

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra

Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário

Uma abordagem qualitativa às percepções dos adultos certificados

Joel Ferreira

2009

Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário

Uma abordagem qualitativa às percepções dos adultos certificados

Joel Ferreira

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação do Doutor Luís Alcoforado.

Agradecimentos:

Agradeço, com elevada estima e consideração, ao Doutor Luís Alcoforado, por prontamente ter aceite a orientação desta dissertação e o desafio de me acompanhar neste percurso. Agradeço particularmente a forma sábia e objectiva com que levou a cabo a sua tarefa, desmistificando as minhas dificuldades e traçando os azimutes certos que me permitiram atingir este destino. Um agradecimento especial ainda pela sua enorme simpatia e disponibilidade e pela partilha do saber e valiosas contribuições para este trabalho.

Agradeço, com um enorme carinho, à minha esposa Raquel, por ter sido a melhor companheira possível nesta “viagem”. Agradeço a confiança total e renovada que sempre depositou nas minhas capacidades e o encorajamento, fundamental, nos momentos de maior desânimo. Sem a sua presença, apoio, amor e compreensão, este trabalho nunca teria visto a luz do dia.

Agradeço aos meus pais, António e Rosália, pelo incentivo que me deram, mas sobretudo pelo exemplo e pela atenção sem reservas com que sempre me brindaram. Apesar da ausência dos últimos tempos, estou certo que estão ainda mais orgulhosos que eu.

Agradeço aos directores e coordenadores dos Centros Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Rio Meão; da Escola Secundária de Oliveira do Douro; e da Fundação da Juventude (Porto), pela total disponibilidade e pela hospitalidade com que me receberam, permitindo-me a realização do estudo.

Agradeço aos sujeitos que participaram no estudo a sua disponibilidade e principalmente o entusiasmo e enorme simpatia com que acolheram a minha investigação.

Mais uma vez, a todos o meu sincero obrigado.

Índice

Introdução	1
Parte I	
Capítulo I – A Educação de Adultos	9
1. Evolução histórica do conceito de educação de adultos	10
2. Importância das Conferências Internacionais	11
3. Delimitação do campo da educação de adultos	15
4. Do conceito de educação permanente ao de aprendizagem ao longo da vida	16
5. A importância da Europa para a reformulação do conceito: da perspectiva humanista à neo-liberal	18
6. O panorama actual e desafios para o futuro	22
7. Definição alargada de educação de adultos	25
8. Importância da valorização e reconhecimento da educação de adultos	26
9. Reflexões sobre o conceito de aprendizagem ao longo da vida	26
10. Noção de Competência, Literacia e Competência-Chave	27
11. O reconhecimento e validação de competências adquiridas em contextos formais, não-formais e informais	31
12. Outras problemáticas actuais da educação de adultos	33
13. Síntese do Capítulo I	36
Capítulo II – Das políticas educativas de Educação de Adultos em Portugal ao funcionamento dos Centros Novas Oportunidades	39
1. “Necessidade” - Da obrigatoriedade da escolarização à Revolução de Abril	40
2. “Esperança” - O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos	43
3. “Retrocessos” - Lei de Bases do Sistema Educativo	45
4. “Um novo fôlego” – Influência de Hamburgo e a criação da ANEFA	49
5. “Expectativa” – A Iniciativa Novas Oportunidades	54
6. O Processo de RVCC em Portugal	64
7. Referencial de Competências-Chave	67

8. Perfil de competências do adulto com certificação de nível secundário	72
9. Condições de acesso aos Centros Novas Oportunidades	73
10. Duração dos Processos de RVCC	74
11. Constituição da equipa técnico-pedagógica dos Centros Novas Oportunidades	74
12. Princípios orientadores do funcionamento dos Centros Novas Oportunidades	75
13. Etapas/dimensões de intervenção dos Centros Novas Oportunidades	76
14. Orientações Metodológicas dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Abordagem Auto(biográfica) e Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	82
14.1. Balanço de Competências	83
14.2. Abordagem (Auto)biográfica	85
14.3. Portefólio Reflexivo de aprendizagens	87
15. Alguns estudos e investigações sobre o Sistema de RVCC e a Iniciativa Novas Oportunidades	88
Síntese do Capítulo II	92

PARTE II

Capítulo III – Estudo Empírico	99
1. Objectivos	100
2. Metodologia	100
3. População	106
3.1. O CNO do Centro de Formação Profissional de Rio Meão	107
3.2. O CNO da Escola Secundária de Oliveira do Douro	107
3.3. O CNO da Fundação da Juventude (Porto)	108
4. Amostra	109
5. Análise das Entrevistas	111
5.1. Motivação e expectativas	111
5.1.1. Motivos do abandono escolar	111
5.1.2. Motivações para a inscrição na Iniciativa Novas Oportunidades	114
5.1.3. Expectativas iniciais	116

5.1.4. Autonomia no Encaminhamento	119
5.2. Percepções acerca do Processo de RVCC	122
5.2.1. Considerações acerca do acompanhamento durante o Processo de RVCC	123
5.2.2. Postura dos adultos e elementos considerados para a construção do PRA	126
5.2.3. Percepções dos adultos acerca do Processo de RVCC que frequentaram	131
5.2.4. Juízos de Valor acerca do Processo de RVCC	134
5.2.5. Necessidades de frequentar Formação	137
5.2.6. Percepções dos adultos sobre o conceito de “Competência”	140
5.2.7. Percepções da valorização das suas competências no Processo de RVCC	142
5.2.8. Juízos de valor acerca da globalidade do Processo de RVCC	144
5.3. Impacto da frequência do Processo de RVCC e da conclusão do ensino secundário por esta Via	150
5.3.1. Impacto da Certificação de competências na Vida dos adultos	151
5.3.2. Juízos de Valor acerca do Júri de Certificação	154
5.3.3. Valor intrínseco atribuído ao Diploma (em comparação com um Diploma Escolar)	157
5.3.4. Juízos de Valor sobre críticas de “facilitismo” associadas ao Processo de RVCC	161
5.3.5. Correspondência com as expectativas iniciais	165
6. Conclusão e discussão dos resultados	167
Conclusão Geral	178
Bibliografia	185
Lista de Siglas Utilizadas	191
Anexos	195

Índice de Tabelas

Tabela 1.	Caracterização da amostra	110
Tabela 2.	Motivos do abandono escolar	113
Tabela 3.	Motivações para a inscrição na Iniciativa Novas Oportunidades	116
Tabela 4.	Expectativas Iniciais	119
Tabela 5.	Autonomia no encaminhamento	122
Tabela 6.	Considerações acerca do acompanhamento durante o Processo de RVCC	126
Tabela 7.	Elementos considerados para a construção do PRA	130
Tabela 8.	Percepções dos adultos acerca do Processo de RVCC que frequentaram	133
Tabela 9.	Juízos de Valor acerca do Processo de RVCC	136
Tabela 10.	Necessidades de frequentar Formação	139
Tabela 11.	Percepções dos adultos sobre o conceito de “Competência”	141
Tabela 12.	Percepções da valorização das suas competências no Processo de RVCC	144
Tabela 13.	Aspectos do Processo de RVCC maioritariamente valorizados pelos adultos	147
Tabela 14.	Aspectos do Processo de RVCC onde forma sentidas maiores dificuldades	150
Tabela 15.	Impacto da Certificação de competências na Vida dos adultos	153
Tabela 16.	Juízos de Valor acerca do Júri de Certificação	156
Tabela 17.	Valor intrínseco atribuído ao Diploma (em comparação com um Diploma Escolar)	160
Tabela 18.	Juízos de Valor sobre críticas de “facilitismo” associadas ao Processo de RVCC	164
Tabela 19.	Grau de correspondência com as expectativas iniciais	167

Índice de Figuras

Figura 1.	Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades	61
Figura 2.	Desenho do Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos – nível secundário	69
Figura 3.	Matriz conceptual dos elementos metodológicos em Processos RVCC – nível secundário	83
Figura 4.	Fases do Balanço de Competências	84

Índice de Anexos

Anexo 1.	Guião de Entrevista	197
Anexo 2.	Entrevista Adulto 1	199
Anexo 3.	Entrevista Adulto 2	202
Anexo 4.	Entrevista Adulto 3	206
Anexo 5.	Entrevista Adulto 4	209
Anexo 6.	Entrevista Adulto 5	212
Anexo 7.	Entrevista Adulto 6	214
Anexo 8.	Entrevista Adulto 7	218
Anexo 9.	Entrevista Adulto 8	221
Anexo 10.	Entrevista Adulto 9	225
Anexo 11.	Entrevista Adulto 10	229

Resumo:

A presente dissertação insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação de adultos e Intervenção Comunitária.

Tendo em consideração a relativamente recente implementação do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário, (PRVCC – NS), bem como as inovações metodológicas que lhe são inerentes e o elevado grau de complexidade que lhe é reconhecido, nesta investigação procura-se analisar as percepções dos adultos acerca do PRVCC – NS, mais concretamente no que se reporta às motivações para a inscrição e expectativas iniciais; à forma como é percebido o processo de desocultação de competências; às perspectivas sobre o conceito de competência e sobre as suas próprias competências; aos juízos de valor tecidos acerca da importância da certificação e do seu impacto.

A componente empírica desta investigação desenvolveu-se no primeiro semestre do ano de 2009, tendo como amostra 10 adultos recentemente certificados com o nível secundário através da frequência do PRVCC – NS no Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Rio Meão, no Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária de Oliveira do Douro e no Centro Novas Oportunidades da Fundação da Juventude - Porto.

A metodologia utilizada fundeia-se numa abordagem qualitativa, com recurso à técnica de entrevista semi-estruturada, e teve por objectivo explorar e reflectir sob o ponto de vista contextual, de forma a compreender as percepções dos adultos e os significados que lhe são atribuídos.

Os resultados obtidos com esta investigação permitem uma leitura rica em significados que apontam no sentido da existência de motivações simultaneamente pessoais e profissionais, na atribuição de um elevado valor subjectivo ao processo, traduzido na valorização do impacto positivo do processo no quotidiano das pessoas e da existência de aspectos conceptuais distintos do que é teoricamente delineado.

Abstract :

The present dissertation focuses on the specific area of Adult Education and Community Intervention and it is inscribed in the Master Degree in Education Sciences.

Considering the relatively recent implementation of the *Process of Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC)* – Secondary Education Level, the inherent methodological innovations and its recognized level of complexity, the major goal of this thesis is to examine and analyse adults' perceptions of the process – their motivations towards the process and previous expectations; the way this different procedure of exploring and extracting evidences and competences from real situations is regarded; their perspectives of the concept of *competence* itself and their effective competences; and preconceptions and value-judgments associated with the relevance of certification and its impact.

The empirical component of this work has been developed during the first semester of 2009, with a sample of ten lately certified adults who enrolled the Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC) Process – Secondary Education Level in «Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Rio Meão», «Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária de Oliveira do Douro» and «Centro Novas Oportunidades da Fundação da Juventude – Porto».

The methodology adopted is based on a qualitative approach, with the semi-structured interview as main resource, aiming to explore and study the process from a contextual point of view so that the adults' perceptions could be perceived.

The outcome of this research point to a richness of signs and possible readings – on one hand, the perception of both personal and professional motives; on the other hand, a significant level of subjectivity (because of the individual construction of conceptual images, according to the meanings each adult attributes to the process), mirrored in the reinforcement of its positive impact in the adults' everyday life, and the existence of different conceptual aspects of what is theoretically designed.

Résumé :

Ce travail s'inscrit dans le cadre du Master en Sciences de l'Education, spécialisation en Education des Adultes et Intervention Communautaire. Compte tenu de la mise en œuvre relativement récente du Processus de Reconnaissance, de Validation et de Certification de Niveau Secondaire (PRVCC-NS) ainsi que les innovations technologiques qui sont inhérentes au degré élevé de complexité qui est reconnue, cette recherche vise d'examiner les perceptions des adultes au sujet PRVCC-NS, spécifiquement en ce qui concerne les motivations et les attentes pour l'inscription initiale, la manière dont il est perçu le processus de levée de l'insu des compétences: perspective sur le concept de compétence et sur leur propres compétences, aux tissus des jugements sur l'importance de la certification et son impact.

Le volet empirique de cette recherche a été élaboré dans la première moitié de 2009, et un échantillon de 10 adultes ayant récemment obtenu la certification au niveau secondaire à travers la fréquence des PRVCC-NS dans le «Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Rio Meão», dans le «Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária de Oliveira do Douro» et dans le «Centro Novas Oportunidades da Fundação da Juventude – Porto».

La méthodologie est basée sur une approche qualitative, en utilisant la technique des interview semi-structurées et visant à explorer et à réfléchir sur le point de vue contextuel, pour comprendre les perceptions des adultes et les significations qui suggèrent l'existence de raisons à la fois personnelle et professionnelle, l'attribution d'une valeur subjective plus élevés pour le processus, les résultats dans l'amélioration de l'impact positif du processus dans la vie quotidienne et l'existence de différents aspects conceptuels de ce qui est théoriquement conçue.

Introdução

Esta breve introdução pretende apresentar a nossa investigação. Para o fazer iremos apresentar os motivos que estiveram na sua origem, os seus objectivos e como se organiza na presente dissertação

Introdução:

Constitui proposta do presente trabalho de investigação uma tentativa de compreensão do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário, implementado em Portugal através da Iniciativa Novas Oportunidades.

Um percurso profissional, já com alguns anos, construído neste campo, para além de se ter demonstrado uma experiência altamente gratificante, permitiu também levantar algumas interrogações a seu respeito. Tendo assistido a algumas mudanças políticas e metodológicas nesta área, foi com curiosidade e espírito de missão que abraçámos o desafio de participar na implementação do Processo de RVCC de Nível Secundário, que trouxe consigo mudanças epistemológicas e ao nível de uma certa praxis instalada. Numa altura em que nunca no nosso país houve tanta atenção dedicada à educação de adultos, tida historicamente como um “parente pobre” das várias políticas de educação, e em que existe um número, não há muitos anos considerado utópico, de adultos envolvidos nas várias ofertas, e um conjunto de políticas e mobilização de recursos que prevê atingir resultados ambiciosos, resgatando Portugal dos últimos lugares europeus no que respeita aos níveis de escolaridade e qualificação da população, considerámos pertinente analisar estas políticas e modelos que preconiza, reflectindo sobre as práticas e sobre a teoria que lhes serve de base.

Nesse sentido, optámos por centrar o nosso estudo no Processo de RVCC, que pelo seu grau de inovação, veio revolucionar o acesso a vários níveis de escolaridade e qualificação e por, em nossa opinião, ser mais apelativo para os adultos que o procuram e mais interessante como objecto de estudo. A nossa escolha recaiu sobre o nível secundário, por ser um processo muito mais complexo que o de nível básico e também pela sua implementação ser relativamente recente, o que nos despertou a expectativa de, de algum modo, podermos contribuir para a reflexão desta prática em concreto. Assim, tentamos com este trabalho compreender melhor o processo, analisando sobretudo a forma como ele é compreendido e alguns aspectos do seu funcionamento, percebidos pelos adultos que o frequentaram. Para o efeito, levámos a cabo uma investigação baseada nos pressupostos da investigação qualitativa, para tentar abordar as várias percepções e significados acerca deste processo, com o necessário grau de aprofundamento que

essa abordagem permite. Considerámos pertinente compreender de que forma este processo é experienciado e que juízos de valor são tecidos a seu respeito, numa tentativa de dar resposta a algumas questões que se nos foram levantando: Quais as motivações dos adultos para a inscrição na Iniciativa Novas Oportunidades? Porquê a frequência de um Processo de RVCC de Nível Secundário em detrimento das outras (várias) ofertas qualificativas actualmente em vigor? De que forma é experienciado o processo? Quais as concepções de competência que os adultos possuem e de que forma são validadas neste processo? Qual o impacto e que valor se atribui à certificação e respectiva equivalência escolar através deste Processo? De que forma todas estas percepções do processo correspondem ao que é teoricamente delineado? E, por fim, quais os aspectos mais valorizados pelos adultos e quais os que consideram ser pertinente alterar?

Julgamos que o valor e a pertinência desta investigação reside na tentativa de compreensão das respostas a estas questões, na expectativa de que possa lançar algumas “luzes” sobre a forma como o PRVCC-NS é experienciado por quem o frequenta e possa apoiar futuras reflexões e análises acerca desta prática.

Nesse sentido organizámos o trabalho em duas partes, às quais correspondem três capítulos:

A primeira parte diz respeito à fundamentação teórica desta investigação e contém os dois primeiros capítulos.

No Capítulo I – “Educação de Adultos”, pretendemos fazer uma breve abordagem a alguns conceitos específicos caracterizadores da educação de adultos, analisando a sua evolução histórica, debatendo a importância dos organismos internacionais para essa evolução e terminado com uma reflexão acerca de algumas das suas características específicas. Para o efeito iremos abordar a evolução na definição do conceito, abordando para esse efeito as várias contribuições dos organismos internacionais, tais como a UNESCO, a Comissão Europeia e a OCDE, que se vão reflectindo nas várias Conferências Internacionais de Educação de Adultos e que não se podem dissociar dos contributos das perspectivas humanistas e neo-liberais. Uma vez que são vários os aspectos relacionados com essa evolução, para além do contributo dos organismos internacionais iremos ainda reflectir acerca da delimitação do campo da educação de adultos, acerca dos conceitos de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida, até nos

determos na sua importância da sua valorização e reconhecimento. Iremos proceder neste capítulo a um debate acerca da noção de competência ou competências, abordando vários contributos teóricos para o seu entendimento e finalmente iremos aportar no conceito e relevância do reconhecimento e validação de competências adquiridas em contextos formais, não-formais e informais.

No Capítulo II – “Das primeiras políticas de Educação de Adultos em Portugal ao funcionamento dos Centros Novas Oportunidades” iremos fazer uma breve resenha histórica das políticas de educação de adultos em Portugal, desde a I República até aos dias de hoje, dando maior enfoque às políticas do Pós – 25 de Abril, nomeadamente ao Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos; à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986; à criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos e respectiva implementação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; até à criação da Agência Nacional para a Qualificação e implementação da Iniciativa Novas Oportunidades. Abordaremos ainda os vários aspectos relativos às metodologias do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, tais como o Balanço de Competências, Histórias de Vida e Portfólios Reflexivos de Aprendizagens e ainda o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário e as várias etapas do PRVCC e também alguns dos princípios de funcionamento dos Centros Novas Oportunidades. Por fim, encerraremos este capítulo com a referência a alguns estudos e investigações efectuados a este respeito.

A segunda parte corresponde à nossa investigação e contém o Capítulo III – “Estudo Empírico”. Neste capítulo expomos a problemática em estudo, e procedemos à defesa da opção metodológica, que como foi já referido, é de índole qualitativa e se baseia no recurso à utilização de entrevistas semi-estruturadas. De seguida procedemos à caracterização dos locais onde realizamos a investigação, que no caso foram os Centros Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Rio Meão; da Escola Secundária de Oliveira do Douro e da Fundação da Juventude (Porto). Procedemos também à caracterização da População e respectiva Amostra, que resultou na selecção de dez sujeitos. Iremos ainda esclarecer todos os procedimentos efectuados ao longo da recolha de dados e caracterizar os instrumentos utilizados para esse efeito, cuja escolha recaiu sobre a

Entrevista Semi-Estruturada. Por fim, neste capítulo apresentamos ainda os resultados obtidos através da análise das entrevistas efectuadas e a seguir discutimos esses resultados e expomos as conclusões que daí retirámos.

No final do trabalho expomos as principais conclusões do mesmo, sublinhando a importância das percepções dos adultos certificados acerca do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário.

