentes, entre muitas outras dimensões, constroem (novas) agendas económicas, políticas, culturais, éticas e educacionais» (2007: 93-94).

O *Novas Oportunidades*, nas modalidades que contempla, contribui de forma evidente para o desenvolvimento da cidadania e da socialização; e explicita, ainda, em que consiste a socialização, distinguindo estatuto atribuído de estatuto adquirido, definindo e relacionando papel e estatuto social.

Neste processo, os formandos são incitados a desenvolver e explicitar características do processo de socialização, abordando o papel dos agentes de socialização tais como família, escola, meios de comunicação social, entre outras. É-lhes dada, ainda, a oportunidade de definir o conceito sociológico de cultura, nomeadamente através de exemplos dos seus elementos integrantes, abordando também a questão da relatividade dos valores, a questão da diversidade cultural e os diferentes padrões de cultura. Em sequência, a socialização deve ser explicada como um processo de transmissão cultural, uma vez que o homem e sociedade, embora distinguíveis, são inseparáveis, sendo o homem identificado como um produto e agente produtor de cultura. Assim, o formando deve adquirir competências para, poder usar conceitos sociológicos fundamentais, tais como interação social, grupo social, papel social e estatuto social. Desta forma, entende-se que a comunicação oral é um fator determinante, para o desenvolvimento da autonomia, porque: desenvolve a aptidão de compreender; facilitar as escolhas e decisões; suscitar a cooperação intelectual; criar situações que favorecem as relações interpessoais construtivas e ajudar os alunos a mobilizar a totalidade do seu conhecimento, para defender as suas atitudes, face aos problemas e à vida.

2.7.3. O papel do educador/formador

A educação é um processo sério cuja resultante não é a simples acumulação ou soma das diferentes experiências educacionais vividas pelo sujeito, e sim uma combinação muito mais complexa, em que todas essas experiências interagem entre si.

Ensinar alguém “a ser capaz”, é construir e partilhar com os outros atos e hábitos, fabricando pessoas maduras e formando profissionais capazes e competentes.

A estruturação em formação põe em relevo o dualismo intrínseco de toda a relação: o formador de um lado, as pessoas em formação do outro.

A relação entre o formador e as pessoas em formação, tendo em conta os objetivos das partes interessadas, é vivida e concebida como uma relação dissimétrica: saber, nos primeiros; não-saber corresponde, nos outros; Simetria que impede que os papéis do ensinante e do ensinado sejam reversíveis.

De acordo com Chaves,

«As relações de poder e de saber são sempre dissimétricas. Isto é, ao saber e poder do formador corresponde sempre o não-saber e o não poder do adulto em formação. Portanto o formador e pessoas em formação estão em interacção permanente. O primeiro enriquece-se com a problematização da formação na ligação desta à realidade social; os segundos enriquecem-se com o saber científico. [...] não há relações de domínio – dependência ou de poder-submissão» (1997: 24-25).

A existência de uma formação, numa nova modalidade que permita debater e refletir sobre problemas com os quais a nossa sociedade se debate e que, por isso, merecem ser enquadrados, nos planos curriculares, vai contribuir para a formação integral dos formandos, desenvolvendo o espírito crítico e a interiorização de valores morais, espirituais, cívicos e estéticos, tendo em vista a concretização das finalidades educativas expressas na Lei de Bases do Sistema Educativo, no que respeita ao Programa *Novas Oportunidades*.

Ensinar é uma arte. Significa, também, afetividade e não deve, por isso, o educador recear expressá-la. Seriedade docente é compatível com afetividade; e só deixará de o ser, quando esta interferir no cumprimento ético do seu dever de educador e no livre exercício da sua autoridade.

Subscrevemos Tavares quando refere que o

«(...) educador antes de mais tem de ser uma pessoa que se dirige a outra pessoa e a ajuda a dar à luz - mais e melhor que a parteira – a sua própria identidade pessoal, como ser inteligente e livre, autor e actor do seu próprio destino de uma maneira autónoma e responsável» (1996: 83).

Os Professores/formadores constituem os principais agentes do desenvolvimento e inovação nas práticas de educação e formação, e trabalham para um mesmo fim: a aprendizagem e o desenvolvimento integral das pessoas em todas as suas dimensões. Neste sentido, os professores podem ser encarados como um grupo profissional único e podem ser designados sob o conceito comum de agentes de aprendizagem.

Relativamente à atividade do educador implicado no desenvolvimento da cidadania, este, não deve cingir-se somente à sala de aula, mas também, a toda a comunidade envolvente.

A função de orientador e de moderador, na relação pedagógica com o educando, não deverá ser o de se antecipar pelo seu saber às soluções dos educandos, mas pelo contrário, deverá ir no sentido de estimular as suas tentativas e encorajar as suas construções. Para Niza, o perfil do formador deverá ser o de desempenhar alguns papéis pedagógicos e sociais que requerem elevado nível de maturidade e autodomínio. Assim deverá ser:

- “ a) um promotor da organização, desencadeada e prosseguida pelos formandos com apoio discreto e eficaz do formador;

- b) um animador cívico do grupo;
- c) um emancipador dos formandos na forma como estimula e explicita a responsabilidade nas ações em que se envolvem;
- d) um dinamizador do processo negocial de cooperação;
- e) um auditor ativo de cada formando individualmente e do grupo de formação estimulando-os para a tomada de decisões.

No sistema de formação, os operadores da formação, o estilo dos formadores, o clima sócioafetivo e todo o envolvimento da formação são constituintes, condicionantes e agentes da história da formação” (1997: 35-36).

Como nos diz Bacalhau, «É preciso que se nasça com talento para transmitir aos outros algo que está connosco, mas que não nos pertence exclusivamente». (2013: 18).

As competências dos educadores na Educação em Geral e na Educação Recorrente do NO em particular, deverão desenvolver ações que visem o esclarecimento, o desenvolvimento das capacidades de aplicar conhecimentos, em diferentes situações, tal como deverão promover a vivência de valores pessoalmente escolhidos e socialmente assumidos.

Compreende-se, assim, uma preocupação com aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar oferecendo ensino de “segunda oportunidade” para “reconquistar” jovens e adultos punidos pela inexistência ou fracasso quer da rede escolar, quer dos métodos.

Pensamos que o processo ensino/aprendizagem deve ser desenvolvido em função dos saberes vivenciados e contextos concretos, favorecendo a transversalidade de saberes.

2.7.4. A avaliação das aprendizagens e das competências

O reconhecimento e a validação das aprendizagens não-formais e informais inscrevem-se no campo da avaliação (Jacob & Lonchamp, 1994).

Os responsáveis pelo estudo da OCDE sobre a avaliação, estudo citado por Lobo (2012), reconhecem que na iniciativa *Novas Oportunidades* o modelo de avaliação merece uma atenção especial, deve ser “centrado no aluno” e “assente no apoio individualizado”. Assim, o modelo de avaliação deve assentar num conjunto de “estratégias para a avaliação focada em motivar os alunos, dando uma resposta de elevada qualidade, incluindo a participação ativa dos alunos no processo de avaliação” (2012: 1).

Esta avaliação tende a ocorrer imediatamente após a realização de um módulo ou unidade de curso em vez de no término de um ano ou ciclo.

Daí que, e para a referenciada modalidade de avaliação, realça-se a utilização de uma avaliação que vai além dos usuais testes escritos, permite centrá-la no desempenho do aluno, colocando-o, deste modo, no centro da aprendizagem e do processo avaliativo.

A ideia principal recai na "necessidade de utilizar a avaliação para motivar os alunos a aprender, ao invés de simplesmente se proceder com a avaliação ou com o teste é reconhecida como fundamental por aqueles que trabalham neste setor" (*Idem, ibidem*: 1), diz o estudo.

Dentro de uma cultura escolar de massas, o desafio ganho pelo *Novas Oportunidades* parece ter sido o de contrariar a tendência geral do sistema educativo para a falta de apoio mais personalizado aos alunos. O autor que vimos citando afirma ainda que:

«enquanto as oportunidades permanecerem por explorar na íntegra, e amplamente reconhecidos os desafios do diálogo de apoio dentro de uma cultura individualizada de escolaridade, o programa Novas Oportunidades faz deles os seus pontos fortes e tem muito a oferecer ao sistema de avaliação de todos os alunos nas escolas» (*Idem Ibidem*: 1).

As práticas de reconhecimento e de validação exprime a conjugação da auto e heteroavaliação das competências dos alunos e da avaliação realizada pelo professor, para obtenção de informação com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias de ensino-aprendizagem.

Como demonstrámos anteriormente, a competência é uma construção social e depende das convenções ou dos pontos de vista que se adotam.

No domínio da avaliação das competências, considerando a perspetiva com que desenvolvemos este trabalho, interessa-nos abordar a problemática do ponto de vista dos processos de educação/formação dos adultos.

O ato de avaliar consiste em situar um objeto em relação a um critério através de uma escala de valor determinado.

Na área do reconhecimento e da validação, para Aubret, Gilbert & Pigeyre, é possível fazer a distinção entre momentos e funções da avaliação: a função formativa diagnóstica da avaliação é contínua e sistemática durante uma aprendizagem; já a avaliação sumativa, traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento das aprendizagens do aluno e tem como referência os objetivos fixados no currículo, adaptando-se às modalidades da validação (1993: 222).

A avaliação das aprendizagens experienciais, nos diferentes domínios, pessoal, profissional ou social, não se conjuga com os métodos tradicionais de avaliação dos conhecimentos no ensino regular. Todavia, no domínio do reconhecimento e da validação há um esforço de reflexão para definição dos critérios e das normas utilizadas. Daí a importância de cada individuo, através do diálogo, avaliar o seu próprio trabalho (auto-avaliar-se), com base nas suas vivências.

A avaliação formativa tem uma função de diagnóstico, trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos tendo por base os processos de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens.

A avaliação sumativa realiza-se sempre que seja necessário fazer o balanço das aprendizagens desenvolvidas, e aprecia o nível das aprendizagens efetuadas. É considerada sumativa, a avaliação que se materializa, normalmente através de um exame, de classificações, e pela atribuição de diplomas ou certificados.

A validade da avaliação sobre as competências encontra-se, relacionada com o diálogo e com a partilha de diferentes perspetivas, com o cruzamento de visões, com a comparação de ideias entre sujeito e sujeito e/ou sujeito e objeto. Neste sentido, leva-nos a concretizar que o processo da avaliação de competências no âmbito do *Novas Oportunidades* tem que ter em conta algumas implicações, tais como:

- a avaliação é um processo inacabado;
- a avaliação deverá ser sempre uma decisão ajustada entre o individuo envolvido (aluno) e o professor, através do diálogo, baseado na criação do objeto da avaliação;

Assim, temos consciência dos limites e dos riscos inerentes às práticas de avaliação de competências, pois comporta uma etapa prévia de reconhecimento e de identificação dos saberes detidos.

O reconhecimento das aprendizagens escolares é, sobretudo, efetuado através da via da equivalência (estudos secundários ou profissionais já sancionados por uma autoridade competente), determinando o Ministério da Educação quais os cursos admitidos como equivalentes e as exigências em vigor.

No ensino secundário, quer seja de formação geral quer seja de formação profissional, identificam-se duas modalidades distintas de reconhecimento: a das aprendizagens escolares, e a das aprendizagens extra-escolares (Formação em Contexto Escolar).

Em síntese, apresentámos as especificidades do Programa *Novas Oportunidades* e evidenciámos que a educação de adultos exige métodos e estratégias próprios que mobilizem as experiências de vida e os saberes do adulto-aprendente. Neste sentido, sujeito aprendente deve também ser substituído por sujeito consciente e reconstrutor da sua realidade, do seu conhecimento e da sua história de vida.

PARTE II

CAPÍTULO II

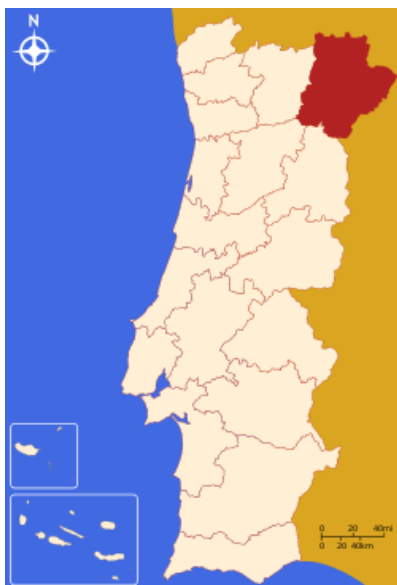
AS PERCEÇÕES DOS «ATORES / PROFESSORES» DO NO SOBRE O CURRÍCULO NOVAS OPORTUNIDADES (O Enquadramento do programa Novas Oportunidades face à escola pública actual – um estudo com professores a exercer em Agrupamentos de Escolas do Leste e Sul do Distrito de Bragança)

3. ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO, REALIDADE LOCAL

3.1. Descrição do Contexto

Este estudo empírico abrange professores que estão associados ao Programa *Novas Oportunidades*, a exercer em agrupamentos de escolas, um da zona leste e outro da zona sul do Distrito de Bragança, num total de 30 professores.

O Distrito de Bragança, identificado como nordeste transmontano, é uma região com fronteira a Norte a e a Este com Espanha, a Sul com o Distrito da Guarda e a Oeste com o Distrito de Vila Real. Possui a área de 6.608 Km² e população de 139.344 habitantes. Os dois concelhos em cujo agrupamento decorreu o estudo fazem parte, um da denominada «Terra Quente Transmontana» e outro da denominada «Terra Fria Transmontana», pertencendo um à NUT III Alto Trás os Montes e outro na NUT III Douro.



Quadro 3 – Enquadramento geográfico da área do estudo

De acordo com os dados do Censo de 2011³⁵, a população residente segundo o nível de escolaridade atingido, sexo e taxa de analfabetismo no Nordeste Transmontano, regista os valores mencionados na tabela 10.

Zona Geográfica	População		População residente segundo o nível de escolaridade atingido no Distrito de Bragança														Analfabetos com 10 ou mais anos		Taxa de analfabetismo
			Nenhum nível de escolaridade		Ensino pré-escolar		Ensino básico						Ensino secundário		Ensino pós-secundário				
	HM	H	HM	H	HM	H	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo		Ensino secundário		Ensino pós-secundário		HM	H	
Alfândega da Fé	5104	2467	667	287	80	31	2056	1047	453	234	710	368	660	306	31	16	556	234	11,56
Bragança	35341	16966	3514	1408	841	430	10287	5121	3114	1799	4809	2623	5291	2696	271	144	2561	914	7,87
Macedo de Cavaleiros	15776	7491	1841	749	306	160	6031	3030	1437	769	2177	1099	1925	909	83	38	1518	593	10,37
Miranda do Douro	7482	3667	981	336	132	69	2771	1425	635	372	1055	587	1035	517	52	28	796	230	11,31
Mirandela	23850	11353	2619	992	474	242	8116	3962	2488	1365	3167	1660	3508	1731	178	105	1982	684	8,98
Mogadouro	9542	4699	1240	541	136	62	3831	1917	872	504	1264	661	1142	579	91	48	1063	438	11,80
Vimioso	4669	2283	799	304	66	35	1963	1018	483	277	571	298	445	215	21	11	711	263	16,06
Vinhais	9066	4485	1400	546	108	60	3959	2111	1134	619	929	521	907	396	45	27	1269	468	14,64
Carrazeda de Ansiães	6373	3066	767	283	105	45	2969	1439	587	336	694	388	710	364	41	21	674	249	11,27
Freixo de Espada à Cinta	3780	1820	649	278	60	34	1569	745	365	221	532	273	351	170	27	15	523	210	14,93
Torre de Moncorvo	8572	4106	1195	468	101	49	3612	1755	747	434	1022	530	1048	512	61	26	1021	379	12,57
Vila Flor	6697	3212	801	330	105	57	2745	1373	654	350	924	477	817	377	42	19	675	255	10,78

Tabela 10 – Nível de escolaridade atingido na zona de estudo

Observa-se portanto uma taxa de analfabetismo bastante elevada tendo em conta a população residente. O menor número regista-se em Bragança quase 8% comparativamente aos 14,64% e 16% de Vinhais e de Vimioso, respetivamente.

A economia da região assenta na agro-pecuária, silvicultura, indústria alimentar e no turismo (restauração e hotelaria). Destacando-se, ainda, o papel dos serviços do Estado e da administração local.

A tabela 11 dá uma noção do contexto socioeconómico da região, que apresenta as seguintes características:

DESCRIÇÃO DO CONTEXTO SÓCIO ECONÓMICO DA AMOSTRA

Isolamento do interior / Meio rural

Nível cultural e sócio económico baixo

Área de grande (e)migração / Mobilidade dos quadros de profissões

Rede viária em razoáveis condições / Escassez de oferta de emprego

Nível de escolaridade da população em geral reduzido

Elevado número de famílias desestruturadas

Tabela 11 – Características do meio escolar, familiar e sócio-cultural

Trata-se de uma região tradicionalmente caracterizada por uma “cultura de trabalho”: as práticas sociais prevalecentes, nesta região, incentivam nos jovens hábitos de trabalho precoce; e a dinâmica empresarial estimula o espírito empreendedor.

