

A administração educativa na nova era digital: A plataforma SIGO nos Centros Novas Oportunidades

Daniela Vilaverde e Silva¹

Resumo: O mundo entrou numa nova era digital que revolucionou processos e relações administrativas e pedagógicas no campo da educação. No final dos anos 60, os trabalhos desenvolvidos no âmbito da UNESCO, inscritos no ideal da educação permanente, reivindicavam um maior humanismo no uso da tecnologia. Na atualidade, numa lógica mais virada para a aprendizagem ao longo da vida, os avanços tecnológicos intensificaram-se e o recurso à tecnologia é, praticamente, onnipresente em todos os domínios. No campo da administração educativa, no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) do Programa Novas Oportunidades (2005-2013), a plataforma SIGO constituiu uma plataforma informática de apoio e de mediação na relação entre o organismo central (Agência Nacional para a Qualificação) e as periferias (Centros Novas Oportunidades). Neste artigo, pretendemos refletir, sobretudo, sobre o papel da plataforma SIGO nos processos de RVCC, a partir do olhar dos diferentes atores – técnicos e formadores de RVCC e diretores e coordenadores dos Centros Novas Oportunidades.

Palavras-chave: Plataforma SIGO, educação de adultos, administração educativa

Introdução

O sonho da substituição do homem pela máquina, a conquista do espaço, os avanços tecnológicos das comunicações transformaram o mundo numa nova era digital e redimensionaram-no como uma “aldeia global”. As tecnologias fazem parte do nosso dia-a-dia e são onnipresentes em muitas das nossas atividades.

O impacto das tecnologias da informação na sociedade é cada vez mais amplo e multifacetado. As novas tecnologias da informação “criaram novos espaços do conhecimento” (Gadotti, 2005:43, *itálico no original*). Assim, por exemplo, a internet pode ser utilizada para o lazer e entretenimento, trabalho e negócios como novas formas de educação e ensino à distância (nomeadamente o *e-learning*). O conhecimento e a informação são centrais e essa centralidade veio transformar os seus “processos de produção, distribuição e consumo” (Stoer & Magalhães, 2003:1190) no âmbito das relações sociais.

¹ Instituto de Educação, Universidade do Minho

Do mesmo modo, fruto da evolução tecnológica, esboçam-se novas conceptualizações societárias que, apesar da sua pluralidade conceptual, conferem um elevado protagonismo ao conhecimento. A partir de então encontramos vários autores que caracterizam a sociedade à luz de diferentes formas e designações, tendo em comum a sua gravitação em torno da educação e do conhecimento. O projeto político-filosófico da sociedade educativa e da *cidade educativa* apresentada e defendida pela UNESCO, com os contributos de Edgar Faure *et al* (1981), foi paulatinamente cedendo lugar a novas imagens societárias, entre as quais destacamos: os subsídios de L. Bolthanski & E. Chiapello (1999) com o conceito de “*cidade*” de projetos e de M. Castells (2007) que propõe uma nova era: a *era da informação* constituída pela *sociedade em rede*.

Estas imagens sociais refletem uma sociedade atual marcada por paradoxos estruturais que assentam, por um lado, na defesa da democratização da sociedade, na emancipação pessoal e social pelo combate à pobreza e à exclusão social, subsidiária dos ideais da *educação permanente* e da *cidade educativa*, simbolizando ainda alguns resquícios do Estado-Providência (embora Portugal apenas tivesse conhecido um estado de *semi-providência*, decorrente de uma “sociedade de desenvolvimento intermédio” [Santos, 1989]), e por outro lado, pelo individualismo, pelo fim do *pleno* emprego, pela ascensão da empregabilidade, da coesão social e das políticas neo-liberais, características da *aprendizagem ao longo da vida*, integrada numa *nova ordem educacional* (Field, 2002).

As novas tecnologias atravessam todas as áreas científicas. A administração educativa e as relações entre o Estado e as periferias são, nos dias de hoje, mediadas pelas tecnologias da informação.

Em Portugal, com a entrada do novo milénio esboçou-se uma nova arquitetura na promoção do direito à educação destinada aos adultos, através da criação dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Estes processos desenvolveram-se inicialmente nos Centros RVCC, em 2000/2001, com a certificação de competências escolares de nível B1, B2 e B3. Mais tarde, já no âmbito do Programa Novas Oportunidades, foram criados os Centros Novas Oportunidades (CNO) e o processo de RVCC foi alargado ao nível secundário, no final ano 2006 com a apresentação do Referencial de Competências-Chave deste nível. Neste mesmo ano, deu-se também o alargamento da rede de CNO às escolas públicas. No ano de 2013, os CNO foram substituídos por novas estruturas – os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (Portaria n.º 135- A/2013, de 28 de Março)¹.

No âmbito destes processos, o governo de José Sócrates desenvolveu, a partir de 2006, o Programa Novas Oportunidades (2005-2013). As relações entre o organismo central, personificado pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), e os Centros Novas Oportunidades foram mediadas pelo uso da

tecnologia, através de uma plataforma designada de SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO). Esta plataforma permitiu o registo de todos os percursos formativos e de qualificação realizados pelos adultos, permitindo, no final do processo, a emissão do certificado e diploma respetivo. É, precisamente, sobre este programa e as suas implicações no âmbito da administração do Programa Novas Oportunidades, nomeadamente as relações entre centro (ANQ) e periferia (CNO) que recai a reflexão que produzimos neste artigo.

Neste artigo, pretendemos refletir sobre i) a relação entre a ANQ e os CNO; ii) o papel da plataforma SIGO nos processos de RVCC a partir do olhar dos diferentes atores – adultos, técnicos e diretores e coordenadores dos CNO.

Os dados de investigação foram obtidos numa investigaçãoⁱⁱ realizada num CNO do distrito de Braga, nos anos civis 2010 e 2011, a qual contemplou as seguintes metodologias: i) realização de entrevistas à equipa técnica do CNO (formadores e técnicos de RVCC); ii) a aplicação de um inquérito por questionário aos diretores/coordenadores dos CNO do NUT III (com uma amostra de 79,7%, n=55) e iii) observação não participante do quotidiano no CNO.

Educação e Aprendizagem na era digital

As novas tecnologias fazem parte do nosso quotidiano. No campo da educação, as novas tecnologias geraram não só novas relações pedagógicas como também novas relações na administração educacional entre o centro e as periferias. Na relação professor-aluno, o uso das novas tecnologias revolucionou a forma de transmissão do conhecimento (cada vez mais ganha terreno o e-learning) e modificou a essência do ato educativo.

