

RECONHECER E VALIDAR PARA INCLUIR

LUÍS ROTHES

InEd/ Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

ABSTRACT

The New Opportunities Center (NOC), of the Center for Integrated Education and Vocational Training, involve, in their work, many adults with intellectual disabilities and developed, with the Oporto School of Education, an action research project, which took major concerns for reflection, training and monitoring of educative practices. Thus, through a consistent process of reviewing the work done, we had the opportunity to reflect on the practices of recognition and validation of competences acquired by adults throughout their lives, especially considering the demands and challenges faced by the NOC that are involving people with limited cognitive functioning.

PALAVRAS-CHAVE

Educação e Formação de Adultos
Competências
Validação
Inclusão

O Centro Novas Oportunidades (CNO) do CEFPI – Centro de Educação e Formação Profissional Integrada – tem procurado consolidar uma lógica de trabalho que, suportando-se numa postura reflexiva e inovadora, perspective de um modo amplo e pluriperspectivado as práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Nesse sentido e tendo também em consideração o facto de estar a envolver no seu trabalho diversos adultos com incapacidades intelectuais, este CNO desenvolveu com a Escola Superior de Educação do Porto um projecto de investigação-acção que assumiu as seguintes preocupações essenciais:

- proporcionar espaços regulares de encontro e reflexão sobre as práticas de RVCC aos profissionais envolvidos no Centro de Novas Oportunidades do CEFPI;

- assegurar, através do acompanhamento, monitorização e avaliação da actividade técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades, a construção participada de um saber que favoreça a inovação sustentada no reconhecimento e validação de competências de vida dos adultos com limitações de funcionamento cognitivo;
- promover a formação técnico-pedagógica específica e adequada ao desempenho de funções dos seus elementos.

Construiu-se, para o efeito, uma equipa envolvendo técnicos do CEFPI implicados no trabalho do seu CNO e também professores da ESE do Porto com diferentes áreas de especialidade: educação e formação de adultos; educação especial; tecnologias educativas. Enquanto processo de investigação-acção, este projecto:

- suportou-se na experiência de trabalho de todos os técnicos envolvidos e na sua vontade de melhorarem as práticas profissionais através de um esforço contínuo de análise crítica e sistemática do seu trabalho;
- identificou situações problemáticas no trabalho do CNO, que se constituíram como oportunidades de uma reflexão partilhada sobre os processos de reconhecimento e validação de competências desenvolvidos;
- consolidou processos colectivos para a melhoria das práticas de RVCC da organização e dos seus profissionais.

Assim, através de um processo contínuo de reflexão sobre as práticas, aliado em encontros regulares e na comunicação em suporte virtual, a equipa do projecto procedeu à análise crítica do trabalho realizado e perspectivou o seu desenvolvimento futuro. De todo este trabalho, resultou um documento final que, apresentado num Encontro alargado a todos os interessados e organizado pelo CNO do CEFPI, permitiu reflectir sobre os processos de RVCC desenvolvidos e promover a disseminação de boas práticas.

Esta foi portanto uma boa oportunidade para reflectir sobre as práticas de reconhecimento e validação de competências adquiridas pelos adultos ao longo das suas vidas, considerando de modo particular as exigências e desafios que se colocam aos CNO que estão a envolver pessoas com incapacidades intelectuais.

UM PANORAMA EDUCATIVO DIFÍCIL

A heterogeneidade da realidade económica e social portuguesa e a desvalorização da escola, historicamente persistente, marcam o panorama educativo português. A situação educativa dos adultos apresenta fragilidades sérias, que prejudicam seriamente quaisquer esforços de desenvolvimento e que estorvam o exercício alargado dos direitos de cidadania. Esta situação atinge, sobretudo, os grupos mais desprovidos de recursos e poder: idosos, mulheres, trabalhadores agrícolas, algumas minorias étnicas e pessoas com diferentes tipos de deficiências.

Em 2001, segundo os Censos, 8,9% da população activa portuguesa não possuía qualquer nível de instrução e 64,2% não tinha concluído o ensino básico! Ou seja, quase dois terços da população activa não dispunham do nível estabelecido como primeiro patamar fundamental de ensino. A análise da distribuição etária permite entretanto evidenciar uma clara ruptura etária: a taxa de certificação escolar é sempre baixa, mas atinge de uma forma especialmente penosa a população adulta, de forma agravada à medida que se avança para os grupos de idades mais avançadas. Estes dados reflectem a situação educativa catastrófica no período anterior à implantação da democracia, mas assinalam também a persistência de debilidades que tornam ainda muito injusta a distribuição social de capital académico.