35 Censos - Resultados definitivos: Região Norte – 2011 (Recenseamentos Gerais da População e da Habitação Q1. 03)

Contudo, se, no passado, tais hábitos tiveram efeitos positivos (muita da população conseguiu emprego, numa idade jovem), no presente, não permitem a obtenção de emprego por conta de outrem: as exigências atuais de cultura letrada e de capacidades tecnológicas impõem-se, brutal e inequivocamente, limitando ou impedindo mesmo a consecução de tal desiderato àqueles que delas não disponham.

Ora, as atividades predominantes, nos dois concelhos em estudo, distribuem-se respetivamente pelo setor primário, com 24%, cerca de 16% da população exerce uma atividade no setor secundário, contrastando com os 60% de emprego no setor de serviços, principalmente no seu sub-setor de serviços de natureza social.

Depois, o abandono escolar prematuro, em troca de uma atividade remunerada, está na origem de uma força de trabalho subqualificada, com uma acentuada debilidade estrutural de empregabilidade, consequência dos seus baixos níveis de formação, dificilmente adaptável aos desafios de modernização tecnológica e organizacional do tecido económico; estas realidades fazem-se sentir, atualmente e cada vez mais, nos diversos setores das atividades económicas.

Daí que a oferta de um programa de formação com características profissionalizantes, devidamente enraizada no meio empresarial, seja um instrumento que propicia a estes jovens, opções de vida de que até aqui não usufruíam, através da possibilidade de um ingresso mais facilitado, no mundo do trabalho desde que devidamente munidos com as adequadas destrezas técnicas e uma cultura de base.

Relativamente aos meios de transporte utilizados pelos habitantes, destes concelhos, podemos concluir que os transportes públicos são praticamente inexistentes, apesar de existir uma empresa que faz este serviço, de modo pouco regular e pouco frequente.

Parte das características mencionadas, neste trabalho, resultam da experiência vivida, nesta zona de Portugal, das opiniões recolhidas, aquando da distribuição dos questionários, e da realização dos encontros explicativos dos intuitos implícitos nas diversas questões presentes, no inquérito.

Realça-se o facto de a taxa de intercâmbio com outras populações e países, devido à emigração (e respetivo contributo seu, para a melhoria das condições de vida) ter contribuído para o alargamento das expectativas de mobilidade e emprego imediato ou futuro, mesmo a nível interno e regional: situam-se, neste âmbito, o Parque Natural de Montezinho, o Parque Natural do Douro e o rio Douro - os três constituindo significativos elementos do património natural do nordeste transmontano, potenciais criadores de emprego.

No âmbito de tudo isto, situam-se as escolas onde lecionam os professores alvo deste estudo, com um número considerável de “professores volantes” que passam, amiudadas vezes, à margem dos reais problemas da comunidade escolar, embora exista

um número considerável de professores que integram os quadros definitivos das escolas/agrupamentos.

As condições socioeconómicas desta população são muito variadas. Os seus habitantes são funcionários públicos, pequenos comerciantes, empregados por conta de outrem, trabalhadores da construção civil, desempregados e outros.

Estas comunidades – escolas servem uma população que se distingue pela variedade de estatutos sociais e económicos e, também, em particular nos últimos anos, por uma multiplicidade de etnias e culturas, como consequência do aumento da imigração. Esta heterogeneidade populacional contribui para a manifestação de várias carências económicas sociais e culturais.

Não raro constata-se que a emigração sazonal e temporária, originada pela crise económica, sobretudo na agricultura, tem reflexos negativos na frequência das aulas e consequente aproveitamento escolar, levando ao abandono precoce de muitos dos jovens da região que, mais tarde, ingressaram no Programa NO, para tentarem obter níveis de escolaridade mais elevada.

Conseguimos apurar da opinião de alguns professores, que a escola está longe de satisfazer os interesses dos alunos desta região.

Ainda em relação aos alunos envolvidos, pela ação dos professores deste estudo poderão ser divididos em três níveis, quanto aos estratos socioeconómicos:

- existem alunos oriundos de famílias mais abastadas, com agregados familiares reduzidos, que demonstram serem demasiado mimados e, por desinteresse, abandonaram a escola de forma precoce;
- por outro lado, existe um outro grupo de alunos retidos face a alguns problemas manifestados, que provêm de um meio onde se observa um grau elevado de alcoolismo, por parte dos pais. A estes alunos estão associadas extremas condições de pobreza e um numeroso agregado familiar. Este grupo é constituído por alunos que necessitam de apoio acrescido, em todas as sessões realizadas, no programa das novas oportunidades, exigem aplicação de métodos de ensino mais individualizados e os resultados obtidos são, regra geral, bastante fracos e dilatados no tempo;
- um terceiro grupo de alunos, é constituído por crianças filhos de famílias destruídas. Neste grupo, há a salientar os comportamentos apresentados por alguns alunos que prejudicam o funcionamento normal das aulas e com consequências negativas no desenvolvimento de cada um.

Nesta sucinta descrição do âmbito social e físico (e concomitantes frágeis condições humanas) que este trabalho contempla, a que se acrescenta a emigração que neste meio local se faz notar, a existência do Novas Oportunidades, respetiva aprendizagem cooperativa e individualizada, torna-se ainda mais importante, pois facilita

a comunicação entre os grupos de pares e amigos que vão relembrando o quanto na vida já foram fazendo e aprendendo.

As escolas têm autonomia de gestão e os órgãos de gestão e administração tentaram criar um ambiente salutar para o público-alvo do programa Novas Oportunidades. O grupo de professores, que dinamiza o processo de ensino e aprendizagem, integra várias faixas etárias, tem origens geográficas diversas, formações académicas muito similares, gostam de trabalhar no NO e sentem que muito ainda têm a aprender e a ensinar sobre a integração dos alunos, nas escolas.

3.2. Definição do Problema

Perante a integração europeia e a globalização dos povos, os ambientes educativos requerem uma preparação cada vez mais abrangente, nomeadamente no que diz respeito à aquisição de competências nas diversas áreas do conhecimento, mormente a cidadania e toda a panóplia de aprendizagens associadas ao currículo do NO. As implicações positivas que surgem nas pessoas sujeitas a esta aprendizagem podem tornar-se mais conhecidas, podendo alargar-se a mais população e assim favorecer o sucesso escolar, pessoal e profissional.

É assim que surge o nosso problema inicial, que conduziu à realização do presente trabalho:

Qual a coerência entre os princípios do Programa *Novas Oportunidades* e os princípios da escola pública, como se desenvolvem tais princípios, os programas e o currículo dos cursos e como os percebem os professores?

Em todo o processo de ensino e aprendizagem no NO, o papel do currículo na promoção da igualdade de oportunidades e de sucesso educativo torna-se premente. Espera-se que os agentes envolvidos estejam atentos às realidades sociais e às relações entre culturas e pessoas. É necessário ter em conta as situações de desigualdade e injustiça sociais e tentar efetivar o direito a um tratamento positivamente diferenciado e justo face às várias diferenças.

Para muitos formandos, o percurso de vida faz com que contactem pela primeira vez, quando sujeitos ao currículo do NO, com as primeiras atividades que encetam o desenvolvimento dos *skills* básicos: ouvir, ler, falar e escrever, e, talvez aí, também adquiram capacidades de atuação numa sociedade democrática e intercultural.

Procuramos indagar junto da amostra:

Especificamente, trataremos de analisar, para além dos elementos elencados no problema a resolver, os seguintes:

- finalidades a alcançar com o *Novas Oportunidades* (NO);
- dificuldades associadas ao currículo do *Novas Oportunidades*;

- vantagens sentidas na aprendizagem do *Novas Oportunidades*;
- gestão de tempo, estratégias temas e objetivos;
- implicações do NO no sucesso escolar e pessoal;
- influências do NO no percurso profissional;
- áreas disciplinares relevadas no NO;
- potencialidades inerentes ao NO.

A pertinência do problema colocado neste trabalho passa também pelo facto da cidadania, nas suas distintas dimensões de direitos, deveres e responsabilidades, se ter transformado atualmente num desafio importante e estimulante para o sistema educativo, mormente na escola atual, no que concerne ao *Novas Oportunidades*. Educar é uma tarefa de enorme exigência nos nossos dias e as instituições onde decorre a formação, objeto de estudo deste trabalho, refletem as crises, as antinomias e os riscos que ameaçam as sociedades modernas, colocando em causa o sentido de solidariedade, de responsabilidade social e de comunidade.

O enquadramento do currículo do NO deve potencializar nos formandos a responsabilidade por si e pelos demais, a consciência de deveres e direitos, o sentido de comunidade e de partilha, a insatisfação perante o que é injusto ou está mal, a vontade de aperfeiçoar, de servir, de realizar, o espírito de inovar e tomar consciência que são cidadãos pertencentes a uma sociedade democrática.

A orientação do Programa NO procura dinamizar um processo que leve ao reconhecimento de que todos são cidadãos, preocupados e mobilizados para as questões dos direitos humanos, do ambiente, para o direito à diferença, para a igualdade entre mulheres e homens, para o respeito pela diversidade cultural, para a tolerância ativa e para o combate contra todas as formas de exclusão e de discriminação.

3.3. Formulação de objetivos

Este estudo de investigação, relacionado com a importância do enquadramento do programa NO, no âmbito da escola pública, tem na sua base três objetivos gerais, que contemplam vários objetivos específicos.

1º OBJETIVO
Recolher dados sobre a importância da aprendizagem cooperativa
2º OBJETIVO
Elucidar quanto à ação de professores do NO
3º OBJETIVO
Realçar as influências exercidas pelo NO no percurso dos professores

Tabela 12 – Objetivos que conduziram à realização do estudo empírico

Para alcançar estes propósitos (a saber, recolha de dados sobre o currículo, as estratégias, os temas, os objetivos, a gestão do tempo, no enquadramento do currículo do NO, e outros), formularam-se algumas questões, apresentadas no questionário posteriormente distribuído pelos professores selecionados, para o estudo.

Os registos feitos resultam do tratamento efetuado a 30 (trinta) questionários, respondidos por professores. Considerando o exposto, indicam-se os seguintes objetivos específicos e fundamentais da parte empírica:

- indagar quanto aos objetivos que estão envolvidas no currículo do NO;
- caracterizar sucintamente um determinado grupo de agentes do NO;
- estabelecer o enquadramento do currículo do NO;
- identificar vantagens associadas ao NO;
- determinar quais as metodologias comumente aplicadas;
- identificar os recursos pedagógicos mais utilizados;
- comparar as situações estudadas empiricamente com as situações teóricas definidas pelos autores consultados;
- conhecer fatores de resistência face à integração do NO.

Acrescenta-se um outro objetivo que contribui para nos tornar, simultaneamente, mais conscientes e mais intervenientes, no delinear da nossa ação, e, em particular, no desenvolvimento deste trabalho: aprofundar conhecimentos que fomentam a reflexão sobre a problemática inerente ao currículo do NO, face à escola pública atual.

As motivações que induziram à elaboração deste trabalho de investigação prendem-se, de certa forma, com o percurso pessoal, social e profissional, onde têm grande relevância os saberes adquiridos ao longo da vida, os valores e as opções tomadas na construção da identidade profissional e pessoal.

Pretende-se, com este trabalho, obter informação que permita caracterizar a problemática do enquadramento do currículo do NO, tal como é percebida e expressa, pelo grupo de agentes que vierem a ser escolhidos, como população de estudo, e tirar ilações, quanto aos resultados obtidos.

3.4. Metodologia

Para levar a efeito este estudo empírico, que não se pretende de todo que seja generalizável, escolheu-se um grupo de professores – grupo experimental – cujas respostas serão analisadas, de acordo com o quadro teórico, apresentado na primeira parte deste trabalho.

A população em estudo engloba os professores do Programa *Novas Oportunidades*, num total de 35. Podemos dizer que obtivemos grande receptividade, por parte de todos os

participantes no estudo, facto imprescindível para a prossecução deste trabalho. Obtivemos 30 respostas, número que constitui a amostra.

TIPO DE ESTUDO
Estudo extensivo de tipo <i>survey</i> , reduzido
AMOSTRA
Grupo de 30 professores
MÉTODO/ TÉCNICA USADA
Inquérito / questionário
ANÁLISE DOS DADOS
Registo de frequências e percentagens e análise de conteúdo
APRESENTAÇÃO DOS DADOS
Quadros, tabelas, gráficos e registos

Tabela 13 – Informações genéricas da Componente Prática

Sabendo que a amostra deve ser representativa da população de onde foi extraída, envidámos esforços no sentido de distribuir o maior número possível de questionários.

Pese embora as diligências efetuadas, dos 35 (trinta e cinco) questionários, só 30 (trinta), 85,7%, foram respondidos e devolvidos pelos inquiridos, e nem todos completamente respondidos.

Concordando com Bogdan & Biklen (1994), pensamos que o objetivo último da investigação deverá ser o de procurar uma mudança para melhor, e porque “a mudança é uma coisa séria porque o objetivo é sempre o de melhorar a vida das pessoas.” (1994: 265).

Para a realização deste trabalho, a razão primacial da nossa opção, pelos docentes destes dois agrupamentos, assenta no ótimo relacionamento nosso com estas instituições.

Contudo, tal relacionamento não impediu o necessário distanciamento pessoal, condição “*sine qua non*” para o valor científico deste trabalho.

Outra justificação prende-se com o facto de haver, nestes agrupamentos, acessibilidade e facilidade inerentes aos professores, que se prontificaram a colaborar no estudo e fornecer as informações solicitadas.

Assim, estabeleceram-se contactos com os órgãos de gestão e professores. Estes contactos foram feitos presencialmente. Previamente, foi feito um pré-teste, com quatro docentes, dois de cada agrupamento, e melhorou-se, de acordo com as observações dos professores, a redação do questionário escrito.

Seguidamente, foram feitos alguns esclarecimentos, aos professores envolvidos, solicitados uns, considerados pertinentes outros, visando o fiável preenchimento dos inquéritos. Neste âmbito, incluiu-se nova elucidação dos objetivos pretendidos.

Apesar de se ter focado a necessidade de responder ao questionário, na totalidade, alguns professores mostraram-se renitentes, acabando por fornecer questionários só

parcialmente respondidos. Este facto foi colmatado mediante a criação de uma categoria de resposta identificada como brancos.

O procedimento que esteve na base deste trabalho empírico pode ser esquematizado da seguinte maneira:

CRONOGRAMA POR ETAPAS			
ETAPAS	TAREFAS	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
Levantamento de questões	Inventário de estudos	Programa Governamental; Currículo NO	Janeiro 2012
Definição de Objetivos	Identificar os fins pretendidos	Bibliografia científica sobre construção de objetivos	Fevereiro 2012
Formulação da Problemática	Apresentar o problema associado ao trabalho	Vários documentos	Fevereiro 2012
Revisão Bibliográfica	Recolher, analisar e sintetizar informações	Bibliografia sobre a temática	Janeiro a Abril 2012
Redação do Inquérito	Selecionar, ordenar e registar as perguntas orientadoras	Manuais de investigação científica e análise prévia de documentos	Março e Abril de 2012
Distribuição do Inquérito	Apresentar, esclarecer e recolher os questionários	Instrumento de recolha de dados	Mai e Junho de 2012
Recolha e Tratamento de Dados	Criar, agrupar e analisar as categorias dos dados	Manuais de investigação científica	Mai e Junho de 2012
Inferências Possíveis	Retirar conclusões das análises obtidas	Manuais de investigação científica	Junho de 2012
Redação do Trabalho	Produzir um documento escrito que reflita o trabalho realizado	Orientação para a redação	Mai e Junho de 2012

Tabela 14 – Esquema dos procedimentos a que obedeceu o estudo empírico

3.5. Seleção dos Meios

Segundo alguns autores, não existem bons e maus instrumentos. No entanto, a estruturação frágil (forma e conteúdo) de um instrumento de estudo (como é o caso) redundará em resultados também frágeis, quanto à sua fiabilidade.

Para Hill & Hill (2000) “Qualquer investigação empírica pressupõe uma recolha de dados.” (2000: 41). O questionário escrito consiste num conjunto de questões escritas às quais se responde também por escrito. Os questionários são modos relativamente sistemáticos e estandardizados de recolha de informações.

Pareceu-nos não carecer de uma apresentação detalhada; daí que apenas se tenham incluído alguns esclarecimentos.

De acordo com os objetivos definidos, para este trabalho, inserimos questões abertas que vieram completar os dados recolhidos, nas questões fechadas.

De qualquer forma, as questões abertas obrigam à análise do conteúdo semântico das respostas e respetivo agrupamento em categorias, por via indutiva.