No final dos anos 60, inícios da década de 70, os ideais da *educação permanente* definiam a educação como uma “acção coletiva e cultural” (Le Veugle, 1968:19) pautada por “uma comunicação intelectual, sensível ou estética” (Lengrand, 1971:74) que atendesse aos “múltiplos aspetos de personalidade – intelectuais, afetivos, estéticos, sociais e políticos – numa visão integrada da acção educativa” (Faure *et al*, 1972: 225). Defendia-se uma conceção de educação direcionada para o desenvolvimento holístico do ser humano, para a luta pela sua emancipação pessoal e social. A educação é definida como comunicação e “dialógica” (Freire, 2005). Esta conceção educativa inscrevia-se numa época em que o mundo se encontrava numa mudança acelerada. No verão de 1969, o homem, representado por Neil Armstrong, pisava a lua pela primeira vez e desafiava os limites da ciência.

Nesta mesma época, as descobertas e os avanços científicos e tecnológicos colocavam novos desafios sociais, políticos, económicos e, também,

educacionais à sociedade. Neste contexto, os autores do relatório *Aprender a Ser* consideravam, numa visão prospetiva, que “a ciência e a tecnologia [viriam] a ser os elementos omnipresentes e fundamentais de todo o empreendimento educativo” (*ibidem*, 26). Segundo os autores, a nova era da tecnologia reivindicava um maior humanismo para a educação, posicionando o homem e a sua total realização no centro das preocupações educativas, conforme relatam os autores:

“as exigências do desenvolvimento social, económico e cultural das sociedades do séc. XX determinam que centenas de milhões de adultos necessitem de educar, não só, como no passado, pelo prazer de aperfeiçoar os seus conhecimentos ou de contribuir no desenvolvimento pessoal, mas para poder fazer face às necessidades das sociedades e oferecer-lhes as máximas potencialidades dessa coletividade educada” (*ibidem*, 224).

Todavia, à medida que a tecnologia foi avançando em todos os campos sociais, o humanismo e a emancipação na educação foram, paulatinamente, substituídos por outros objetivos que poucas identificações têm com os ideários da *educação permanente*.

Neste contexto, o novo milénio trouxe novas esperanças e novas reconversões concetuais no campo da educação. O tempo da *educação permanente* cedeu lugar à *aprendizagem ao longo da vida*, plasmada em muitos documentos das políticas educativas da União Europeia, OCDE e, com menor intensidade, nos documentos da UNESCO.

Hodiernamente, assistimos à emergência de um “novo espírito do capitalismo” (Boltanski & Chiapello, 1999), o qual renunciou a uma organização do trabalho assente em vínculos estáveis para conferir um certo protagonismo ao indivíduo, à flexibilidade, à polivalência, ao trabalho por projeto. Neste contexto, a *aprendizagem ao longo da vida* vem responder aos desafios lançado por este *novo espírito*, valorizando o indivíduo, as suas competências e as aprendizagens individuais e negligenciando a educação como um ato “coletivo e cultural” (Le Veugle, 1968). Esta valorização repousa numa lógica meritocrática onde o *aprender a ser* é substituído pelo *aprender a ter* (Canário, 2001) competências e pelo apoio ao processo de produção capitalista. Este novo paradigma da *aprendizagem ao longo da vida* manifesta-se num tempo bem diferente do movimento da *educação permanente*, sendo antes marcado pela ascensão das políticas neo-liberais e apresentando-se como uma solução que visa responder aos novos desafios da globalização hegemónica. Nesta visão, a aprendizagem assume um carácter fundamentalmente “estratégico” (Griffin, 1999), da nova economia mundial. A retórica da aprendizagem, no quadro de uma agenda globalizada, reatualiza conceitos e imbuí novos signi-

ficados às dimensões educativas, as quais devem ser lidas em função das tendências emanadas pela agenda global e que pressionam a educação num caminho orientado por valores inerentes ao mundo mercantil e empresarial, onde o conceito de competência adquire um estatuto ímpar na persecução dos mandatos da *aprendizagem ao longo da vida*. A tecnologia e os novos modos de transmissão do conhecimento ganham terreno na relação pedagógica professor-aluno ou formador-formando. Os processos de *e-learning* intensificam-se e a procura por formações à distância, mediadas pelo uso da tecnologia, são cada vez mais frequentes. As demandas pelo conhecimento ou pelos diplomas são crescentes num quadro onde o indivíduo é o verdadeiro empreendedor das suas competências, num tempo marcado pela “*competenciaticidade aguda*” (Estêvão, 2003:324, *itálico do autor*) e pela *empregabilidade*. Assistimos à revalorização de um novo contexto educativo dominado pelas *competências para competir* (Lima, 2010) e virado para a economia.

Todavia, não podemos afirmar que entre o tempo da *educação permanente* e a *aprendizagem ao longo da vida* haja uma rutura completa. A este propósito, L. Lima tem uma visão bastante clara e defende a ideia de que a posição “mais aceitável [é] admitir uma situação híbrida e complexa, tipicamente de transição” (Lima, 2010:45) entre a *educação permanente* a *aprendizagem ao longo da vida*. Nesta transição, as novas tecnologias da informação e comunicação têm assumido um papel de relevo, as quais modificaram não só o ato educativo como também a forma de administrar a educação.

A administração educativa – dimensões conceituais

As relações entre o Estado e os órgãos periféricos podem assumir vários contornos. No domínio da administração educativa, podemos considerar sobretudo dois tipos de administração: a centralizada e a descentralizada.

Em Portugal, a centralização representou a primeira forma de governo na história da administração pública. Em termos político-administrativos, e nas palavras de J. Borges de Macedo (s/d:39), a centralização pode ser entendida como o “modo de governo pelo qual a solução dos negócios políticos de um Estado está dependente da intervenção direta do órgão central, superior a qualquer órgão local ou especial, cuja legalidade do exercício depende da permissão concedida pelo primeiro”. Este estilo de governo implica uma relação de poder unilateral entre a entidade central e a entidade local.

No contexto educativo, a centralização ocorre quando “todas as decisões importantes são tomadas no topo do sistema, isto é, nas chefias dos serviços centrais do Ministério da Educação” (Formosinho, 1986:63). A centralização, à luz de uma ótica jurídica, assume duas formas no domínio da administração pública: a concentrada e a desconcentrada.