A situação das pessoas com diferentes tipos de deficiência e, sobretudo, com deficiências mentais, é particularmente difícil, não obstante os apoios especializados prestados nos diversos níveis de ensino aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. É verdade que se têm verificado avanços importantes nas escolas e se uma considerável capacidade de estas responderem às novas exigências colocadas pela legislação, designadamente pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, mas mantêm-se problemas relacionados com o facto de haver muitos alunos com dificuldades que não se integram nos dispositivos previstos no decreto-lei, com a dificuldade em organizar o processo e, também, com a formação ainda insuficiente para uma adequada utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade (Ferreira, 2007; Ferreira, Simonsson, 2011)

Houve, é verdade, nas últimas décadas, um reforço importante na massificação escolar. Só que este alargamento no acesso à escola não resolverá, só por si, o problema educativo do país. Desde logo, os grupos etários mais velhos não são abrangidos por esta expansão no acesso à formação inicial, originando uma disparidade geracional grave no que se refere aos capitais académicos possuídos; e gerando, conseqüentemente, injustiças no acesso a oportunidades profissionais e sociais. É o efeito desnivelador da escola, como sublinhou Ramón Flecha (1992: 38-40): o contínuo aumento do nível de escolaridade tido por básico e considerado como requisito mínimo de inserção social tende a desqualificar as gerações adultas, cujo capital escolar, mesmo quando cumpria os termos de referência dos tempos da sua aquisição, tende a revelar-se depois pobre, obsoleto e inadequado.

Por outro lado, persistiu durante muito tempo, no sistema regular de ensino, uma incapacidade em assegurar o sucesso escolar, permitindo que um número elevado de jovens abandonasse sem a preparação conveniente para enfrentar os desafios da sua vida futura como trabalhadores e cidadãos. Este problema afectou não só os que tiveram experiências de repetência, cujas taxas foram sendo muito elevadas nos diversos patamares do nosso ensino regular, mas

também os que, apesar de irem avançando no percurso escolar, não adquirem as competências apropriadas ou são remetidos para vias escolares socialmente desvalorizadas.

As responsabilidades por esta situação são múltiplas e não se confinam ao sistema escolar. Seja como for, a verdade é que às medidas que visaram uma igualdade formal de acesso à escola, não correspondeu a capacidade de assegurar o sucesso educativo para todos aqueles que o sistema passou a envolver. Houve evoluções recentes muito positivas nas taxas de retenção e de abandono escolar, mas há um problema que se foi acumulando, hoje bem visível na sombria situação educativa da população adulta e que coloca enormes desafios à sociedade portuguesa.

Agora, o problema educativo português não é apenas uma questão de baixos níveis de qualificação escolar. É também um problema de posse e uso de competências de literacia, como já revelava o estudo nacional sobre a literacia em Portugal, realizado, nos anos 90, por uma equipa liderada por Ana Benavente (Benavente *et al.*, 1996). Também o estudo *Literacy in the Information Age* (OECD, 2000), que analisou 9 Estados membros da União Europeia, mostrou que Portugal se situava na posição mais problemática: aproximadamente 80% da população, na faixa etária dos 16 aos 65 anos de idade, revelava competências em literacia que não ultrapassavam o nível 2 (em 5 níveis).

Estamos, numa perspectiva democrática, perante um problema crucial, já que, apesar de se poderem considerar outras variáveis, o insucesso continua muito ligado ao peso das origens sociais, penalizando especialmente os alunos oriundos de grupos sociais mais desfavorecidos. São estes os mais afectados pela retenção no percurso escolar e, correlativamente, os que mais o abandonam precocemente. Estes alunos são também os que têm mais probabilidades de serem relegados para as vias escolares socialmente menos valorizadas, sendo por isso penalizados quando da sua inserção na vida activa. Ou seja, apesar das transformações no sistema escolar operadas nas últimas décadas, a escola continua a ser um agente essencial de reprodução das desigualdades sociais e da sua legitimação meritocrática.