Ao redigir o questionário, tentámos evitar a introdução involuntária de algumas deformações. Assim, atendemos ao facto de ser necessário:

- ter em conta o nível cultural da amostra, utilizando uma linguagem congruente;
- não iniciar com questões demasiado pessoais que impliquem relatos de problemas delicados;
- assegurar uma certa coerência no conteúdo das questões;
- utilizar, tanto quanto possível, palavras neutras que não provoquem identificação ou rejeição;
- não exigir demasiado tempo por excessiva extensão do questionário;
- munir o questionário de um texto introdutório, onde se referencia a confidencialidade e os fins científicos do inquérito.

De acordo com o que acabamos de referir, o questionário em anexo inclui questões de diversa natureza que permitem, simultaneamente, facilidade no tratamento estatístico e riqueza na informação obtida.

Definidos os domínios que as questões deviam abordar, foram cuidados alguns aspetos do seu carácter formal. Foi feita uma reflexão teórica sobre o conteúdo das questões e, simultaneamente, sobre a sua ordem e sucessão, sendo ordenadas do mais simples para o mais complexo.

A decisão de optar pelo questionário teve, também, a sua origem espaço-temporal, pelo facto de este ser um trabalho individual e por se saber que, na sua forma de elaboração e aplicação, permite atingir, em pouco tempo, vários elementos a inquirir, sendo ainda de mais fácil tratamento estatístico a informação recolhida.

Os esclarecimentos decorreram, segundo as regras estabelecidas para a realização dos mesmos, nomeadamente no que diz respeito à decisão de não influenciar nem direccionar as respostas dos inquiridos. Os meios de intervenção com o grupo de seleccionados foram a distribuição do questionário, realização de esclarecimentos e coleta dos questionários.

As questões formuladas e os dados que obtivemos permitem uma abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza ordinal.

O tratamento dos dados será feito através do seu agrupamento em frequências simples e em frequências acumuladas, para as questões fechadas, e através do agrupamento do conteúdo das respostas abertas e categorias comuns.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS, DISCUSSÃO DOS MESMOS, PLANO DE MELHORIA E CONCLUSÕES DOS DADOS

No presente capítulo, começaremos por descrever os dados obtidos para elaborar uma interpretação dos resultados do nosso estudo, à luz do quadro teórico elaborado. Seguidamente resumiremos os aspetos mais marcantes das perceções dos professores sobre o Programa *Novas Oportunidades* para evidenciar os aspetos fortes e fracos da conceção e da execução do mesmo. Apresentaremos, também as propostas de intervenção para a sua melhoria, bem como pontos fortes e fracos do Programa.

Na parte final do capítulo, faremos uma síntese do nosso trabalho, evidenciando a relação entre os nossos resultados, os nossos objetivos e as nossas questões de investigação. Referir-nos-emos ainda às limitações e condicionantes do nosso trabalho.

4.1. Apresentação dos dados

Após a sistematização da informação recolhida, falta inventariar e sumariar todos os dados obtidos.

TEMAS E CATEGORIAS EMERGENTES DOS QUESTIONÁRIOS
PARTE UM – IDENTIFICAÇÃO
<i>1.1. Sexo 1.2. Faixa etária 1.3. Residência 1.4. Anos de Lecionação</i>
PARTE DOIS – OPERACIONALIDADE CURRICULAR NO NO
<i>2.1. Temas tratados nas novas oportunidades (NO).</i>
<i>2.2. Assuntos que despertam mais interesse.</i>
<i>2.3. Objetivos considerados essenciais.</i>
<i>2.4. Grau de consecução dos objetivos.</i>
<i>2.5. Gestão do tempo nas sessões do NO.</i>
<i>2.6. Seleção das estratégias.</i>
<i>2.7. Objetivos pretendidos.</i>
<i>2.8. Razões da diversificação de recursos.</i>
<i>2.9. Recursos utilizados.</i>
<i>2.10. Instrumentos de avaliação.</i>
<i>2.11. Domínio privilegiado na avaliação.</i>
<i>2.12. Participantes na avaliação.</i>
<i>2.13. Diferenças avaliativas.</i>
<i>2.14. Evidências da avaliação.</i>
<i>2.15. Vantagens associadas ao NO.</i>
<i>2.16. Desvantagens associadas ao NO.</i>

- 2.17. Relação entre Escola Pública e NO.
 - 2.18. *Princípios da Escola Pública no NO.*
 - 2.19. *Constituição do currículo do NO.*
 - 2.20. *Perceção do funcionamento do NO.*
-

Tabela 15 - Dados recolhidos no questionário

Nesta fase, o estabelecimento de categorias e a tabelação dos dados mostraram-se indispensáveis bem como a avaliação dos mesmos.

Os dados obtidos foram seguidamente analisados, primeiro numa perspetiva global, por categorias e em função da sua frequência, e, *a posteriori*, numa perspetiva diferencial.

Em presença dos questionários passou-se à representação gráfica dos vários itens e à construção das respetivas tabelas, de forma a patentear o agrupamento das respostas de cada pergunta.

Nas questões abertas foi feita uma análise essencialmente qualitativa enquanto que para as questões fechadas foi feita uma análise quantitativa. A inclusão de gráficos justifica-se pela objetividade com que a leitura dos dados pode ser feita. Contudo, a análise ficaria incompleta se, à representação gráfica não fossem associadas as interpretações possíveis.

A síntese que se seguiu, visando a caracterização da problemática inerente à operacionalidade do currículo do NO face à escola pública atual, expressa pelos professores inquiridos, organizou-se em torno de dois eixos:

1. tipificar a realidade existente, identificação pessoal e profissional, dos professores inquiridos.
2. retirar as vantagens e/ou desvantagens associadas, aos assuntos selecionados, aos objetivos pretendidos.

A classificação das unidades de registo, tema por tema, em categorias, atendeu à frequência intra e inter-questionários.

Nesta breve caracterização incluímos referências quanto ao género, à faixa etária, questões que se destinam, fundamentalmente a recolher elementos que permitam conhecer melhor o universo dos professores implicados neste estudo de caso, no âmbito da problemática em estudo.

Visou-se também conhecer o percurso profissional dos inquiridos, quanto aos anos de permanência no ensino e quanto à dinâmica utilizada no processo de ensino e aprendizagem, mormente no que concerne aos temas, recursos, estratégias e avaliação, face ao programa NO em questão.

4.1.1. Associar a pergunta ou perguntas do questionário

Dos resultados obtidos na primeira parte do questionário pode-se verificar que os traços mais marcantes desta amostra, no que se refere às variáveis retidas no estudo, são a proximidade entre a taxa de população feminina e masculina, na questão 1.1. No gráfico 4 estão representados, em género, todos os professores inquiridos (30). Como se pode verificar dezassete inquiridos são do sexo masculino, existindo portanto um menor número, treze, do sexo feminino.

Sexo	Frequência (Nº)
Feminino	13
Masculino	17

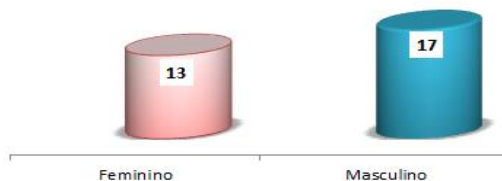


Gráfico 4 – Caracterização da amostra por género

Em relação à faixa etária dos professores, questão número 1.2, o intervalo em que o seu número é mais significativo, é o que inclui os que se encontram com idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos (Gráfico 5), num total de vinte e quatro inquiridos. Em todos os restantes intervalos etários o número de inquiridos é pouco significativo.

Idade	Frequência (Nº)
< 29	0
30 - 39	12
40 - 49	12
50 - 59	6
> 60	0

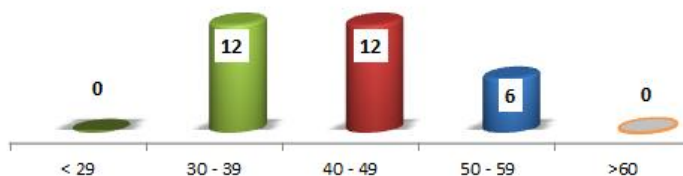


Gráfico 5 – Caracterização da amostra em termos de idade

Os inquiridos segundo os resultados obtidos na questão número 1.3, residem a alguma distância da escola, dado que quinze dos inquiridos têm residência a mais de vinte e cinco quilómetros daquela, dez fazem pequenas deslocações inferiores a cinco quilómetros, e cinco deslocam-se entre os 5 e os 24 km para irem trabalhar. Estes dados estão ilustrados no gráfico 6.

Distância	Frequência (Nº)
< 5 Km	10
5 - 24 Km	5
> 25	15

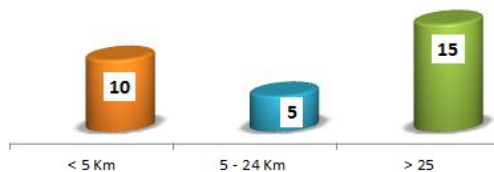


Gráfico 6 – A distância que separa a residência do local de trabalho

A questão número 1.4 questionava os professores sobre os anos de lecionação. Quanto a esta categoria/variável, os dados recolhidos, presentes no gráfico 7, permitem registar que os professores que colaboraram no estudo são um grupo bastante jovem na profissão. Repare-se que existe apenas um professor com trinta ou mais anos de lecionação; a maioria (dezassete) dos docentes lecionam há mais de uma década; seis encontram-se no sistema de educação há mais de 20 anos; outros seis dos inquiridos estão no ensino entre 5 e 9 anos.

Experiência	Frequência (Nº)
< 4	0
5 -9 anos	6
10 -14 anos	8
15 -19 anos	9
20 -24 anos	4
25-29 anos	2
> 30	1



Gráfico 7 – Anos de permanência no ensino

Este conjunto de quatro questões constitui na íntegra a parte um do questionário. Estão assim apresentados os resultados referentes ao grupo de inquiridos.

Quanto à segunda parte do inquérito, constituída por vinte questões alusivas à problemática do enquadramento curricular do NO, os resultados obtidos estão ilustrados nos gráficos que seguem.

Relativamente aos temas abordados na questão 2.1, obtiveram-se os seguintes dados (note-se que os professores podiam escolher quatro temas): dezasseis dos professores inquiridos afirmam seleccionar temas no âmbito da educação para a saúde e apenas cinco tocam temas relacionados com a toxicod dependência. Ao cruzar as faixas etárias com esta questão denota-se que foram os professores mais jovens que seleccionaram a opção de educação sexual, num total de sete.

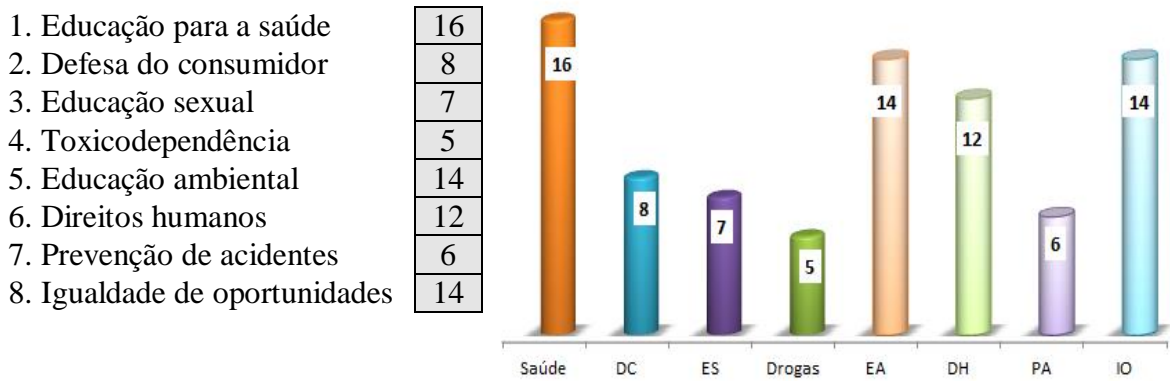


Gráfico 8 – Temas abordados no NO

As respostas obtidas na questão 2.2, à semelhança do que aconteceu com as seis últimas questões do questionário, foram sujeitas a uma análise qualitativa, estando-lhes subjacente um grau mais elevado de subjetividade. Assim, obtiveram-se os resultados presentes no gráfico 9, indiciando as respostas obtidas que, dentro da estrutura curricular do NO, os assuntos relacionados com a cidadania (Igualdade de Oportunidades, Direitos Humanos e Educação para a Saúde) são os preferidos, encontrando-se nos antípodas os assuntos relacionados com Educação Sexual, toxicodependência, defesa do consumidor, apenas referidos por um dos inquiridos, intermediados pelos da Educação Ambiental.

Categorias	Frequência (Nº)
1. Igualdade de Oportunidades	5
2. Educação para a saúde	3
3. Direitos Humanos	3
4. Educação ambiental	2
5. Atividades práticas do dia a dia	1
6. Educação Sexual	1
7. Toxicodependência	1
8. Defesa do consumidor	1

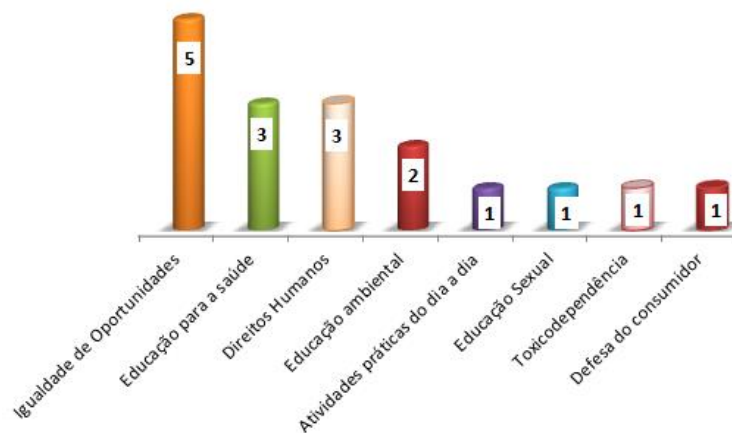


Gráfico 9 – Assuntos com mais interesse no NO

Houve treze inquiridos que não responderam propriamente ao questionado, direcionando para todo e qualquer tema que os formandos mostrem querer trabalhar, aludindo que:

«As novas oportunidades e novas formas de aprendizagem têm como finalidade implícita gastos acrescidos na incauta população, que vai delapidando o orçamento e vai caindo no enredo que os poderios políticos criam para tornar obsoletas as formas clássicas de transmitir e adquirir conhecimentos. Servindo para obtenção de dados estatísticos e gastos colossais do erário público, não há assunto algum que interesse» (Q7).

Na questão 2.3 em que os inquiridos são solicitados a indicar quais os objetivos que consideram essenciais, vários foram os que deram papel de charneira à valorização das experiências e culturas da comunidade e domínio dos conhecimentos científicos.

Objetivos essenciais	1º	2º	3º	4º
1. Domina conhecimentos científicos	8	3	2	9
2. Demonstrar respeito pelas diferenças individuais	0	8	6	5
3. Manifestar espírito de cooperação nos grupos	4	4	4	3
4. Desenvolver atitudes de justiça e responsabilidade	6	5	4	3
5. Exercer a vontade face à multiplicidade de alternativas	0	1	3	1
6. Integrar regras de convivência	4	3	4	3
7. Promover o auto-conhecimento e auto-estima	5	5	4	4
8. Valorizar as experiências e culturas da comunidade	7	3	6	3

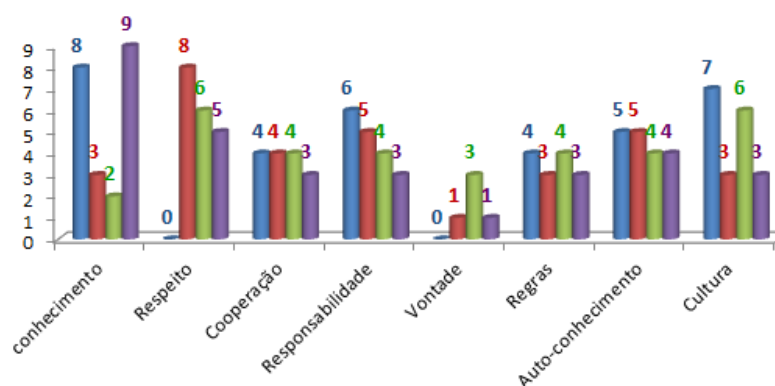


Gráfico 10 – Objetivos essenciais no NO

Relativamente ao grau de consecução dos objetivos selecionados, na questão 2.4 obtiveram-se os seguintes dados: dois dos professores inquiridos afirmam ter alcançado a totalidade dos objetivos, dezanova atingiram grande parte dos objetivos e nove responderam ter atingido uma pequena parte dos objetivos inicialmente selecionados.