Parte I

Capítulo I

- A Educação de Adultos

No presente capítulo pretendemos fazer uma breve abordagem a alguns conceitos específicos caracterizadores da Educação de Adultos, analisando a sua evolução histórica, debatendo a importância dos organismos internacionais para essa evolução e terminado com uma reflexão acerca de algumas das suas dimensões e características específicas.

1. Evolução histórica do conceito de educação de adultos:

- Da delimitação do conceito à importância das Conferências Internacionais

Nos últimos anos, o conceito de educação de adultos foi alargando o seu espectro de influência nas mais variadas dimensões da vida social e foi conseguindo desvincular-se do facto de ser encarado apenas como subsistema educativo, passando a elemento central na resposta a dar aos novos desafios que se colocam à actual sociedade, alicerçada numa “economia do conhecimento e da coesão social (...) que sejam capazes de garantir um desenvolvimento sustentado” (Duarte, 2003, p.6).

Tal como afirma Canário (2000, p. 10) “a educação de adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente mas não constitui novidade”, no sentido em que entende educação como “um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo”. Essa novidade do fenómeno é considerada ao pensar a educação de adultos com um carácter deliberadamente sistemático e alargado, em que o Estado assume um papel preponderante no seu desenvolvimento e implementação.

Do ponto de vista histórico, a educação de adultos “emerge na continuidade dos ideais e da filosofia das Luzes” (Le Goff, cit. por Canário, 2000. p. 11) e o conceito sai reforçado por Condorcet, ao afirmar que “a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender” (Schwartz, cit. por Canário, 2000, p. 11).

Posteriormente, durante o século XIX e a primeira metade do século XX, são também fundamentais o surgimento e consolidação do conceito de educação de adultos; as iniciativas estatais que pretendem responsabilizar-se pela alfabetização dos iletrados; a ênfase que começa a ser colocada na formação profissional e a educação política, com vista ao exercício pleno do direito de voto. É também nesta altura que surgem outras iniciativas fundamentais para a definição das bases da educação de adultos, uma baseada na educação popular e que tem como motor o desenvolvimento de movimentos sociais de massas, e outra que se prende com a consolidação dos sistemas escolares nacionais (Canário, 2000).

No entanto, é após o fim da Segunda Guerra Mundial que se assiste a uma verdadeira expansão da educação de adultos, sendo incrementada de modo

deliberado e sistemático e estruturando-se como “meio de informação, mobilização e compreensão das grandes questões da humanidade, e factor determinante para o desenvolvimento histórico” (Magalhães, 2003, p. 175).

2. Importância das Conferências Internacionais

“A educação de adultos, quer no plano teórico quer no plano aplicado, reforçou-se como uma diversidade de programas que não apenas visam o acesso à educação, como também um aprofundamento e continuidade, no universo de uma renovação das oportunidades, como ainda um aprofundamento e uma transformação nos indivíduos e nas sociedades” (Magalhães, 2003, p. 176).

A expansão da educação de adultos dependeu muito do envolvimento dos Estados-Nação, frequentemente sob a modalidade de Ensino Recorrente, que por sua vez resultou no estabelecimento de compromissos internacionais, concretizados através da UNESCO e de organismos e movimentos federativos internacionais, com particular destaque para a OCDE. O papel da UNESCO foi fundamental na história e promoção da educação de adultos pois permitiu a introdução de novas e inovadoras práticas e contribuiu sobretudo para a internacionalização da educação de adultos ao considerá-la algo que deve ser apreciado por todos os Estados e que deve ter um referendo mundial. Essa internacionalização concretizou-se também através do início de uma série de conferências internacionais dedicadas à educação de adultos (CONFINTEA) que permitiram uma reflexão progressiva sobre a temática, geraram uma série de propostas normativas e têm sido “marcos históricos fundamentais para a afirmação e evolução deste campo educacional e, por consequência, factores determinantes para o reconhecimento e aplicação do direito de todos os cidadãos, independentemente da idade, à educação em todos os seus quadrantes” (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998, p. 19).

A primeira conferência aconteceu assim em Elsinor, na Dinamarca, em 1949, num cenário de pós Segunda Guerra Mundial. Para além da importância de ter marcado o arranque deste tipo de iniciativas, dos vários temas debatidos poderemos salientar a “acentuação no valor da educação democrática” e a preocupação de a colocar ao serviço da paz e da instauração de uma civilização mais completa e humana” (Osório, 2003, p. 219), sendo que a educação de adultos deve ter por

finalidade a satisfação das necessidades e aspirações dos adultos, em toda a sua diversidade. Devem considerar-se as necessidades próprias e individuais e as necessidades de cada grupo e comunidade. A ênfase na expressão *democrática* vai no sentido de assegurar um equilíbrio e harmonia entre os direitos individuais de cada pessoa e os deveres para com a comunidade onde se insere. Esta conferência estabelece para a educação de adultos objectivos que vão no sentido de restaurar a confiança, após o clima de desordem global que se tinha feito sentir, estimular o espírito de democracia e de tolerância, promover o sentido de comunidade local e pertença a uma comunidade mundial e ainda favorecer movimentos culturais que tendencialmente eliminem o contraste entre massas e elites.

Segundo Canário (2000), a pobreza que se tornou evidente nos países do Terceiro Mundo durante os anos 50 do século passado, especialmente quando comparados com o rápido crescimento dos países industrializados do Hemisfério Norte, fez com que surgisse um ponto de viragem no percurso da educação de adultos, tendo sido concretizado na segunda conferência de Montreal em 1960. Essa evolução social suscita a necessidade de uma “mudança de mentalidades, da passagem de uma educação para a vida, para uma educação contínua ao longo da vida” (Osório, 2003, p. 220). Essa conferência introduziu o conceito de educação permanente e foi a partir daí que se passou a atribuir à educação de adultos uma relação directa com o desenvolvimento e prosperidade económica, através da convicção de que um desenvolvimento económico a curto/médio prazo, só era possível com o recurso aos adultos e ao impacto imediato da sua acção. Afirma-se que «a educação de adultos não pode ser um apêndice mas deve ser uma parte integrante dos sistemas nacionais de educação» e considera-se como “uma parte do desenvolvimento geral e económico dos indivíduos” e “factor vital para o progresso social, económico e político de cada povo” (Hely, cit. por Osório, 2003, p. 220).

Em 1972 ocorre a terceira conferência, desta feita em Tóquio, da qual se destaca a tentativa de trazer para a prática as considerações teóricas assumidas na reunião anterior, no sentido de se tentarem criar sistemas integrados de educação para uma sociedade de aprendizagem, que deveriam contemplar educação formal, formação e educação complementar, orientação profissional e educação no meio rural, como elemento integrante para o desenvolvimento económico. Defende-se a alfabetização como um meio e não como um fim, pois é fundamental para o

desenvolvimento. Segundo Bhola (cit. por Osório, 2003, p. 221), Knowles teve nesta conferência uma influência fundamental para a delimitação de conceitos com vista à criação de uma disciplina profissional de educação de adultos, denominada Andragogia.

Em 1976, entre duas conferências, teve lugar a XIX Conferência Geral da UNESCO, realizada em Nairobi, onde foi aprovada a seguinte definição de educação de adultos e a sua relação com a educação permanente:

“O conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer 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 adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente” (UNESCO, 1976, p. 119).

A quarta conferência da UNESCO decorreu em Paris em 1985 e deu consistência ao «direito de aprender ao longo da vida», afirmando a sua promoção e democratização numa perspectiva de igualdade de oportunidades, sobretudo em grupos que apresentem maiores situações de marginalização social, para que todos possam aceder aos conhecimentos e aos comportamentos que não são fáceis de adquirir num meio social, de um modo sistemático.

A última conferência realizada até à presente data foi a Conferência de Hamburgo que decorreu nessa cidade alemã em Julho de 1997 sob o tema «Aprender em idade adulta: uma chave para o século XXI». Muito graças à crescente evolução do fenómeno da globalização e da conseqüente maior cobertura mediática, esta foi a conferência com maior amplitude e da qual resultou uma nova definição de educação de adultos, que vem ratificar a definição formulada em Nairobi, acrescentando-lhe alterações mínimas:

“Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existente numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas baseadas na prática” (UNESCO, 1998, p. 7).

Esta conferência “atribui claramente um papel fundamental na procura de soluções para muitos dos problemas e desafios que afectam as sociedades actuais, uma vez que o mundo está a sofrer profundas e aceleradas transformações económicas, culturais e sociais à escala global e local, que conduzem a níveis de crescente complexidade e risco e se traduzem em novas e acrescidas exigências para as sociedades e para os indivíduos” (Melo, Lima, & Almeida, 2002, p. 17). De acordo com a Declaração Final da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos de Hamburgo (UNESCO, 1998), essas novas exigências prendem-se em contextos tão diversificados como a “globalização dos sistemas económicos” (do qual temos o actual exemplo de cenário de crise económica global, provocada pela crise do *Subprime* norte americano e conseqüente colapso financeiro), as “alterações nos padrões de produção e trabalho”, o “rápido desenvolvimento tecnológico e científico” (com destaque para as TIC) e a “emergência de sociedades de informação e conhecimento” (originando novos riscos de exclusão), as “alterações demográficas”, com fenómenos de mobilidade das populações e com aumento da esperança média de vida, o que aumenta o número de idosos, as tensões sociais e a crescente crise ecológica. Não podendo a educação de adultos limitar-se a uma resposta inócua a essas necessidades, foram aí propostos alguns aspectos normativos fundamentais, enfoques teóricos que se baseiem na prática e na experiência, o seu reconhecimento para a contribuição na criação de uma cidadania consciente e tolerante, para o desenvolvimento económico e social, para a promoção da alfabetização, para a mitigação da pobreza e preservação do meio ambiente. Com base nesses aspectos definiram-se como objectivos o

desenvolvimento da autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e sociedades, o reforço da capacidade de fazer face às transformações da economia, da cultura e da sociedade no seu conjunto, e a promoção da coexistência, tolerância, participação consciente e criativa dos cidadãos na sua comunidade, reforçando a capacidade de fazer face às alterações em curso e de assumir o controlo do destino de cada pessoa e da respectiva sociedade. Mais especificamente, definiu também como objectivos o reforço da participação em instituições culturais, o *empowerment* das mulheres, o respeito pela diversidade cultural, a promoção da saúde e prevenção da doença, uma intervenção humana ambientalmente sustentável, o desenvolvimento de competências para participação no mercado de trabalho e produção de rendimento, a valorização e aproveitamento das capacidades dos mais idosos e a integração e acesso das pessoas com deficiência. De acordo com Magalhães (2003) essa acepção ampla de educação de adultos compreende dimensões formativas que são operacionalizadas através de movimentos formais e não-formais, com carácter circunstancial ou como formas de educação permanente, ou seja, essa forte aposta traduz-se inevitavelmente numa diversificação de práticas e modalidades educativas.

3. Delimitação do campo da educação de adultos

Canário (2000) delimita o campo da educação de adultos em termos aproximáveis, sublinhando que relativamente às práticas educativas, é possível discernir, desde a década de 1960 do século passado, quatro subconjuntos que permitem balizar o território das práticas sociais da educação de adultos. São eles alfabetização e o ensino recorrente, a formação profissional contínua, o desenvolvimento local e a animação sociocultural.

A alfabetização e o ensino recorrente privilegiaram o desenvolvimento de ofertas educativas (de segunda oportunidade) dirigidas aos adultos (mas em alguns casos também a jovens) que foram excluídos do sistema escolar, mas que estão pressionados pelas imposições legais/administrativas de padrões mínimos de escolaridade. Houve neste campo também uma preocupação relativa ao combate ao analfabetismo literário e funcional.

A Formação Profissional Contínua “orienta-se para a qualificação e requalificação aceleradas de mão-de-obra entendidas como requisitos prévios e indispensáveis a uma política desenvolvimentista” de forma a rapidamente, promover o crescimento económico.

Quanto ao desenvolvimento local e comunitário e às práticas educativas que encorajavam a participação da comunidade “em interessar-se e assumir responsabilidades na melhoria das suas próprias condições de vida sociais e materiais” (Titmus, cit. por Canário, 2000, p. 15), foi particularmente interessante, quer pela globalidade dinâmica de conceitos que engloba e que vão desde a animação, à alfabetização e à formação profissional, quer pelo facto de sobrepor e confundir um processo de desenvolvimento com um processo educativo.

Por fim ainda de referir a importância do aumento de práticas de animação sociocultural, que não se resumem à problemática da ocupação de tempos-livres e que, segundo Canário (2000), vieram permitir questionar a onnipresença e monopólio da escola formal e trazer visibilidade a outras possibilidades de práticas educativas.

No quadro internacional e nacional esta diversidade de práticas surge também associada a uma grande amplitude de actores, nos quais se podem incluir “não apenas os Estados-Nação como também alguns movimentos religiosos, políticos e dos organismos corporativos e de classe” (Magalhães, 2003, p. 175), o que fez com que frequentemente também a educação de adultos fosse interpretada como educação popular, e de actividades de alfabetização, literacia básica, formações profissionais, autodidaxia, produção de livros e media educativos, ensino à distância, cursos por correspondência, educação e intervenção comunitárias... (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998).

4. Do conceito de educação permanente ao de aprendizagem ao longo da vida

Voltando às considerações de educação de adultos retiradas da Conferência de Hamburgo, apenas uma “visão concebida em termo gerais e dinâmicos no quadro de uma aprendizagem ao longo de toda a vida” (UNESCO, 1998, p. 7), pode dar resposta às necessidades e desafios que actualmente se colocam aos

indivíduos e às sociedades. É necessário “um novo conceito de educação de adultos que seja simultaneamente holístico, para abordar todos os aspectos da vida, e transectorial, para incluir todas as áreas de actividade cultural, social e económica. Deve a este ser ainda associado um outro conceito, o de “sociedade de aprendizagem em que tudo oferece uma oportunidade de aprendizagem e de realização do potencial de cada um”.

De acordo com Melo (Melo, Lima, & Almeida, 2002, p. 22) a “noção subjacente de continuidade dos processos de aprendizagem, quer no tempo, quer entre os diversos contextos e dimensões da vida, põe em causa as práticas existentes e exige novas abordagens à educação de adulto, com mais flexibilidade, inovação e criatividade”, o que significa que terão que ser dadas respostas concretas que possibilitem uma “complementaridade e continuidade entre a aprendizagem de adultos e a educação de crianças; uma interligação eficaz no seio dos sistemas formal e não-formal; um fortalecimento dos contextos de aprendizagem, uma abordagem participativa e centrada na pessoa adulta, que respeite e reflecta a diversidade de necessidades e de características dos participantes, o que significa que os conteúdos e processos deverão ser diferentes e portanto, adaptados às suas necessidades, e idiosincrasias em função das experiências vividas; um particular empenho e apoio activo à participação dos indivíduos tendencialmente excluídos – direito de todos à educação ao longo da vida; promovendo a aprendizagem facultando uma orientação imparcial, atribuindo um novo papel ao estado e aos actores educativos e, por fim, possibilitando o reconhecimento e certificação das aprendizagens.

Todas estas considerações, reforçadas pelos documentos e compromissos internacionais referidos anteriormente actuam, segundo Osório (2003) com um objectivo duplo de, por um lado, evitar um sentido reducionista da educação de adultos, e de por outro, afastá-la de uma definição escolarizada (escolarização), aproximando-a à noção de aprendizagem ao longo da vida. Ainda a este respeito, há que ter em conta o surgimento global, na década de 80 do século passado, de um novo paradigma sócio-económico, o que, segundo Koorsgard (cit. por Osório, 2003, p. 225) permite uma dupla leitura no que toca à educação ao longo da vida. O autor afirma que “o conceito humanístico defendido pela UNESCO se debilitou a favor da OCDE, através uma influência crescente nas políticas educativas, sobretudo em

países ocidentais”. Esse novo entendimento “baseia-se no conceito neoliberal como investimento no capital humano e no desenvolvimento dos recursos humanos” do qual sobressaem “sobretudo as razões económicas que podem existir para a educação e capacitação de adultos, mas que nada dizem em relação à democracia e à justiça social”.

5. A importância da Europa para a reformulação do conceito: da perspectiva humanista à neo-liberal

Ainda na esfera internacional, há um outro contexto que se revelou de igual importância para a definição do conceito de educação de adultos: o contexto europeu, inicialmente através do Conselho da Europa e depois de 1992, com a assinatura do Tratado de Maastricht, com o Tratado da União Europeia. Apesar de alguns avanços europeístas de uniformização e regulação única de alguns sistemas educativos, como por exemplo a que foi posta em prática no Ensino Superior, com o Tratado de Bolonha ou com outros programas comunitários, como por exemplo o Programa Grundtvig¹, no campo da educação de adultos, tal ainda não se verificou de forma claramente assumida, e apesar das orientações e compromissos estabelecidos entre os vários países, “as diferenças históricas e culturais geradas pelos diversos sistemas educativos europeus” (Osório, 2003, p. 226) impediram até à data a implementação de um sistema único, no que a este campo diz respeito.

No entanto, tal não foi impeditivo a que se tenha vindo a verificar a existência e implementação de um projecto pedagógico europeu, e aqui é de extrema importância a definição do ano de 1996, através do Parlamento e do Conselho Europeu, como o Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente, e da publicação do «Livro Branco», «Ensinar e Aprender – rumo a uma sociedade cognitiva», que vinha complementar o anterior, elaborado por iniciativa de Jacques Delors, cujo objectivo fundamental, segundo Osório (2003, p. 227) foi “estabelecer as bases para um desenvolvimento sustentável das economias europeias assente em quatro pilares base: o crescimento, a competitividade, o emprego e o novo

¹ O programa Grundtvig foi lançado em 2000 e centra-se no estudo das necessidades de quem frequenta acções de educação de adultos. Apoia a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade e pretende ser também uma resposta ao problema de envelhecimento da população europeia. (Comissão Europeia, 2000)

modelo de desenvolvimento”. No que à educação de adultos diz respeito, assiste-se a uma mudança política, centrada na tentativa de preparar a sociedade de forma e dar uma efectiva resposta aos novos desafios que esse desenvolvimento sustentável lança, e que se podem resumir a três factores fundamentais: a globalização da economia; o advento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e de uma sociedade da informação e uma civilização científico-técnica. São estes os factores que, conjugados, levam ao que hoje em dia se denomina de sociedade do conhecimento. Estas “necessidades” conjugadas exigem intervenções na população adulta, ao nível dos saberes e das competências. De alguma forma, esta concepção europeia reflecte-se claramente na dicotomia que referíamos anteriormente entre as concepções da UNESCO e as da OCDE. Sem dúvida que num plano interno (entenda-se, europeu) o foco aponta para uma concepção economicista da educação de adultos, mais preocupada em qualificar mão-de-obra para dar resposta aos elevados níveis de desemprego estrutural que afectavam os trabalhadores menos qualificados e em dar resposta às transformações económicas e laborais. Estas orientações, decorrentes do Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente, serviram para fundamentar muito do trabalho que foi sendo desenvolvido na Europa a este nível, e que de alguma forma marcaram a década de 90 do século passado.

Com a entrada do novo milénio, as preocupações políticas a nível europeu mantêm-se no desenvolvimento económico, mas é possível vislumbrar algumas diferenças pois “o rápido envelhecimento da população europeia implica que a exigência de conhecimentos e capacidades actualizadas não possa ser coberta, como acontecia no passado, apostando sobretudo nas novas integrações no mercado de trabalho, já que não haverá jovens suficientes e a transformação tecnológica é demasiado rápida, sobretudo com a vertiginosa difusão da economia digital” (Osório, 2003, p. 231). Esse facto, aliado à emergência de novas e pujantes economias (BRIC²) e a uma tentativa de não perder a corrida (e o orgulho, acrescentaríamos nós), por um lugar de relevo no novo xadrez de poderes mundiais que se avizinha, levou a que a Comissão Europeia, através do Conselho Europeu,

² Definição utilizada pela primeira vez em 2001, pelo economista norte-americano Jim O’Neill, para definir o que ele apelidou de novas economias emergentes, referindo-se aos seguintes países: Brasil, Rússia, Índia e China (sendo que mais recentemente, alguns teóricos incluem também a Indonésia) (Sarias, 2007).

adoptasse em 2000, a «Estratégia de Lisboa», que tem por principal objectivo transformar a Europa “na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico sustentável, acompanhado da melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social” (Comissão Europeia, 2000).