A persistência deste carácter social do (in)sucesso escolar continua a revelar-se, numa lógica democrática, como um dos problemas essenciais com que se confrontam os sistemas educativos. Têm sido tomadas medidas diversas para debelar esta injustiça, seja através de alterações curriculares ou acções de apoio social ou psicopedagógico mas os resultados continuam a não ser satisfatórios. Não é de estranhar a insuficiência das medidas que vêm sendo tomadas. O problema não é de fácil solução. A cultura escolar é fortemente marcada pelos padrões e interesses da classe média, enquanto na escola as culturas populares

são claramente marginalizadas. Este não é um problema apenas da escola. Com efeito, sendo necessário valorizar as culturas endógenas na escola, não se pode subestimar que, na vida social actual, são exigidas competências que claramente as ultrapassam. O desafio é complexo e não se compadece com discursos que, cinicamente, desvalorizam a escola. Quando se assume a relatividade cultural não se pode abstrair que, no contexto actual, algumas culturas se impõem sobre as restantes; que a privação de alguns conhecimentos e competências criam aos indivíduos, sobretudo aos oriundos das culturas populares, evidentes dificuldades de desenvolvimento e inserção sociais. É fundamental proporcionar essas competências. O desafio é fazê-lo respeitando e renovando essas culturas de origem, promovendo simultaneamente a igualdade educativa e a diferença cultural (Giroux e Flecha, 1992).

Esta situação tem que ser considerada de modo sério, não admitindo a persistência de duas crenças instaladas ainda na sociedade portuguesa. Uma é a de que, combinando uma aposta na formação inicial com a inevitável recomposição demográfica se conseguiria, num prazo aceitável, assegurar uma generalização de um nível educativo razoável. Esta lógica conduziria a que, durante ainda muitas décadas, o país se defrontasse com uma população adulta com níveis educativos desajustados às exigências do desenvolvimento. Uma outra crença, no mínimo ingénua, perdurou no país: a de que bastaria reforçar a oferta de escolarização de segunda oportunidade para resolver o problema, replicando as lógicas tradicionalmente instaladas na formação inicial. A verdade é que, sobretudo num país com um problema significativo de sub-escolarização, estruturar uma nova oportunidade de formação exige dispositivos formativos diferentes e mais adequados, que apostem na promoção da procura e estabeleçam novas modalidades, ritmos e até espaços de formação (Roths *et al.*, 2006).

A educação de adultos está pois, em Portugal, perante um duplo desafio. Por um lado, tem que contribuir para ultrapassar as debilidades que afectam a situação educativa dos adultos, no quadro do panorama heterogéneo que marca a realidade social portuguesa. Por outro, enquanto sociedade semiperiférica, ela enfrenta também os desafios que, colocando-se à educação de adultos nos países centrais, não deixam de estar presentes, igualmente, em Portugal (Roths, 2009a).

Para responder a estes desafios, só tardiamente construímos, em Portugal, um sistema de educação de adultos, persistentemente marcado pelo paradigma escolar e com configurações cujas características resultam do cruzamento denso e complexo de perspectivas ideológicas, de processos educativos e de dinâmicas sociais. É, com efeito, “entre a mão direita e a mão esquerda de Miró” (Lima, 2007) que se vai construindo o percurso e se vão perspectivando os desafios de uma educação ao longo da vida.

NOVAS OPORTUNIDADES PARA TODOS

O país tem experimentado uma rápida disseminação dos processos de reconhecimento e validação de competências adquiridas em contextos não formais, no quadro de um esforço significativo no sentido de promover a qualificação dos portugueses (Carneiro *et al.*, 2010; Rothes, 2009b). Esta valorização das aprendizagens - independentemente dos contextos em que elas foram realizadas - assim como dos processos de as reconhecer e valorizar vai seguramente manter-se como uma questão da maior relevância e tenderá a assumir uma crescente centralidade no debate e nas políticas de educação e formação de adultos.

Subjacentes à importância atribuída a estes processos estão três princípios educativos fundamentais:

- os graus e diplomas académicos ou profissionais sancionam conhecimentos, capacidades e competências, que são importantes por si, independentemente do modo como foram sendo alcançado;
- todos os adultos são portadores de competências adquiridas por via das suas experiências profissionais e de vida, havendo vantagem para os indivíduos, para as empresas e outras organizações e para a sociedade no seu conjunto, em que elas sejam valorizadas, reconhecidas e validadas;
- na *sociedade de conhecimento* em que vivemos, as competências são sempre insuficientes e podem, por isso, ser melhoradas.