Assuntos	Frequência (Nº)
1. Sempre (totalidade dos objetivos)	2
2. Muitas vezes (grande parte dos objetivos)	19
3. Algumas vezes (pequena parte dos objetivos)	9
4. Nunca (nenhum dos objetivos)	0

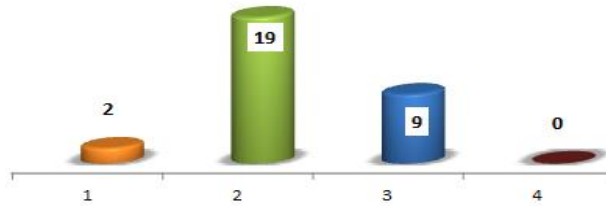


Gráfico 11 – Grau de consecução dos objetivos

Na questão 2.5 em que o inquirido é solicitado a indicar como considera o tempo atribuído para a preparação das sessões de trabalho, cinco dos inquiridos adjetivaram de insuficiente, um de excessivo, seis de bom e dezoito dos inquiridos classificaram-o como suficiente.

Tempo	Frequência (Nº)
Insuficiente	5
Suficiente	18
Bom	6
Excessivo	1

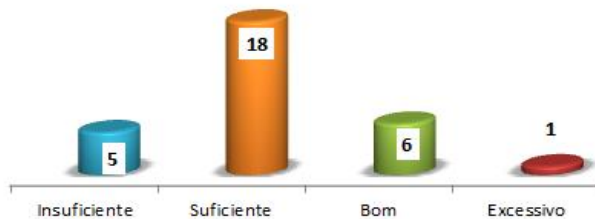


Gráfico 12 – Tempo da preparação das sessões

Na questão 2.6, o inquirido é solicitado a indicar quais as estratégias consideradas fundamentais na prossecução do enquadramento do NO, todas as estratégias tiveram registo por parte dos inquiridos. Assim, vinte e um dos inquiridos denotam uma nítida preferência pela dinâmica de grupo, dezassete pelo trabalho de projeto e em igual número pelo trabalho individual, quinze indicaram a exploração interativa e treze as visitas de estudo.

Estratégias	Frequência (Nº)
Exploração de manuais	8
Trabalho individual	17
Visitas de Estudo	13
Dinâmica de Grupo	21
Debates	7
Trabalho de Projeto	17
Consulta de imprensa	4
Exploração interativa	15

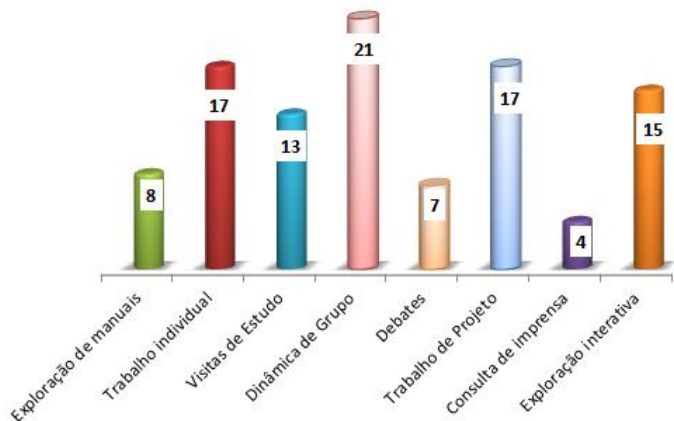


Gráfico 13 – Estratégias fundamentais

A quase totalidade dos professores inquiridos, na questão 2.7, indica que a seleção das estratégias e atividades depende dos formandos a que se destinam e em menor número, oito, das orientações fornecidas pelas equipas pedagógicas, em particular na categoria dos professores mais jovens. A carga horária só é registada como condicionante por cinco dos inquiridos e é dado papel de relevo por vinte dos inquiridos aos recursos existentes e à participação e motivação dos formandos.

1. Dos recursos existentes	20
2. Da criatividade dos formadores	13
3. Dos temas a explorar	18
4. Da participação e motivação dos formandos	20
5. Da facilidade de execução e/ou implementação	2
6. Dos formandos a que se destinam	19
7. Das orientações fornecidas pelas equipas pedagógicas	8
8. Da carga horária	5

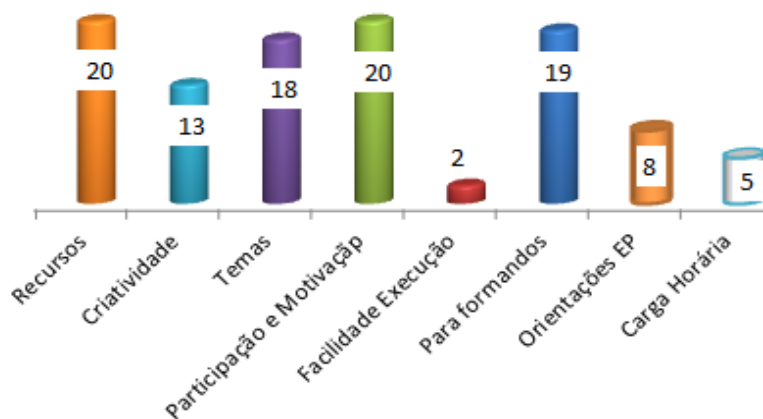


Gráfico 14 – Razões da seleção das estratégias

Na questão 2.8, vinte e oito das respostas dos inquiridos indicam a motivação dos formandos, vinte e um a dinamização das sessões e motivá-los para tornar as sessões mais interessantes, vinte indicaram o divulgar e apresentar os trabalhos realizados.

1. Motivar os formandos	28
2. Servir de apoio ao formador	9
3. Facilitar a consecução dos objetivos	17
4. Implicar os formandos na dinamização das sessões	21
5. Justificar gastos efetuados com a formação	1
6. Obedecer às diretrizes dos superiores	3
7. Tornar as sessões mais interessantes	21
8. Divulgar e apresentar os trabalhos realizados	20
9. Brancos	2

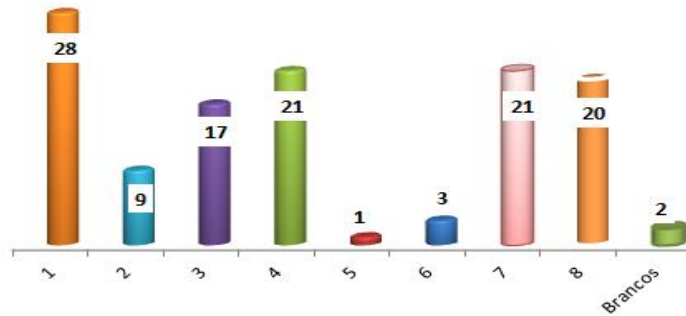


Gráfico 15 – Razões da diversificação dos recursos

Passando para a questão 2.9, que apresenta diversos recursos passíveis de serem usados nas sessões do NO, verifica-se como característica comum a todos os inquiridos a diversificação de recursos na prossecução da aprendizagem subjacente, com destaque para o uso do computador.

Verifica-se que existe diversidade nas respostas: o manual é o recurso utilizado por dezoito dos inquiridos, isto é, apenas doze professores não recorrem a este recurso no desenvolvimento das suas aulas. Vinte e nove recorre ao computador no uso das suas aulas, o uso dos acetatos é assinalado somente por três professores, e vinte indicam recorrer a filmes como recurso.

1. Manuais	18
2. Acetatos	3
3. Diapositivos	14
4. Filmes	20
5. Cartazes	5
6. Computadores	29
7. Outros	6

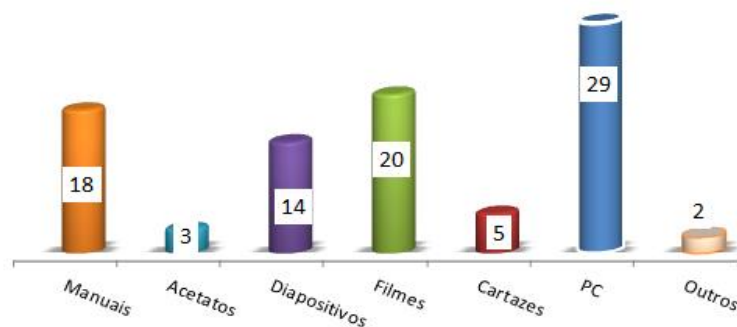


Gráfico 16 – Recursos utilizados nas NO

Na questão 2.10, sobre as formas e instrumentos de avaliação, a quase totalidade dos inquiridos, vinte e seis, indica recorrer à observação direta, vinte e sete à elaboração de trabalhos e vinte e cinco à utilização de fichas de avaliação para avaliar os formandos, situação diferente da verificada nos outros indicadores desta questão.

1. Observação direta	26
2. Relatórios	14
3. Fichas de avaliação	25
4. Elaboração de trabalhos	27
5. Inventários	1
6. Exposições	9
7. Pesquisas bibliográficas	7

8. Outra
Branco

0	Qual? _____
2	

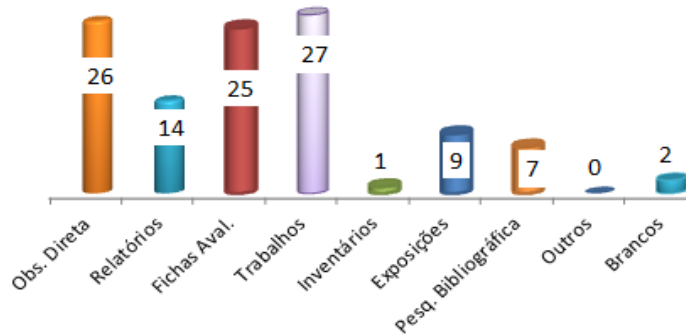


Gráfico 17 – Instrumentos de avaliação

Na questão 2.11, sobre os domínios de educação, obteve-se que os domínios mais referidos são o sócio-afetivo e o cognitivo, dezassete e dezasseis respetivamente, sendo quase ignorado o domínio psico-motor. Pode-se interpretar esta situação pelo facto de ser a partir da vida experienciada que cada formando obtém a sua certificação e conclui a sua escolaridade, advindo daí a menor importância na seleção do domínio psicomotor, indicado apenas por três dos inquiridos.

1. Cognitivo
2. Sócio-afetivo
3. Psico-motor
4. Branco

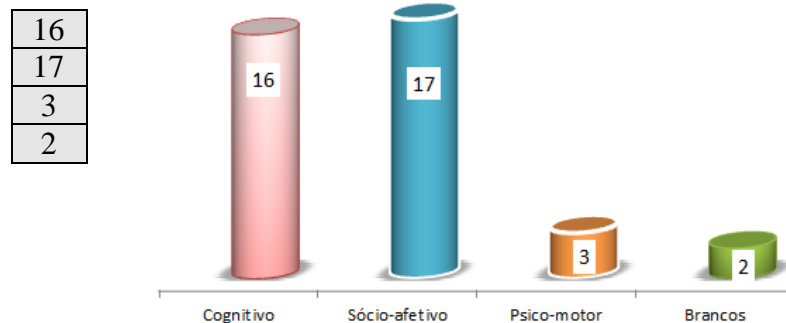


Gráfico 18 – Domínio privilegiado na aprendizagem

Seguindo para a questão sobre quem intervém na avaliação do NO (questão 2.12), os resultados obtidos são reveladores de uma predominância da intervenção conjunta formadores/ formandos, respondido por vinte e oito dos inquiridos.

1. Formadores.
2. Formadores e formandos
3. Formandos
4. Outros elementos:
Quais? _____

2
28
0
0

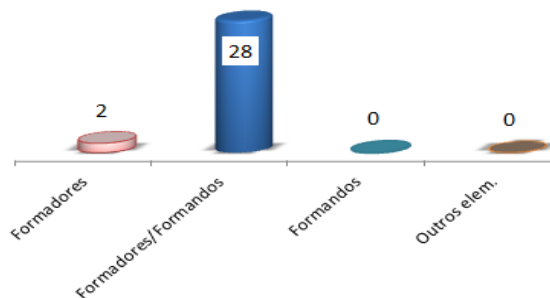


Gráfico 19 – Agentes da avaliação

Passando para a questão 2.13, que relaciona a forma de avaliar na educação regular e na educação no NO, há uma nítida preponderância (vinte e cinco) das respostas que consideram distintas as formas de avaliar nestes dois tipos de educação.

Dos inquiridos, apenas cinco consideram idênticas as formas e os instrumentos de avaliação realizada no NO às da educação regular, nas diferentes disciplinas.

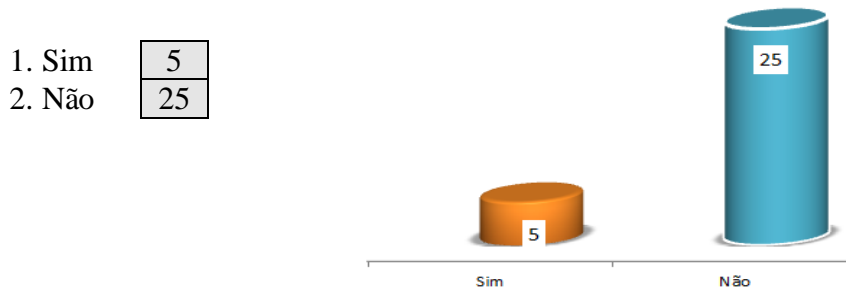


Gráfico 20 – Comparação entre educação regular e recorrente

Na questão 2.14, sobre os resultados da aprendizagem dos formandos, das opções dadas no questionário, as três menos selecionadas são as associadas ao manuseamento do material fornecido, ao interesse na resolução de problemas sociais e à manifestação de solidariedade para com a comunidade, indicadas por oito, catorze e seis inquiridos respetivamente.

Em contrapartida, as mais selecionadas foram as relacionadas com o desenvolvimento da expressão escrita e oral, a revelação de mais responsabilidade no que diz, faz e pensa, por vinte e dois dos inquiridos, e, em menor número, dezanove na aquisição de novos conhecimentos científicos e dezasseis na dinamização de relação entre pares.

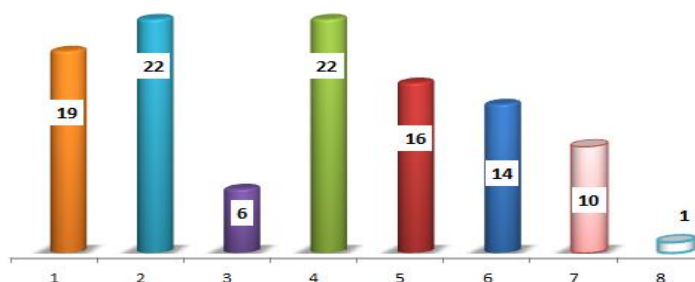
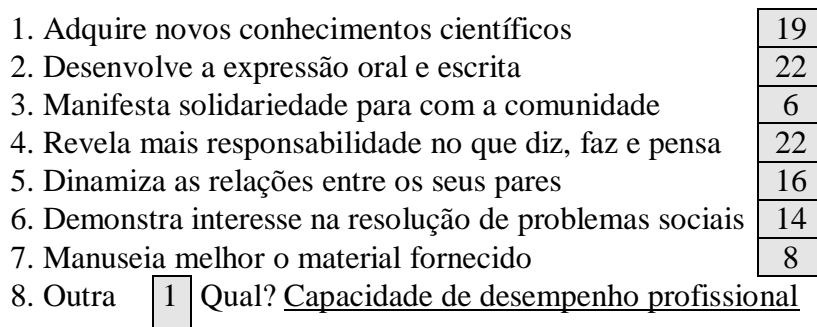


Gráfico 21 – Evidências manifestadas pelo formando

As respostas obtidas nas questões 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19 e 2.20, à semelhança do referido em relação à questão 2.2, foram sujeitas a uma análise de conteúdo, estando-lhes subjacente um grau mais elevado de subjetividade.

Pode-se verificar que várias são as vantagens e desvantagens percebidas pelos professores e associadas ao NO, assim como a existência de relações entre os princípios da escola pública e o *Novas Oportunidades* e, ainda, as perceções construídas pelos inquiridos no que diz respeito ao funcionamento do NO.

A maior parte dos inquiridos, face às questões 2.15 e 2.16, respetivamente sobre as vantagens e desvantagens que associam ao *Novas Oportunidades*, comparativamente a outros tipos de aprendizagem, fornece respostas uniformes, tendo todos os inquiridos mencionado a maior facilidade em participar nas atividades que por inerências sociais exigem a vivência que contraria o individualismo. Nestas questões, de carácter mais aberto, pode-se constatar que os inquiridos apresentaram algumas vantagens comuns, a saber:

- aumento do grau de escolaridade da população;
- interesses escolares que motivam a conclusão de estudos;
- maior qualificação dos recursos humanos;
- partilha de experiências e contrariar o individualismo;
- validar saberes e experiências dos formandos;
- certificar saberes adquiridos ao longo da vida.

Como desvantagens apontam que este tipo de aprendizagem pouco favorece o desenvolvimento, cognitivo e psico-motor, assinalam as discrepâncias inconcebíveis entre a educação regular e a educação do *Novas Oportunidades*, criando injustiças e descrédito a esta formação. Além destas desvantagens, apenas anotaram o facilitismo criado para obtenção de graus escolares.

A maior parte dos inquiridos, face à questão 2.16, assinala o minar do esforço feito para alcançar mais estudos com a rentabilização do tempo e a troca de experiências a vários níveis que em muito enriquecem a forma de atuar no processo de ensino e aprendizagem.