A administração centralizada concentrada corresponde à concentração de poder num só organismo, no caso da educação o Ministério da Educação. Nas palavras de B. Machado (1982:4), a administração é concentrada quando “os problemas que se lhe depaam só podem ser decididos pela autoridade que se situa no topo da hierarquia, limitando-se os serviços subordinados a preparar e informar os processos que vão a despacho dessa autoridade e a transmitir e cumprir as ordens ou decisões emanadas da mesma”. Desta forma, verifica-se a divisão entre o topo, a direção imbuída de poder de decisão e a base, enquanto agentes reprodutores/executores das normas emanadas do Ministério da Educação.

Por sua vez, na administração centralizada desconcentrada, o processo de tomada de decisões é distribuído por órgãos intermédios e inferiores, cujos chefes têm competências para decidir, “embora sujeitos à direcção e inspecção dos superiores, que podem modificar as decisões tomadas” (Formosinho, 1986:63). No entanto, Sousa Fernandes (1992:217) alerta para o facto de que, nos serviços públicos mais dispersos geograficamente no país, a centralização pode continuar a prevalecer, “na medida em que esses serviços [são] geridos por órgãos locais hierarquicamente subordinados a órgãos centrais, a distribuição territorial desses serviços não impede que exista uma centralização do poder de decisão”. Esta situação é possível porque “os órgãos que gerem os serviços locais são, assim, órgãos internos de uma mesma estrutura de organização de poder cujo topo se situa num órgão situado no lugar mais elevado da organização” (*ibidem*, 218). Numa ótica jurídica, a desconcentração consiste na “delegação de poderes”, mediante a delegação nos órgãos estaduais periféricos (ou seja, nas direcções de serviços locais) de poderes para a decisão de certos problemas administrativos que se lhes depaam” (Machado, 1982:4).

Apesar de na administração centralizada desconcentrada, o poder de decisão final não pertencer ao órgão periférico, mas antes ao órgão central, este tipo de administração apresenta algumas vantagens face à concentração. No âmbito das justificações a favor da desconcentração, J. Formosinho (1986) elege várias razões, nomeadamente, a rapidez e a clareza das decisões, uma vez que estas “são tomadas por quem conhece os problemas”, ou seja, os atores locais, uma vez que o autor reconhece a “incapacidade dos serviços centrais de preverem com exatidão certos problemas que surgirão a nível local” (*ibidem*). Para além destas razões, o autor evoca a asfixia e a “impossibilidade de os serviços centrais assegurarem o volume de serviços de todos os serviços locais”. Todavia, esta forma de administração não deixa de estar ao serviço do órgão central, reforçando o seu controlo através de “uma rede desconcentrada [que] multiplica a presença do poder central em todos os locais, mantendo-se a cadeia hierárquica de comando e proporcionando-se a possibilidade de ação de controlo indireto” (*ibidem*, 64). L. Lima (1995) também considera que a desconcentração vem reiterar o controlo por parte do poder central, definindo-a como uma forma de centralizar “por controlo remoto”.

Nos antípodas da centralização, a descentralização emerge como um tipo de administração que confere um verdadeiro poder de decisão aos atores locais. Numa perspectiva jurídica, a descentralização caracteriza-se pela “‘devolução de poderes’ mediante a criação de pessoas coletivas de direito público (institutos públicos ou autarquias institucionais a cada uma das quais comete o exercício de uma atribuição ou de um feixe de atribuições)” (Machado, 1982:4). A noção de descentralização “pressupõe a existência de interesses diferentes, nomeadamente locais, que servem de fundamento à criação de unidades orgânicas diferenciadas com órgãos dotados de autonomia” (Sousa Fernandes, 1992:217). O binómio descentralização-autonomia é fundamental para que o processo de descentralização adquira uma existência real e se distancie de outros conceitos, nomeadamente do conceito de desconcentração, o qual é muitas vezes confundido ou até mascarado em nome da descentralização. Assim, enquanto na desconcentração a autonomia é inexistente, na descentralização a autonomia das organizações representa a consagração de um poder real emanado pelos próprios, cujas organizações possuem não só a capacidade de definirem a sua própria lei como a capacidade de a executar. Esta capacidade advém do conceito de autonomia.

M. Weber (1983:108, *negrito do autor*) define autonomia do seguinte modo: “autónoma ou heterónoma; [...] Autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem da associação não é outorgada – imposta – por alguém fora da mesma e exterior a ela, mas pelos próprios membros e nessa qualidade qualquer que seja a forma em que tal tenha lugar”. A definição deste conceito depende da capacidade de os atores definirem a “ordem” numa organização e, desta forma, terem o “poder de se autodeterminar, de autorregular os próprios interesses - ou o poder de se dar a própria norma. [...] Neste sentido amplo, o ente público autónomo exerce o seu poder de autonomia muito especialmente quando elabora os seus próprios estatutos e emana os seus regulamentos” (Machado, 1982:8).

A autonomia pode ser entendida como tendo uma “natureza dimensional” (Sousa Fernandes, 1992:223) múltipla, integrando no seu seio várias vertentes: política, administrativa, científica e pedagógica.

As Relações entre a Agência Nacional para a Qualificação e o Centro Novas Oportunidades

Breves apontamentos metodológicos

A investigação empreendida no presente estudo reveste duas configurações: a) a realização do inquérito por questionário aos Diretores/Coordenadores dos CNO do NUT III, aplicado em Julho de 2010, por administração direta; b) a de um estudo de caso.

No que diz respeito ao inquérito por questionário, de um total de 69 CNO que compreendiam o NUT III, nomeadamente *Minho-Lima*, *Cávado*, *Ave* e *Trás-os-Montes*, obtivemos resposta a 55 inquéritos válidos o que representa uma amostra de 79,7% do universo. Partindo do universo que corresponde à totalidade dos CNO (n=69), a amostra é constituída por todos os diretores/coordenadores que responderam ao inquérito.

Tendo em conta a representatividade e proporcionalidade das áreas do NUT III, conforme nos indicam as percentagens do seguinte quadro, em relação à área de *Minho-Lima* temos uma representatividade de 71,4%; *Trás-os-Montes* de 66,6%; *Cávado*, com uma representatividade de 85,7%, e a área do *Ave* uma representatividade de 80% resultando numa representatividade geral de CNO de 79,7%.