Este documento segundo Osório (2003, p. 228) prevê, para o campo da educação/aprendizagem, seis mensagens chave:

- “Novas qualificações básicas para todos: garantir o acesso universal e contínuo à aprendizagem, a fim de obter as qualificações exigidas para participar de forma sustentada na sociedade do conhecimento (...)

- Aumentar visivelmente o investimento em recursos humanos para dar prioridade ao capital mais importante da Europa – os seus cidadãos.

- Desenvolver métodos e contextos eficazes de ensino para a aprendizagem contínua ao longo de toda a vida (...).

- Melhorar significativamente a forma como se entende e valoriza a participação na aprendizagem e nos seus resultados, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem não-formal e informal. Há que modernizar os sistemas e as práticas nacionais de certificação para que se ajustem a novas condições económicas e sociais, reconhecendo os conhecimentos existentes, as aptidões e a experiência obtida pelos indivíduos durante longos períodos e em diversos contextos, incluindo os não formais e os informais.

- Redefinir a orientação e o aconselhamento, conseguindo com isso que ao longo da vida, todos os cidadãos possam aceder facilmente a uma informação e aconselhamento de qualidade acerca das oportunidades de aprendizagem.

- Aproximar a aprendizagem do lar e, para que isso aconteça, oferecer oportunidades de aprendizagem tão próximas dos interessados quanto possível, nas suas próprias comunidades e quando progridem, com o apoio das tecnologias da comunicação”.

O facto de aproximar os conceitos de desenvolvimento económico como de coesão social é a principal vantagem desta Estratégia de Lisboa, no que à educação de adultos diz respeito. Alarga o espectro de intervenção dos mesmos e aproxima-os. Este equilíbrio entre a dimensão economicista e a humanista, ou nas palavras de Osório (2003, p. 225) “entre a dimensão técnica e a sociocultural” dos processos

educativos está, aliás, bem patente nos princípios da própria estratégia: “a empregabilidade é, evidentemente, um resultado essencial de uma aprendizagem, mas a integração social é algo mais do que ter um trabalho remunerado. Aprender ajuda a construir uma vida satisfatória e produtiva, independentemente da situação laboral e das perspectivas de cada um” (Comissão Europeia, 2000).

Em 2004, após um estudo de avaliação da implementação da Estratégia de Lisboa concluiu-se que, durante os primeiros anos de implementação da Agenda, pouco progresso tinha sido conseguido e foi dada a seguinte recomendação: a refocalização da Estratégia nos objectivos de crescimento e emprego, o que foi efectuado em 2005, com a renovada assinatura dos compromissos.

Em 2006 foi dado novo ênfase ao investimento na Educação e no passado ano de 2008, foram assumidas Reformas que permitem efectivar a concretização da «Agenda de Lisboa». Os compromissos preconizam uma aplicação estratégica a decorrer até 2010 com algumas «Linhas Directrizes Integradas» a adoptar.

Uma análise a esta breve resenha da evolução histórica da educação de adultos a nível europeu e internacional, permite antecipar essas linhas. Assim, os aspectos que são absolutamente centrais na definição das políticas para os próximos tempos, que a Estratégia de Lisboa (Comissão Europeia, 2007) concretiza, consistem nos seguintes conceitos:

- Orientações macroeconómicas que, entre outros aspectos, permitam “estabilidade económica tendo em vista o crescimento sustentável”.
- Orientações microeconómicas que, entre outros aspectos, permitam, “reforçar e melhorar o investimento em I&D” (Investigação e Desenvolvimento).
- Orientações sobre o emprego que, entre outros aspectos, permitam “(...) reforçar a coesão social e territorial; (...) melhorar a resposta às necessidades do mercado de trabalho; (...) alargar e aumentar o investimento em capital humano; (...) desenvolver competências-chave, e adaptar os sistemas de educação e formação em resposta às novas exigências em matéria de competências, aumentando a definição e transparência das qualificações, bem como o seu efectivo reconhecimento e validação de competências adquiridas em contextos não-formais e informais.

6. O panorama actual e desafios para o futuro

No plano internacional, 2009 é extremamente importante por ser o ano em que se irá realizar a VI CONFINTEA, desta feita na cidade de Belém, Brasil. Teve data prevista para o mês de Maio, mas acabou por ser adiada para o mês de Dezembro. A realização da Conferência prevê uma série de reuniões regionais preparatórias, já desenvolvidas em todo o mundo, com os seguintes “agrupamentos” ou *clusters*: África; Estados Árabes; Ásia e Pacífico; Europa, América do Norte e Israel; e América Latina e Caribe. Dessas reuniões resultaram já algumas orientações e preocupações que serão levadas para o centro da discussão da conferência.

Partindo das propostas de Keogh (2009), iremos seguidamente proceder a uma análise sumária dessas orientações, com especial foco para as conclusões do *cluster* pan-europeu, norte-americano e israelita.

Partindo da definição de educação de adultos proposta em Hamburgo em 1997, entende-se essa educação como sendo caracterizada pela sua heterogeneidade e como um processo que deverá incluir os contextos formais, não-formais e informais numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, e de sobreposição desses contextos, pois a experiência de vida dos adultos é fundamental para a definição dos seus objectivos de aprendizagem, sendo essa também uma característica significativa da sociedade do conhecimento, que deve ter em conta a ligação entre as necessidades individuais, empresariais, comunitárias e regionais.

Afirmam-se também as diferenças nos objectivos da educação de adultos para os vários países envolvidos, sendo que nos países mais desenvolvidos e industrializados a preocupação recai sobre a necessidade de aumento da competitividade para dar respostas satisfatórias a novos processos de produção, distribuição e comunicação globais; sobre a necessidade de novas práticas organizacionais; sobre a necessidade de estar na frente do desenvolvimento tecnológico. Essas necessidades reflectem ainda o envelhecimento da população; as novas práticas organizacionais; a subqualificação dos trabalhadores (sobretudo

face ao aumento da importância das TIC para o mundo do trabalho); a necessidade de manter a coesão social, sobretudo face ao aumento das discrepâncias que se têm vindo a verificar; a necessidade de dar uma resposta a novas rotas de mobilidade de pessoas e imigração e ainda a necessidade de consciencialização ambiental e de preservação dos recursos naturais. Já os países menos desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, sublinham como necessidades às quais as políticas de educação de adultos podem dar resposta, uma sociedade fracturada com aumento dos índices de pobreza e falta de infra-estruturas que lhes possam responder; os desafios do estabelecimento de instituições e práticas democráticas; a necessidade de criar linhas orientadoras para legislação e instituições; o desafio de uma transição para uma economia de mercado; a necessidade de fortalecer o sector privado e de aumentar os níveis de estabilidade macroeconómica; um mercado de trabalho subdesenvolvido, com elevados níveis de desemprego e de desemprego de longa duração e com baixos níveis de escolaridade, qualificações e competências; novamente o problema do envelhecimento populacional e ainda a necessidade de estabelecer adequados sistemas de protecção social. O que é comum a todos os países envolvidos é um contexto internacional de acentuadas mudanças globais na economia, comunicação e perspectivas humanas e culturais, em que o conhecimento é um recurso chave e onde é necessário ter uma mão-de-obra qualificada e ter práticas de cidadania activa, o que traz novos desafios educacionais a vários níveis.

Assim, esses relatórios de preparação para a nova Conferência, com base na Declaração de Sofia de 2002 (Comissão Europeia, 2007) deparam-se com uma relativa heterogeneidade de práticas de educação de adultos nos vários países, sendo de salientar que em muitos deles não há ainda lugar para um efectivo reconhecimento do contexto informal, limitando-se a práticas de formação profissional e de preparação para o desempenho de uma determinada profissão, privilegiando ainda a noção de *segunda oportunidade* para públicos que abandonaram precocemente o sistema de ensino formal, o que permite concluir que os compromissos de Hamburgo em 1997, não foram totalmente honrados. Mais afirma que “a educação de adultos nem sempre obteve o reconhecimento que lhe é devido em termos de visibilidade, prioridade de políticas e de recursos” (Comissão Europeia, cit. por Keogh, 2007, p. 10). Afirma-se também que para cumprir a

Estratégia de Lisboa (Comissão Europeia, 2007), a educação de adultos deve, em primeiro lugar, cumprir a função de desenvolvimento de competências e qualificação dos trabalhadores com vista a um desenvolvimento económico sustentado, esperando-se que também cumpra os contributos para a manutenção de valores democráticos e para o desenvolvimento pessoal e social. Para o fazer, a aposta está na promoção da educação de adultos, de forma a dar-lhe a visibilidade e o reconhecimento social que exige e a situá-la como elemento de base para o aumento da empregabilidade, aumento da mobilidade no mercado de trabalho, aquisição de competências chave, promovendo ainda um mercado e uma sociedade inclusivos. Essa aposta deve englobar vários actores, com particular destaque para o Estado, mas envolvendo também o sector privado e as instituições sociais e comunitárias.

Uma das mais-valias deste relatório prende-se com uma análise regional às mais recentes práticas de educação de adultos. Assim, uma das preocupações tem a ver com os conteúdos dessa educação de adultos, ao longo da vida e relacionada com as experiências de vida. Assim de acordo com Keogh (2009, p. 31), é possível identificar quatro grandes áreas.

A primeira está relacionada com uma educação de adultos próxima da noção de “segunda oportunidade”, e é dirigida para adultos que abandonaram precocemente o sistema escolar e que têm necessidade de obter um grau de qualificação ou determinadas competências. O aumento de qualificação surge, normalmente, através de ofertas formais, enquanto o aumento de competências e literacia de base, através de ofertas não-formais.

A segunda prende-se com a noção de formação profissional, inicial e contínua. Pode ocorrer em Centros de Formação ou nos próprios locais de trabalho e tem por objectivo a aquisição de competências específicas. Destina-se a activos empregados mas também pode responder a adultos temporariamente fora do mercado de trabalho.

A terceira refere a educação de adultos entendida como movimento social, no sentido em que possibilita as aprendizagens não-formais, nestes casos não directamente relacionadas com aquisição de competências direccionadas para o mercado de trabalho, mas com propósitos sociais, cívicos e culturais. Não conduz

directamente a certificações formais e ocorre sobretudo em instituições sociais e comunitárias, públicas ou privadas, complementares ou paralelas ao sistema formal.

A quarta está relacionada com o chamado terceiro nível de educação (*adult tertiary education*) pós-secundário e pré-universitário, que também tem um campo de intervenção na educação de adultos. Em alguns casos ocorre em instituições específicas para esse efeito, noutros é obtido através de pequenos cursos vocacionais ou de interesse particular. Este nível, em concreto, tem maior relevo nos países com maiores taxas de escolaridade.

Não podemos no entanto separar essas áreas do conceito transversal a todas elas: a mudança em prol do desenvolvimento, da inclusão e da competitividade.

No que a este aspecto diz respeito, tal como afirma Diniz, essa mudança deve “estar baseada na cumplicidade assumida entre os sectores educativo e produtivo” (Diniz, 2001, p. 24) e a “consecução deste objectivo tem vindo a envolver uma atenção particular à agenda educativa no centro da qual passou a ser colocada a educação, formação e aprendizagem ao longo da vida”.

Em consequência, a educação de adultos, ou melhor, uma sua versão, tem vindo a ganhar grande proeminência no discurso político e nas práticas de educação e formação em diferentes contextos nacionais (Castro, Guimarães, & Sancho, 2007). Segundo esta versão, “competências e aprendizagem são conceitos estreitamente associados. Ambos têm um carácter processual e dinâmico e procuram responder a uma característica única das sociedades actuais: o ritmo e a intensidade das mudanças sociais, sem precedentes em termos históricos, e o modo como estas afectam os indivíduos, as organizações e as sociedades” (Enguita, cit. por Ávila, 2005, p. 285).

7. Definição alargada de educação de adultos

É portanto necessário encontrar uma definição mais alargada da educação de adultos que contemple os seguintes conceitos: aprendizagem ao longo da vida, competências e literacia e ainda que permita um efectivo reconhecimento da importância da educação de adultos como prática democratizadora, receptiva à dimensão educacional das práticas sociais e que articule teoria e prática.

Essa definição mais alargada de educação de adultos pode ser encontrada se forem associados vários pressupostos de educação de adultos, preconizados por vários autores e organismos, dos quais se podem destacar a UNESCO em 1998, Delors em 1996 ou Canário em 2001, entre outros, tal como referem Castro, Guimarães e Sancho (2007, pp. 70-71):

- O pressuposto da “continuidade e complementaridade da educação”, que valoriza a aprendizagem para além da escola e de acordo com o paradigma de aprendizagem ao longo da vida.

- O pressuposto de “diversidade da educação”, prevendo a existência de acções de carácter não formal ou informal, com a respectiva interligação com o sistema formal, com vista à criação de “uma sociedade educativa empenhada na justiça social e no bem-estar de todos”.

- O pressuposto da “globalidade da educação” quer ao nível do indivíduo, respeitando “género, idade, grupo social e cultural de pertença, etc.”, quer ao nível dos contextos das práticas que devem ser a “níveis locais, nacionais e globais”.

8. Importância da valorização e reconhecimento da educação de adultos

No que à necessidade de valorização e reconhecimento da importância da educação de adultos diz respeito, segundo Keogh (2009) tem-se vindo a verificar, desde 1998, uma forte aposta nesse sentido, na tentativa de a tornar mais atractiva para os adultos. Isso pode ser conseguido através de um retorno explícito do investimento na aprendizagem, sob a forma de certificados e diplomas transferíveis a nível nacional e internacional; através do paradigma da aprendizagem ao longo da vida que reconhece os vários contextos em que essa aprendizagem ocorre (formal, não-formal e informal), independentemente de qual seja, e que permite encorajar participantes mais relutantes, pois são tidas em conta a sua bagagem de experiências e através da criação de sistemas transparentes de qualificações, que permitam um fácil reconhecimento e valorização das mesmas.

9. Reflexões sobre o conceito de aprendizagem ao longo da vida

O conceito de aprendizagem ao longo da vida é entendido como um processo contínuo e ininterrupto que tem em conta não só a dimensão temporal de aprendizagem (*life-long*), como também a multiplicidade de espaços e contextos em que ocorre (*life-wide*). Entende o aprender como parte integrante do quotidiano do adulto, desenrolando-se em contexto real através da sua participação na sociedade. Estes saberes podem ser teóricos, processuais ou práticos. A aprendizagem pressupõe não só uma transferência de conhecimentos, mas também a criação de possibilidades para que se produzam e construam, retendo o que é mais significativo, e não pode ser considerado como “um momento de preparação para a vida ou para uma etapa da vida” (Castro, Guimarães, & Sancho, 2007, p. 72).

Esse paradigma de aprendizagem ao longo da vida, de acordo com Ávila (2005, pp. 285-286), pode significar “encontrar numa sociedade formas de desenvolver, em permanência, os seus saberes e competências necessárias nas diferentes esferas da vida”. Os processos de aprendizagem deixam de corresponder a faixas etárias específicas, que são alargadas, “passando a abarcar o conjunto da população”, nomeadamente no que diz respeito também às “diferentes categorias sociais”, o que faz com que “qualquer indivíduo, seja qual for a sua idade, o seu nível de qualificação escolar ou a sua situação socioprofissional, pode ser confrontado, em qualquer momento, com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos e competências”.

Como pudemos verificar, o aparecimento do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida surge da visão neo-liberal de educação de adultos preconizada pela OCDE e ainda da “noção de empregabilidade, que designa a capacidade dos trabalhadores em desenvolver e actualizar os seus conhecimentos e competências de forma a poderem manter o seu emprego, ou pelo menos um emprego, durante a sua vida profissional. A noção de “*self-directed learners*” aparece aqui igualmente associada a esta ideia, reforçando a responsabilização dos indivíduos pela sua própria formação e pelo decorrente sucesso ou fracasso do seu desempenho profissional” (Ribas, 2004, pp. 21-22).

10. Noção de Competência, Literacia e Competência-Chave

A transformação da sociedade actual em sociedade do conhecimento é mais célere, abrangente e universal que as alterações anteriores, o que, como já foi referido anteriormente, coloca renovados desafios à educação de adultos. Para lá das qualificações, está na ordem do dia um discurso centrado em competências.

Podendo já falar-se de um movimento de competências (Alcoforado, Simões, & Ferreira, 2001), é necessário entender competência como um modo de dar resposta às necessidades novas que vão surgindo, devidas ao desenvolvimento tecnológico e como necessidade de dotar os cidadãos de novos meios de salvaguarda dos seus interesses sociais e profissionais (Caramujo, 2003).

Poderá assim definir-se competência como “um saber-agir socialmente reconhecido ao qual são acrescentados mais dois factores, o poder-agir, traduzido por um ambiente que torne possível e legítimo o assumir de riscos e responsabilidades; e o querer-agir, entendido como tradução da motivação e do envolvimento do indivíduo (Le Boterf, cit. por Alcoforado, Simões & Ferreira, 2001, p. 321). Pode então ser entendido como uma combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, ou por um conjunto articulado, transferível e multifuncional de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego (Comissão Europeia, 2004), no sentido “de as competências remeterem, antes de mais, para a acção dos indivíduos num determinado contexto” sendo portanto “inseparável da acção, constituindo um atributo que não pode ser apreciado, ou medido, a não ser numa dada situação” (Ropé e Tanguy, cit. por Ávila, 2005, p. 114). Requerem uma motivação para ser postas em prática e um “*saber como aprender*”.

Assim, para além das qualificações académicas e profissionais, são agora exigidas às sociedades contemporâneas novas competências como “uma grande agilidade mental, capacidades de compreender e de participar em processos de contínua mudança, de tolerar e valorizar as diferenças, de cooperar e relacionar-se bem com os outros, de comunicar, de se integrar positivamente em espaços multicêntricos e em expansão constante, de reconhecer as solidariedades e interdependências entre todas as pessoas e todas as outras formas de vida, etc.” (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998, p. 24). Algumas destas competências remetem para um outro entendimento do conceito, que apesar de

estar ligado ao anterior, destaca outras dimensões, sobretudo de nível interno, ou seja, “se é na exterioridade que se define competência, ela é, ao mesmo tempo, a postulação de um poder interno: a palavra competência sugere, ao mesmo tempo, o visível e o oculto, o exterior e o interior” (Rey, cit. por Ávila, 2007, p. 114). Este entendimento de competência, que remete para o interno, “distingue competência e desempenho (performance): a primeira corresponde a um conjunto de regras, não observáveis, nem acessíveis à consciência do sujeito, nas quais reside a possibilidade de desenvolvimento da linguagem; o segundo remete explicitamente para os comportamentos (...)” (Chomsky, cit. por Ávila, 2007, p.115). Segundo Rey (cit. por Ávila, 2007, p. 115) isto tem levado a que muitos “definam a competência essencialmente por referência à referida dimensão interna, optando por falar em actividades e comportamento quando se referem à sua exteriorização”.

Ao entender as competências como recursos individuais, passíveis de serem desenvolvidos e transferíveis para outros contextos, é necessário avaliá-las a partir das suas manifestações, sendo este um conceito hoje bastante em voga e que, combinado com as metodologias de exploração de Histórias de Vida é fundamental para a realização de Balanços de Competências, numa lógica de avaliação por competências.