Evidentemente, estes processos de reconhecimento e validação de competências têm implicações significativas que extravasam em muito os próprios sistemas de educação e formação (Pires, 2005). As práticas que estamos a desenvolver estão a obrigar-nos a reequacionar:

- as conexões entre a formação inicial e a formação contínua;
- as relações entre as aprendizagens realizadas em contextos formais, não formais e informais;
- a conformidade entre aprendizagens de cariz mais directamente profissional e aquelas que, ainda que com repercussões óbvias nas práticas profissionais, têm um carácter técnico, científico e cultural mais abrangente;
- o modo de articular a promoção de competências para a empregabilidade e para a cidadania;
- a consideração das dinâmicas de reconhecimento e validação de competências nas políticas de emprego, designadamente nas políticas salariais ou nas questões relacionadas com a mobilidade dos trabalhadores.

Somos, por isso, confrontados com responsabilidades que não podemos subestimar. Há questões complexas e pressões contraditórias que devemos cuidadosamente equacionar. Interessa-nos aqui, sobretudo, sublinhar uma tensão séria e inevitável: por um lado, temos de cuidar da credibilidade social destes

processos de reconhecimento e validação de competências, que terá de constituir uma preocupação decisiva e um critério orientador fundamental dos processos de elaboração, decisão e execução destas medidas de política de educação e formação; por outro lado, há que assegurar que estes processos trabalhem no sentido da inclusão e da justiça social, promovendo as condições que permitam a acessibilidade dos processos de RVCC a todos os adultos potencialmente interessados, com circunstâncias favoráveis para os que se encontram em situações particularmente desfavoráveis.

Temos pois de garantir uma real articulação entre as políticas para a qualificação dos adultos e as que visam promover a inclusão, afirmando com clareza o direito à educação e à formação das pessoas com deficiência e, designadamente, dos adultos com incapacidades intelectuais. As pessoas com deficiência são um grupo heterogéneo e representa, em Portugal, segundo os Censos de 2001 (INE, 2001) cerca de 6,1% da população residente, sendo na esmagadora maioria inactivas (71%) e titulares de prestações sociais (55% dos maiores de 14 anos). A mais de um décimo (11%) deste grupo está lhe atribuída alguma forma de deficiência mental. É fundamental um forte empenhamento social na afirmação do princípio constitucional da igualdade de oportunidades e da não discriminação. As estratégias de combate às diferentes formas de discriminação das pessoas com deficiência - também contempladas em programas nacionais, como o PNE, o PAI ou o POTPH - não se esgotam mas passam necessariamente por medidas articuladas nos âmbitos do emprego e da qualificação.

É neste quadro que fazem todo o sentido as medidas político-administrativas que procuram assegurar o acesso bem sucedido das pessoas com deficiência às soluções previstas na Iniciativa Novas Oportunidades e, designadamente, ao processo de RVCC. O Despacho n.º 29176/2007 desenvolve, no campo da qualificação da população adulta, os princípios consagrados nas bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação e participação das pessoas com deficiências. É uma base necessária para um trabalho de reflexão e de intervenção que vamos ter de incrementar. Só assim poderemos garantir que todos têm a possibilidade de conciliar as novas exigências de uma aprendizagem ao longo da vida e estes novos modelos de validação de competências com a protecção da legitimada e integridade das suas qualificações.

CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES COMO ESPAÇOS DE INCLUSÃO

A legislação em vigor, ainda que admita a constituição de CNO e entidades formadoras especializadas no acolhimento de determinados públicos-alvo, designadamente quando o exija o tipo das deficiências ou incapacidade dos adultos em causa, considera que uns e outras deverão rapidamente dirigir-se à população em geral, segundo modelos diversificados de integração. Há pois que

continuar a pensar as formas de intervenção junto de adultos com deficiências, por parte de CNO dirigidos à população em geral. Foi o que se procurou fazer ao longo do projecto “Validar para Incluir”, promovido pelo CNO do Centro de Educação e Formação Profissional Integrada, com o apoio da Escola Superior de Educação do Porto. Estamos perante uma reflexão apenas iniciada, que precisa de ser continuada e aprofundada. É contudo possível, desde já, avançar algumas considerações e recomendações que visam constituir os CNO como espaços de integração e justiça social.