De salientar que nove dos inquiridos não responderam às questões 2.15. Treze, onze, quinze, dez, e dez dos inquiridos não responderam às 5 questões subsequentes, respetivamente. Dos restantes, apresentamos os seus comentários/sugestões às mesmas, nas Tabelas 16, 17, 18, 19, 20 e 21 e propostas 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19 e 2.20, respetivamente, que se seguem:

Questão 2.15

Vantagens que associa ao Novas oportunidades

Opiniões/sugestões dos respondentes. (Nº de Questionário)

- Oportunidade de um percurso diferenciado. (Q10)
- Adquirir competências ensino-aprendizagem fora do ensino regular. (Q6, Q9)
- Preparação técnica e profissional para o desempenho de uma atividade profissional. (Q8)
- Nenhuma! Dinheiros públicos mal aproveitados! (Q7)
- Poder adquirir competências de ensino-aprendizagem fora da escolaridade obrigatória. (Q3)
- Motivar para auto-aprendizagem e valorizar/respeitar o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo. (Q4)
- A motivação dos formandos, o trabalho cooperativo e a valorização das experiências interpessoais. (Q18)
- Evolução nas capacidades de trabalho cooperativo, de literacia científica, de sociabilidade. (Q20)
- Direcionar para o mercado de trabalho; aulas mais práticas; possibilidade de diversificar os contextos de aula. (Q21)
- Valorização das experiências de vida dos formandos. (Q23)
- Flexibilidade – recuperação de alunos que dificilmente continuariam na escola – alargamento de horizontes. (Q22)
- Flexibilidade. (Q24)
- Oportunidade de pessoas com alguma idade ou que não possam ter estudado, possam fazê-lo de novo a pessoas com menos expectativas. (Q1, Q2, Q25)
- Ver reconhecidas as aprendizagens proporcionadas ao longo da vida. (Q26)
- É um percurso alternativo para alunos que não têm sucesso no ensino regular. (Q27)
- As principais vantagens são: desenvolvimento pessoal e socio afetivo. (Q28, Q29)
- Possibilidade adquirir/evoluir nas aprendizagens; Relações professor-aluno/professor – matéria e aluno – matéria mais próxima. (Q30)
- Favorecer auto-estima, auto-confiança e autonomia; preparar para o ingresso no mercado de trabalho; reduzir a taxa de insucesso e abandono. (Q19)

Tabela 16 – Vantagens associadas ao NO

Relativamente à questão que se segue (questão 2.16), a quase totalidade dos inquiridos refere como desvantagens: o facilitismo para alcançar uma certificação; o minar do esforço feito para alcançar mais estudos à custa apenas da rentabilização do tempo e da troca de experiências a vários níveis. Três inquiridos referem ainda que se trata de uma falsa expectativa.

Questão 2.16

Desvantagens que associa ao Novas Oportunidades

Opiniões/sugestões dos respondentes. (Nº de Questionário)

- Facilitismo na certificação. (Q6, Q9, Q10 e Q29)
- Orientações incorretas superiores relativamente ao cumprimento da assiduidade e ao aproveitamento dos alunos. (Q8)
- Gente que pensa ter o 9º ano, 12º mas não sabem ler ou escrever. (Q7)
- É um sistema muito permeável no sentido de que os trabalhos podem ser elaborados por outros. (Q4)
- A educação física deveria ter maior carga horária, penso que os dois blocos de 90 minutos semanal seria o ideal. (Q21)
- Muitas vezes os formandos são mal seleccionados para a integração destes cursos. (Q23)
- Falsas experiências; ensino ainda demasiado teórico. Facilitismo excessivo. (Q22, Q24 e Q25)
- Nada a salientar. (Q26)
- Se for bem implementado nenhuma desvantagens. (Q27)
- Transmite uma ideia de facilitismo e de responsabilização dos formandos no seu processo de formação. (Q28)
- Falta de critérios uniformes na avaliação. (Q30)
- O NO oportunidades funcionam muitas vezes, como uma fuga de jovens do percurso regular de ensino com a finalidade de facilitar a aquisição de uma certificação. (Q19)

Tabela 17 – Desvantagens do NO

Quanto à questão 2.17., sobre a relação entre escola pública e Programa NO, retira-se que a maior parte dos inquiridos regista que existe pouca ou nenhuma relação entre a escola pública, dita regular, e o programa do *Novas Oportunidades*. Outra referência efetuada diz respeito à obtenção dos mesmos graus de escolaridade mas por vias diferentes. Ainda foi referido por alguns professores que a escola pública tem-se adaptado ao programa do NO bem como ao desenvolvimento do currículo deste. Foram muito poucos os inquiridos a responder a esta questão, existindo onze que apresentam a resposta em branco e dois que apenas dizem não haver qualquer relação entre escola pública e programa do NO.

Questão 2.17

Relação entre escola pública e programa do NO

Opiniões/sugestões dos respondentes. (Nº de Questionário)

- O programa NO apenas deveria funcionar nas escolas públicas – principais promotoras a fim de serem evitadas multiplicidade de formação – certificação. (Q9)
 - O NO só deveria ser da responsabilidade da escola pública de forma a evitar situações de “concorrência” desleais. A escola pública poderia estabelecer parceria com entidades especializadas em determinadas áreas. (Q8)
 - A escola pública apoia logisticamente o NO, com instalações e corpo docente. Há a imposição de um ensino/animação social, sem grandes exigências na aquisição de conhecimentos. (Q7)
 - Os conteúdos e os objetivos de uma e de outra não estão em conformidade. (Q6)
 - Não existe qualquer semelhança. (Q3 e Q4)
 - A única relação até há pouco tempo era a utilização dos recursos humanos disponíveis, nomeadamente professores e instalações. (Q18)
 - Os professores/formadores estão preparados no sentido de realizarem o melhor trabalho e relacionar o programa nos diferentes domínios com a experiência de vida dos formandos. (Q20)
 - Penso que ambos se complementam no entanto a oferta do NO deveria ser maior e as escolas deverias ter maior poder para seleccionar diversas áreas técnicas com “défice” no mercado de trabalho naquele contexto específico. (Q21)
 - Oportuno e desejável mas nem sempre com as condições ideais; relação pode ser alongada e aprofundada. (Q22 e Q24)
 - Bem diferente, o NO tem um programa mais flexível. O facto de não realizarem exames nacionais é uma mais valia no que diz respeito à flexibilidade do currículo. (Q25)
 - Falta de material e de recursos necessários para a realização das atividades propostas, nomeadamente implementar estratégias da componente prática. (Q26 e Q27)
 - Há falta de recursos necessários para implementar as estratégias da componente técnica.
 - A escola pública tem-se adaptado ao programa do NO e tem criado condições para desenvolver aos currículos destes cursos. (Q28)
 - Tem existido uma grande aproximação e adaptado ao programa do NO e tem criado algumas condições para desenvolver os currículos destes cursos. (Q29)
 - É uma relação positiva e empreendedora. (Q30)
 - A escola pública deve possuir uma maior variedade de ofertas educativas no que toca a cursos inseridos no programa do NO. O atual leque de escolhas é extremamente reduzido. (Q19)
 - As novas oportunidades deveriam estar sempre associadas à escola pública. (Q1)
-

Tabela 18 – Relação entre escola pública e o NO

Quando confrontados com a questão 2.18, sobre desenvolvimento dos princípios da escola pública pelo Programa NO, as respostas obtidas são uniformes, tendo alguns dos inquiridos mencionado que ao assegurar uma escolaridade àqueles que abandonaram a escola precocemente ou que a procuram por razões profissionais ou de promoção social, está a dar corpo a um dos princípios da escola pública.

Questão 2.18

Desenvolvimento dos princípios da escola pública no NO

Opiniões/sugestões dos respondentes. (Nº de Questionário)

- O NO sendo da responsabilidade da escola pública evitaria situações de grande dispersão da oferta formativa, situações de uniformidade e de multiplicidade de certificações quanto aos princípios a serem seguidos em termos de educação. (Q8 e Q9)
- Nenhum. Não há exigências ao nível dos conhecimentos. Há apenas repetido apanhado das atividades da vida. Isto em Associações de Formação. (Q7)
- Aproximar mais os objetivos do NO com os da escola pública. (Q6)
- Apenas o conceito estatístico na Constituição Portuguesa sobre o direito ao ensino. (Q4)
- Existe uma valorização do domínio sócio-afetivo, das relações interpessoais, experiências de vida e da partilha de experiências. (Q18 e Q23)
- Os professores/formadores são o veículo de transmissão de conhecimentos e procedimentos, sendo que a escola pública no seu carácter universalista desenvolve/orienta/fomenta essa transmissão.(Q20)
- É possível e é legítimo, mas temos de ter em conta a especificidade de cada aluno e da área e do contexto. (Q21)
- Melhorar as condições de trabalho essenciais a estes currículos. (Q22)
- Melhorar as condições essenciais para o desenvolvimento das atividades. (Q24)
- Tendo em conta a igualdade de oportunidades que se veicula na escola pública, julgo que tal é perfeitamente atingível com o NO. (Q26)
- É díspar o paradigma de modelo educativo da escola pública e o seu currículo e diferente no currículo e na dinâmica do dia a dia. (Q30)
- O NO devem obedecer aos princípios de organização da escola pública objetivando o sucesso educativo e fortalecimento da igualdade social. (Q19)
- As escolas devem adequar-se à realidade da sociedade. (Q1)

Tabela 19 – Desenvolvimento dos princípios da escola pública no NO

Perante a questão 2.19, sobre a constituição do currículo do *Novas Oportunidades*, denota-se, ainda, maior homogeneidade nas respostas do que nas questões anteriores, mencionando a necessidade de um *core curriculum* central que possibilite uma formação

geral, a partir da qual várias diversidades e diversificações pudessem ser construídas gerando individualização e percursos individuais.

Questão 2.19

Constituição do currículo do NO

Opiniões/sugestões dos respondentes. (Nº de Questionário)

- Desadequação de alguns programas das disciplinas, por serem demasiado exigentes. (Q9, Q10)
- Considera que o NO só deveria integrar: 1) para o secundário – cursos profissionais; 2) para o básico e secundário – só para adultos – formação de base escolar e/ou profissional e reconhecimento de competências. (Q8)
- Demasiado exigente para as capacidades intelectuais da maioria dos formandos. Deveria ser mais de carácter prático: limpar floresta, varrer ruas, compor carros, malhar ferro, etc. (Q7)
- Mais em conformidade com aquilo que é leccionado na escola pública pois corre-se o risco de haver alunos com diplomas e sem qualquer saber. (Q6)
- Julgo-o ambicioso e que na prática não encontra correspondência. (Q4)
- O currículo geral nem sempre é o mais adequado aos formandos, o que exige mais trabalho da equipa pedagógica na sua adaptação e flexibilização. (Q18)
- Adequação ao contexto. (Q1, Q20)
- Deviam ser essencialmente aulas práticas numa vertente técnica e na aquisição de competências transversais para a vida futura. (Q21)
- Nem sempre é adequado aos formandos devia ser mais flexível. (Q23)
- Disciplinas práticas; parcerias com o mundo do trabalho; estágios profissionais. (Q22, Q24)
- Deveria ser mais adequado ao tipo de alunos, apesar da flexibilidade. (Q25)
- Julgo estar de acordo com cada um dos cursos. (Q26)
- Bom. (Q27)
- Componente científica desadequada e pouco relevante para os formandos. (Q28, Q29)
- Não possuo conhecimento e este nível. (Q30)
- A estrutura curricular modular, sendo flexível, respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Por outro lado, o currículo, potencia uma estreita ligação com o mundo do trabalho valorizando o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão. (Q19)

Tabela 20 – Constituição do currículo do NO

Na última questão do inquérito, questão 2.20, recolhe-se que a maior parte dos inquiridos tem uma opinião positiva quanto ao funcionamento do NO. No entanto, registam que a certificação através de validação de saberes adquiridos ao longo da vida cria injustiças perante os que seguem o percurso escolar dito regular.

Conclui-se também que o funcionamento está bem estruturado em termos legislativos mas escasseiam recursos organizados para o seu desenvolvimento.

Regista-se ainda alguma escassez de informação dada pelo ministério da educação, pela parca disponibilidade de tempo para frequentar ações de formação e o elevado grau de dificuldade em abandonar formas e métodos apreendidos ao longo da formação académica e do percurso profissional na escola regular.

Questão 2.20

Perceção do funcionamento do NO

Opiniões/sugestões dos respondentes. (Nº de Questionário)

- Poderia funcionar melhor se se responsabilizasse mais os formandos pelo seu percurso escolar, nomeadamente na assiduidade e no comportamento. (Q10)
- Negativa em termos de assiduidade e comportamento dos formandos. (Q9)
- Perceção negativa em termos de funcionamento, por se encaminharem os alunos mal comportados para o NO e não os alunos com vocação para uma determinada área profissional. (Q8)
- Nas escolas públicas têm um funcionamento razoável. Os formandos faltam bastante e ainda assim recebem a certificação. (Q7)
- Pelo que conheço a maioria dos casos não são bons exemplos dos objetivos que lhe subjazem. Admito exceção à regra. (Q4, Q6)
- Este funcionamento resulta com grupos de trabalho de número reduzido e com hábitos de trabalho frequentes. (Q18)
- Melhora as capacidades dos formandos. (Q20)
- Penso que funciona bem. A escolha dos docentes é fundamental e determinante. (Q21)
- Funcionam bem, se os formandos forem bem selecionados, o que nem sempre acontece. (Q23)
- Professores muito empenhados; Burocracia exagerada – muitos papéis e muitas reuniões. (Q22, Q24)
- As atividades deviam ser ainda mais divulgadas. No que toca à empregabilidade, penso que estará mau, como para todas as áreas. (Q25)
- Depende do grupo turma. As turmas muito numerosas deviam ser repartidas nas disciplinas da componente técnica. (Q27)
- Poderia funcionar melhor se houvesse uma maior responsabilização dos formandos no seu percurso formativo. (Q28, Q29)
- Não posso afirmar que é mau, pois pelo que é dado a conhecer à comunidade, apresenta-se com uma mais-valia, desde que eficazmente avaliada. (Q30)
- A iniciativa de facilitar o acesso à escolaridade com vista a um aumento da alfabetização é boa desde que não se atribuam diplomas a formandos sem conhecimentos nem competências.

A contratação de formadores com perfil é fundamental. (Q19)

- No geral é bom e funcionam bem. (Q1, Q26)
-

Tabela 21 – Perceção do funcionamento do NO

4.1.2. Análise dos resultados do questionário

Da apreciação às respostas dadas pelos inquiridos, nas questões de carácter quantitativo depreende-se conforme segue.

Na questão 2.6, em que o inquirido é solicitado a indicar quais as estratégias consideradas fundamentais na prossecução do enquadramento do NO (Gráfico 13), a consulta de imprensa, os debates e exploração de manuais foram as estratégias menos registadas deixando transparecer uma forma de trabalho dentro dos pressupostos da escola ativa, em que os formandos constroem a sua história de vida enformados no trabalho de projeto.

Também na questão 2.8, em que os inquiridos indicam a motivação dos formandos para tornar as sessões mais interessantes, deixam os mesmos transparecer, a dinâmica de uma aprendizagem cooperativa e interativa, não preocupada em justificar gastos efetuados com a formação, uma vez que apenas 1 inquirido refere a quinta opção (Gráfico 15).

Os resultados obtidos na questão 2.9 (Gráfico 16) evidenciam que vários professores manifestam preferência e/ou consideram mais pertinente a diversidade de recursos.

Sobre os resultados da questão 2.14, acerca dos efeitos da aprendizagem dos formandos, das opções dadas no questionário (Gráfico 21) parece existir uma aparente incongruência quando apenas 6 dos inquiridos registam a opção relacionada com a solidariedade e mais do dobro, 14 dos inquiridos, registam o interesse na resolução de problemas sociais.

Da estratificação realizada às questões de carácter aberto, pode inferir-se o agrado face à perceção registada sobre a qualidade do serviço prestado pelo *Novas Oportunidades*, uma forte motivação para aderir à iniciativa que reiteram vem provar o papel crucial do reconhecimento de aprendizagens não-formais e informais no reforço das competências necessárias aos adultos para viver na sociedade atual.

Por algumas das respostas obtidas deduz-se que o *Novas Oportunidades* é, com toda a certeza, uma das mais importantes decisões políticas das últimas décadas no domínio da qualificação e da promoção humana da população portuguesa porque os inquiridos referem que, ao promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população, o Programa eleva a formação de base da população.

A organização do currículo patenteia uma valorização de experiências de vida não reconhecidas anteriormente; reflete um triunfo sobre situações de insucesso escolar nunca

antes superadas pelos próprios adultos; explicita a satisfação do adulto face à constatação e à valoração das suas aptidões; o processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido de acordo com o ritmo individual de cada adulto e os seus horários laborais; evidencia a personalização dos processos pedagógicos.