Esta noção é aplicada quer do ponto de vista académico, como por exemplo na definição de percursos académicos que partem de necessidades individuais de formação e nas “reformulações de currículo assentes em competências, numa tentativa de implementação de um modelo segundo o qual a escola deve passar a assumir, de um modo explícito, a necessidade de se ocupar não apenas com a “transmissão de saberes”, mas também com a sua utilização, ou mobilização, ou seja, com o desenvolvimento de competências” (Abrantes, cit. por Ávila, 2005, pp. 116-117), quer do ponto de vista da empregabilidade, “definida como a capacidade de seguir, com aproveitamento, formações de actualização ou reconversão profissional, (...) sinónimo de possibilidades profissionais acrescidas ao longo da vida, (...) ou a capacidade de uma pessoa gerar permanentemente trabalho satisfatório e remuneração compensadora, independentemente de eventuais ambientes de turbulência ou desvinculação” (Alcoforado, Simões & Ferreira, 2001, p. 321).

Estas competências devem considerar três dimensões de conhecimento, essenciais à compreensão e à acção humana: “o conhecimento técnico, o conhecimento prático e a reflexão crítica” (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998, p. 25) ou “saber, saber-fazer e saber ser” (Le Boterf, cit. por Ávila, 2007, p. 120)

A noção de transversabilidade e transferibilidade de competências é muito importante pois “remete para uma ideia, que emergiu nos últimos anos, segundo a qual é possível delimitar um conjunto restrito de competências que todos os indivíduos precisam de possuir para poderem fazer face aos desafios e exigências que se lhes colocam nas sociedades actuais” (Ávila, 2005, p. 122). Este conceito é o de Competência-Chave, que é fundamental compreender no âmbito da presente investigação.

Tendo em conta todas estas definições e reflexões, a Comissão Europeia definiu, em 2007, um Quadro de Referência Europeu acerca das Competências-Chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida, (Comissão Europeia, 2007) em que reforça a ideia da importância das competências adquiridas ao longo da vida, para a inovação, produtividade e competitividade da União Europeia. Este quadro vem, a nível europeu, pela primeira vez identificar as competências essenciais de que os cidadãos necessitam para a sua realização pessoal, para a inclusão social, para a cidadania activa e para a empregabilidade na actual sociedade do conhecimento. Essas competências devem ainda permitir uma adaptação flexível às rápidas mudanças que essa sociedade impõe.

Considera essas competências como uma combinação de conhecimentos aptidões e atitudes adequadas ao contexto e estabelece oito competências essenciais: Comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; e Sensibilidade e expressões culturais.

De acordo com a Comissão Europeia, (2007) todas as competências são consideradas igualmente importantes, porque cada uma delas pode contribuir para uma vida bem sucedida na sociedade do conhecimento. Muitas destas competências sobrepõem-se e estão interligadas: aspectos que são essenciais num determinado domínio favorecem a competência noutro domínio. Possuir as

competências básicas fundamentais da língua, da literacia, da numeracia e das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) é uma condição essencial para aprender, e aprender a aprender está na base de todas as actividades de aprendizagem. São vários os temas que fazem parte do Quadro de Referência: pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, resolução de problemas, avaliação de riscos, tomada de decisões e gestão construtiva dos sentimentos são elementos importantes nas oito competências essenciais.

11. O Reconhecimento e Validação de Competências adquiridas em contextos formais, não-formais e informais

Após as considerações referidas anteriormente, falta ainda referir um outro aspecto da educação de adultos que é absolutamente central para o presente estudo, revelando-se também de bastante importância para o actual panorama educativo.

Apesar de não ser novidade, pelo menos na Europa e América do Norte, o reconhecimento de competências é considerado um componente chave para a aquisição de novas aprendizagens na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e um contributo imprescindível para a empregabilidade dos activos.

A validação das aprendizagens adquiridas em contextos formais, não-formais e informais pode ser utilizada para motivar os adultos a retomarem ou a prosseguirem as suas aprendizagens, pois traz visibilidade e reconhecimento social a competências que por vezes os adultos não têm noção de possuírem, possibilitando ainda o seu posicionamento em programas de qualificação formais, eliminando a possibilidade de terem que voltar a aprender algo que já sabem. Esse posicionamento pode ser feito antes de um percurso qualificativo, caso por exemplo se certifique um determinado nível e se posicione o adulto num percurso de nível superior; no meio, através de uma validação parcial dessas competências, em que o adulto apenas terá que frequentar os módulos relativos às competências que não validou, ou no final, com acesso ao respectivo diploma ou certificado, caso o adulto valide a totalidade das unidades de competência, ou competências-chave desse mesmo percurso.

Este tipo de possibilidades difere, no seio da União Europeia, de país para país. De acordo com a Comissão Europeia (Comissão Europeia, 2007), em alguns países, como por exemplo a Bélgica, a República Checa, a Polónia ou a Eslováquia, este sistema ainda está numa fase inicial de implementação e portanto tem ainda pouca relevância para a população, em outros, como é o caso da França ou da Holanda, permite o acesso total a todos os níveis de qualificação, através de um sistema integrado, independentemente de o adulto possuir um determinado nível de escolaridade formal, e em outros, como é o caso da Eslovénia, reconhece sobretudo as competências não-formais, em detrimento das informais, devido a alguma resistência por parte das entidades empregadoras em valorizarem as competências adquiridas nesse contexto.

Fora da União Europeia, existem países que também servem de exemplo do sucesso deste tipo de iniciativas, como é o caso do Canadá, que em alguns Estados prevê mesmo a equivalência escolar e o prosseguimento de estudos em colégios públicos e que prepara o reconhecimento de competências de adultos migrantes, validando o que foi adquirido em outros países, através da definição clara das competências que pretende validar, sobretudo ao nível da proficiência da segunda língua.

Este tipo de exemplos lança novos desafios quer ao reconhecimento de competências, quer à evolução do próprio conceito de educação de adultos. Há ainda algum trabalho a desenvolver na descrição de um perfil de saída que possibilite o pleno reconhecimento dessas competências e a transferibilidade desse reconhecimento para contextos variados, dentro ou fora de um mesmo país, a chamada “zona de confiança mútua” (Coles e Oates, cit. por Comissão Europeia, 2007, p. 44).

Outro receio prende-se com o facto de a validação de competências adquiridas em contextos informais poder vir a limitar o conceito de contexto não-formal, privilegiando o primeiro em detrimento do segundo, o que nalguns casos pode ser entendido como uma descida de padrões mínimos de qualidade neste processo.

Segundo Werguin (cit. por Comissão Europeia, 2007, p. 44) outro desafio prende-se com o efeito “lâmina de dois gumes” na medida em que este tipo de processos possa ser tendencialmente procurado por adultos com maiores níveis de

qualificação, o que viria a aumentar ainda mais o fosso entre os indivíduos mais qualificados e os indivíduos menos qualificados.

Por fim, a Comissão Europeia (2007) refere ainda um outro desafio no que se refere à empregabilidade dos sujeitos, pois a evolução destes processos permite que exista uma maior mobilidade de mão-de-obra, o que faz com que exista uma maior liberdade de movimentos dos empregados e de concorrência entre as empresas, o que por sua vez poderá fazer com que as entidades empregadoras se afastem do processo, por este lhes estar a ser prejudicial, sendo que não é demais referir a importância que as entidades empregadoras têm para a implementação, desenvolvimento e credibilização deste processo.

Este assunto será retomado mais adiante, no Capítulo II, onde iremos aprofundar estas ideias e a sua implementação na sociedade portuguesa.

12. Outras problemáticas actuais da educação de adultos

Como já foi referido anteriormente, uma das principais questões que actualmente se colocam à educação de adultos, prende-se com a gestão do equilíbrio entre a sua percepção humanista e economicista. Se do ponto de vista do seu contributo para o desenvolvimento económico não haverá já muito a acrescentar, do ponto de vista da sua contribuição para uma prática de cidadania activa e desenvolvimento pessoal, há alguns aspectos sobre os quais vale a pena reflectirmos um pouco mais.

O primeiro prende-se com a identificação dessa necessidade de aumentar o “*empowerment* dos cidadãos” (Lima, cit. por Castro, Guimarães & Sancho, 2007, p. 73) no sentido de lhes garantir direitos de justiça e segurança social e económica. Para tal devem basear-se as práticas de educação de adultos em “valores da democracia, da cidadania, da justiça, da igualdade e da solidariedade, favorecendo a sua problematização e procurando formas de reinvenção e de democratização da democracia” (Castro, Guimarães e Sancho, 2007, p. 74).

Outro aspecto prende-se com a apropriação das experiências e atribuição de significado às mesmas por parte de cada adulto. Neste sentido, de acordo com as ideias de Paulo Freire (1975), é necessário que os adultos se apropriem da realidade, a compreendam e critiquem, de forma a poder actuar sobre ela,

transformando assim os seus quotidianos. Segundo Mezirow (1991), a própria mudança social está associada à acção que pode ser fomentada pela aproximação entre a experiência e o significado que é atribuído a esta última. A educação de adultos deve assim “reflectir criticamente as práticas educativas inscritas nos processos sociais, sendo consequentemente relevante incorporar nos diapositivos de formação, estratégias assentes em modos de intervir baseados na pedagogia crítica, emancipadora e problematizadora” (Castro, Guimarães, & Sancho, 2007, p. 75).

A este respeito talvez faça sentido, de acordo com Ribas (2004, p. 27), referir a chamada de atenção de feita por Griffin para o “aumento do fosso cada vez maior entre ricos e pobres, a pluralização da sociedade de classes, que a sociedade pós-moderna não foi capaz de erradicar e que se pluralizou”, tal como referiu Alheit, e do paradoxo político, que na opinião de Bélanger, faz com que, “por um lado a educação e a formação permitam desenvolvimento e inclusão, mas que por outro, podem ser elementos de exclusão, no sentido em que a participação em processos de aprendizagem organizados resulta das expectativas positivas e aspirações educativas, que não se pode partir do princípio estarem presentes em todos os cidadãos, o que aumenta o seu risco de isolamento da sociedade do conhecimento em que nos encontramos”.

Um outro desafio a que urge dar respostas concretas, prende-se com a preocupação em manter elevados níveis de qualidade nas várias práticas educativas que vão sendo implementadas no que à educação de adultos diz respeito. Sendo a qualidade um aspecto que depende de uma enorme variação de factores, é necessário criar políticas e mecanismos que permitam, sobretudo, avaliar a qualidade dos produtores, dos actores e da oferta destas práticas. Segundo a Comissão Europeia (2007) é necessário que haja um investimento na disseminação de metodologias apropriadas, na produção de materiais adaptados às necessidades dos adultos, na definição clara dos vários perfis de saída que as diferentes práticas educativas possibilitam, tendo ainda a preocupação de lhes providenciar o respectivo reconhecimento social, criar mecanismos que permitam o acesso a estas práticas por parte dos adultos com menores possibilidades de as frequentarem ou que estejam na franja da inclusão social. Para que seja possível dar respostas

válidas a estas preocupações, é necessário que exista da parte do Estado um papel regulador.

Um aspecto ao qual também é necessário dar resposta prende-se com a formação e qualificações dos educadores de adultos e das equipas que no terreno procedem à implementação destas práticas de educação de adultos. Face à sua alargada área de intervenção, actualmente muitos e variados actores participam na educação de adultos desde que possuam competências pedagógicas devidamente certificadas e possuam o conhecimento técnico necessário para a sua área de intervenção. Em muitos casos este contacto não passa de experiências pontuais, ou de pequenos contratos (normalmente precários) sem continuidade temporal. O desafio passa por alargar a oferta formativa, nomeadamente através da criação, caso não exista, de formação específica de nível superior e por regular a qualidade da certificação obtida e fomentar práticas de formação contínua.

Tendo em vista o já referido envelhecimento da população e a introdução de cada vez mais avançada tecnologia nos processos produtivos (e também o aumento da taxas de desemprego), há um novo campo que se perspectiva no horizonte da educação de adultos: a formação para o usufruto do lazer. Segundo Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, (1998) o lazer pode ser entendido na “ perspectiva de tempo de descanso, de recreio, de enriquecimento cultural, de criação artística, de envolvimento cívico, etc.”. Este aumento de necessidades e de possibilidades, associados às novas formas de ocupação dos tempos-livres, preconizam o desenvolvimento da intervenção comunitária que pode ser conseguido com o aumento de movimentos associativos de carácter local, o aumento de iniciativas de desenvolvimento local e o aumento de oportunidades de formação ao serviço da cultura, “fundamentais, nomeadamente quanto à partilha de todos os recursos educativos locais, nomeadamente a troca de saberes existentes” (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998).

Assim, no seguimento das considerações para o futuro, é com alguma expectativa que se aguarda a realização da CONFINTEA VI.

Se na última conferência foi possível estabelecer uma compreensão holística da educação de adultos numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, os doze anos que medeiam as duas conferências trouxeram inovações tecnológicas, um novo quadro económico mundial, acentuadas mudanças sociais e aumento da

mobilidade e uma renovada preocupação com um ambiente de desenvolvimento sustentável, promoção da igualdade de oportunidades e de uma sociedade que se pretende mais inclusiva e coesa.

Um dos maiores desafios que actualmente se colocam passa por renovar a agenda internacional de forma tornar prioritária a educação de adultos e a reduzir distâncias entre o discurso e a implementação de políticas educativas efectivas, para que o direito de todos à educação também seja uma realidade para os adultos (UNESCO, 2009).

13. Síntese do Capítulo I

Pretendemos com este capítulo, “Educação de Adultos”, fazer uma abordagem geral a este conceito, na sua perspectiva histórica e na importância que tem vindo a assumir na sociedade.

Visto que este trabalho perspectiva uma abordagem aos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário, que é um sistema inovador e recente no âmbito da educação de adultos, considerámos pertinente analisar alguns conceitos que lhe dizem respeito, caracterizando dessa forma o percurso que permitiu a sua criação.

Nesse sentido, verificámos que a educação de adultos tem vindo ao longo dos anos a ganhar cada vez maior relevância nas mais variadas dimensões, ganhando autonomia relativamente ao sistema escolar e tentando criar um conjunto de respostas que permitam uma economia de conhecimento e coesão social, garantindo um desenvolvimento sustentado. Esse percurso iniciou-se com o Iluminismo, ganhou algum protagonismo com o desenvolvimento de movimentos sociais de massas e consolidação dos sistemas escolares nacionais, mas a sua verdadeira expansão dá-se apenas após o fim da II Guerra Mundial. Nesse sentido são fundamentais os contributos resultantes de compromissos internacionais, concretizados através da UNESCO, OCDE e, mais tarde, Comissão Europeia. Principalmente através da UNESCO que, dedicando um ciclo de conferências internacionais sobre educação de adultos, permitiu a existência de uma série de propostas normativas que se revelam marcos fundamentais para a afirmação e evolução deste campo educacional.

Essas propostas sobre esta matéria permitiram que, em termos aproximáveis, tal como refere Canário (2000), o seu campo de intervenção se pudesse balizar em quatro subconjuntos: alfabetização de adultos; formação profissional contínua; desenvolvimento local e animação sociocultural.

Continuando a abordar as considerações históricas da educação de adultos verificamos que a evolução social, no sentido de uma sociedade de conhecimento, coloca a educação de adultos face a um novo paradigma, o de aprendizagem ao longo da vida. Este é um conceito que defende a educação de adultos como sendo simultaneamente holística a transectorial, abordando todos os aspectos da vida e todas as áreas de actividade. Relativamente a este aspecto, é importante referir um certo afastamento de abordagens do conceito de educação de adultos preconizado pelos organismos internacionais, posicionando-se por um lado a UNESCO ao defender um conceito humanístico; e a OCDE do outro, ao preconizar um conceito neo-liberal, com base nas teorias do capital humano. Ainda a este respeito, não podemos deixar de fazer referência à importância do Conselho Europeu, nomeadamente pelas suas responsabilidades na implementação de um projecto pedagógico europeu, que entende a educação de adultos como forma de preparação da sociedade, ao nível dos saberes e das competências, para melhor responder aos novos desafios que são colocados à Europa, e que se prendem com a restauração da centralidade do seu papel no xadrez internacional, sobretudo em três factores fundamentais: a globalização da economia, o advento das TIC e uma sociedade de informação e civilização científico-técnica.

Actualmente a educação de adultos engloba outras dimensões, sendo caracterizada como um processo bastante heterogéneo e que deverá incluir os contextos formais, não-formais e informais, considerando-se a experiência de vida dos adultos fundamental para a definição dos seus objectivos de aprendizagem, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. Este conceito pode ser entendido como um processo contínuo e ininterrupto que tem em conta não só a dimensão temporal de aprendizagem (*life-long*), como também a multiplicidade de espaços e contextos em que ocorre (*life-wide*).

Associado à inclusão dos vários contextos que referimos no novo paradigma de educação de adultos, está um movimento de competências, que entende o conceito de competência como uma combinatória de capacidades, conhecimentos,

aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, ou por um conjunto articulado, transferível e multifuncional de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego, ou seja, é um conceito que aponta para a acção dos indivíduos numa determinada situação.

Partindo deste conceito, a evolução da educação de adultos foi no sentido de entender que as competências podem ser transversais e transferíveis, e que é possível delimitar um conjunto restrito de competências que todos os indivíduos precisam de possuir para poderem fazer face aos desafios e exigências que se lhes colocam nas sociedades actuais. Desta concepção surge o conceito de Competência-Chave, fundamental para a presente investigação, pois dele decorre a possibilidade de se ver reconhecido e validado um conjunto de competências, adquiridas em contextos formais, não-formais e informais. Esta possibilidade é hoje em dia prática comum (apesar de algumas diferenças na sua implementação) nos países ocidentais e concretamente, nos países da União Europeia, tal como é referido neste capítulo. Em Portugal concretizou-se através da criação dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Por fim, terminamos este capítulo com uma reflexão acerca de outras problemáticas que se colocam à educação de adultos, referindo ainda a expectativa acerca da realização da VI CONFINTEA, que se realizará no final de 2009 e que certamente trará novos desafios a este campo.

Capítulo II

- Das políticas educativas de Educação de Adultos em Portugal ao funcionamento dos Centros Novas Oportunidades

Neste capítulo pretendemos fazer uma breve resenha histórica das políticas educativas de educação de adultos em Portugal, abordando mais detalhadamente a implementação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e os aspectos relacionados com o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.

A evolução das políticas educativas no campo da educação de adultos em Portugal, à semelhança das sociedades contemporâneas, é marcada pela sua complexidade e diversidade e, principalmente depois de 25 de Abril de 1974, marcada também pelas linhas orientadoras definidas a nível internacional, tais como a UNESCO, a OCDE ou a União Europeia.

As principais iniciativas que ocorreram no nosso país centram-se na alfabetização e na escolarização de adultos, devido ao facto de tendencialmente existir uma elevada taxa de analfabetismo entre a nossa população.

1. “Necessidade” - da obrigatoriedade da escolarização à Revolução de Abril

O nosso país destaca-se por ter sido dos primeiros na Europa a criar legislação sobre a obrigatoriedade da escolarização, em 1835 (Iturra, 2007), que inclui a primeira referência legal ao ensino de adultos, com a criação de três lições semanais nocturnas, destinadas aos adultos que não pudessem assistir às aulas diurnas (Comissão Europeia, 2007).