Quadro 1. Representatividade dos Inquiridos por área

Nut III	Universo	Respondentes	Amostra
Minho – Lima	14	10	71,4%
Trás-os-Montes	9	6	66,6%
Cávado	21	18	85,7%
Ave	25	20	80%

Tendo em conta a natureza das organizações onde se encontram situados os CNO, a amostra é constituída por 32 CNO situados em organizações públicas, 21 CNO em organizações privadas e apenas 2 CNO pertencem ao Terceiro Sector. Quanto ao cargo ocupado pelos inquiridos, a amostra é constituída por 14 diretores de Centros e por 41 coordenadores. Este inquérito teve como objetivo conhecer a opinião dos diretores e coordenadores dos CNO sobre as representações das práticas de educação de adultos nos processos de RVCC desenvolvidos nos Centros Novas Oportunidades e em particular a relação entre o centro e a periferia.

A aplicação deste inquérito por questionário possibilitou-nos “detetar a presença e a intensidade de certas características e práticas de vastos conjuntos de indivíduos” (Ferreira, 1986:193) e permitiu-nos “quantificar uma multiplicidade de dados” (Quivy & Campenhoudt, 1992:191) relevantes para a investigação.

No âmbito do estudo de caso – CNO *Alfa* - realizamos 9 entrevistas aos atores que trabalhavam no âmbito do RVCC básico e secundário. Os atores selecionados foram: o coordenador, enquanto ator central do CNO *Alfa*, as técnicas de RVCC básico e secundário e as formadoras do básico e secundário. Todos os elementos entrevistados pertencem ao sexo feminino e têm idades

compreendidas entre os 29 e 41 anos. A maioria das formações de base pertence ao domínio das ciências humanas e sociais e ao grau de licenciado, em concreto, de licenciaturas em ensino.

A escolha desta metodologia deveu-se ao facto de a entrevista colocar em relevo os discursos dos atores e o que “partilham entre si” (Bogdan & Biklen, 1994:92). Além disso, a entrevista possibilita-nos a recolha de dados com um elevado “grau de profundidade” (Quivy & Campenhoudt, 1992:195). As entrevistas realizadas visavam obter a opinião dos profissionais do RVCC sobre vários aspetos, nomeadamente: a) o processo de RVCC b) as relações entre CNO e Ministério da Educação (ANQ) e c) o funcionamento do CNO. O objetivo geral das entrevistas foi conhecer as representações dos diferentes atores sobre as dinâmicas inerentes ao processo de RVCC, ao funcionamento do CNO e a sua relação com a ANQ. Neste sentido, pretendíamos desocultar o sentido que os atores atribuem às suas práticas no exercício das suas funções. Após a transcrição das entrevistas, elaboramos uma análise de conteúdo.

Realizámos também observação não participante em vários momentos formais dos processos de RVCC (sessões de esclarecimentos, sessões de validação, júris de certificação) e momentos informais do quotidiano do CNO. O recurso à observação direta não participante possibilitou-nos a “apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem” (Quivy & Campenhoudt, 1992:199), bem como a recolha de dados considerados “espontâneos e autênticos” (*idem, ibidem*). Registámos essas informações nas notas de campo. A observação não participante tinha como objetivo (re)conhecer os comportamentos dos atores do CNO, no contexto em que eram produzidos, obtendo o acesso ao estabelecimento das relações sociais e analisando dimensões mais intrínsecas aos atores organizacionais, tais como: as expressões verbais, formas de estar, sentimentos manifestados.

O recurso a estas metodologias foi importante pois assumiram na nossa investigação uma grande complementaridade, não só no âmbito do estudo de caso mas também na compreensão e aprofundamentos dos dados provenientes do inquérito por questionário. Os dados de investigação que apresentamos seguidamente traduzem esta complementaridade na medida em que optamos por analisá-los de forma articulada e não de modo isolado.

A Plataforma SIGO: A tecnologia na mediação entre ANQ e o CNO

A plataforma SIGO representa uma tecnologia informática que é, atualmente, assegurada por duas entidades: a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciências (DGEEC) e a ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional). É uma plataforma destinada às entidades formadoras para o registo dos percursos desenvolvidos pelos adultos no âmbito das suas qualificações e também para a emissão dos certificados e diplomasⁱⁱⁱ.

No inquérito que aplicamos aos diretores e coordenadores dos CNO, uma das temáticas centrais era a administração do CNO e a sua relação com a ANQ, através do questionamento de várias dimensões. Uma dessas dimensões incidia precisamente na caracterização dessa relação, sendo que o que pretendíamos conhecer era a opinião destes atores acerca da administração do Programa Novas Oportunidades, em particular a relação entre o centro (personificado pela ANQ) e as periferias (CNO) e a forma como estes atores representavam algumas das especificidades desta relação.

Quando colocados sobre a hipótese de o CNO que dirigem ou coordenam estar *sujeito a um grande número de normas por parte da administração central*, nomeadamente por parte da ANQ, a quase totalidade dos inquiridos concorda (60%) e concorda totalmente (36,4%). Apenas uma percentagem residual de 4% discorda desta afirmação, conforme os dados que se encontram no gráfico n.º 1.

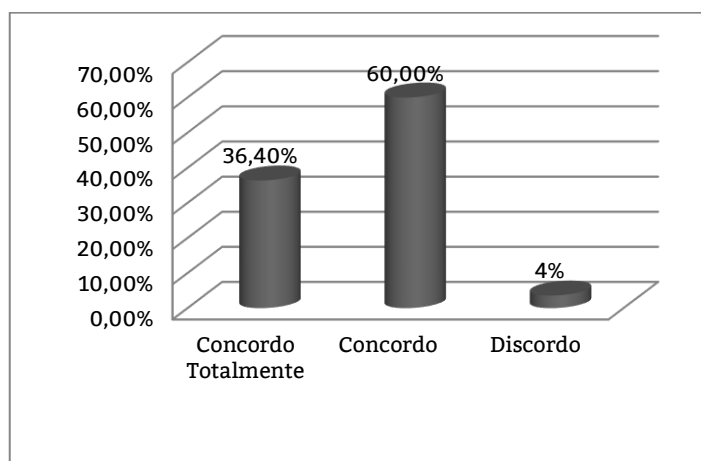


Gráfico 1. O CNO está sujeito a um grande número de normas por parte da administração central (ANQ)

Este elevado número de normas conduz à interiorização de muitos procedimentos. As entrevistas realizadas no estudo de caso revelaram que a reprodução das normas suscita, nos atores dos contextos locais, o questionamento, junto da ANQ, das práticas que desenvolvem, conforme nos elucidou uma entrevistada do nosso estudo de caso. O contacto com a ANQ direcciona-se

“no sentido de nós querermos determinado tipo de coisas e não conseguirmos com a celeridade que seria necessário. Agora não. Eram muito morosos nas repostas, tudo muito complicado, tudo extremamente burocrático. [...] Para um assunto era necessário, pediam para

enviar um *email*, um segundo, um terceiro email, um ofício. E o tempo de resposta chegava a ser de 2 / 3 anos. [...] Sim aconteceu, aconteceu várias vezes. Agora não, agora está tudo muito agilizado, no máximo de uma semana para a seguinte.” (excerto da entrevista nº 5).