Há desde logo que reconhecer, sem ambiguidades e no respeito pela legislação, que o processo de RVCC e a formação se terão que suportar nos referenciais de competências-chave para a educação e formação de adultos aplicáveis e que é a forma de operacionalização junto de pessoas com incapacidades intelectuais que precisa de ser sujeita a adequação, através de instrumentos de referência próprios. Os referenciais são e devem ser um quadro orientador comum para o reconhecimento e validação de competências e para o “desenho curricular” dos processos de educação e formação de adultos assentes em competências-chave. As adaptações deverão ser feitas, por isso, ao nível dos instrumentos de referências e das condições de realização do trabalho educativo, tendo em conta a natureza diversa e plural dos adultos a quem os referenciais se dirigem.

Depois, temos que considerar a forma de proceder à análise das circunstâncias particulares dos indivíduos com incapacidades intelectuais. As suas limitações não têm que corresponder necessariamente a eliminações extemporâneas dos processos de RVCC e de formação. É necessário considerar as suas condições particulares para poderem evidenciar as competências de que são portadores. Ser exigente significa, nestas circunstâncias, procurar que os adultos com incapacidades intelectuais revelem tudo o que estão em reais condições de evidenciar. Esta é a nossa grande aposta, sobretudo quando nos referimos à educação básica dos adultos. Há competências técnicas imprescindíveis para que se possa examinar as condições desses adultos, as quais poderão ser asseguradas ou por profissionais do próprio CNO ou através de entidades parceiras. Evidentemente, no primeiro caso, será mais fácil proceder a uma apreciação continuada da situação, que não se esgote em eventuais diagnósticos prévios; no segundo caso, será eventualmente facilitado o acesso a apoio mais especializado. O fundamental é que o CNO disponha da informação pertinente para realizar a sua tarefa educativa e – é bom sublinhá-lo – que lhe sejam providenciados apoios e financiamentos acrescidos, imprescindíveis para que possa constituir-se verdadeiramente como um espaço de inclusão.

Evidentemente, os profissionais de RVCC terão que, junto de pessoas com incapacidades intelectuais, trabalhar com especial cuidado as expectativas subjectivas destes adultos. Estamos perante uma preocupação central em todo o

trabalho que envolve a validação de competências de adultos, mas que deve merecer especial atenção quando estamos a trabalhar com pessoas que dispõem objectivamente de condições mais difíceis para concretizar essas expectativas. O processo de reconhecimento de competências terá que ser particularmente cuidado para que a validação de competências se constitua como um dos resultados desse trabalho de reconhecimento, assumida sem dificuldades pelo adulto.

Aliás, em boa medida, o trabalho com pessoas com limitações físicas e de funcionamento cognitivo tem revelado que, com estas, é imprescindível respeitar os cuidados que, afinal, preconizamos no trabalho com a generalidade dos adultos. Simplesmente, com pessoas com alguma forma de deficiência é fundamental honrarmos os princípios e referências do nosso trabalho e os tempos, lógicas e características dos adultos implicados nestes processos. Temos, designadamente, que garantir a incorporação das competência-chave nos contextos em que estas têm significado para os adultos. Esta preocupação genérica é efectivamente decisiva quando trabalhamos no reconhecimento dessas competências nos adultos com incapacidades intelectuais. A transferência das competências constituiu de facto um problema especialmente significativo para estes adultos. É por isso que, nestes casos, faz especial sentido reconhecer competências nas condições mais próximas da sua vida quotidiana.

Também por isso, em situações de formação, temos que promover a transferência das competências-chave já que, para estes adultos com incapacidades intelectuais, se revela normalmente ainda mais difícil transferir a sua aprendizagem para os contextos da sua vida quotidiana, do seu lar, da sua comunidade, do seu local de trabalho, para que os seus efeitos não se esgotem no espaço e tempo da sala de formação. Ou seja, com estes adultos é particularmente decisivo contextualizar tanto o trabalho de reconhecimento e validação de competências, como o que, através da formação, visa promover as competências de empregabilidade e de cidadania.

Temos aliás que ponderar a possibilidade de equacionar de outras formas a relação entre a análise das condições e características pessoais, o trabalho de reconhecimento e validação de competências e o processo de as promover em adultos com incapacidades intelectuais. É necessário considerarmos sobretudo lógicas menos sequenciais de articular estes processos. O desafio está pois, precisamente, na capacidade de, junto de pessoas com limitações de funcionamento cognitivo, construirmos articulações pertinentes e mais integradas entre a análise da situação desse adulto, os processos de RVCC e a promoção das competências através dos processos de formação.