Foi durante a 1ª República que se assistiu à produção de legislação abundante e a um forte movimento popular, no sentido de ultrapassar a situação de generalizado analfabetismo (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998), uma vez que “no início do século XX, Portugal era um país de 75% de analfabetos” (Caramujo, 2003, p. 13). Apesar de não alterar muito essa taxa, o alargamento da escolaridade para oito anos, com cinco obrigatórios, impulsiona o sistema escolar e motiva as primeiras reflexões críticas no que diz respeito à tentativa de construir um país culturalmente avançado. Foram desenvolvidas algumas iniciativas com escolas móveis, que pretendiam chegar aos locais onde estas não existissem, e através da acção das ligas e associações de educação popular (Caramujo, 2003).

Nos anos 20 e 30, com o estabelecimento do Estado Novo, assistiram-se a fortes restrições das iniciativas associativas e de educação popular, e a um regresso a um certo obscurantismo, concretizado com o encerramento de muitas escolas ditas normais e com um retrocesso na escolaridade obrigatória. A taxa de analfabetismo mantinha-se nos 70%, mas desta feita não existia vontade política em

tentar modificar esse valor, uma vez que o poder político questionava a pertinência de alfabetizar a população adulta (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998).

Nos anos 50 é dado o alerta para o problema do analfabetismo e teve lugar a Campanha Nacional de Educação de Adultos que permitiu uma ligeira recuperação a esse nível (Comissão Europeia, 2007). Essa campanha criou, para o ensino primário, o Plano de Educação Popular que por sua vez criou os cursos diurnos e nocturnos e permitiu o desenvolvimento de algumas acções e iniciativas. As actividades são centralizadas no Estado e são marcadas por um paradigma escolar que tem por base um enquadramento simbólico-ideológico das populações rurais (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998). No entanto, “para além da implementação das campanhas de alfabetização, pouco mais se fez em prol da educação de adultos” (Caramujo, 2003, p. 15).

Nos anos 60 assiste-se em Portugal a uma desertificação das zonas rurais, atraídas pela emigração, e ao endurecimento da Guerra Colonial, o que transportou a questão do analfabetismo para segundo plano, apesar de terem continuado a existir iniciativas públicas e privadas de alfabetização. Nesta época foi também concluída a cobertura escolar nacional, no que toca ao Ensino Primário Elementar (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998).

A década de 70, marcada pela Revolução de 25 de Abril de 1974 e consequente democratização do Estado Português, é um período fundamental para a implementação e consolidação da educação de adultos em Portugal, por ter sido introduzido o conceito de educação permanente e ter sido criada, em 1971, no âmbito de uma reestruturação do Ministério da Educação, a Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP), que sem nunca ter sido dotada de lei orgânica, promoveu actividades de alfabetização e cursos supletivos de ensino primário para adultos (CEPSA's) com programas e métodos diferentes do ensino regular e fomentou a leitura através da criação de bibliotecas populares fixas e itinerantes (Duarte & Araújo, 2003). Antes de 1974 foram ainda desenvolvidas iniciativas de base, introduzindo práticas educativas inovadoras que foram desenvolvidas por vários grupos e associações em várias zonas do país. Foi ainda introduzido o exame *ad hoc* à Universidade para maiores de 25 anos e o “regime de voluntários” (Comissão Europeia, 2007, p. 3), reestruturados os cursos do ensino técnico e

criados os cursos gerais do ensino liceal nocturno (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998).

Com o golpe de estado de 25 de Abril de 1974 assistiu-se a uma explosão do movimento social popular, tendo o poder político reequacionado e reformulado as orientações para a educação permanente, emergindo perspectivas e acções que reforçariam o carácter alternativo da educação de adultos (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998).

O trabalho da DGEP foi dinamizado no sentido de responder às solicitações dos grupos sociais, que reclamavam respostas de carácter educativo, e no sentido de “despertar a vontade de desenvolvimento e de mudança colectiva” registando (por escrito) os fenómenos culturais locais, numa tentativa de “procurar 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 de educação popular” (Melo & Benavente, cit. por (Guimarães, 2009, p. 1). A DGEP elaborou ainda o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que não chegou a ser aprovado, e que surgia com o objectivo de reduzir a taxa de analfabetismo, de 30% para 3%. São de registar ainda as campanhas de Dinamização Cultural levadas a cabo pelo Movimento das Forças Armadas (MFA).

Em 1976 há a salientar a publicação dos primeiros normativos que reconhecem as associações de educação popular e a concessão de bolsas, através da DGEP, para instituições ou pessoas que desenvolvam actividades de educação de adultos e promovam acções de alfabetização. De salientar que este é o ano em que, a nível internacional, é estabelecida a primeira definição de educação de adultos pela UNESCO³, cuja influência se faria sentir em Portugal uns anos mais tarde.

Entre 1977 e 1978 poderemos registar de relevante uma fase de “paralisia da educação de adultos com a entrada em funções do I Governo Constitucional”, e uma posterior recentralização, de onde “emerge um modelo assente no esforço de escolarização de segunda oportunidade, recorrendo-se à figura do professor destacado do ensino regular para o desenvolvimento de acções de educação de adultos”. Decorrendo destas opções, assiste-se ainda ao “afastamento da rede

³ cf. Capítulo I

pública de alguns actores mais comprometidos com a educação popular” (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998, p. 71).

2. “Esperança” - O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

Em 1979, a 10 de Janeiro, é aprovada unanimemente na Assembleia da República a Lei 3/79 que atribuiu ao Estado e às autarquias a tarefa de “eliminar gradual e sistematicamente o analfabetismo e o progressivo acesso dos adultos que o desejem aos diferentes graus de escolaridade obrigatória”, considerando-se ainda “a alfabetização e a educação de base (...) encaradas na dupla perspectiva da valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política” (Pinho, Lobo, & Caramujo, 1996). Essa lei previa que o Governo, através da DGEP elaborasse, no prazo de seis meses, o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) e criasse um Conselho de acompanhamento do mesmo, o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA). Este momento é por muitos defendido como o arranque de uma verdadeira educação de adultos em Portugal, pois permitiu que a problemática da educação de adultos fosse tratada, e as relações entre os domínios económico, social e cultural fossem equacionadas tendo em conta as suas diferentes interações (Caramujo, 2003). O CNAEBA produziu um relatório síntese de acompanhamento do PNAEBA, que não chegou a ser promulgado, “mas que acabou por constituir um importante instrumento de orientação que procurou estabelecer, de forma ampla e articulada, um quadro geral para o desenvolvimento da educação básica de adultos, formulando um conjunto sistematizado e coerente de propostas, objectivos, estratégias e procedimentos” (Pinho, Lobo, & Caramujo, 1996, p. 364). O PNAEBA caracterizou-se pelo relançamento da educação de base dos adultos, numa perspectiva de educação permanente que previa a articulação com políticas de animação sociocultural e de desenvolvimento à escala regional e local. Pretendiam criar-se meios e instrumentos organizacionais de suporte, chegando mesmo a antever-se a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA) que se relacionaria com delegações regionais de educação permanente (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998).

No entanto a aposta política foi sobretudo no sentido de dar prioridade a um combate cerrado ao analfabetismo da população, uma vez que este passou a ser considerado como factor determinante para o desenvolvimento económico, que haveria que eliminar. Esta aposta forte na alfabetização traduziu-se no descaramento dos aspectos culturais, que à partida eram considerados igualmente importantes. Assim, com estes desenvolvimentos e com base no relatório produzido pelo CNAEBA, ainda em 1979 é extinta a DGEP e criada a Direcção Geral da Educação de Adultos (DGEA), que correspondia a um reforço político e administrativo do Estado na educação de adultos, em articulação com outras entidades públicas e privadas. Assim surge também a implementação da rede de coordenações distritais e concelhias da educação de adultos, que fez a diferença durante décadas. O PNAEBA tinha uma implementação prevista para toda a década 1980-1990 mas apenas foi executado na sua primeira fase (até 1985), não tendo os seus objectivos sido alcançados na totalidade. Este insucesso relativo é geralmente atribuído à “inércia da Administração, ao estatuto menor e falta de prioridade política da educação de adultos, à incipiente pressão social para a sua valorização e à escolarização da educação de adultos e direcção para o mercado de emprego” (Duarte & Araújo, 2003, p. 21), tal como é referido em Fevereiro de 1986 pelo relatório «A Educação de Adultos – 1980/1985 – Ponto da Situação» publicado pela DGEA. Aí são apontadas como causas a falta de impacto dos centros de cultura e educação permanente entretanto criados; a não criação do INEA; a fraca aposta nos Programas Regionais Integrados, que articulavam a educação popular, a alfabetização e actividades de educação de base com actividades pré-profissionais ou de reciclagem, tendo, de todos os previstos, apenas sido criados quatro. Na primeira fase do PNAEBA, as metas foram concretizadas em 41%, ficando abaixo das expectativas (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998). No entanto não se pode deixar de considerar o PNAEBA como um importante marco na história da educação em Portugal, sendo anda hoje considerado um referencial de muitas das dinâmicas ligadas à educação de adultos e um instrumento de orientação de reconhecida qualidade (Caramujo, 2003).

3. “*Retrocesso*” - A Lei de Bases do Sistema Educativo

Em 1986 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que, entre outras coisas, veio estabelecer o 9º ano como patamar mínimo de escolaridade obrigatória. No que à educação de adultos diz respeito, esta lei é criticada pela sua falta de objectividade, nomeadamente ao não dar seguimento às práticas e reflexões anteriormente produzidas, ao “não defender a educação de adultos como uma possibilidade de colmatar deficiências do sistema” e ao não conseguir aproximar-se das recomendações da UNESCO, de 1976, que aconselhavam os países a reconhecer a educação de adultos como um elemento necessário e específico do seu sistema de educação e como um elemento construtivo permanente da sua política de desenvolvimento social, cultural e económico (Caramujo, 2003). A forte tendência para a escolarização da educação de adultos não contempla uma dimensão ampla e plurifacetada do sector, nem a prevê como um subsistema específico e autónomo (Melo, Lima, & Almeida, 2002). Esquece-se da “importância do papel que os adultos devem desempenhar na resolução dos seus próprios problemas e de uma maneira geral, enumera princípios mais retrógrados que os defendidos pelo PNAEBA” (Nogueira, cit. por Caramujo, 2003, p. 43).

Esta percepção da educação de adultos como modalidade especial da educação escolar é enquadrada por duas valências: ensino recorrente e educação extra-escolar.

A primeira é apresentada como uma educação de segunda oportunidade, dirigindo-se portanto para públicos que não usufruíram da educação na idade adequada, ou abandonaram precocemente o sistema regular de ensino, e visa sobretudo a obtenção de diplomas e certificados escolares, ao nível do ensino básico e secundário. Visa a eliminação do analfabetismo e o prosseguimento de estudos ou desenvolvimento de algumas competências profissionais. Possui métodos e planos de estudo distintos, prevendo mesmo a utilização de currículos alternativos adaptados a realidades e necessidades específicas. Possui a virtude de tentar responder às enormes carências educativas nacionais, mas não cumpre os pressupostos de verdadeira educação de adultos (Ribas, 2004; Pinho, Lobo, & Caramujo, 1996; Melo, Lima, & Almeida, 2002).

A educação extra-escolar designa as formas de educação que têm lugar fora do sistema regular e “tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência (...) e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa” (Ribas, 2004, p. 43). Não implica a certificação académica e constitui “um campo muito heterogéneo, que envolve vários actores, instituições e áreas de intervenção, que vão desde a animação comunitária e sociocultural, ao desenvolvimento comunitário e investigação participativa” (Silva e Rothes, cit. por Ávila, 2005, p. 316). A educação extra-escolar pode articular-se com o ensino recorrente e, para além do desenvolvimento ou actualização de competências, referido anteriormente, pretende também servir de ferramenta ao combate ao analfabetismo literal e funcional e de promoção da ocupação criativa e formativa dos tempos-livres (Pinho, Lobo, & Caramujo, 1996). Estes objectivos foram mais tarde confirmados, em 1993, através do despacho 37/SEEBS/93, ao qual nos iremos referir adiante. Os seus cursos repartem-se por Cursos de Alfabetização, que visam, tal como o nome indica, o combate ao analfabetismo; Cursos de Actualização, para combater o e analfabetismo regressivo e actualizar conhecimentos escolares, ou outros; Cursos Sócio-educativos, que visam essencialmente a formação cultural e cívica; e Cursos Sócio-profissionais, que se destinam prioritariamente à formação para o trabalho (Pinho, Lobo, & Caramujo, 1996).

Em suma, este processo de escolarização da educação de adultos que a LBSE propõe (sem descurar a sua importância para a reorganização do sistema educativo português), vem de alguma forma castrar o seu potencial de intervenção mais ampla, no sentido de promover ligações à formação cultural, cívica e política e ao desenvolvimento local e comunitário, e também no sentido de uma intervenção nas políticas de formação profissional.

Em 1987, na sequência do processo de secundarização e escolarização da educação de adultos, é criada a Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE) que vem substituir a DGEA, passando a titular para além da educação de adultos, também o ensino de português no estrangeiro e o ensino particular e cooperativo. Esta reestruturação também é relevante no sentido de ser através dela que se assiste a um processo de regionalização do Ministério da Educação, com a

criação das Direcções Regionais de Educação (DRE) e das Coordenações de Áreas Educativas (CAE), ambas com responsabilidades sobre a educação de adultos, o que na prática se traduziu na perda de alguma autonomia da mesma (Duarte & Araújo, 2003).

Na década de 80 é ainda de salientar a “institucionalização de um sistema permanente de articulação entre a Educação e o Trabalho/Emprego, traduzida na assinatura de protocolos e promulgação de despachos conjuntos dos Ministérios da Educação e do Trabalho, sobre Formação Profissional”, ao qual não são alheias “as novas orientações vocacionalistas, de produção de capital humano e de mão-de-obra qualificada”, de inspiração neo-liberal (Melo, Lima, & Almeida, 2002, p. 113).

No final da década de 80, em 1988 e 1989, há que salientar a importância da elaboração de dois documentos que tentavam trazer novamente para a discussão política, uma “perspectiva ampla e pluridimensional da educação de adultos, articulada com processos de democratização e desenvolvimento pessoal e social” (Duarte & Araújo, 2003, p. 22). São eles o «Documento Preparatório III – projecto de reorganização do subsistema de educação de adultos» da Comissão da Reforma do Sistema Educativo (1988) e o «Plano de Emergência» (1989). Estes documentos defendiam que o Estado deveria assumir “a centralidade da educação de adultos, sublinhando a necessidade de soluções organizacionais flexíveis, descentralizadas e alicerçadas em processos participativos”, apontando ainda “modalidades não-escolares inseridas no quadro da educação de adultos, tais como a extensão educativa, a formação para o trabalho, a promoção cultural e cívica e a intervenção sócio-educativa” (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998, pp. 75-76), defendendo assim um conceito mais amplo de educação de adultos. Nenhuma das propostas destes documentos foi acolhida e aprovada na legislação que se seguiu, o que, de acordo com Santos Silva e Rothes (1998) “É uma última tentativa falhada para evitar o afunilamento escolarizante para que, de forma cada vez mais nítida, rumava a intervenção estatal no domínio da educação de adultos” (Ribas, 2004, p. 81).

Entre 1990 e 1993 é de salientar, por um lado, no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal I (PRODEP I), o subprograma «Educação de Adultos», e por outro, a publicação em 1991 da Lei-Quadro da Educação de Adultos, na sequência da LBSE. No entanto, estes investimentos e legislação

“reduzem o seu âmbito ao ensino recorrente de adultos e à educação extra-escolar, privilegiando assim um entendimento de educação de adultos como, quase exclusivamente, uma escolarização de segunda oportunidade” o que faz com que se assista “a uma fase de grande marginalização, vendo o seu campo fortemente estreitado e o seu peso institucional no Ministério da Educação drasticamente diminuído” (Melo, Lima & Almeida, cit. por Ribas, 2004, p. 82). Na lógica de educação como factor decisivo para a produtividade é introduzida ainda uma componente de formação profissionalizante na formação de base dos adultos, que vem permitir uma certificação escolar de 1º e 2º ciclos e uma qualificação profissional de nível I.

Em 1993, como já foi referido anteriormente, através do Despacho 37/SEEBS/93 foi estabelecido o quadro legal de organização dos cursos de educação extra-escolar no domínio da educação de base dos adultos. Foram assim definidos uma série de factores fundamentais para estes cursos, como por exemplo a possibilidade de ver obtida uma equivalência entre a certificação nestas acções e o ensino recorrente. Este Despacho vem concretizar a lei de 1991 (DL 74/91), nomeadamente no que diz respeito à relação entre a educação extra-escolar e o ensino recorrente.

De 1994 a 1997 volta a enfatizar-se a educação de adultos orientada para processos de escolarização de segunda oportunidade e a sua relevância para o mercado de emprego, novamente em detrimento da sua visão mais globalizante, e é desvalorizada a educação popular. Neste quadro entra em vigor o PRODEP II, com a acção «Ensino Recorrente», que por falta de financiamento suficiente, perde o estatuto de «Sub-programa» e abandona a denominação de «educação de adultos» (Duarte & Araújo, 2003). As iniciativas de alfabetização são acentuadamente escolarizantes e o ensino recorrente é estendido ao ensino secundário, onde funciona através de um sistema de Unidades Capitalizáveis. Assiste-se a um aumento quantitativo de cursos e de formandos participantes, apesar de subsistirem dificuldades em adequar planos curriculares aos diferentes públicos. Face aos elevados níveis de insucesso escolar que existiam, este tipo de oferta foi tendencialmente transformado num ensino de segunda oportunidade para os jovens que abandonaram precocemente o sistema escolar. Este aspecto deve-se não só às necessidades de preparar esses jovens para um mercado de trabalho em constante

mutação e exigente de novas atitudes, conhecimentos e competências, mas também, através da obtenção de um grau de escolaridade básica ou secundária, atenuar os desequilíbrios existentes entre os diversos grupos etários, no que a este aspecto diz respeito. Institucionalmente, neste período a educação de adultos perde peso no Ministério da Educação e mantém-se à margem das políticas educativas, apesar das reivindicações de algumas associações, que fora da acção pública, continuam a desenvolver acções locais (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998).