Para os professores inquiridos, as metas que estão por detrás do *Novas Oportunidades* são ambiciosas para uns, irrealistas para outros, quase em percentagens iguais. São unânimes a considerar que existe um desequilíbrio notável entre os ganhos individuais e as mais-valias profissionais.

O Programa *Novas Oportunidades* vem merecendo cada vez mais a aprovação e louvor mas também a dúvida no que diz respeito ao reconhecimento e validação das experiências de vida dos adultos.

Pela análise dos dados obtidos no conjunto das questões contempladas no questionário, concluímos que existe o reconhecimento sobre as vantagens associadas ao Programa para certificação de saberes mas não tanto para a aquisição de conhecimentos e que a resistência social que existe deve-se mais à falta de conhecimento sobre o funcionamento do Programa e sobre a forma como realmente ele é posto em prática.

A informação recolhida através do questionário consiste, não no que as pessoas pensam mas sim, no que elas dizem que pensam, não no que elas preferem, mas no que elas dizem que preferem. Segundo Afonso (2005), “É necessário ter sempre em conta que os respondentes inserem as suas respostas a um questionário nas suas estratégias de vida pessoal e profissional, no âmbito das quais fazem a gestão dos seus papéis sociais e das respetivas representações” (2005: 103).

Conjugando as várias respostas, obtém-se uma visão de conjunto que considera a relação entre a escola pública e o Programa *Novas Oportunidades* globalmente boa, isto para 80% dos inquiridos, e pior do que o processo de ensino e aprendizagem da escola pública, para 20%. No primeiro grupo, os docentes apontam os elevados padrões de qualidade baseados na carta de qualidade, nos referenciais de competências-chave e nas orientações técnicas e pedagógicas.

Defendem o Programa *Novas Oportunidades* como sendo o programa dos três R's, porque incita a que haja:

- *revelação* de saberes acumulados e o reforço do estatuto da pessoa adulta;
- *reavaliação* do papel do adulto na participação cívica, na atividade profissional e na vida familiar/privada;
- *reforço da competência de pesquisa*, leitura e ativação de curiosidade.

4.1.3. Interpretação dos dados

Reportando-nos diretamente aos objetivos da investigação relacionados com as perceções dos professores sobre o Programa *Novas Oportunidades*, relevamos os aspetos que a seguir apresentamos.

Os professores, na sua maioria, concordam com a filosofia pedagógica do Programa mas assacam aos mentores deste uma intenção política de diminuir rapidamente a desqualificação da população ativa portuguesa à custa de um caminho mais fácil do que o do ensino regular, apelidando tal caminho de facilitista.

Os professores distinguem ainda entre as estratégias de realização política do Programa e os seus princípios de organização pedagógica. Aderem a estes mas refutam aquelas, imbuídos dos princípios de tempo escolar de trabalho, de esforço e de avaliação da aprendizagem, próprios da escola regular.

As representações com que os professores avaliaram o Programa são as da escola regular. Não nos parece ter havido por parte dos professores descentração do seu contexto escolar regular relativamente ao contexto escolar do Programa *Novas Oportunidades*.

No entanto, mesmo assim, os professores vêem os programas disciplinares do NO como programas ainda demasiado decalcados dos programas das disciplinas da escola regular, pouco orientados para a vida profissional e para o contexto de atividade profissional própria dos formandos, assacando à Administração Educativa Curricular a falta de materiais pedagógicos e de estruturas organizadas de ensino e aprendizagem.

Os professores referem por isso um esforço maior e constante de individualização do ensino-aprendizagem, a partir da construção própria de manuais e de outros materiais pedagógicos. Existe uma grande divisão entre os professores relativamente ao trabalho cooperativo e em equipa: uns dizem que os conteúdos não se adequam à transversalidade; outros não sabem como pô-la em prática nem ao trabalho cooperativo; outros, ainda, discordam dele.

Do ponto de vista da conceção política do Programa pela Administração Político-Educativa e pela Administração Educativa, parece-nos haver coerência entre os seus princípios e objetivos mas menos com as estratégias propostas. Existe grande incoerência no princípio da mobilidade entre vias vocacionais já que um aluno que termine o 12º ano pela via do *Novas Oportunidades* pode enveredar no ensino superior, sem preparação para isso.

Também a utilidade da formação pode ser contestável para lá do objetivo da certificação pois, se ela não é prática nem dirigida ao contexto de trabalho, não são realizados os dois principais objetivos operacionais explícitos do Programa, o que obriga a questionar a distância entre certificação como detenção de um diploma e qualificação como preparação para uma tarefa ou uma profissão.

5. PONTOS FORTES E FRACOS DO PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES

Feita a análise das respostas a este inquérito – como não pode deixar de ser, não há unanimidade de opinião, quanto à credibilidade deste programa.

Como pontos fortes que favorecem o NO, são apresentados dezoito argumentos que o positivam; e como pontos fracos são esgrimidos oito argumentos que o desvalorizam e rejeitam.

5.1. Pontos considerados favoráveis ao NO

Estas razões favoráveis (“algumas vantagens comuns”), apresentadas pelos inquiridos, submetemo-las a uma ligeira clarificação, corrigindo certos aspetos ortográficos e contraindo o seu número, nos casos em que repetição semântica do seu conteúdo (7 e 8), ou quando é possível a sua junção (4 e 12, 5 e 6). Teremos, assim, a seguinte argumentação pró-NO:

- aumenta o grau formal de escolaridade da população;
- potencia o interesse dos formandos pela conclusão dos estudos;
- aumenta a qualificação dos recursos humanos;
- conduz à partilha de experiências e à oposição ao individualismo originando uma forma de aprendizagem cooperativa e interativa;
- valida e certifica saberes e experiências dos formandos adquiridas ao longo da vida;
- diminui o esforço necessário à aquisição de mais graus académicos, mediante a rentabilização do tempo e a troca de experiências, a vários níveis;
- facilita a aquisição de certificados;
- permite a obtenção dos mesmos graus de escolaridade, mas por vias diferentes;
- assegura uma escolaridade àqueles que abandonaram, precocemente, a escola e que a procuram, de novo, por razões profissionais, ou de formação social – realizando um dos princípios da escola pública;
- atua dentro dos pressupostos da escola ativa, ao instruírem, os formandos, a sua história de vida, enformados pelo trabalho de projeto;
- permite considerar este programa como uma das mais importantes decisões políticas das últimas décadas, no domínio da qualificação e da promoção humana da população portuguesa pois ao promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima, eleva a sua promoção base;
- possibilita ultrapassar situações de insucesso escolar não superadas, até então, pelos adultos;

- gera satisfação no adulto pelo reconhecimento e valoração das suas aptidões, permitindo a personalização dos processos;
- permite a adaptação da escola pública aos seus programas e currículo;
- utiliza o processo de avaliação centrado no aluno, porque assenta na sua auto-avaliação, a partir das suas vivências e saberes;
- reduz a percentagem de população sem qualquer habilitação formal, ou com baixas qualificações, e aumenta o contingente de pessoas com o 3.º Ciclo, o Ensino Secundário e o Ensino Superior.

5.2. Pontos considerados desfavoráveis ao NO.

O carácter negativo, atribuído pelos inquiridos ao programa, assenta nas seguintes asseverações feitas:

- o NO não favorece o desenvolvimento cognitivo e psicomotor dos alunos;
- provoca discrepâncias inaceitáveis, relativamente à educação e formação regulares, criando injustiças que redundam no descrédito do NO;
- é uma via de obtenção fácil de graus académicos, assumindo estes um carácter formal sem conteúdo cognitivo;
- a certificação através da validação de saberes adquiridos, ao longo da vida, cria injustiças face aos alunos que seguem o percurso escolar regular;
- é necessário um núcleo curricular que possibilite a aquisição de uma formação geral letrada, humanística e científica, a partir da qual várias diversidades e diversificações possam ser construídas, gerando percursos individuais;
- os gastos relacionados com a formação NO são elevados;
- em termos legislativos, o funcionamento do NO está bem estruturado, mas são escassos os recursos organizados, para o seu desenvolvimento;
- são escassas as informações provenientes do MEC;
- é muito reduzida a disponibilidade de tempo, para frequentar ações de formação, atinentes ao NO;
- dada a oposição extrema de conteúdos e métodos entre a formação regular e aquela do NO, há um elevado grau de dificuldade em abandonar o “*modus fasciendi*” específico da primeira, próprio da sua formação académica e do respetivo percurso profissional;
- os formandos utilizam uma diversidade de recursos, dado o perfil de formação e cursos do NO.

5.3. Considerações finais

Se, como afirmamos atrás (item 4.1.3, pág. 81, parágrafos 7 e 8), do ponto de vista da conceção política do programa do NO, nos parece haver coerência, entre os seus

princípios e objetivos – tal não acontece com as estratégias propostas. De facto, há “grande incoerência nos princípios da mobilidade entre vias vocacionais já que um aluno que termina o 12.º ano pela via do *Novas Oportunidades* pode candidatar-se ao ensino superior, sem preparação para isso.”

E, continuamos, “também a utilidade da formação pode ser contestável para lá do objetivo da certificação pois, se ela não é prática nem dirigida ao contexto de trabalho, não são realizados os dois principais objetivos operacionais do Programa o que obriga a questionar a distância entre certificação como detenção de um diploma e a qualificação como preparação para uma tarefa ou uma profissão.”

De facto, hoje em dia e cada vez mais, uma sociedade moderna exige dos seus elementos humanos uma preparação, capacidade científica e técnica mais e mais avançadas, sob pena de fragilizar, profissionalmente e, logo, a própria qualidade de vida de cada um e todos os cidadãos – donde, também a da sociedade no seu conjunto.

Neste campo, vários são os países que construíram sistemas educativos de sucesso, porque respondentes às várias exigências de conhecimento e de capacidade técnica que a atual evolução científica e tecnológica impõem, sem piedade por qualquer espécie de amadorismo ou demagogia – sistemas esses institucionalizados não só a nível dos percursos normais de estudos, mas também abrangendo a “reformação” dos estratos sociais científica ou tecnologicamente mais deficientes, ou que vão ficando carenciados de um “*aggiornamento*”, de um pôr-se em dia revigorante, em termos profissionais e anímicos; e cujos resultados se vêm refletindo na qualidade, prestígio e consequente credibilidade internacional, quer quanto ao fator humano, quer quanto ao produto realizado em países como o Japão, Israel, Singapura, Coreia do Sul, Alemanha.

No caso desta última, foi feita uma forte aposta no ensino vocacional, em parceria com as entidades patronais e sindicatos, além dos centrais da indústria e do comércio, em regime diurno e noturno, tendo em vista o universo dos mais jovens (âmbito do ensino secundário) e dos menos jovens, combinando a sala de aula com os estágios profissionais.

Entre nós e no mesmo sentido, impõe-se, também, um similar sistema de formação, “reformação” e aperfeiçoamento no que à classe dos seniores e “descolarizados” se refere (são o objeto específico deste trabalho), nas áreas das humanidades, das científicas e das tecnológicas, cujos respetivos cursos deverão assentar em “curricula” adequados à necessária formação cognitiva e técnica, tornando-os apelativos para frequentadores e futuros empregadores.

Com isto, constrói-se ou reconstrói-se um projeto (necessário, “necessaríssimo” ..., que o projeto, em si, é indiscutível) de *Novas Oportunidades* verdadeiramente formativo e preparador, para a vida profissional dos formandos, assim como potenciador de valor acrescentado para o todo da sociedade portuguesa.

(... além de que exigiria mais professores, facto obviamente benéfico, em época de descalabro do emprego docente!...)

6. LIMITAÇÕES E DIFICULDADES DO PRESENTE TRABALHO

Com a realização deste trabalho, desde a pesquisa bibliográfica à utilização dos métodos inerentes ao estudo empírico, vários problemas foram surgindo. Quando confrontada com as informações e à medida que fomos cimentando a amplitude deste trabalho, considerámos de imediato que por mais tempo que tivéssemos ele iria ser sempre insuficiente. Houve necessidade então de reformular a estrutura, reorganizar os conhecimentos, reconstruir os capítulos e lutar com a falta de tempo.

Averiguámos também que os sistemas e dispositivos estudados se encontram nitidamente num percurso evolutivo. Uma das limitações deste estudo reside no seu carácter temporal: o que é válido hoje, não o será amanhã, fruto da experimentação e da evolução das práticas analisadas. Significa que alguns dados da pesquisa empírica podem vir a tornar-se obsoletos num horizonte temporal próximo. No entanto, pensamos que este trabalho de pesquisa poderá contribuir para o enriquecimento da reflexão em curso sobre o Programa, bem como de outras investigações futuras.

A seleção dos conceitos e dos autores a eles associados foi outra das dificuldades e que mais uma vez relacionamos com a escassez de tempo, para o amadurecimento e segurança necessários para a interpretação, comparação e opção por determinados termos/conceitos.

As condições de intervenção, pese a disponibilidade de todos os intervenientes, atuaram também como fatores de limitação. A escassez do número de formadores disponíveis e acessíveis para a realização dos inquéritos obrigou à opção pela realização do estudo com apenas 35 professores, nos agrupamentos do espaço geográfico referido.

O tempo, a seleção e citação dos autores, a delimitação de conceitos presentes neste trabalho, associado ao facto de trabalhar num tema que suscita enormes polémicas, e cria algumas reservas quanto à importância e papel da aprendizagem advinda do NO, são as principais limitações e dificuldades que sentimos no decorrer da realização deste trabalho.

7. CONCLUSÃO

Na execução deste projeto tivemos presente a ideia defendida por Freire (1989) “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.” (1989: 31 e 39).

A aprendizagem ao longo da vida ” configura um desafio global e não apenas de escola, é um desafio da sociedade” (Carneiro, 1998: 20) ³⁶.

Assim, seguindo a linha de pensamento de Valente:

«Apesar do já longo investimento público, em educação de adultos de baixa qualificação, em Portugal, e da sua reconhecida indispensabilidade, continuamos hoje a debater o seu interesse estratégico, para o futuro do país. Na verdade, temos sido sobejamente profícuos em experiências de educação de adultos, algumas de grande pioneirismo e inovação, embora o interesse político neste domínio tenha sido, não raras vezes, intermitente e dispersivo ³⁷» (2012: 1).

Mesmo que não tenhamos conseguido justificar completamente e de forma globalizante a conjugação do Programa *Novas Oportunidades*, no âmbito da escola pública atual, este estudo ajudou-nos a perceber melhor a educação de adultos e o processo de ensino e aprendizagem que lhe é inerente. Só por isto, valeu bem fazer este trabalho, que se tem vindo a revelar utilíssimo, no nosso crescimento profissional e pessoal.

Da bibliografia consultada e dos registos efetuados, no âmbito deste trabalho, são enfatizados os benefícios que advêm da aprendizagem, ao longo da vida, para o desenvolvimento harmonioso da pessoa, embora existam alguns autores que mantêm algumas reservas, quanto a esses efeitos positivos. Atente-se nas respostas dos inquiridos que consideram existir ganhos a nível pessoal, mas escasseiam ganhos a nível profissional.

De igual modo, ficou patente que existe, hoje, uma panóplia de recursos que, gradualmente, estão a conduzir à reestruturação dos currículos escolares: as estratégias e modalidades implicadas, no *Novas Oportunidades*, multiplicaram, enormemente, as possibilidades de pesquisa de informação; e os equipamentos interativos e multimédia vieram colocar à disposição dos intervenientes escolares um manancial inesgotável de

³⁶ Citado por RUAS, T. (2012). “*Ensino Superior: públicos diferenciados*”. Conselho Nacional de Educação – Educação de Adultos” de 28-02-2012, obtido em http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=371:ensino-superior-publicos-diferenciados&catid=42:noticias-e-cne (1012: 1). Consultado em 17 de junho de 2013.

³⁷ Conselho Nacional de Educação o Boletim E-CNE Nº 14 de 11-Mar-2012, dedicado à Educação de Adultos. Área, que Ana Maria Bettencourt, Presidente do CNE, considera importante e decisiva para elevar o nível de qualificações escolares da população portuguesa, o aumento dos níveis de empregabilidade e consequente desenvolvimento do país.

informações - tal vindo a permitir um interesse crescente pela aprendizagem cooperativa, por uma aprendizagem que atende ao ritmo dos adultos e aos seus horários laborais.

Aflorámos alguns dos problemas em jogo, na problemática inerente a este trabalho e na complexa tarefa que é definir, com precisão, o que é entendido por diversos conceitos: educação, formação, aprendizagem colaborativa, cidadania, validação de conhecimentos experienciais.

A análise efetuada permite confirmar que a problemática da aprendizagem cooperativa, no âmbito do *Novas Oportunidades*, envolve uma diversidade de situações que tem contribuído, no decorrer do tempo, para a sua aceitação ou reprovação, no processo de ensino e aprendizagem, louvadas por uns, postas em dúvida ou contestadas para outros, ou, mesmo, rejeitadas liminarmente.