Num programa como o das *Iniciativas Novas Oportunidades*, com metas ambiciosas e, por isso, com uma lógica necessariamente extensiva, não nos

iludamos: se quisermos incluir, como devemos, as pessoas com limitações de funcionamento cognitivo teremos de lhes garantir condições especiais, para que o tratamento seja realmente paritário. Esse acolhimento distinto terá que passar designadamente por apoio técnico especializado, por tempos mais distendidos e pela possibilidade acrescida de um trabalho contextualizado e, logo, mais próximo dos âmbitos reais da sua vida quotidiana.

Claro que teremos de dispor de instrumentos apropriados ao trabalho com estes adultos com deficiência intelectual. Há evidentemente material de diagnóstico e de intervenção educativa já disponível mas o essencial é que se vá explorando, de forma sustentada, outras possibilidades e novas soluções. Foi isso que se foi já fazendo no CNO do CEFPI. É isso que teremos que continuar a fazer, estabelecendo novos espaços de partilha das experiências promovidas e dos resultados alcançados. É encorajador verificarmos que as boas práticas são frequentemente transferíveis e que os bons métodos e instrumentos são relevantes e úteis em diferentes contextos. Também por isso é fundamental incrementarmos as parcerias e o trabalho em rede para a inclusão.

CONSTRUIR PARCERIAS: UM DESAFIO CRUCIAL PARA OS CNO

Pela sua missão e lógica de trabalho, qualquer CNO tem que se constituir como um pilar fundamental de parcerias que se estabeleçam como plataformas territoriais para a qualificação dos adultos e a inclusão educativa e social. Só desta forma se pode esperar que se assumam como serviços “dirigidos à população em geral”, “segundo modelos diversificados de integração” (Despacho n.º 29176/2007). Eis pois mais uma exigência comum a todos os CNO que ganha particular significado quando este trabalha com adultos com incapacidades intelectuais.

Isto significa desde logo que, nas parcerias a estabelecer, se deve considerar a forma de se constituírem sinergias favoráveis ao trabalho com participantes que se caracterizam sempre pela sua diversidade. Eis pois um ponto fundamental: temos que considerar de forma plural os parceiros envolvidos, se queremos responder aos múltiplos desafios que se colocam para promover o direito à educação e à formação. Para isso é necessária a participação de entidades com vocações distintas, públicas e privadas, mais ou menos formalizadas. Há que construir redes que favoreçam a participação educativa e a responsabilidade social pelas tarefas da educação, ao mesmo tempo que, num determinado território, assim se articulam recursos e competências técnicas e sociais. A sociedade portuguesa precisa, antes de mais, de coesão e de uma consciência apurada de como se deve promover o espaço e o serviço público, como bens comuns, suportada numa dinâmica social forte que “permita pressionar no sentido de construção um contexto cultural, normativo e organizacional mais propício à cidadania e à educação” (Melo, 2010: 39).

Estes territórios são espaços sociais que devem considerar, sem nelas ficarem presos, as delimitações político-administrativas existentes. Estamos a falar de territórios de intervenção educativa que resultam de uma construção social, associada aos sentidos de pertença dos actores sociais e ao próprio desenvolvimento dos projectos educativos e sociais. Por isso, a construção destes territórios de acção educativa e social é um processo, que valoriza as dinâmicas já existentes e que se relaciona com as experiências de articulação interinstitucional já conhecidas.

Evidentemente, nas circunstâncias particulares de cada território educativo, é crucial que se estabeleçam boas estruturas de coordenação entre os parceiros, as quais terão que ponderar, como uma dimensão do seu projecto e do seu trabalho, exactamente o modo de, em conjunto, pensarem as formas de responder às exigências particulares de participantes com requisitos educativos específicos. É no quadro destas parcerias que pode fazer sentido a eventual constituição de equipas especializadas para apoiarem o trabalho que envolva adultos com algumas formas de limitação física ou cognitiva.