4. “Um novo fôlego” – Influência de Hamburgo e a criação da ANEFA

A partir de 1997 o desenvolvimento histórico da educação e formação de adultos em Portugal é marcado pelo forte protagonismo que a educação de adultos ganha na agenda política e nos debates públicos o qual não é alheio ao forte impacto da educação de adultos a nível internacional. Tal como foi referido anteriormente, é de crucial importância a realização nesse ano da CONFINTEA V em Hamburgo, através da iniciativa da UNESCO e algumas iniciativas da OCDE, também referidas anteriormente. Igualmente relevantes para este propósito, nomeadamente na Europa, são as iniciativas da Comissão Europeia de assinalar o ano de 1996, como o «Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida» e de publicar o «Livro Branco da Educação e Formação ao Longo da Vida» (Comissão Europeia, 2007). Recuando um pouco no tempo, podemos referir o Programa Eleitoral de Governo do Partido Socialista⁴ para as eleições legislativas de 1995 como uma tentativa de valorização da educação de adultos, ao referir, como diagnóstico, a “ausência de um sistema de educação de adultos que, através de acções de ensino recorrente e educação extra-escolar, responda aos baixos níveis de instrução da população e às necessidades sociais acrescidas em educação e formação, decorrentes das novas exigências das sociedades modernas”. Este programa comprometia-se ainda a “rever o sistema de educação recorrente”, a incentivar o “desenvolvimento de dimensões educativas e culturais nos programas

⁴ O Partido Socialista encontrava-se, na fase da criação do seu Programa Eleitoral, na oposição, sendo o Partido Social-Democrata quem estava no Governo. No entanto o Partido Socialista viria a ganhar as eleições nesse ano, tendo constituído o XIII Governo Constitucional que tomou posse a 28 de Outubro.

de formação profissional contínua”, a “promover a educação extra-escolar numa perspectiva de educação para o desenvolvimento, apoiando e incentivando actividades do movimento associativo” e a proceder à “criação de um serviço de concepção, planeamento e organização da política de educação de adultos”, reforçando ainda ser “indispensável reconstruir o sistema de formação profissional para activos (...) articulando formação com educação” (Partido Socialista, cit. por Melo, Lima & Almeida, 2002, p. 113). Em 1996 já com os socialistas no poder, é criada uma Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, de cujo trabalho resulta em 1998 a «Magna Carta» sobre Educação e Formação ao Longo da Vida, e em 1997 o Governo encomenda a um grupo de especialistas a elaboração de um «Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos». Esse documento é publicado em 1998 e, entre outras coisas, reconhece ser urgente desenvolver a educação de adultos, criticando a sua falta de enquadramento conceptual, o retrocesso e o predomínio das perspectivas escolarizantes após a aprovação da LBSE, o desmantelamento do aparelho político-administrativo da educação de adultos, o desprezo pela formação cultural e cívica e por uma concepção ampla de educação de adultos, propondo que o Estado passe a assumir novas responsabilidades, definindo políticas, criando um sistema nacional de educação de adultos, financiando, desenvolvendo parcerias e combinando uma lógica de serviço público com uma lógica de programa, tendo em atenção quatro dimensões principais de educação de adultos: a formação de base, o ensino recorrente, a educação e formação ao longo de toda a vida e a formação para a cidadania (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998). Assim sendo, este documento propõe, entre outros aspectos, a criação de um sistema autónomo e que disponha de unidades locais, a criação de uma rede de centros de balanço de competências e de estruturas de validação das aprendizagens e o retomar de uma estrutura orgânica a que se chamaria, «Agência Nacional de Educação de Adultos» (Melo, Lima, & Almeida, 2002). Nesta perspectiva é ainda muito importante o Plano Nacional de Emprego, de Maio de 1998, que constitui “em termos estratégicos e pragmáticos o primeiro suporte legal para os actuais desenvolvimentos da Educação e Formação de Adultos em Portugal” (Duarte & Araújo, 2003, p. 22). Este plano lança o «Programa Projecto de Sociedade: S@ber +». Nesse mesmo ano é criado o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da

Educação e Formação de Adultos (GMEFA), de dupla iniciativa e tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Solidariedade, com vista à construção de um modelo social de Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), sendo a partir deste momento que se passa a adoptar a terminologia *educação e formação* (Melo, Lima, & Almeida, 2002).

A ANEFA é então criada em 1999, através do Decreto-Lei 387/99, de 28 de Setembro. Entendida como a possibilidade de concretizar políticas inovadoras na educação de adultos, a ANEFA pretende dar as respostas que permitam suplantar as necessidades que o país enfrenta em termos de desenvolvimento e competitividade (novamente sob inspiração das orientações da União Europeia e OCDE) e ainda de coesão social (sob a inspiração humanista preconizada pelas orientações da UNESCO), numa lógica de igualdade de oportunidades e de transição para uma sociedade do conhecimento. Procura “dar visibilidade a estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na óptica da empregabilidade, da criatividade, da adaptabilidade e da cidadania activa” (ANEFA, s/d, pp. 2-3).

Assim, por determinação do Decreto-Lei 387/99, constam no artigo 4º, as seguintes atribuições da ANEFA:

a) Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e sócio-educativa específicos para a educação e formação de adultos, dando particular atenção às pessoas mais carenciadas neste domínio;

b) Promover programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos, a desenvolver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos-programa;

c) Apoiar projectos e iniciativas de educação e formação de adultos que se articulem com as prioridades definidas e revistam um carácter inovador, designadamente as modalidades de ensino à distância e multimédia, com acompanhamento presencial;

d) Promover a articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, designadamente através da formalização de parcerias territoriais;

e) Construir gradualmente um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional;

f) Realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos, bem como apoiar a formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção sócio-educativa;

g) Motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas relativamente à possibilidade e oportunidades da aprendizagem ao longo da vida;

h) Colaborar em projectos de cooperação nos domínios da educação e formação de adultos dirigidos às comunidades portuguesas de emigrantes, às comunidades imigrantes a residir em Portugal e a países de língua oficial portuguesa.

Para concretizar estas atribuições, são delineados percursos de educação e formação flexíveis que se traduzem na construção de um sistema de validação e certificação de saberes e competências informalmente adquiridos (RVCC); na organização da oferta de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), de média ou longa duração e que permitam uma elevação em simultâneo dos níveis escolares e profissionais dos adultos, numa lógica de dupla-certificação; na criação de acções de curta duração, denominadas acções S@ber +; e numa rede de Centros de Recursos destinados ao apoio das acções anteriores e à formação e desenvolvimentos dos vários actores envolvidos (Alcoforado, 2008; Caramujo, 2003). O seu modelo de funcionamento privilegia alguns aspectos fundamentais, tais como o funcionamento em rede, a aproximação ao local, a formação de equipas, a articulação institucional e a mobilização da sociedade civil.

Desse modelo salientamos dois conceitos, o conceito de aproximação ao local, sendo que “o desenvolvimento é local” (Espiney, cit. por Cabete, 2006, p. 113), pois “dada a especificidade e abrangência da estratégia de educação e formação de adultos a cumprir, a aproximação às comunidades assumia-se como fundamental” (Cabete, 2006, p. 113) foi necessário mobilizar agentes locais que conhecessem a realidade da comunidade e fossem eles próprios agentes mobilizadores da população; e o conceito de mobilização da sociedade civil, pois o objectivo da ANEFA sempre foi o de “ajudar e apoiar as entidades no terreno a chegar mais perto das pessoas, promovendo os seus níveis de motivação para a aprendizagem” tendo para isso sido feitas reuniões com os parceiros sociais, campanhas de mobilização

social nos media e “a construção da rede de Centros RVCC, que movimentou, através do processo de acreditação de entidades, toda a sociedade civil” (Cabete, 2006, p. 114).

Quanto ao sistema e aos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências iremos mais adiante dedicar-lhe um pouco mais de atenção, nomeadamente no que toca ao seu desenvolvimento, implementação, metodologia e conceitos, sendo que por agora será importante retomar a cronologia das políticas relativas ao desenvolvimento da educação de adultos em Portugal. Assim, retomando as considerações acerca da ANEFA, é conveniente referir ainda, tal como faz Alcoforado (2008, pp. 237-238) uma análise crítica ao modelo institucional utilizado para implementação da ANEFA. Assim, o autor refere que “no essencial (...) a solução encontrada ficou bastante aquém das expectativas criadas” pois “optou-se por uma estrutura minimalista, remetendo importantes matérias para fases ulteriores de decisão”, não deixando no entanto de salientar “tanto dinamismo em tão pouco tempo, particularmente na capacidade de implementar o sistema RVCC e de criar um clima de esperança e envolvimento”. É ainda de salientar o enorme contributo que a ANEFA teve para a reflexão e produção de pensamento crítico e de investigação, em torno da educação de adultos, nomeadamente através de uma produção bibliográfica de ritmo assinalável. Em 2002, na sequência da tomada de posse de um novo Governo, formado por uma coligação de centro-direita, portanto, com novas ideologias políticas, foi extinta a ANEFA e criada a Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), “subordinando a educação de adultos à condição de instrumento do vocacionalismo e da economia” (Lima, cit. por Alcoforado, 2008, p. 241) e a um “contributo funcional para o objectivo de qualificação dos recursos humanos, mantendo a aposta no valor instrumental do sistema RVCC, dos cursos EFA e do Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP) (...) e iniciando o rejuvenescimento dos públicos prioritários, designados mais frequentemente por jovens adultos (Alcoforado, 2008, p. 141). A criação da DGFV é concretizada através do Decreto-Lei 208/202, de 17 de Outubro, que aprova a nova orgânica do Ministério da Educação, sendo um dos principais objectivos a “integração entre as políticas e os sistemas de educação e as políticas e os sistemas de formação ao longo da vida”, que “visa a qualificação inicial de jovens que não pretendem prosseguir os estudos, para a sua adequada inserção na vida activa e o

desenvolvimento de aquisição de aprendizagens pelos adultos” (Comissão Europeia, 2007, p. 5). Tal é a leitura concreta que se faz do Decreto-Lei nº 208/2002, ao referir no artigo 16º, alínea 3:

“A DGFV orienta o desempenho das suas funções pelos objectivos seguintes:

a) Qualificação inicial de jovens com competências profissionais necessárias à sua transição adequada para a vida activa, preservando e fomentando o cumprimento da escolaridade obrigatória e das vias gerais da educação escolar de carácter universal e contrariando a tendência para a inserção precoce dos jovens na vida activa;

b) Desenvolvimento estratégico do processo de aquisição de aprendizagens por adultos, no âmbito do sistema de formação vocacional, num modelo de formação ao longo da vida.”

Na prática, a DGFV absorveu as funções e competências atribuídas à ANEFA, ficando também responsável pela tutela dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC's). De salientar ainda a publicação, em 2004, através do Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDECE) por encomenda da DGFV, de um primeiro estudo alargado sobre os CRVCC's.

5. Expectativa – A Iniciativa Novas Oportunidades

A Iniciativa Novas Oportunidades foi apresentada à Assembleia da República em Setembro de 2005, e foi criada através da parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social com a ambição de “dar um forte e decisivo impulso à qualificação dos portugueses” (MTSS; ME, 2006). Essa ambição pretendeu constituir esta iniciativa como um pilar fundamental das políticas de emprego e formação profissional e visava (novamente) dar uma resposta concreta à constatação da grandeza da distância que separa as qualificações certificadas da população adulta portuguesa em matéria de conhecimentos escolares, do padrão de qualificações académicas da generalidade dos países europeus, tentando assim dar oportunidade a um maior número de adultos menos escolarizados de verem reconhecidas as competências adquiridas em contextos formais, não-formais ou informais, ao longo do seu percurso de vida.

Neste sentido, já entre 2001 e 2005 se tinha assistido à expansão da Rede de CRVCC's, estando o número destes centros fixado já em 98, em 2005. A isto muito se deveu o apoio comunitário, nomeadamente através da implementação do PRODEP III, e do eixo «Apoio à transição para a vida activa e promoção da empregabilidade», através da sua acção nº 4.1 «Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida», que traçou os seguintes objectivos gerais: “Reduzir o défice de qualificação escolar e profissional e contribuir para a certificação da população adulta, através do reforço da educação e formação ao longo da vida, com um sentido de solidariedade intergeracional” e “Conceber, criar e implementar um sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) adquiridas pelas pessoas adultas nos seus vários contextos de vida” (Despacho conjunto nº 24/2005 de 10 de Janeiro).

Uma das novidades desta iniciativa surge com a definição do nível secundário como objectivo de referência para a qualificação de jovens e adultos e como “patamar mínimo para dotar os cidadãos das competências essenciais à moderna economia do conhecimento em que vivemos” (MTSS; ME, 2006, p. 3). A outra novidade prende-se com a divisão da iniciativa em dois eixos: «Uma oportunidade nova para os jovens» e «Uma nova oportunidade para os adultos». O primeiro eixo⁵ tem como “objectivo dar resposta aos baixos níveis de escolarização dos jovens através da diversificação das vias de educação e formação, pelo reforço do número de vagas de natureza profissionalizante e da exigência em garantir melhores taxas de aproveitamento escolar”. Neste contexto, pretende-se contrariar o aumento do número de jovens que não conclui o ensino secundário e, simultaneamente, promover a valorização das aprendizagens proporcionadas por este nível de ensino. Para que estes objectivos mais específicos possam ser cumpridos é necessário intervir-se em vários domínios, nomeadamente: “a implementação dos planos de recuperação e de acompanhamento como estratégia de intervenção privilegiada de combate ao insucesso educativo dos alunos do ensino básico, possibilitando que um número crescente de jovens não abandone a escola e atinja o ensino secundário; o estabelecimento de mecanismos de reorientação do processo educativo dos alunos do ensino básico que estejam em risco de retenção repetida (definição de percursos

⁵ (MTSS; ME, 2006, p. 16)

curriculares alternativos, encaminhamento para cursos de educação e formação, etc.); um forte incremento das vagas disponibilizadas em cada ano para as ofertas profissionalizantes de nível secundário, tendo em vista a sua diversificação e o contributo para a melhoria do aproveitamento escolar; a evolução de todas as ofertas qualificantes dirigidas a jovens sem o ensino secundário completo para percursos conferentes de certificação escolar e profissional; o desenvolvimento do sistema de informação e de orientação escolar e profissional, de modo a possibilitar aos jovens e às suas famílias um processo de decisão mais fácil e informado relativamente à escolha do percurso formativo; a promoção da gestão integrada das ofertas e da rede de estabelecimentos e cursos de ensino e formação no âmbito do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e entidades privadas, de modo a alcançar a máxima equidade e eficiência na cobertura do território nacional; a revisão e harmonização das estruturas curriculares e cargas horárias das diferentes ofertas de nível secundário existentes nas redes dos Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e entidades privadas, de forma a assegurar a coerência da oferta e uma maior legibilidade da mesma para os destinatários; o desincentivo à entrada no mercado de trabalho de jovens com menos de 22 anos que não tenham concluído o ensino secundário, assegurando ofertas de dupla certificação, i.e., ofertas profissionalmente qualificantes que permitam concluir esse nível de escolaridade; a revisão do modelo de financiamento, tendo em vista promover o acesso a estas vias e assegurar uma maior equidade social e territorial, bem como eliminar distorções na procura entre diferentes vias de educação e formação profissionalmente qualificantes; e o desenvolvimento de um sistema de certificação da qualidade, regido por padrões internacionais que, a prazo, deverá ser considerado nos critérios de financiamento”.

O segundo eixo⁶, dirigido a adultos, tem como “principal objectivo a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta”. Assim, este eixo foi definido para uma população de pessoas com mais de 18 anos que não tenham concluído o 9º ano de escolaridade ou o ensino secundário, tendo em vista aumentar as suas qualificações de base”. Sendo que é necessário criar um sistema de recuperação dos níveis de qualificação dessas pessoas através da “mobilização, adaptação e reforço dos vários instrumentos disponíveis” dos quais se destaca em

⁶ (MTSS; ME, 2006, p. 20)

particular “o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas (que deverá constituir a ‘porta de entrada’ para a formação de adultos), e a oferta de formação profissionalizante dirigida a adultos pouco escolarizados”. Considera-se que “o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida em contextos informais de aprendizagem constitui não só um importante mecanismo de reforço da auto-estima individual e de justiça social, mas também um recurso fundamental para promover a integração dos adultos em novos processos de aprendizagem de carácter formal” que permite “ (...) a nível colectivo, estruturar percursos de formação complementares ajustados caso-a-caso”. Outro aspecto fundamental que este eixo preconiza é “o reconhecimento individual da capacidade de aprender, o que constitui o principal mote para a adopção de posturas proactivas face à procura de novas qualificações”. Assim, entende-se o alargamento da Rede Nacional de Centros RVCC como um recurso essencial para o desenvolvimento do país. Relativamente às ofertas de educação e formação profissionalizante dirigidas a adultos pouco escolarizados, a aposta está na sua rápida expansão e difusão, mas também na criação de condições que permitam a sua frequência por parte de adultos que se encontram a trabalhar. A este nível, a experiência do passado encerra um importante desafio. A oferta deste tipo de formação tem estado concentrada nos activos desempregados ou desfavorecidos, sendo reduzido o número de adultos empregados que passaram por estas ofertas. Ora, sem negligenciar a importância de continuar a dar prioridade aqueles que se encontram em situação de desfavor no mercado de trabalho, possibilitando-lhes a aquisição de competências que promovam a sua empregabilidade, importa dar crescente atenção àqueles que estando a trabalhar têm, por exemplo, a sua situação precarizada por deterem um baixo nível de qualificação. Assim, a importância de desenvolver a capacidade de construir trajectórias 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 actuação. A concretização dos objectivos genericamente enunciados pressupõe medidas que incidam sobre um forte incremento da oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), como instrumento adequado à superação das lacunas de formação em adultos pouco escolarizados; o alargamento da rede de Centros de Reconhecimento, Validação e

Certificação de Competências (CRVCC); o alargamento do referencial de competências que permitirá assegurar o processo de RVCC e a promoção de cursos EFA ao nível do ensino secundário; o forte incremento da procura de formação de base por parte dos vários grupos de adultos; o alargamento das possibilidades de acesso à formação por parte de activos empregados, através da modulação e ajustamento das ofertas e da adopção de mecanismos de organização e repartição de custos de formação que assegurem a efectivação do direito individual à formação e que sejam compatíveis com a competitividade actual e futura das empresas; a promoção da gestão integrada das ofertas e da rede de estabelecimentos e cursos de ensino e formação de modo a garantir a eficácia na cobertura do território nacional e de públicos e uma monitorização adequada da oferta; a implementação, de um Sistema de Certificação de Qualidade regido por padrões internacionais e com reflexo nos critérios de financiamento, que permita qualificar as práticas formativas e os resultados alcançados”.

Para a concretização dos objectivos expostos nestes dois eixos de intervenção da Iniciativa Novas Oportunidades, foi importante a aprovação em 2006 da Lei Orgânica do Ministério da Educação, que através do Decreto-Lei nº 213/2006 de 27 de Outubro extingue a DGFV, criando no seu lugar a Agência Nacional para a Qualificação, Instituto Público (ANQ, IP), órgão tutelado também pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, cuja orgânica viria a ser aprovada pelo Decreto-Lei nº276-c/2007 de 31 de Julho. A ANQ passa a fazer parte da administração indirecta do Estado, gozando de autonomia financeira, administrativa, científica e pedagógica. Passa a ter por missão⁷ “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, assumindo um papel dinamizador do cumprimento das metas traçadas pela Iniciativa Novas Oportunidades. Tem por principal desígnio promover a generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação, e uma intervenção dirigida à concretização das metas definidas e à promoção da relevância e qualidade da educação e da formação profissional. Nesse sentido a Rede de Centros Novas Oportunidades⁸ e o Catálogo Nacional de

⁷ Decreto-Lei nº276-c/2007 de 31 de Julho

⁸ Os CRVCC's passaram a denominar-se Centros Novas Oportunidades (CNO) desde a implementação da «Iniciativa Novas Oportunidades».

Qualificações (CNQ) são instrumentos centrais dessa estratégia, constituindo a sua estruturação e dinamização objectivos privilegiados de intervenção da ANQ. O CNQ foi aprovado em 2008 no âmbito da Reforma da Formação Profissional levada então a cabo e é uma ferramenta de alargada importância, uma vez que integra cerca de 240 qualificações de nível não superior, distribuídas por 41 áreas de educação e formação. Para atingir os seus objectivos e ainda de acordo com a legislação que procedeu à sua criação, a ANQ conta com as seguintes atribuições: Coordenar e dinamizar a oferta de educação e formação profissional de dupla certificação, destinada a jovens e a adultos, participando na definição de orientações para os modelos de financiamento e para a afectação de recursos relativamente às ofertas de qualificação para jovens e adultos; consolidar, no quadro do combate à exclusão, ao abandono escolar e à inserção precoce na vida activa, a diversificação das ofertas de educação e formação de jovens e adultos; participar na definição de mecanismos de avaliação integrada e de incentivo à qualidade, no âmbito das ofertas de educação e formação de jovens e adultos; participar na definição da orientação estratégica, das opções políticas e do regime legal das ofertas de educação e formação de jovens e adultos e do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; desenvolver e gerir o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, escolares e profissionais, assegurando a coordenação da Rede de Centros Novas Oportunidades; conceber e manter actualizado o Catálogo Nacional de Qualificações com o apoio dos Conselhos Sectoriais para a Qualificação, assegurando a concepção de percursos de educação e formação de jovens e adultos, de carácter flexível, modular e capitalizável; mobilizar, em cooperação com outros actores, a procura de novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida; dinamizar a inovação no domínio do currículo, das metodologias e dos recursos pedagógicos; estabelecer, no quadro da sua missão, relações de cooperação ou associação com outras entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras (ANQ, IP, 2009).