Por outro lado, retiram-se outros fatores, associados a este tema, que têm merecido a atenção de eminentes estudiosos, mediante esclarecimentos seus quanto aos métodos preconizados, no desenvolvimento da mesma; e também os dados valiosos que evidenciam as atitudes dos professores inquiridos, face ao *Novas Oportunidades*, e a resistência dos mesmos ao facilitismo afirmado por muitos elementos da Sociedade, e até, no seio da Escola – constituindo todo um conjunto de conhecimentos que permite clarificar a problemática.

CONCLUSÃO

Vários conceitos estão associados ao *Novas Oportunidades*

Existem diferentes ambientes associados ao NO

Há valorização de experiências de vida não reconhecidas anteriormente

Comparativamente à escola pública é globalmente boa

O alargamento da aprendizagem cooperativa inerente ao NO é uma necessidade

Recorrer ao NO contribui para elevar a formação de base da população

Tabela 22 – Conclusões retiradas deste trabalho

A bibliografia consultada e os registos efetuados, no âmbito deste trabalho, relevam que os principais benefícios, associados ao *Novas Oportunidades*, se situam nos vários campos de desenvolvimento do indivíduo – cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor -, o que facilita a aprendizagem e os resultados obtidos, em todas as competências-chave definidas.

Por outro lado, a determinação do momento mais adequado para a iniciação da formação, continua a necessitar de mais estudos e investigações. Fica, no entanto, a certeza de que, com o decorrer do tempo, serão notórios os benefícios advindos da aprendizagem ao longo da vida pois contribui para revelar e relevar saberes acumulados, reforçar o estatuto do adulto em formação, reavaliar o papel que assume na participação

cívica, na atividade profissional e na vida familiar; e, além disso, conduz ao reforço de competência de pesquisa e ativação de curiosidade, tal como eleva a formação de base da nossa Sociedade, porque promove a generalização do nível do secundário como formação mínima da população.

Segundo Ruas, *Coordenadora do Centro Novas Oportunidades da Universidade Autónoma de Lisboa* em “Conselho Nacional de Educação”, apesar dos esforços, ainda estamos aquém do proposto na Agenda da Comissão Europeia para 2020.

Os objetivos estabelecidos, na área da educação, para Portugal, e definidos na estratégia europeia, para 2020, são:

- 1- reduzir as taxas de abandono escolar para níveis abaixo dos 10%;
- 2- aumentar para, pelo menos 40% a percentagem da população, na faixa etária dos 30-34 anos, que possui um diploma de ensino superior;

Neste quadro, o Sindicato dos Professores da Região Centro, com base no relatório do CNE de 11/04/2013, escreve:

«é certo que, nos últimos dez anos, se verificou uma melhoria da qualidade e da quantidade das formações e qualificações, bem como dos índices de escolarização e sucesso escolar; mas também é certo que os valores registados mostram um país ainda muito longe dos níveis atingidos pelos países mais desenvolvidos, designadamente da União Europeia» (2013: 1).

De acordo com o Jornal de Notícias, de 7 de maio de 2013, p. 6, o abandono escolar tem caído e a educação melhorou, nas últimas décadas; contudo, a população ainda é pouco instruída: “só no Norte, 2300 jovens saíram da escola sem o ensino obrigatório e não há muito que as escolas possam fazer para que regressem. Sobretudo desde que o Governo acabou com as turmas especializadas”. Relata a mesma fonte que, apesar do longo caminho já percorrido, em 2011, e no Norte do País, seis em cada dez pessoas, com mais de 25 anos, não tinham sequer o ensino básico completo (Figueira, 2013: 6).

Os modelos alternativos de educação não são utopias ou simples reflexões teóricas. O sistema escolar convencional e a educação não-formal podem complementar-se e reforçar-se. Este percurso poderá ser conseguido pela força, por políticas educativas de grande abrangência, com uma política educacional que fomente relações democráticas dentro e fora do Estado, na escola, e entre o Estado e a sociedade civil.

Em conclusão, e considerando os objetivos propostos para a nossa investigação, foram alcançados e as questões orientadoras foram respondidas.

8. MELHORIAS

Este trabalho relacionado com a operacionalidade do currículo do NO pretende servir de contributo para professores interessados em desenvolver a sua ação no âmbito da escola pública atual.

Os resultados do estudo demonstram, em parte, as potencialidades que o programa *Novas Oportunidades* podem proporcionar à educação daqueles que por diferentes razões abandonaram precocemente o seu percurso escolar regular e os contributos que podem dar para o reequacionamento do sistema educativo e da própria formação, bem como denotam a necessidade de mais professores e alunos poderem delas fruir.

Pensamos que as atuais estruturas das instituições educativas e de formação devem adaptar-se para fazer face à diversidade dos públicos e das necessidades. Constata-se que estas instituições são ainda demasiado rígidas, embora alguns estabelecimentos e professores tentem experiências de renovação ainda demasiado isoladas umas em relação às outras.

No futuro, seria interessante realizar estudos comparativos entre duas situações, ou escolas, com características muito similares, onde se iria numa acompanhar o processo de ensino e aprendizagem realizado por quem se sabe ter usufruído do percurso regular na escola e noutra acompanhar quem se saiba ter interrompido o seu percurso escolar e retoma-lo na modalidade das novas oportunidades.

Porque não realizar um estudo que caracterizasse exhaustivamente todos os métodos e estratégias utilizadas na aprendizagem colaborativa? Ou então, porque não indagar quanto à base legislativa, nacional e europeia, que norteia a sociedade neste assunto? Ou ainda, porque não discriminar de forma aprofundada os materiais que favoreçam e/ou desfavoreçam a aplicação deste *Programa Novas Oportunidades*?

Desta forma poder-se-ia chegar a conclusões mais efetivas sobre a dinâmica inerente à aprendizagem advinda do *Novas Oportunidades* e retirar ilações quanto aos seus contributos para o desabrochar da personalidade de cada um.

Subscrevemos Perrenoud quando refere que:

«Não basta enunciar novas expectativas, cada vez mais pontuais. É preciso que as políticas e as estruturas da educação criem as condições para que elas se realizem. As novas competências esperadas dos professores exigem um forte ajuste das formações inicial e contínua e, de maneira mais geral, uma evolução do ofício do professor» (2005: 154).

A luz destas transformações e destas experiências é claramente visível o princípio da igualdade de direitos em matéria de educação e cada vez mais apreciado em termos de igualdade de oportunidades. Atualmente já são aceites as discriminações positivas a favor dos públicos mais desfavorecidos, a fim de prevenir o insucesso escolar.

Parece-nos imperioso alterar o que não está correto mas garantir a continuidade desta modalidade de ensino orientada para a população adulta e/ou população que em tempo oportuno não conseguiu a escolaridade obrigatória, aproveitando a experiência acumulada de recursos humanos colaborantes neste estudo, e outros, que se empenharam e investiram nesta matéria.

8.1. Sugestões/Questões fortuitas

Como reflexão ao estudo efetuado, estamos certos que muito ficou por retorquir e, nesse sentido, surgem outras questões que poderão tornar-se pertinentes numa futura investigação, tais como:

- a) Novas oportunidades, uma melhoria na qualidade das qualificações?
- b) Quais são os seus limites e potencialidades, no contexto da sociedade da Educação/Formação ao Longo da Vida?
- c) Mudanças necessárias no currículo do NO e integração dessas nas políticas da escola pública?
- d) Como adequar as funções da educação às diversas solicitações, quando ainda persistem algumas reticências para distinguir os públicos?
- e) De que forma, professores e formadores podem preparar-se para acompanhar a evolução das funções educativas e a alteração das ferramentas pedagógicas?

Perante este quadro, consideramos, como desafios alternativos, por exemplo, as seguintes necessidades: de existência de professores reflexivos, de formação específica para os docentes do ensino do programa *Novas Oportunidades*, de diferenciação pedagógica na sala de aula, de maior autonomia dos agentes da educação e da formação bem como de uma escola mais compreensiva.

Subscrevemos o que ficou dito no Conselho Nacional de Juventude (CNJ) (2013),

«Uma Educação de qualidade para todos constitui uma alavanca para sair da crise atual, na medida em que promove a instrução e o enriquecimento cultural dos cidadãos, a sua capacidade de iniciativa, de criatividade e de compromisso com o bem comum» (2013: 1).

9. REFERÊNCIAS

9.1. Referências bibliográficas

- AFONSO, A. J. & LUCIO-VILLEGAS RAMOS, E. (2007). “Estado-nação, educação e cidadanias em transição”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, n.º 1, pp. 77-98.
- AFONSO, N. (2005). “Investigação Naturalista em Educação – Um Guia Prático e Crítico”. Porto: Asa Editores.
- ALARCÃO, I. (1997). Prefácio. In SÁ-CHAVES, I. (org). “Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional”. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (1987). “Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem”. Coimbra: 1ª ed. Almedina.
- APPLE, W. M., NÓVOA, A., FREIRE, P. (1998). “Política e Pedagogia”. Porto: Porto Editora.
- AUBRET, J., GILBERT, P. e PIGEYRE, F. (1993). “Savoir et Pouvoir – les compétences en questions”. Paris: PUF.
- BACALHAU, A. (2013). CRÓNICA, “ TPC: breve opinião sobre os professores e a escola” em NOTÍCIAS MAGAZINE, DATA DA REVISTA, p. 18.
- BENAVENTE, A. (COORD.), ROSA, A., COSTA, A. F., ÁVILA, P. (1996). “A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Conselho Nacional de Educação.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). “Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos”. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- CALDAS, M. L. “Ensino Recorrente - com ou sem escola, o homem vive um processo contínuo de formação”. Em a Página da Educação, nº 97. Obtido em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=97&doc=8221&mid=2>. Acedido em 17 de abril de 2013.
- CANÁRIO, R. (1948). “Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática”. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (2000). “Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática”. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (2001). “Adultos – da escolarização à educação”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 85-99.
- CANÁRIO, R., ALVES, N., CAVACO, C., MARQUES, M. (2012). “Iniciativa Novas Oportunidades - Genealogia de uma política de educação de adultos”. Em

- Atas do VII Congresso Português de Sociologia (19 a 22 de Junho de 2012) – Sociedade, crises e reconfigurações. Obtido em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8136>. Acedido em 01/06/2013
- CANELAS, A. (2012). “*Uma década do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*”. Em CNE: Boletim E-CNE nº 14, Março de 2012. Obtido em http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=363:uma-decada-de-rvcc&catid=42:noticias-e-cne. Acedido em 27/4/2013
- CAVACO, C. (2002). “*APRENDER FORA DA ESCOLA: Percursos de Formação Experimental*”. Lisboa: EDUCA.
- CAVACO, C. Políticas de Educação de Adultos. Em Boletim de Educação de Adutos E-CNE, nº 14, Março de 2012. Obtido de http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=370:politicas-de-educacao-de-adultos&catid=42:noticias-e-cne. Acedido em 27 de Abril de 2013
- CHAVES, I. S., TAVARES, J., ALARCÃO, I. (1997). “*Percursos de formação e Desenvolvimento Profissional*”. Porto: Porto Editora.
- CNE (Conselho Nacional de Educação) (1997a). “*A educação de adultos em Portugal no contexto da educação ao longo da vida. Situação. Alternativas. Recomendações. Parecer nº1/96 do Conselho Nacional de Educação*”. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.
- CNE (Conselho Nacional de Educação) (2011). “*Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*”. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). “*Livro Branco sobre a Educação e a Formação - ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva*”. Bruxelas. Obtido em <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000037230/documento/0001/>. Acedido em 15/05/2013
- COMISSÃO EUROPEIA (2000). “*Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*”. Comissão Europeia. Bruxelas.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Portugal, 2012). Boletim E-CNE Nº14 – “*Educação de Adultos, 11 de março de 2012*”. Obtido de http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&mailid=17&key=8e2e35ff6f9b842b94c0cf2c4cd08011&subid=2-2cb0733ab2282e079f8cde67ce69df05&lang=pt [Boletim E-CNE Nº 14 - Educação de Adultos](#). Acedido em 27 de abril de 2013, 21:52h.
- CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE (CNJ) (2013). “*Dia Nacional do Estudante - Em tempos de crise, Educação e Ciência são a garantia de*

- futuro*”. Obtido de <http://www.cnj.pt/site/index.php/centrorecursos/2012-03-09-10-44-35/documentos-gerais.html?task=document.download&id=21>
Acedido em junho de 2013.
- COOMBS, P. H. (1985). *“La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales”*. Madrid: Ed. Santillana.
- COSTA, J. A. (1996). *“Imagens Organizacionais da Escola”*. Porto: Edições ASA.
- DEWEY, J. (1959). *“Democracia e Educação”*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DURKHEIM, É. (2011, reimpressão). *“Educação e Sociologia”*. Lisboa: Edições 70.
- FAURE, E. (1972). *“Aprender a se”*. São Paulo: Livraria Bertrand/Difusão Europeia do Livro.
- FERNÁNDEZ, F. (2005). *“Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. In Canário, R. & Cabrito, B. (2005) (Orgs.): *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*”. Lisboa: Educa.
- FERREIRA, M. L. R. A. (1985). *“Motivação nos adultos: factor fundamental de aproveitamento no ensino a distância”*. In: SINAL - Revista do Instituto Português de Ensino a Distância, Número 1, Julho/Agosto/Setembro 1985, Pp. 29-43.
- FIGUEIRA, A. (2013). *Nível de Instrução dos adultos melhora, mas 60% não têm o ensino básico.*” *Em JN (Jornal de Notícias)*, 7/5/2013, p. 6.
- FIUZA, P. J., MATUZAWA, F. L., MARTINS, Dr. A. *“Um estudo sobre a motivação dos alunos nos cursos de mestrado a distância do PPGEP”*. Obtido de http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2001_TR113_0799.pdf.
Acedido em 19 de maio de 2013, 22:30h.
- FONSECA, V. (1998). *“Aprender a Aprender – A Educabilidade Cognitiva”*. Coleção Pedagógica, 1ª Edição, Notícias Editorial.
- FONTES, A. (1990). *“Escola e Educação de Valores”*. Livros Horizonte, Lda. Lisboa.
- FREIRE, P. (1989). *“A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996). *“Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa”*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997). *“A Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa”*. S. Paulo: Paz e Terra.
- GASPAR, M. I. & ROLDÃO, M. C. (2007). *“Elementos do Desenvolvimento Curricular”*. Lisboa: Coleção Temas Universitários, n.º 10, Universidade.
- GILBERT, R. (1983). *“As Ideias Actuais em Pedagogia”*. Lisboa: Moras Editores.
- GOVERNO da República Portuguesa. Presidência do Conselho de Ministros (2011). *“Programa do XIX Governo Constitucional”*. Obtido em http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf

- GUIMARÃES, P. (2013). "Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?". Obtido de <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>. Acedido em 18/05/2013.
- HILL, M. e HILL, A. (2000). "Investigação por Questionário". Lisboa: Edições Sílabo. Obtido de http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%202006/FORMAR_57.pdf. Acedido em 19 de março de 2013. http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%202006/FORMAR_57.pdf. Acedido em 19 de março de 2013
- IEFP, Instituto do Emprego e Formação Profissional (Portugal). "FORMAR, nº 56", (Revista do Instituto de Emprego e Formação Profissional), Julho/Setembro de 2006. Lisboa: IEF. Obtido de http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%202006/FORMAR_56.pdf. Acedido em 14/05/2013, 11h04m
- IEFP, Instituto do Emprego e Formação Profissional (Portugal). "FORMAR, nº 78", (Revista do Instituto de Emprego e Formação Profissional), jan. / mar. 2012. Lisboa: IEF. Obtido de <http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Paginas/Formar2012.aspx>. Acedido em 20 de março de 2013.
- INE, Instituto Nacional de Estatística (2011). "Censos 2011. Resultados Provisórios". Obtido em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=122073978&PUBLICACOESmodo=2. Acedido em 8/05/2013, 21h25m
- INE, Instituto Nacional de Estatística (Portugal) (2002). "Censos 2001". Obtido de http://paginas.ispgaya.pt/~vmca/Documentos_links/censo2001.pdf. Acedido em abril de 2011.
- INE, Instituto Nacional de Estatística (Portugal) (2010). "Estatísticas Demográficas 2010 – Nupcialidade, Migração, Mortalidade e Natalidade da População". Obtido em www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui...att...n.... Acedido em 14/05/2013, 11h14
- INE, Instituto Nacional de Estatística (Portugal). (2012). "Censo 2011 – Resultados definitivos – População". Texto de Anabela Delgado. Lisboa: INE – Gabinete dos Censos. Obtido de <http://pt.scribd.com/doc/122306042/anabela-delgado-ine-2012-censos-2011-resultados-definitivos-apresentacao>. Acedido em 18/05/2013