Esta comunicação é pautada, tanto por características burocráticas Weberianas, como a *hierarquização da autoridade*, o *carácter legal e formal* das comunicações, como também por *disfunções* burocráticas como a morosidade e lentidão das respostas, embora os atores reconheçam uma melhoria nos tempos de resposta da ANQ, no último ano. A aplicação de normas gerais e abstratas, decididas na ANQ, e o distanciamento entre decisores e executores dava origem à existência de *fontes de incerteza* no exercício das normas. Todavia, nos dados recolhidos, a falta de clareza das normas era não só identificada nos contextos locais de ação, como também se revelava complexa para os próprios decisores – ANQ –, como demonstra a opinião da entrevistada:

“No início, nos contactos telefónicos, sentíamos ‘Sabe menos do que nós!’, era sempre ‘Aguarde um bocadinho que eu vou ver e já lhe respondo.’ Iam eles próprios ver ou perguntar, as orientações para nos dar as respostas. Às vezes, sentíamos-nos um bocadinho desamparados, púnhamos questões que achávamos que se calhar não devíamos estar a pôr, mas como não tínhamos a certeza, eles estavam lá para nos ajudar. Eles próprios, os técnicos, deparavam-se com essa situação, não conseguiam responder logo que sim ou que não, ou faça desta forma ou daquela. Eles próprios não sabiam e nós ficávamos mais desencansados porque não éramos os únicos que não estavam a perceber bem as orientações” (excerto da entrevista nº 7)

Portanto, a complexidade das normas e dos procedimentos emanados pela ANQ espelhava não só o desfasamento das normas em relação às práticas dos contextos locais como também elas próprias se tornavam obscuras para os próprios decisores, originando não só disfunções burocráticas traduzidas na morosidade na interpretação das normas, como gerando algumas *fontes de incerteza* (Crozier & Friedberg, 1977) que eram aproveitadas pelos atores locais para as executarem com alguma autonomia.

A relação entre CNO – ANQ é marcada por uma forte concentração de poder na ANQ, conforme explicou uma das entrevistadas:

“a Agência Nacional para a Qualificação, enquanto entidade que tutela a Rede de Centros Novas Oportunidades, é a responsável pela atividade da Rede de Centros, a Nível Nacional. Os Centros Novas Oportunidades estão condicionados na sua atuação uma vez que em termos pedagógicos as grandes linhas orientadoras são emanadas pela ANQ, nomeadamente: procedimentos adotar na inscrição, transferências,

desbloqueamento de encaminhamentos, orientações para júri, guia do dossier técnico-pedagógico, validações formais, anulação de desistência, suspensão do processo, anulação de ações na plataforma SIGO. Os Centros Novas Oportunidades possuem autonomia na forma como se operacionalizam as diferentes fases do processo de RVCC desde que tenhamos presentes a Carta de Qualidade. Por exemplo, cada CNO possui metodologias distintas de organização para organização, quer em termos do processo de RVCC de nível Básico e/ou Secundário. Todavia, não nos podemos esquecer que todos os CNO têm de ter como referência os padrões de referência para qualidade que estão definidos na Carta de Qualidade” (excerto da entrevista nº 9).

Este excerto reforça o poder centralizado da ANQ, situando no CNO a execução das orientações políticas emitidas. Nesta linha, também os diretores/coordenadores inquiridos rejeitam, quase unanimemente, a hipótese de usufruírem de um grande poder de decisão no CNO relativamente à ANQ, conforme podemos visualizar no gráfico abaixo. Assim, nesta relação, o CNO é despojado de poder de decisão a favor da ANQ, reforçando a tendência centralizadora que temos vindo a corroborar. Na sequência destes dados, a centralização encontra-se também presente no exíguo poder de decisão que os diretores /coordenador consideram ter. Desta forma, e conforme podemos visualizar no gráfico nº 2, a maioria dos diretores/coordenadores refuta a ideia de que o *CNO tem um grande poder de decisão em relação à ANQ*. A maioria dos inquiridos discorda (80%) e discorda totalmente (14,5%).

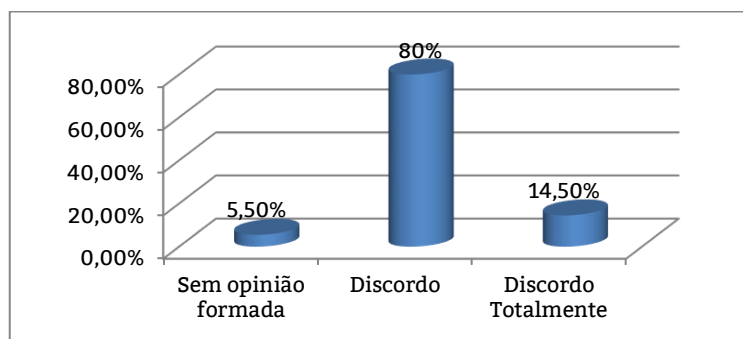


Gráfico 2. O CNO tem um grande poder de decisão em relação à ANQ

A definição de metas pela ANQ representou outra medida centralizadora, pautada pela *hierarquização da autoridade* e pela *impessoalidade* na aplicação e normas universais e abstratas nos diferentes contextos locais. Procurando dar resposta à urgência das metas definidas, a ANQ desenvolveu um documento regulador do desenvolvimento dos processos de RVCC que

consistiu na definição da Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, emitida em Outubro de 2007, a qual procurou ser “um instrumento que cria exigência, que clarifica estratégias de ação e níveis de serviço e que contribuirá para a valorização dos processos de trabalho, para a mobilização das equipas e para a eficácia do financiamento” (Gomes e Simões, 2007:5).