Esta série de atribuições que acabámos de referir constitui-se como reflexo da abrangência e do vasto leque de intervenções que é aberto à Agência. Nesse sentido, há uma grande intervenção no que toca ao eixo dos jovens, sendo que na busca do desenvolvimento económico e combate aos níveis de insucesso escolar, a aposta faz-se sobretudo em cursos profissionalizantes. Isto faz com que um dos

objectivos da iniciativa seja o de atingir uma meta de 50% de alunos no ensino secundário a frequentar esse tipo de cursos. Também permitiu que a escola, enquanto instituição viesse a desempenhar um papel importante na concretização das medidas, uma vez que grande parte desses cursos ocorre em estabelecimentos escolares.

Essa importância da escola também se reflectiu no eixo adultos, pois com o alargamento da rede de CNO's, muitas escolas passaram também a ser entidades promotoras desses Centros. É importante essa abertura das tipologias das entidades promotoras, abrangendo escolas, centros de formação, empresas ou entidades privadas, pois ela tem reflexo no objecto de estudo da presente investigação. De facto, ao analisar a evolução da iniciativa, um dos aspectos a ressaltar é o enorme investimento (nunca antes visto em Portugal) no que toca aos meios disponibilizados para levar a bom porto o barco das qualificações. Esta Iniciativa tem como objectivo essencial a qualificação de um milhão de activos até ao ano de 2010, sendo que esse número pretende ser atingido da seguinte forma: 650 mil através de processos de RVCC e 350 mil através de cursos e outras modalidades de formação. Convém aqui referir que entre a população activa (16-65 anos), 3 000 500 portugueses não têm o ensino secundário completo (ANQ, IP, 2009). Para o fazer, como já foi referido, foi necessário proceder ao sucessivo alargamento da Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades, sendo que foi a partir da implementação da Iniciativa Novas Oportunidades que se assistiu a uma acelerada expansão do número destes centros. Os primeiros 6 surgiram ainda com a implementação da ANEFA no ano 2000 e funcionaram como centros piloto. Nesta altura sob a denominação de CRVCC's, chegou-se a 2005 com 98 CRVCC's a funcionar em todo o país. A partir de 2006 passou-se para 270 CNO's e em 2009 atingiu-se já o número de 456. Neste momento está já encerrado o concurso para a criação de mais 44, no sentido de tornar real a meta de 500 CNO's a funcionar em Portugal em 2010. Esses CNO's são promovidos por várias entidades e instituições, tais como entidades formadoras públicas e privadas, centros de formação profissional de gestão directa e de gestão participada do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, IP (IEFP,IP), associações empresariais, associações de desenvolvimento local e regional, empresas, autarquias, entre outras, sendo que é na rede de escolas básicas e/ou secundárias que se encontra o maior número, 195

(42,8%) seguido dos Centros de Formação Profissional, com 88 (19,3%) (ANQ, IP, 2009).

Nos tempos da ANEFA e DGFV, os CNO's (na altura denominados CRVCC's) tinham como principal função a realização de Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (PRVCC), mas actualmente o seu âmbito de intervenção foi alargado, sendo entendidos como "porta de entrada para a qualificação de adultos" (ANQ, IP, 2009, p. 4). Este actual campo de intervenção, à luz do entendimento referido, veio ampliar as funções de diagnóstico e encaminhamento para outras ofertas qualificativas, como se pode verificar na Figura 1:

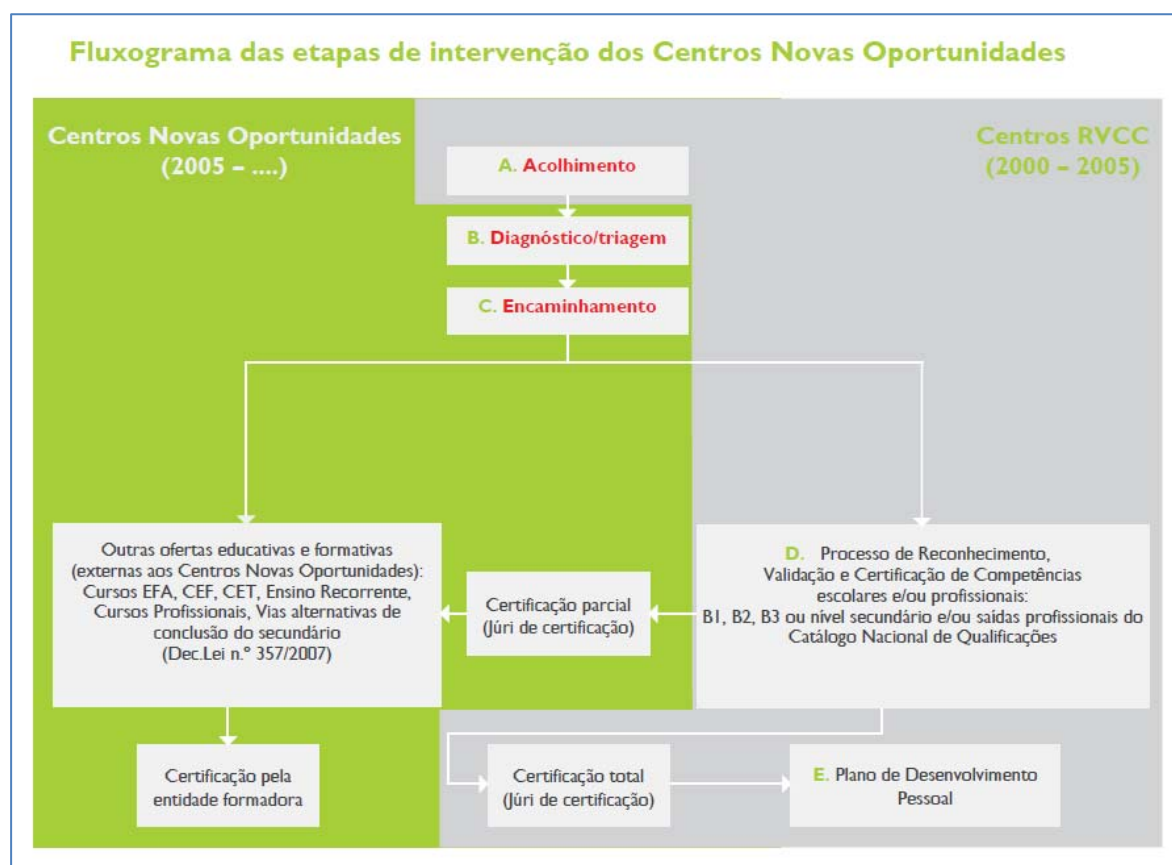


Figura 1: Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades (ANQ, IP, 2009)

Esse pressuposto de que os CNO's são a porta de entrada em percursos qualificativos significa que ao inscrever-se, para além das informações que são prestadas no momento do acolhimento, os adultos passam por uma posterior fase

de diagnóstico, em que técnicos especializados⁹ analisam o percurso de vida e as motivações de cada um, encaminhando-o para um percurso que dê uma resposta mais eficaz às suas necessidades. Este diagnóstico e encaminhamento é crucial e parte de um “modelo simultaneamente desenvolvimentista, contextualista e construtivista, que valoriza as características de cada indivíduo e a sua relação satisfatória com padrões de desempenho em actividades formativas e profissionais, valorizando ainda a evolução dessas características ao longo do tempo e a sua interacção com as experiências vivenciadas em diferentes contextos, bem como a identificação de fases e tarefas de desenvolvimento vocacional” (Almeida, Candeias, Morais, Milagre, & Lopes, 2008, p. 13) ou seja, permite “uma perspectiva mais holística do desenvolvimento vocacional, acentuando a importância da singularidade individual e da autonomia na condução do curso de vida (...) valorizando a compreensão da subjectividade de cada um, incrustada nos múltiplos contextos em que interage no desempenho dos seus papéis, contextos estes cada vez mais complexos, imprecisos e efémeros, onde a auto-regulação do comportamento se torna um importante elemento de adaptabilidade” (idem). Este encaminhamento é, como é possível verificar na Figura 1, feito para os Processos de RVCC ou para outras ofertas educativas e formativas que são externas ao CNO. Essas ofertas incluem, para além dos já referidos Cursos EFA, CEF, CET, Ensino Recorrente e Cursos Profissionais, o encaminhamento para vias alternativas de conclusão do secundário. Esta última possibilidade é algo que está regulamentado através o Decreto-Lei 357/2007 de 29 de Outubro, e que permite um percurso diferente para um público mais específico, apenas para o nível secundário, pois permite que os adultos com percursos formativos de nível secundário incompletos e desenvolvidos ao abrigo de planos de estudo já extintos possam ter uma resposta adequada. Esses percursos incompletos têm que ter até um máximo de 6 disciplinas (inclusive) por concluir. Esta lei permite concluir essas disciplinas em atraso substituindo-as por outras disciplinas, mediante um exame de conclusão da disciplina a nível da escola ou exames nacionais, ou pode ser obtida através da realização de módulos de formação inseridos nos referenciais de formação para educação e formação de adultos de nível secundário do Catálogo Nacional de Qualificações e concretiza -se pela validação de unidades de competência (UC) da formação de base, de unidades

⁹ Formalmente denominados de Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento

de formação de curta duração da formação tecnológica (UFCD) ou de combinações entre as mesmas, em função do número de disciplinas/ano em falta. Mais adiante iremos dedicar um pouco mais de reflexão em torno dos PRVCC, nomeadamente na sua especificidade de nível secundário.

Para já convém ainda referir que a rede de CNO's se destina a cidadãos com mais de 18 anos de idade e que não tenham concluído o ensino básico ou secundário, ou uma qualificação profissional. Este sistema RVCC confere aos adultos a possibilidade de reconhecerem, validarem e certificarem os conhecimentos e as competências resultantes da experiência que adquiriram em diferentes contextos ao longo da sua vida. A certificação obtida permite uma equivalência escolar a quatro níveis: Básico 1 – equivalência ao 4º ano de escolaridade; Básico 2 – equivalência ao 6º ano de escolaridade; Básico 3 – equivalência ao 9º ano de escolaridade e Nível Secundário – equivalência ao 12º ano de escolaridade e ainda a possibilidade de certificação profissional em várias áreas, através do subsistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais – RVCC-PRO, o qual não será aqui alvo de atenção pormenorizada. Este sistema permite aos adultos não só a valorização pessoal, social e profissional, mas também o prosseguimento de estudos/formação. No próximo ponto iremos abordar o Processo de RVCC, nomeadamente no que toca à sua pertinência, metodologias e conceitos. Ainda relativamente à Iniciativa Novas Oportunidades e aos Centros Novas Oportunidades, poderemos referir que actualmente grande parte do seu financiamento é garantido pela União Europeia e operacionalizado pelo Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013 (QREN), nomeadamente através do seu Programa Operacional de Potencial Humano (POPH), mais concretamente através do eixo 2.1 «Aprendizagem ao Longo da Vida». Este eixo reforça o que já foi referido relativamente à Iniciativa Novas Oportunidades, ou seja, pretende “fazer do nível secundário o patamar mínimo de qualificação da população portuguesa proporcionando, de forma alargada, novas oportunidades de aprendizagem, qualificação e certificação” (ANQ, IP, 2007, p. 5), concretizando esta intenção através da “valorização dos Sistema Nacional de RVCC no quadro das vias de acesso à qualificação e à certificação (...) mobilizando respostas diferenciadas em função em função do perfil e do percurso dos adultos, complementando este sistema

com a articulação com as escolas os centros de formação profissional, as entidades formadoras e os agentes económicos, sociais e culturais” (idem, p.5).

6. O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal

Segundo o último Recenseamento Geral da População, realizado em 2001, a taxa de analfabetismo em Portugal ronda os 9% do total da população. Se olharmos apenas para os números da população activa, que ronda os cinco milhões de pessoas, verificamos que essa taxa recua ligeiramente para os 6%, mas verificamos ainda que 30 % dos portugueses apenas concluíram o primeiro ciclo de escolaridade, 18% apenas concluíram o 2º ciclo de escolaridade e também 18% concluíram o 3º ciclo de escolaridade. Quanto ao nível secundário de escolaridade, verificamos que na população activa, apenas 16% o concluiu (INE, 2002). Ou seja, cerca de 3 500 000 dos actuais activos têm um nível de escolaridade inferior ao nível secundário, dos quais 2 600 000 têm um nível de escolaridade inferior ao 9º ano. No quadro da União Europeia, no período 2000-2004, Portugal, juntamente com Malta, apresentava as taxas mais baixas de diplomados do ensino secundário, sendo que o nosso país apresenta ainda uma média de 8,2 anos de escolarização, quando a média dos países da OCDE é igual a 12 anos (DGFV, 2006 a). São estes os números que justificam a aposta neste sistema, particularmente se tivermos em conta que estas taxas de escolaridade não se reflectem na produtividade dos portugueses nem tão pouco nas suas actuais competências, adquiridas em outros contextos que não no sistema formal de escolaridade, ou seja, “ (...) é óbvio que população adulta portuguesa não é, não pode ser tão “ignorante” quanto o mero reflexo da sua fraca escolaridade poderá sugerir. A integração, em geral bem sucedida, dos emigrantes portugueses na Europa, a transição pacífica de uma sociedade ditatorial para um regime democrático, a inserção de mais de meio milhão de retornados das antigas colónias, a construção em poucos anos de uma sociedade mais moderna que nos conduziu já ao Clube Euro, não podem ser obra de uma população sem qualificações. Mais do que sub-qualificada, a população adulta é hoje sub-certificada” (Melo, cit. por. Almeida, 2003, p. 101). Assim, retomando o que foi referido anteriormente no que diz respeito aos conceitos de

Aprendizagem ao Longo da Vida e de Competência¹⁰, é necessário “garantir aos adultos a possibilidade destes verem reconhecidas, validadas e certificadas as competências que vão adquirindo ao longo da vida, por vias não-formais e informais de aprendizagem, de maneira a verem elevados os seus níveis de qualificação profissional e de escolaridade, incrementando ainda as suas motivações para se envolverem em processos de educação e formação ao longo da vida” (Alcoforado, 2008, p. 253). Poderemos retomar a definição de competência, entendida como “combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também a disposição para e o saber como aprender” (Comissão Europeia, cit. por DGFV, 2006 a, p. 12) para “tentar perceber quais as competências básicas que cada cidadão teria que possuir para ter os mesmos direitos, deveres e oportunidades na sociedade actual, designada na generalidade de documentos oficiais, como de conhecimento” (Alcoforado, 2008, p. 254). Pressupondo que essas competências são adquiridas com a frequência (com sucesso) de um determinado nível de escolaridade, partindo de um princípio de “Qualificação Social para o exercício de uma cidadania activa” (Lietard, cit. por Alcoforado, 2008, p. 254) elas também podem ser adquiridas na acção, nos diferentes contextos e tempos da vida. Assim, seria necessário “compreender o esclarecimento sobre o perfil de competências que deveria ser construído por qualquer pessoa para o desempenho holístico (...) da sua cidadania” (Alcoforado, 2008, p. 254), no sentido de se construir um Referencial de Competências-Chave (RCC). Essas competências-chave podem então ser entendidas como “um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego” (Comissão Europeia, cit. por DGFV, 2006 a, p. 12). Assim, “as competências-chave, conforme o próprio nome anuncia, indicam-nos o conjunto de competências que constitui a chave que permitirá a abertura de portas, de portas importantes e que jamais se poderão abrir se não tivermos conquistado a dita chave” (Almeida, 2003, p. 101).

Como foi referido no Capítulo I, Subcapítulo 10, o reconhecimento de competências é considerado um componente chave para a aquisição de novas aprendizagens na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e um contributo

¹⁰ Capítulo I, Subcapítulos 8 e 9

imprescindível para a empregabilidade dos activos. É um “processo de tomada de consciência que nem sempre é fácil de assumir pelos sujeitos” (Caramujo, 2003, p. 59) e que “não é objectivo e neutro pois é parte integrante do processo de estruturação social e tem um papel activo nessa estruturação” (DGFV, 2006 a, p. 16). Apela à dimensão individual e colectiva do sujeito, no sentido em que as competências permitem mobilizar os recursos individuais e os colectivos, e são sempre construídas socialmente. Assim, é necessário que as vivências sociais, profissionais ou outras sejam vistas como saberes válidos e propiciadores de competências significativas e que sejam reconhecidas pela sociedade (Caramujo, 2003), sendo que o reconhecimento de competências tem que ser feito através de abordagens de natureza interpretativa e qualitativa, a dois níveis distintos. Em primeiro lugar esse reconhecimento deve ser “um processo intra e inter-relacional” (DGFV, 2006 a, p. 17), ou seja, um reconhecimento que parta de uma “análise feita pela própria pessoa sobre as suas aprendizagens, competências adquiridas e motivações, em função de objectivos ou projectos pessoais, sociais e profissionais, com vista à sua valorização – reconhecimento de si, para si próprio. Este trabalho pessoal de identificação de saberes é de ordem metacognitiva, pois consiste na elaboração de um novo saber a partir dos saberes já detidos. O trabalho de reelaboração dos saberes é muitas vezes uma (re)descoberta dos seus próprios conhecimentos, pois é frequente o indivíduo não ter consciência do valor das suas aprendizagens que o trabalho de explicitação faz emergir” (idem). Em segundo lugar é necessário atribuir-lhes validade social, sendo que para isso é importante a fase de validação dessas competências, que nestes processos pode ser encarada como “um procedimento e uma estratégia administrativa e formal” (idem, ibidem). Em todo o caso, não nos podemos olvidar do princípio de que “as pessoas são portadoras de competências adquiridas ao longo da vida, em contextos de trabalho, de formação ou outros, (e que) há que criar condições para que essas competências possam ser reconhecidas socialmente” (Caramujo, 2003, p. 61). Assim, resumidamente, podemos afirmar que o processo de Reconhecimento de Competências se entende como um processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas, através do desenvolvimento de um conjunto de actividades, assentes numa lógica de balanço de competências e Histórias de Vida, que proporcionam ao adulto ocasiões de exploração, identificação e avaliação dos saberes e

competências adquiridos ao longo da sua vida, tendo por referência, o Referencial de Competências – Chave, entendido como o instrumento face ao qual se avaliam as competências adquiridas pelos adultos. Estes conceitos surgem interligados, o que permite que se concretize o processo de RVCC através de abordagens de natureza interpretativa, que envolve uma recolha de dados qualitativos, através da observação, construção e análise de narrativas autobiográficas e elaboração de portefólios reflexivos. Para fazer sentido, é necessário ter em conta o conhecimento tácito dos adultos nos papéis que assumem, nas práticas que constroem e no significado que lhes atribuem, devidamente contextualizados. A análise deve ter em conta o carácter individual do processo, bem como a análise pessoal sobre as aprendizagens, competências adquiridas e motivações, em função de objectivos e projectos pessoais, sociais e profissionais, com vista à sua valorização. Pretende elaborar-se um novo saber a partir dos saberes já detidos e de uma redescoberta dos próprios conhecimentos (Caramujo, 2003; DGFV, 2006 a).

7. Referencial de Competências-Chave

Partindo destes números e destas reflexões, poderá justificar-se a forte aposta no Sistema Nacional de RVCC, que se concretizou na construção de dois Referenciais de Competências-Chave (RCC) que suportam os Processos de RVCC e os Cursos EFA, um para cada nível de escolaridade: básico e secundário. Estes RCC articulam a cultura escolar com as experiências e competências adquiridas ao longo da vida, em diferentes contextos e por vias não-formais ou informais.