- JACOB, D. et LONCHAMP, K. (1994). “*Reconnaitre et valider les acquis – les dérivés linguistiques d’une injonction paradoxale*”, in *Education Permanente* nº118, Paris.
- KNOWLES, M., HOLTON, E. F., SWANSON, R. A. (1998). “*The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*”. Ed Holton.
- LEITÃO, J. A. RVCC - “*Qualificação da População Activa - O reconhecimento e a validação de competências como instrumentos para acesso à qualificação*”. Em: IEFP (Portugal). “*FORMAR, nº 57*”, (Revista do Instituto de Emprego e Formação Profissional), Outubro/Dezembro de 2006. Pp. 8-13. IEFP: Lisboa. Obtido de http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%202006/FORMAR_57.pdf. Consultado em março de 2013.
- LIMA L. (2006). (Org.). “*Educação Não Escolar de Adultos – Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*”. Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- LIMA, L. (1994). “*Forum de Educação de Adultos (1987- 1993)*”. Em LIMA, Licínio (Organ., 1994). “*Educação de Adultos – Forum I*”. Braga: Universidade do Minho: Unidade de Educação de Adultos. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12204/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Adultos%20-%20Forum%20I.pdf>. Acedido em 17/2/2013
- LIMA, L. (2005). “*A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos*”. In CANÁRIO, R. e BELMIRO, C. (Orgs.). “*Educação e formação de adultos*”. *Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- LIMA, L. C., ESTÊVÃO, M. L., MATOS, L., MELO, A., MENDONÇA, M. A., (1988). “*Documentos Preparatórios – III. Reorganização do subsistema de educação de adultos*”. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- LOBO, A. (2012) “*O Portal da Educação – OCDE alerta: Avaliar não é só dar notas*” Obtido de <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=B35E6F559243B5B9E0400A0AB80025E5&opsl=1&channelid=0>. Acedido em maio de 2013
- MADEIRA, R. M. e PATROCÍNIO, T. (2011). “*Curso EFA de Técnico de Contabilidade: A relevância da aprendizagem inserida numa vida laboral activa*”. Trabalho Final de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- MARQUES, R. (1990). *“Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social”*. Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, R. (1997). *“Escola Currículo e Valores”*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MARQUES, R. (1998). *“A Arte de Ensinar”*. Lisboa: Plátano Edições.
- MELO, A. e BENABENTE, A. (1978). APPLE W. M. , NÓVOA A., FREIRE P. *“Política e pedagogia”*. colecção Ciências da Educação, 1998. Porto: Porto Editora.
- MELO, A. (2007). *“Reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas”*. AAVV: Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- MELO, A., MATOS, L. e SILVA, O. (1999). *“S@bER+: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos 1999-2006”*. Lisboa: ANEFA.
- NIZA, S. (1997). *“Formação Cooperada – Ensaio de Auto-Avaliação dos Efeitos da Formação no Projecto Amadora”*. Lisboa: EDUCA.
- PATRÍCIO, M. (1993). *“O valor de educar”*. Lisboa, Editorial presença.
- PATRÍCIO, M. (1997). *“A Escola Cultural e os Valores”*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, E. e GONÇALVES, C. (2009). *“Alunos maiores de 23 anos: Motivações para o ingresso no ensino superior na UP”*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto. Obtido de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20327/2/mestuardapereiraalunos000084953.pdf>. Acedido em 23/04/2012, 17h00.
- PERRENOUD, P. (2005). *“Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia”*. Artmed.
- PINTASILGO, M. L. (1995). *“A Mudança de Valores num Mundo em Transição”*. Revista de Educação, 5 (1).
- PIRES, A. (2007). *“Como vamos melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista construir um Portugal mais moderno e mais justo? AAVV: Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação”*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- PIRES, A. O. (2002). *“Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências”*. Lisboa: FCT/UNL, tese de doutoramento.
- PIRES, E. L. (1995). *“Lei de Bases do Sistema Educativo - Apresentação e Comentários”*. Porto: 2ª Edição, Edições Asa.

- RELATÓRIO NACIONAL PROGRESSO (2011). “*EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO 2020*”. Portugal. Obtido de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport11/portugal_pt.pdf . Acedido em 20 de junho de 2013.
- ROLDÃO, M. C. (1999). “*Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*”. Lisboa: M.E./D.E.B..
- RUAS, T. M. (2012). “*Educação de Adultos__- Ensino Superior: públicos diferenciados*”. Lisboa: CNE (Conselho Nacional de Educação). Boletim E-CNE Nº 14 - *O direito de aprender (2012)*: Obtido em http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=675&Itemid=1 . Acedido em 17 de junho de 2012.
- SANTOS, L., PORTUGAL, I., LIMA, J. (2003). “*Livro do Professor – Guia Prático*”. Porto: Edições Asa.
- SANTOS, M. E. V. M. (1998). “*Mudança Conceptual na Sala de Aula – Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente Fundamentado*”. Lisboa: Livros Horizonte.
- SAVATER, F. (1997). “*El valor de educar*”. Barcelona: Editora Ariel.
- SILVA, A. S. & ROTHES, L. A. (1998). “*Educação de Adultos*”. Lisboa: DAPP.
- SILVA, (1990). Em APPLE W. M., NÓVOA, A., FREIRE P. (1998). “*Política e Pedagogia*”. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, J. (1996). “*Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve – Relações Interpessoais*”. Porto: Porto Editora.
- TEIXEIRA, L. e FONTES, M. (1996). “*Literacia numa vila do interior: trabalhadores fabris e do pequeno comércio*”. In: BENAVENTE, Ana e outros (1996). “*A literacia em Portugal*”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- TRILLA, J. (1985). “*La educación fuera de la escuela: enseñanza a distancia, por correspondência, por ordenador, radio, vídeo y otros médios no formales*”. Barcelona: Planeta.
- TRILLA, J. (2008). “*A educação não-formal*”. In: ARANTES, V. A. (Org.). “*Educação formal e não-forma: pontos e contrapontos*”. São Paulo: Summus.
- VALENTE, A. C. “*Educação de Adultos - A importância da educação de adultos em Portugal*”. Lisboa: CNE (Conselho Nacional de Educação). Boletim E-CNE Nº 14 - *O direito de aprender (2012)*: Obtido de http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=675&Itemid=1 . Acedido em 17 de junho de 2012.
- VALENTIM, J. P. (1997). “*Escola, Igualdade e Diferença*”. Porto: Campo das Letras.

9.2. Webreferências

WEBREFERÊNCIA 1. “Evolução da História da educação de Adultos em Portugal”.

Obtido de

http://www.artigosnoticias.com/artigos/Evolucao_Historia_Educacao_Adultos_Portugal.pdf. Acedido em 25 de março de 2013, 18:08h.

WEBREFERÊNCIA 2. “Evolução da História da educação de Adultos em Portugal”

(3 e 4). Obtido de

http://www.artigosnoticias.com/artigos/Evolucao_Historia_Educacao_Adultos_Portugal.pdf. Acedido em 26 de março de 2013, 20:00h.

9.3. Referências legislativas

Em Governo da República Portuguesa, Diário da República I Série:

Lei nº46/86, de 14 de Outubro. (*Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei Quadro do sistema educativo português*). DR nº 237/1986, pp. 3067-3081. Também disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>

Lei nº 49/2005 – II alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei 85/2009, de 27/8. “III alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo”. DR nº 166, pp. 5635-5636

Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de fevereiro (Estabelece a Lei Quadro da Educação de Adultos em Portugal, nas vertentes de ensino recorrente e educação extra-escolar).

Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro - aprova a nova orgânica do Ministério da Educação

Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março. *Alteração ao Decreto-Lei n.º 393-B/99, de 2 de Outubro*. DR nº 57, I SÉRIE-A, p. 2054

Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro

Portaria nº 135-A/2013 de 28 de Março (cria Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP))

Despacho Normativo nº 73/86. [Diário da República núm. 194, 25 de Agosto de 1986](#). Serie I

Constituição Portuguesa. Em Governo da República Portuguesa, Diário da República, II Série Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 5/12/2012. Nº 236/2012, pp. 38904-(4) - 38904-(10)

ANEXOS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

Questionário

**O Enquadramento do programa Novas Oportunidades face à
escola pública atual – um estudo com professores a
exercer em Agrupamentos de Escolas do Distrito de
Bragança**

Bragança, 2012

Este Questionário destina-se à obtenção de dados que permitam a realização de um trabalho de investigação sobre o Enquadramento do programa *Novas Oportunidades* face à escola pública actual – um estudo com professores a exercer em Agrupamento de Escolas do Distrito de Bragança, para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, no Instituto Politécnico de Bragança.

O questionário é anónimo. Todas as informações recolhidas serão aplicadas para tratamento estatístico e são estritamente confidenciais, sendo utilizadas somente para este trabalho de investigação. Solicita-se a sua melhor colaboração.

Desde já muito obrigada pela sua disponibilidade.

Instrução para o Preenchimento do Questionário

O questionário é constituído por duas partes.

Procure responder espontaneamente e com toda a sinceridade.

Antes de responder, leia atentamente cada uma das questões.

Tente responder a todas as questões.

PARTE UM

IDENTIFICAÇÃO

(Nas questões abaixo indicadas, assinale com uma cruz, a quadrícula correspondente à sua resposta.)

1.1. Sexo

- Feminino Masculino

1.2. Idade

- Menos de 29 anos
 30 a 39 anos
 40 a 49 anos
 50 a 59 anos
 mais de 60 anos

1.3. Distância da Residência à Escola

- Menos de 5 Km
 Entre 5 e 24 Km
 Mais de 25 Km

1.4. Anos de Lecionação

- | | | |
|--|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 4 anos | <input type="checkbox"/> 15 a 19 anos | <input type="checkbox"/> Mais de 30 anos |
| <input type="checkbox"/> 5 a 9 anos | <input type="checkbox"/> 20 a 24 anos | |
| <input type="checkbox"/> 10 a 14 anos | <input type="checkbox"/> 25 a 29 anos | |

PARTE DOIS

OPERACIONALIDADE CURRICULAR DO PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES

(Nas questões abaixo indicadas, assinale com uma cruz, a quadrícula correspondente à sua resposta.)

2.1. Temas, nos últimos dois anos, tratados no *Novas Oportunidades* (NO)
(Assinale com um X os quatro temas tratados com maior desenvolvimento)

- | | |
|-------------------------------|--------------------------|
| 1. Educação para a saúde | <input type="checkbox"/> |
| 2. Defesa do consumidor | <input type="checkbox"/> |
| 3. Educação sexual | <input type="checkbox"/> |
| 4. Toxicodependência | <input type="checkbox"/> |
| 5. Educação ambiental | <input type="checkbox"/> |
| 6. Direitos humanos | <input type="checkbox"/> |
| 7. Prevenção de acidentes | <input type="checkbox"/> |
| 8. Igualdade de oportunidades | <input type="checkbox"/> |

2.2. Assuntos que despertaram mais interesse nos formandos do NO

2.2. Objetivos que considera essenciais no NO

(Selecione quatro da lista, classificando-os de 1 a 4 atribuindo 1 à primeira prioridade e 4 à última prioridade)

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Dominar conhecimentos científicos | <input type="checkbox"/> |
| 2. Demonstrar respeito pelas diferenças individuais | <input type="checkbox"/> |
| 3. Manifestar espírito de cooperação nos grupos | <input type="checkbox"/> |
| 4. Desenvolver atitudes de justiça e responsabilidade | <input type="checkbox"/> |
| 5. Exercer a vontade face à multiplicidade de alternativas | <input type="checkbox"/> |
| 6. Integrar regras de convivência | <input type="checkbox"/> |
| 7. Promover o auto-conhecimento e auto-estima | <input type="checkbox"/> |
| 8. Valorizar as experiências e culturas da comunidade | <input type="checkbox"/> |

2.4. De acordo com a planificação os objetivos selecionados, são habitualmente atingidos?

(Assinale com um X a quadrícula correspondente à sua resposta)

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Sempre (totalidade dos objetivos) | <input type="checkbox"/> |
| 2. Muitas vezes (grande parte dos objetivos) | <input type="checkbox"/> |
| 3. Algumas vezes (pequena parte dos objetivos) | <input type="checkbox"/> |
| 4. Nunca (nenhum dos objetivos) | <input type="checkbox"/> |

2.5. O tempo atribuído para preparação das sessões do NO é:

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| 1. Insuficiente | <input type="checkbox"/> |
| 2. Suficiente | <input type="checkbox"/> |
| 3. Bom | <input type="checkbox"/> |
| 4. Excessivo | <input type="checkbox"/> |

2.6. Que estratégias, considera fundamentais na prossecução do enquadramento do programa NO?

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 1. Exploração de manuais | <input type="checkbox"/> |
| 2. Trabalho individual | <input type="checkbox"/> |
| 3. Visitas de Estudo | <input type="checkbox"/> |
| 4. Dinâmica de Grupo | <input type="checkbox"/> |
| 5. Debates | <input type="checkbox"/> |
| 6. Trabalho de Projeto | <input type="checkbox"/> |
| 7. Consulta de imprensa | <input type="checkbox"/> |
| 8. Exploração interativa | <input type="checkbox"/> |

2.7. A seleção das estratégias/atividades, no NO, depende:

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Dos recursos existentes | <input type="checkbox"/> |
| 2. Da criatividade dos formadores | <input type="checkbox"/> |
| 3. Dos temas a explorar | <input type="checkbox"/> |
| 4. Da participação e motivação dos formandos | <input type="checkbox"/> |
| 5. Da facilidade de execução e/ou implementação | <input type="checkbox"/> |
| 6. Dos formandos a que se destinam | <input type="checkbox"/> |
| 7. Das orientações fornecidas pelas equipas pedagógicas | <input type="checkbox"/> |
| 8. Da carga horária | <input type="checkbox"/> |
-

2.8 No desenvolvimento do NO, é necessário diversificar os recursos:
(Assinale com um X as quatro situações que considera mais importantes)

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Motivar os formandos | <input type="checkbox"/> |
| 2. Servir de apoio ao formador | <input type="checkbox"/> |
| 3. Facilitar a consecução dos objetivos | <input type="checkbox"/> |
| 4. Implicar os formandos na dinamização das sessões | <input type="checkbox"/> |
| 5. Justificar gastos efetuados com a formação | <input type="checkbox"/> |
| 6. Obedecer às diretrizes dos superiores | <input type="checkbox"/> |
| 7. Tornar as sessões mais interessantes | <input type="checkbox"/> |
| 8. Divulgar e apresentar os trabalhos realizados | <input type="checkbox"/> |

2.9. Recursos Utilizados

- | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Manual | <input type="checkbox"/> Filmes | <input type="checkbox"/> Outros: |
| <input type="checkbox"/> Acetatos | <input type="checkbox"/> Cartazes | |
| <input type="checkbox"/> Diapositivos | <input type="checkbox"/> Computador | |

2.10. No momento de formalizar a avaliação, no NO, que instrumentos utiliza?
(Assinale com um X, os quatro mais utilizados)

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------------|
| 1. Observação direta | <input type="checkbox"/> |
| 2. Relatórios | <input type="checkbox"/> |
| 3. Fichas de avaliação | <input type="checkbox"/> |
| 4. Elaboração de trabalhos | <input type="checkbox"/> |
| 5. Inventários | <input type="checkbox"/> |
| 6. Exposições | <input type="checkbox"/> |
| 7. Pesquisas bibliográficas | <input type="checkbox"/> |
| 8. Outra | <input type="checkbox"/> Qual? _____ |

2.11. Que domínio privilegia?
(Assinale com um X a quadrícula correspondente à sua resposta)

- | | |
|------------------|--------------------------|
| 1. Cognitivo | <input type="checkbox"/> |
| 2. Sócio-afetivo | <input type="checkbox"/> |
| 3. Psico-motor | <input type="checkbox"/> |
-

2.12. A avaliação resulta da participação de:

(Assinale com um X a quadrícula correspondente à sua resposta)

- 1. Formadores.
- 2. Formadores e formandos
- 3. Formandos
- 4. Outros elementos: Quais? _____

2.13. A forma de avaliar utilizada no NO é idêntica à das outras disciplinas do ensino regular?

- 1. Sim
- 2. Não

2.14. A avaliação realizada, no NO, evidencia que o formando:

(Assinale com um X as quatro dimensões mais relevantes)

- 1. Adquire novos conhecimentos científicos
- 2. Desenvolve a expressão oral e escrita
- 3. Manifesta solidariedade para com a comunidade
- 4. Revela mais responsabilidade no que diz, faz e pensa
- 5. Dinamiza as relações entre os seus pares
- 6. Demonstra interesse na resolução de problemas sociais
- 7. Manuseia melhor o material fornecido
- 8. Outra Qual? _____

2.15. Vantagens que associa ao *Novas Oportunidades*

2.16. Desvantagens que associa ao *Novas Oportunidades*

2.17. Relação entre Escola Pública e programas do NO.

2.18. Desenvolvimento dos princípios da Escola Pública no NO.

2.19. Constituição do currículo do NO.

2.20. Perceção do funcionamento do NO.

Terminou o Preenchimento do Questionário
Muito obrigada pela sua participação