Qualquer trabalho em parceria supõe, para que possa ser sucedido, uma atenção especial à forma de se organizarem e partilharem os recursos humanos e materiais disponíveis. É fundamental que se vão clarificando as responsabilidades de cada um dos parceiros implicados. É necessário valorizar os recursos existentes e estabelecer de forma adequada os novos meios que se vão ter de mobilizar, garantindo sempre a sustentabilidade das novas estruturas que se forem constituindo. Esta é, de resto, uma questão decisiva: a inovação é uma aposta que só ganha verdadeiramente sentido quando se assegura a sustentabilidade dos processos desenvolvidos; de outra forma, corremos o risco de cairmos num experimentalismo inconsequente, em que se desbaratam vontades e empenhamentos e em que se esgotam recursos e energias.

Esta capacidade de partilhar recursos é pois essencial no trabalho de educação e formação de adultos e mais óbvia se torna quando se trata de trabalhar com pessoas com exigências educativas especiais. Nestes casos, são muitas vezes necessárias competências especializadas e meios técnicos específicos. Seja como for, é bom não esquecer que o trabalho educativo ganha sobretudo sentido quando se suporta em princípios e em referências programáticas claras e partilhadas. Por isso, cada entidade deve contribuir para que, tanto no seu seio como no quadro das parcerias que se estabeleçam, se vá consolidando uma coerência programática na acção educativa e social desenvolvida. É assim que se podem constituir plataformas territoriais empenhadas na construção de territórios educadores, desenvolvendo iniciativas com uma clara intencionalidade educativa e favorecendo, também para os adultos, oportunidades de construir percursos coerentes de aprendizagem e de participação social.

Aliás, é com base em afinidades programáticas que se deve promover o envolvimento das entidades promotoras de iniciativas de educação e formação de adultos em redes nacionais e internacionais. O desenvolvimento do nosso trabalho e a capacidade de respondermos aos novos reptos que se colocam aos educadores estão cada vez mais dependentes da sua participação nestes espaços alargados de reflexão e partilha de experiências e competências. Temos que continuar a promover mecanismos que favoreçam a constituição destas redes, para que cada entidade, enriquecida pelo trabalho em parceria, possa encontrar os espaços de intercâmbio que considere mais apropriados às características e às lógicas do trabalho que desenvolve.

Efectivamente, temos que alargar as formas de reflectirmos sobre as nossas práticas, que envolvem, por um lado, o reconhecimento e a validação de competências de pessoas com deficiências e, por outro, a promoção dessas competências através de programas de educação e formação. O CNO do CEFPI percebeu bem a importância desta reflexão e quis construir com a ESE do Porto um projecto de investigação-acção em que se articulassem, de forma participada, as preocupações de reflexão sobre as práticas e de formação na acção educativa. Eis um óptimo sinal: efectivamente, é necessário que estes processos avancem com a determinação que a sua urgência impõe, mas também com as cautelas que a sua complexidade recomenda. É por isso que vamos ter que continuar a considerar, por um lado, as formas de melhorarmos a operacionalização destas preocupações e, por outro, a necessidade de garantir a credibilidade social destes processos. Para que os processos de RVCC e de qualificação dos adultos sejam, como devem ser, verdadeiras oportunidades de inclusão.

BIBLIOGRAFIA

- 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.
- Carneiro et al. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Ferreira, Manuela (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma história de separação*. Porto: Afrontamento.
- Ferreira, Manuela, Simonsson, Rune (2011). *Relatório do Projecto de Avaliação da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Flecha, R. (1992). Educación de las personas adultas: tarefa pendiente de la modernidad. In H. A. Giroux & R. Flecha, *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural* (pp. 27-56). Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial.
- Giroux, H. A., & Flecha, R. (1992). *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
- Lima, Licínio C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

- Melo, Alberto (2010). "Educação-Formação de Adultos: caminhos passados e horizontes possíveis
- OECD. (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD/Human Resources Development Canada.
- Pires, Ana (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida : análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Rothés, Luís et al. (2006). "Para uma Caracterização de Formas de Organização e de Dispositivos Pedagógicos de educação e Formação de Adultos", in L. Lima [org.] *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de educação e formação de adultos em contextos associativos*. Braga: Universidade do Minho, pp. 181-204 .
- Rothés, Luís (2007). «Educação e Formação de Adultos em Portugal: circunstâncias e desafios». *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, pp. 75-83.
- Rothés, Luís (2009a). *A Recomposição Induzido do Campo de educação Básica de Adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Rothés, Luís (2009b). «Novas Oportunidades: uma revolução na aprendizagem». *O Sentido da Mudança: Políticas Públicas em Portugal, 2005-2009*. Lisboa: Fundação Res Publica, pp. 61-69.