A Carta de Qualidade promoveu o *Sistema de Indicadores de Referência para a Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*, o qual enunciou claramente os resultados a atingir para cada etapa/dimensão de intervenção do processo de RVCC de um Centro Novas Oportunidades. A definição do sistema de indicadores “constituirá um referencial para o financiamento dos Centros Novas Oportunidades, para o acompanhamento e monitorização da Rede Nacional, bem como para a avaliação externa a implementar, em termos de processos, resultados e impactos” (Gomes e Simões, 2007: 9).

Os princípios orientadores da ação que regiam o processo de RVCC definidos na *Carta*, foram: a) o princípio da abertura e flexibilidade de modo a responder a um público diversificado, b) o princípio da confidencialidade, c) os princípios do rigor e da eficiência, d) os princípios da responsabilidade e autonomia através do desenvolvimento de “práticas de autonomia e responsabilização dos Centros Novas Oportunidades, cooperando com as estruturas da administração central e regional, e outras instituições parceiras, cumprindo os procedimentos definidos para a sua gestão” (*idem, ibidem*) e e) o princípio da orientação para os resultados que visa “assegurar a efetiva concretização, em tempo útil, das respostas às necessidades de qualificação e certificação do público” (*ibidem*, 11).

Este documento define também um conjunto de requisitos estruturantes do trabalho dos CNO, sendo de destacar os seguintes^{iv}:

“- Registo e organização da informação, utilizando sistematicamente o Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO), como instrumento central de gestão e monitorização da procura, dos processos e dos resultados.

- Avaliação periódica dos processos, resultados e impactos, divulgando-a regularmente aos parceiros locais, às estruturas regionais do Ministério da Educação (ME) e do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e à ANQ, numa lógica de melhoria contínua e de transparência nos processos de prestação de contas.

- Financiamento indexado aos resultados atingidos, aos padrões de referência para a qualidade de um Centro Novas Oportunidades e dependente do cumprimento das suas obrigações, missão e princípios orientadores.” (*ibidem*, 11).

Estes indicadores permitiram a concretização de três objetivos distintos:

- “a) auto-regulação da Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades, por referência a padrões únicos e partilhados por todos os intervenientes;
- b) desenvolvimento do sistema de referência para a qualidade dos Centros Novas Oportunidades, o qual deverá ser utilizado em sede de avaliação externa ou interna;
- c) reforço da capacidade de acompanhamento e monitorização da ANQ relativamente à Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades, suportada na co-responsabilização face a resultados e padrões de qualidade consagrados na Iniciativa Novas Oportunidades”. (Gomes e Simões, 2007:25, **negrito no original**).

Este documento veio desencadear um novo registo nos processos de RVCC, marcado agora, de forma clara, por uma nova agenda de fação *gerencialista*, filiada na *gestão por objetivos* expressa nas metas que cada CNO deveria alcançar, sendo esta gestão monitorizada pela plataforma SIGO. A tecnologia vem reforçar os processos de avaliação, contribuindo para novas formas de controlo à distância dos órgãos locais e periféricos por parte do órgão central.

As metas e a (sua consequente) estrutura revelam também outras características organizacionais, relacionadas com a produção de resultados e com a eficácia. As metas passaram a ser entendidas como normas a cumprir e desse cumprimento dependia a sobrevivência da organização. Evidencia-se uma gestão marcada pelos princípios da *nova gestão pública*, onde a *performatividade*, a introdução de indicadores e a *accountability* marcam presença neste programa estatal.

A *performatividade* e a responsabilidade representam dois conceitos centrais na lógica de mercado e na gestão da dicotomia público-privado. Desta forma, importa esclarecer ambos os conceitos. A *performatividade*, nas palavras de S. Ball (2004),

“funciona de diversas maneiras para ‘atar as coisas’ e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, ‘que governa a distância’ - ‘governando sem governo’. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele ‘indica’, muda significados, produz novos perfis e garante o ‘alinhamento’. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento

(*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em ‘resultados’, ‘níveis de desempenho’, ‘formas de qualidade’”.

A responsabilidade (*accountability*) abona a favor da retórica “da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações [...] a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho” (Ball:2004:1116). Como consequência, S. Ball (2004) alerta para o perigo de

“as especificidades das interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem [serem] apagadas. A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a ‘obter’ desempenho, melhoria da qualidade e eficácia”.

A *performatividade* e a responsabilidade encontram-se associadas à definição de metas e à prestação de contas que cada organização deve ter, na medida em que toda a ação é mensurável.

A plataforma informática SIGO é um recurso tecnológico importante na relação entre a ANQ e o CNO, pois todas as fases dos processos de RVCC encontram-se, obrigatoriamente, averbadas neste programa, desde a etapa de candidatura do adulto até à sua certificação. A plataforma informática SIGO representa uma forma de monitorizar a ação do CNO, sendo entendido como um programa de gestão de toda a atividade decorrida no CNO. Todavia, importava conhecer as opiniões dos atores dos CNO e indagar se esta gestão podia ser entendida como uma gestão para o controlo.

Os dados obtidos pelo inquérito por questionário confirmam a hipótese de a plataforma SIGO ter uma função de controlo sobre a ação do CNO. Neste sentido, a maioria dos diretores/coordenadores concorda totalmente (14,5%) e concorda (65,5%) que o *Programa SIGO controla toda a ação do CNO*. Induz-se, desta forma, que se trata de uma info-centralização na administração dos CNO.

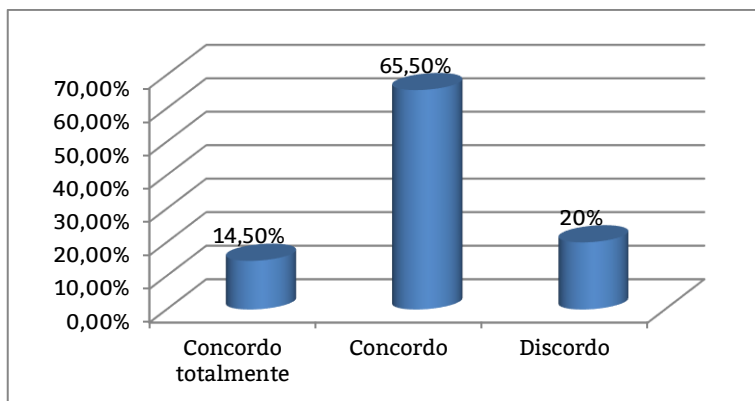


Gráfico 3. O Programa SIGO controla toda a ação do CNO

A plataforma SIGO situa-se, neste domínio, como uma ferramenta informática de gestão da atividade do CNO ao serviço da centralização, conforme nos esclarece este testemunho de uma formadora do estudo de caso:

“Eu acho que é mais de controlo [...] porque acho que se perde muito tempo... As técnicas e, neste caso, a administrativa, perde muito tempo a colocar todas as sessões, adulto a adulto. Estão com sumários, com atas... Pelo menos, acabam por perder muito tempo que poderia ser aproveitado para outras coisas! [...] Nós temos os nossos dossiers pedagógicos. Além de ter os nossos dossiers pedagógicos, temos que introduzir no SIGO!

Ou seja... E, às vezes, há alturas... ou, por questões de Internet ou assim, pelo menos pelo que ouço ‘hoje não conseguimos aceder ao SIGO, hoje está lento, hoje não sei quantos’ e acaba, também, por condicionar um bocadinho o trabalho... não o meu, porque eu não lido muito com isso, mas o das colegas! Por isso, eu acho que é um processo muito burocrático, acho eu! ... e de controlo, é! [...] Tudo bem que existisse o SIGO mas mais a nível de inscrições, de saber quem está no processo, quem não está. Agora, depois em relação a tudo, o número de sessões todas que teve! Acho que também está muito minucioso, no fundo!” (excerto da entrevista nº 3).

Assinala-se, neste discurso, um reforço da tendência centralizadora do PNO, revestida agora pelo uso da tecnologia. De acordo com os nossos registos nas notas de campo decorrentes da observação não participante, este pendor centralizador também é corroborado e encontra-se patente em diversas ações dos atores organizacionais. Um dos registos nas nossas notas de campo refere-se à atividade dos atores locais, que para além de dedicarem

parte do seu tempo às tarefas administrativas e à introdução de dados informáticos, duplicaram o seu trabalho ao terem de organizar os *dossiers* pedagógicos também *on-line*, na plataforma SIGO da ANQ. Esta atividade foi observada em vários momentos da observação não participante. Na maioria das vezes em que realizamos a observamos não participante, os técnicos e formadores quando não estavam em contato direto com os adultos, direcionavam a sua ação para a introdução de dados na plataforma SIGO. Este controlo, mediado pela tecnologia, ainda se tornava mais eficaz e eficiente quando a plataforma controlava o número de caracteres de cada palavra/frase, conforme nos descreve a seguinte entrevistada:

“Nós fazemos em duplicado muita coisa. Se fazemos na base de dados a sessão de júri, em que temos de fazer uma mini ata, 3 linhas! Não nos dão espaço para mais, um pequeno texto para cada área a explicar porque é que o adulto ficou certificado. Não justifica termos que fazer uma ata da sessão de júri toda. Uma ata de 3, 4, 5 páginas porque temos de registar tudo o que foi dito e aquela ata para que é que serve? Se há o registo no SIGO com a ata, os intervenientes e com os pequenos textos. Se eles alargassem, escrevíamos mais, não escrevemos mais porque eles não deixam” (excerto da entrevista nº 7).

Este controlo é pormenorizado, definido, inclusive, em função de caracteres, balizando as ideias, frases que os atores locais desenvolvem. Desta forma, é consensual entre os atores inquiridos e os entrevistados que o programa SIGO é uma forma de controlo do trabalho desenvolvido no CNO, como também corroboram os seguintes discursos:

“É, sem dúvida, um mecanismo de controlo da ANQ, é lá que eles veem os nossos números de inscritos. Eu vejo o programa de outra forma uma vez que eu consigo organizar o meu trabalho utilizando-o, e é possível regularizar as situações dos adultos no sistema. Mas claro que para a agência aquilo é uma forma de nos controlar” (excerto da entrevista nº 1).

“Penso que o SIGO, para eles, serve para controlar. Fisicamente, é impossível estarem presentes em todos os centros” (excerto da entrevista nº 7).

Contudo, este controlo apertado pelo SIGO não está isento de mostrar muitas das disfunções burocráticas que denunciam um aparelho burocrático moroso e de difícil resolução dos problemas. Apesar das vantagens das TIC, na ação do CNO, o recurso a esta plataforma informática acentuou uma duplicação e intensificação do trabalho por parte dos técnicos, introduziu maior dificuldade na resolução de problemas, decorrente das falhas eletrónicas e, também uma diversidade de procedimentos necessários para colmatar as falhas do próprio sistema, como exemplifica o excerto:

“Quando nós ligamos [para a ANQ] e dizemos tenho aqui um adulto...ainda há pouco tempo me responderam. Nós funcionamos muito por email, quando são estas questões de SIGO, é tudo por email. Mandeí um *email* porque o SIGO assumiu... A adulta é para B2, 6º ano, o SIGO assumiu para 9º e dá muitos erros...Tenho que depois pôr para o júri, tem 4 áreas, temos que pôr um pequeno texto em cada uma das áreas. O SIGO, erradamente, assumiu que era para B3. Conclusão, o diploma que eu tenho da adulta está errado! Está uma certificação parcial quando não é! É uma certificação total, mas de 6º ano. Mandeí um *email* a pedir para anular a sessão de júri para eu poder inserir, novamente, os dados corretamente e a adulta poder ficar certificada, corretamente” (excerto da entrevista nº 7),

Em suma, a utilização da plataforma SIGO nos processos de comunicação entre os CNO com a ANQ, traduz algumas das disfunções burocráticas de um aparelho administrativo que se revela centralizado. O uso da tecnologia vem reforçar esta tendência.

Conclusão

No início do novo milénio, o Programa Novas Oportunidades representou um marco importantíssimo na história do campo da educação de adultos em Portugal, não só porque simbolizou, de uma forma bem clara, um investimento estatal num setor carente e desprezado por muitas das políticas educativas portuguesas (cf. Lima, 2008), mas também pela adesão e mobilização de um número (sem precedentes) de adultos que certificaram as suas competências e incorporaram a educação e a formação na sua própria história de vida. Para além destes argumentos, vale a pena também destacar que este programa chamou a atenção da sociedade para a importância dos processos de educação e formação de adultos e para a afirmação e reconhecimento de um “novo” perfil académico e profissional – o educador de adultos.

Todavia, apesar das inúmeras virtudes deste programa estatal, os dados obtidos na investigação encetada permitem-nos afirmar que este programa acentua uma administração centralizada dos processos de RVCC, representada pela ANQ, através de novas formas de controlo à distância de todas as organizações CNO, bem como dos processos de RVCC.

A aplicação do inquérito por questionário aos diretores e coordenadores dos CNO denunciou o excesso de normas que pendem sobre os CNO, o parco poder de decisão dos CNO face à ANQ e o controlo da ação do CNO operado pelo uso da plataforma SIGO. Para além disso, as entrevistas corroboraram os dados obtidos no inquérito e alertaram para as *disfunções* burocráticas (morosidade, falta de clareza das normas) na relação entre CNO e ANQ, para

a concentração de poder situado na ANQ e fora do contexto local e para a intensificação e duplicação de trabalho decorrentes do controlo operado pela plataforma SIGO. A observação não participante confirmou esta intensificação de trabalho *on-line* presente na introdução diária de dados na plataforma SIGO.

Podemos considerar que, à semelhança da centralização desconcentrada do sistema educativo das escolas básicas e secundárias, a plataforma SIGO pode também contribuir para uma nova forma de “centralização por controlo remoto” (Lima, 1998), embora agora revestida por uma info-centralização administrativa.

O recurso às novas tecnologias no campo administrativo da educação constitui um meio importante na relação entre centro e periferia, no entanto, o seu uso deve estar ao serviço de interesses humanistas, como recomendou o trabalho de Edgar Faure *et al* (1981), e não de interesses gerencialistas e de lógicas economicistas onde o humanismo, a solidariedade, a emancipação típica da *educação permanente* cedem lugar à *performatividade*, competitividade e ao individualismo característicos da *aprendizagem ao longo da vida*.

Bibliografia

- Ball, Stephen J. (2004). Performatividade, privatização e o Pós-Estado do bem-estar, *Educação & Sociedade*, vol. 25, n.º 89, 1105-1126.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora
- Boltanski, Luc & Chiapello, Éve (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalism*. Paris: Gallimard.
- Canário, Rui (2001). Adultos – da escolarização à educação, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35-1, 85-100.
- Castells, Manuel (2007). *A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Crozier, Michel & Friedberg, Erhard (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Éditions du Seuil.
- Estêvão, Carlos V. (2003). “Ideologia e Gestão das Competências”; *Teoria e Prática da Educação*, v. 6, nº13, pp. 209-357. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Faure, Edgar (dir); *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

- Fernandes, António Sousa (1992). *A centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução do Sistema Educativo Português durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento policopiada).
- Ferreira, Virgínia (1986). "O Inquérito por Questionário na construção de dados sociológicos". In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 161-193.
- Field, John (2002). *Lifelong Learning and the Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Formosinho, João (1986). "A Regionalização do Sistema de Ensino", *Cadernos Municipais*, n.º 38/39, 63-67.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir (2005). Informação, Conhecimento e Sociedade em rede: Que potencialidades?, *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 23, 43-57.
- Gomes, Maria do Carmo & Simões, Francisca (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Griffin, Colin (1999). Lifelong learning and social democracy, *International Journal of Lifelong Education*, v. 18, n. 5, 329-342.
- Le Veugle, Jean (1968). *Initiation à l'éducation permanente*. Édouard Privat, Éditeur.
- Lengrand, Paul (1971). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, Licínio C. (1995). Reformar a administração escolar: A recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, n.º 1, 57-71.
- Lima, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia
- Lima, Licínio C. (2008). "A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004)". In Rui Canário & Belmiro Cabrito (Orgs.) *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. (31-60). Lisboa: Educa.
- Lima, Licínio C. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na 'sociedade da aprendizagem', *Revista Lusófona de Educação*, n.º 15, 41-54.

- Macedo, Berta (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: IIE.
- Macedo, Jorge Borges de (s/d). “Centralização Política”. In Joel Serrão, (Dir.). *Dicionário de História de Portugal*, Porto: Livraria Figueirinhas, vol. II, 39-41
- Machado, J. Baptista (1982). *Participação e Descentralização Democratização e Neutralidade na Constituição de 76*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, Boaventura Sousa (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.
- Stoer, Stephen R. & Magalhães, António M. (2003). Educação, Conhecimento e a Sociedade em Rede, *Educação & Sociedade*, vol. 24, n.º 85, 1179-1202
- Weber, Max (1983). *Fundamentos da Sociologia*. Lisboa: Editora Rés.

ⁱ Em Portugal, os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) surgem na sequência da criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos consagrada pelo Decreto-Lei nº 387/99 de 28 de Setembro e decorrem do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Todavia, em 2002, a ANEFA foi extinta pelo Decreto-lei nº 208/2002 de 17 de Outubro, sendo as atribuições da mesma integradas numa nova Direção Geral do Ministério da Educação: a Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV), tutelada, apenas, pelo Ministério da Educação, tendo como Ministro da Educação da altura, David Justino. Em 2005, a aposta na educação e formação de adultos, através do desenvolvimento dos processos de RVCC, constituiu um vetor de referência na política educativa da agenda governamental de José Sócrates. Um dos exemplos concreto do investimento estatal neste setor corresponde ao Programa/Iniciativa Novas Oportunidades, promovido pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, representando um exemplo do investimento governamental na qualificação, tendo sido, em 2006, alargado o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos e, substituída a DGFV pela Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ). Os processos de RVCC foram desenvolvidos pelos designados Centros Novas Oportunidades (CNO). Em Fevereiro de 2012, a ANQ é substituída pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.) através do Decreto -Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro.

ⁱⁱ Esta investigação teve financiamento do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho.

ⁱⁱⁱ Conforme informação do site: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=213&fileName=FAQs_SIGO_2.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=213&fileName=FAQs_SIGO_2.pdf)

^{iv} Outros dos requisitos que destacamos são: i) Equipa técnica com formação adequada às funções, estável, que partilha informação e responsabilidades, realizando reuniões periódicas de trabalho e definindo canais claros de comunicação interna. ii) Instalações adequadas ao funcionamento de um Centro Novas Oportunidades, respeitando as di-

ferentes etapas/dimensões de intervenção e assegurando espaços de trabalho adequados para esses diferentes fins. iii) Horário adequado às características do público-alvo e devidamente afixado em espaço visível, respeitando as indicações de obrigatoriedade de funcionamento emitidas pela tutela.