Para o nível básico, foi ainda sob a égide da ANEFA que se construiu o RCC que contemplava quatro áreas de competência-chave: Linguagem e Comunicação (LC), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Matemática para a Vida (MV), e Cidadania e Empregabilidade (CE), que permitem três níveis de qualificação: Básico 1(B1 – equivalência ao 4º ano de escolaridade); Básico 2 (B2 - equivalência ao 6º ano de escolaridade) e Básico 3 (B3 – equivalência ao 9º ano de escolaridade). Este referencial contempla áreas cruciais, onde se podem evidenciar competências de natureza essencialmente instrumental, de literacia básica (MV e LC) e literacia informática (TIC) e competências no âmbito de comportamentos e atitudes (CE). Deve ser entendido como um modelo transversal e com uma visão

integradora pois prevê que “o domínio de competências específicas de uma área enriqueça e possibilite a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas, que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave. Ler e interpretar informação oral, escrita, visual, numérica ou em formato digital é uma competência transversal imprescindível ao exercício da cidadania e da empregabilidade” (ANEFA, cit. por Almeida, 2003, p. 103). Este referencial “constituía-se como um guia, flexível e desejavelmente em permanente (re)construção, para o auto e hetero-reconhecimento, por forma a que cada pessoa adulta, ao longo de toda a sua vida, pudesse ver avaliadas as suas competências e completá-las para efeitos de obtenção de um diploma (...)” (Alcoforado, 2008, p. 255). Este referencial foi operacionalizado em 2000-2001, nos primeiros CRVCC’s, tendo sido progressivamente alargado à Rede Nacional de Centros. Sendo um “documento de trabalho aberto à reformulação e ao aprofundamento” (DGFV, 2006 a, pp. 13-14), foi modificado em 2002 e em 2004, tendo sofrido alterações, nomeadamente no que toca à operacionalização de uma competência de Língua Estrangeira. Actualmente ainda se encontra em vigor e é aplicado em toda a Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades.

Quanto ao nível secundário, a construção do Referencial de Competências-Chave de nível secundário (RCC-NS) surgiu de uma reflexão que assumiu como “ponto de partida duas premissas de base: a da continuidade a assegurar relativamente ao RCC de nível básico e a da necessária complexificação e diferenciação que se associa ao nível secundário” (DGFV, 2006 a, p. 18). De acordo com Alonso (cit. por DGFV, 2004, pp. 20-21) é necessário ter em conta três princípios orientadores desse referencial. O primeiro é o de “adequação e relevância”, ou seja, é o princípio de que o RCC-NS se deve ajustar ao adulto, à sua bagagem de competências previamente adquiridas, às suas necessidades expectativas e motivações. Deve ser entendido como um “quadro de referência a ajustar a cada adulto e a cada grupo nos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens significativas para o projecto de vida de cada adulto”, pois só dessa forma “se tornará um instrumento relevante e significativo para a mudança pessoal e social do adulto”. O segundo princípio é o de “abertura e flexibilidade”, no sentido em que deve ser “suficientemente aberto para permitir a sua adaptabilidade à

diversidade de grupos sociais e profissionais” e “suficientemente flexível para tornar possível uma pluralidade de combinações de competências”, bem como “uma diferenciação dos ritmos e dos processos individuais de aprendizagem”. O terceiro princípio prende-se com a sua “articulação e complexidade” no sentido em que deve permitir uma “articulação entre as áreas de competência-chave” que devem ser transversais e com continuidade, ou seja, deve permitir que “umas competências alimentem e enriqueçam as outras” de forma a que “todas, ou parte delas sejam mobilizadas no equacionamento e na resolução de problemas de vida, de forma cada vez mais complexa e aprofundada”. Deve permitir ao adultos “mobilizar, (re)combinar e desenvolver os recursos à sua disposição, para responder a uma nova situação de vida” numa perspectiva coerente e integrada.

Nesse sentido, segundo a DGFV (2006 b) foi proposto um RCC-NS com três Áreas de Competência-Chave: Cidadania e Profissionalidade (CP); Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC), tal como se apresenta na Figura 2:



Figura 2: Desenho do Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos – nível secundário (DGFV, 2006 a)

De acordo com esta configuração, a área de CP assume um carácter explicitamente transversal, pois reflecte conhecimentos, comportamentos e atitudes articulados e integradores das outras áreas, STC e CLC, que são consideradas de natureza instrumental e operatória. Desta forma, a sua perspectiva integradora “supõe a existência de uma forte interacção das diferentes áreas” (DGFV, 2006 a, p.

23). Este Referencial tem como objectivo ser “um quadro orientador e estruturador para o reconhecimento de competências adquiridas (...) consolidar um dispositivo base para o ‘desenho curricular’ de percursos de educação e formação (...) e servir como guia para a formação de mediadores - técnicos de RVC e formadores dos CNO’s” (DGFV, cit. por Ambrósio, 2008, p. 54).

Observando com maior detalhe cada uma das áreas de competência-chave verificamos que todas integram competências-chave de campos de intervenção muito diversos (DGFV, 2006 a; 2006 b):

A Área de Cidadania e Profissionalidade, como foi referido, possui um carácter transversal e permite uma reflexão acerca de conhecimentos, comportamentos e atitudes articulados e integradores das outras áreas, entendendo-se as competências que contém como suporte reflexivo e basilar ao trabalho desenvolvido nas outras duas áreas, de carácter mais instrumental. Pretende-se nesta área evidenciar, reconhecer e certificar competências aplicadas no exercício de uma cidadania democrática, o que implica um pensamento crítico e uma reflexão sobre a acção. O conceito de profissionalidade surge como uma referência mais ampla que a simples relação com uma determinada profissão. Esta área concretiza as suas competências nas dimensões social, cognitiva e ética” da vida do adulto.

A área de Sociedade, Tecnologia e Ciência entende estas três dimensões, através de uma visão integrada, como modos de acção que convocam conhecimentos adquiridos e construídos em campos científicos e tecnológicos separados, mas que se operacionalizam nos contextos de vida do adulto, de forma interligada e como resposta a problemas transversais. Apela a práticas continuadas ao longo dos anos, e a uma noção de aprendizagem concretizada pelo *saber-fazer*.

A área de Cultura, Língua e Comunicação integra também competências de dimensões distintas, que se articulam de forma integrada e contextualizada na vida do adulto. Essas competências estão associadas à dimensão cultural da vida dos adultos na sociedade contemporânea, à dimensão de utilização de linguagem e à dimensão comunicacional, inequivocamente transversal, dimensões estas que tocam realidades incontornáveis e centrais na vida dos adultos.

Como foi referido, as três Áreas de Competência-Chave pressupõem uma forte interacção entre elas, uma vez que as competências específicas de cada uma

enriquecem e facilitam a aquisição das outras, sendo ainda de referir que algumas competências são comuns a várias áreas, reforçando a noção de transversalidade de cada uma. O RCC-NS deve ajustar-se ao adulto e ao seu capital de adquiridos, necessidades, motivações e expectativas próprias, sendo central a noção de percurso singular de cada sujeito, uma vez que é das suas situações de vida particulares que se irão desocultar e evidenciar as competências. Essas situações de vida serão também o motor do desenvolvimento de percursos formativos assentes nas competências chave. Este modelo possui alguns elementos conceptuais e organizativos das áreas de Competência-Chave (DGFV, 2006 a, p. 25), os quais iremos referir sinteticamente: o conceito de Dimensões das Competências prende-se com a agregação das Unidades de Competência e respectivos Critérios de Evidência em cada uma das áreas de Competência-Chave; o conceito de Núcleos Geradores, é entendido como temas abrangentes, presentes na vida dos adultos, a partir dos quais se podem gerar e evidenciar as competências. Os Temas, por sua vez, são entendidos como a área ou situações de vida nas quais as competências são geradas e evidenciadas, e que resultam do cruzamento dos vários núcleos geradores com os domínios de referência para acção, entendidos como os contextos de actuação das competências: contexto privado, contexto profissional, contexto institucional e contexto macro-estrutural. Por Unidades de Competência entendem-se as combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada área; e por Critérios de Evidência, as diferentes acções/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada.

As competências que se esperam que o adulto evidencie estão agrupadas por áreas de Competência-Chave, num total de 22 Unidades de Competência, decompostas por 88 Competências, distribuindo-se da seguinte forma: “Cidadania e Profissionalidade – 32 competências; Sociedade, Tecnologia e Ciência – 28 competências e Cultura, Língua e Comunicação – 28 competências”. Estas competências são” trabalhadas por cada adulto de acordo com as suas experiências de vida e devem evidenciar-se nas três áreas”. Em cada área foram integrados ainda “elementos de complexidade, que permitem auxiliar o processo de reconhecimento das competências, distinguindo os critérios de evidência, sendo de

três tipos: Tipo I – Identificação; Tipo II – Compreensão; e Tipo III – Intervenção” (DGFV, 2006 a, p. 25).

8. Perfil de competências do adulto com certificação de nível secundário

Para que um adulto seja certificado com o nível secundário de escolaridade, pretende-se que possua o seguinte perfil de competências (DGFV, 2006 b, pp. 22-23):

- “Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas;
- Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global;
- Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida;
- Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza, numa atitude permanente de aprendente;
- Reconhecer, na vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, culturais, comunicacionais, linguísticos, tecnológicos e científicos;
- Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados, nos diferentes campos de actuação (privado, profissional, institucional e macro-estrutural).
- Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os seus princípios técnicos, as suas linguagens e potencialidades comunicacionais, bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais;
- Procurar informação de natureza diversa, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas ou na optimização de soluções da vida quotidiana nos diferentes contextos de actuação;
- Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados;

-
- Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica, cultural, linguística ou comunicacional;
 - Saber explicitar e comunicar alguns dos conhecimentos culturais, linguísticos, científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstractas de nível básico;
 - Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza;
 - Entender a língua e a cultura como elementos fundamentais da vida em sociedade, e como campos de conhecimento e actuação próprios”.

9. Condições de acesso aos Centros Novas Oportunidades

Uma vez determinado o perfil de competências que um adulto certificado com o nível secundário deve possuir, é de referir que este processo possui algumas condições de acesso. Enquanto prática que pretende dar resposta às necessidades de aumento da qualificação de um elevado número de portugueses, o PRVCC apresenta condições de acesso que são distintas consoante o nível de escolaridade pretendido. Assim, prevê que qualquer adulto possa aceder ao nível básico de educação (4º, 6º ou 9º ano de escolaridade) se tiver 18 anos ou mais de idade e se não tiver concluído o 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade. No caso do nível secundário (12º ano de escolaridade) qualquer adulto pode aceder se tiver 18 anos ou mais de idade e cumprir um dos seguintes requisitos: ter frequentado o nível secundário de educação, há mais de três anos, sem o concluir (requisito aplicável até 2010) e cumulativamente dispor no mínimo de três anos de experiência profissional comprovada. Uma vez que a entrada em PRVCC depende sempre do diagnóstico realizado pelo técnico especializado nessa função, após esse diagnóstico, os candidatos com menos de 23 anos de idade deverão preferencialmente ser encaminhados para Cursos EFA.

10. Duração dos Processos de RVCC

Os PRVCC prevêem uma duração variável em função do perfil dos candidatos e do nível de escolaridade/qualificação proposto. Se esse perfil de conhecimentos e capacidades, de experiências profissionais e sociais e características pessoais se coadunar com o desenvolvimento de um PRVCC, ele é de facto iniciado tendo em conta os princípios metodológicos que iremos aprofundar mais adiante. Segundo dados provisórios de 2009 (ANQ, IP, 2009) o número de meses decorridos entre a inscrição e a certificação é de 10 meses para o nível básico e 15 meses para o nível secundário.

11. Constituição da Equipa Técnico-Pedagógica dos Centros Novas Oportunidades

A equipa que acompanha o adulto durante a frequência do processo é a equipa técnico-pedagógica¹¹ que compõe o CNO (não sendo de mais referir o facto de estes PRVCC só poderem ser desenvolvidos num CNO) e que consiste num Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, responsável pelo acolhimento, processo de diagnóstico da situação do adulto que permitirá definir o seu adequado encaminhamento, mobilizando Profissionais de RVC quando necessário ou articulando com as entidades formadoras e estruturas regionais competentes, caso o encaminhamento seja para uma oferta externa; Técnicos / Profissionais de RVC, que põem em prática as metodologias adequadas no sentido de apoiar os adultos a desenvolver o PRVCC, participam no diagnóstico, triagem e encaminhamento, acompanham e dinamizam o trabalho dos formadores nos PRVCC, organizam e articulam com a restante equipa e com o avaliador externo os júris finais de certificação e definem os encaminhamentos para ofertas formativas após validação das competências e respectiva certificação parcial; e uma ou mais equipas de Formadores, que são técnicos com habilitação para a docência em diferentes grupos de recrutamento e que também acompanham o PRVCC do adulto, orientando a construção dos portefólios dos adultos à luz das Áreas de Competência-Chave, validam as competências evidenciadas pelo mesmo, ministram Formação

¹¹ Segundo as orientações constantes no Anexo 1 das Orientações Técnicas para candidatura dos CNO ao POPH.

Complementar em áreas onde existam lacunas de conhecimento, face aos RCC existentes para cada nível de qualificação, adequada caso-a-caso, e participam nos júris de certificação. Os CNO's são ainda compostos por um Director, que responde legalmente pelo CNO e o representa institucionalmente; por um Coordenador que é responsável pela gestão pedagógica e financeira de vários aspectos ligados ao funcionamento do CNO e das respectivas equipas de técnicos, promove formação interna, é responsável pelo cumprimento das orientações para o funcionamento do CNO, dinamiza parcerias institucionais e assegura os mecanismos de auto-avaliação do CNO, da sua actividade e resultados; e em alguns casos há ainda lugar para Técnicos Administrativos, que dão o seu apoio no acolhimento dos adultos, na actividade administrativa e nos registos e manutenção de uma base de dados nacional, de seu nome SIGO – Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa.

12. Princípios de funcionamento e de trabalho dos Centros Novas Oportunidades

De acordo com os princípios orientadores de funcionamento dos CNO's estes devem ser entendidos enquanto “porta de entrada” para todos os que procuram uma oportunidade de qualificação, pelo que a “equipa e os responsáveis pelo CNO devem estar organizados para responder a um público diversificado, respeitando e valorizando o perfil, as motivações e as expectativas de cada indivíduo”. Devem “assegurar a confidencialidade no tratamento da informação prestada pelos adultos e resultante do processo desenvolvido no Centro”; devem dar uma “resposta eficaz e efectiva, em tempo útil, às necessidades de qualificação e certificação do público”; devem pautar-se pelo “cumprimento de padrões de qualidade assentes no rigor, na exigência e eficiência” e devem desenvolver “práticas de autonomia e responsabilização, cumprindo os procedimentos definidos para a sua gestão e funcionamento” (ANQ, IP, 2007, pp. 10-11).

Em termos práticos, o trabalho dos CNO's requer uma equipa técnico-pedagógica com formação adequada às suas funções, que funcione com canais de comunicação interna claros e realize reuniões periódicas de trabalho; instalações adequadas ao seu funcionamento e que respeitem as diferentes fases/etapas de

intervenção (como por exemplo, salas para entrevistas, salas para sessão de grupo, balcão de atendimento, BackOffice...); implementação de horários adequados às características do público-alvo, com funcionamento em horário pós-laboral e, se necessário, ao sábado; registo obrigatório da informação no SIGO, para gestão e monitorização da procura, dos processos e dos resultados; disponibilização de Livro de Reclamações, de acordo com a legislação aplicável sobre esta matéria; integração em redes de parcerias locais, com o objectivo de mobilizar candidatos e entidades empregadoras cujos trabalhadores possam desenvolver PRVCC's, de identificar necessidades, de fortalecer a oferta formativa local e proceder com sucesso ao encaminhamento dos adultos para a oferta dessas parcerias e avaliação periódica do trabalho, com base nos processos, resultados e impactos. No que toca aos resultados, é de referir o facto de estes estarem directamente ligados ao financiamento dos CNO's, tal como estão também os padrões de referência para qualidade (ANQ, IP, 2007).

13. Etapas/Dimensões de intervenção da actividade dos Centros Novas Oportunidades

Assim, a actividade dos CNO's deve dar resposta aos objectivos acima descritos para a sua intervenção global, mais concretamente no que toca às suas etapas ou dimensões de intervenção. Essas etapas estão divididas na Etapa A: Acolhimento dos adultos; Etapa B: Diagnóstico/Triagem; Etapa C: Encaminhamento dos Adultos; Etapa D: Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e Etapa E: Acompanhamento ao Plano de Desenvolvimento Pessoal (ANQ, IP, 2007, pp. 12-19).

Assim, no que diz respeito ao *Acolhimento* dos adultos, este consiste no primeiro contacto dos adultos com o CNO, e conseqüente atendimento e inscrição, bem como o esclarecimento sobre a sua missão e diferentes fases do processo de trabalho a realizar. Deve fazer-se desde aí o esclarecimento sobre a possibilidade de encaminhamento para ofertas formativas externas ou para a frequência de um PRVCC e uma calendarização previsível para a próxima etapa. O adulto deve ter acesso a material de informação sobre o PRVCC e sobre a oferta formativa local e deve por seu lado fornecer informações pessoais que permitam não só a sua

inscrição, como também a recolha de alguma informação sobre as suas expectativas, motivações, experiências e características que possam vir a ser úteis para o diagnóstico e encaminhamento. Este acolhimento pode ser feito individualmente ou em pequenos grupos sendo que deve ser sempre personalizado.

A etapa do *Diagnóstico/Triagem*, como já referimos anteriormente, é a etapa fundamental de actuação do respectivo técnico. Aqui, deverá ser aprofundado o perfil do adulto, com base na informação já recolhida, que deverá ser complementada. Nesta etapa, por ser prévia ao encaminhamento, devem ser clarificadas as necessidades, expectativas e interesses do adulto, de forma a encontrar a solução que permita uma resposta mais adequada. A resposta deve ser atempada e o encaminhamento deve ser sempre “negociado” com o adulto em questão. Se necessário podem realizar-se mais que uma sessão de diagnóstico. Para encontrar as respostas mais adequadas, que podem passar por ofertas formativas exteriores ao CNO, devem ser estabelecidas parcerias regionais e existir troca de informação constante e actualizada sobre a disponibilidade das mesmas.

Na etapa de *Encaminhamento* dos adultos pretende-se que, em função do perfil dos adultos, identificado na etapa anterior, e tendo em conta a oferta formativa local, o adulto seja direccionado para a resposta mais adequada. Este encaminhamento é sempre alvo de discussão com o adulto e a escolha é sempre negociada. Assim, o encaminhamento pode ser efectuado para o PRVCC ou para uma oferta formativa externa ao CNO. Caso seja efectuado para uma oferta formativa externa (já referidas anteriormente) o CNO deve articular os aspectos necessários à inclusão do adulto nessa oferta com a entidade organizadora da mesma e proceder à emissão de um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ) no qual deve constar qual o percurso formativo e/ou quais as Unidades de Competência que devem ser adquiridas por essa via. A confirmação da inscrição do adulto nesse percurso deve ser efectuada na plataforma SIGO, para efeitos de controlo e monitorização. Esta etapa normalmente consiste na realização de duas sessões, uma para apresentação de possibilidades de percurso e outra para negociação da decisão.

A etapa do *Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* já aparece definida desde os tempos da ANEFA (2000). Desde essa altura entende-se o PRVCC à luz de três eixos estruturantes de actuação, que, tal

como o nome indica, são denominados de “Eixo de Reconhecimento”; “Eixo de Validação” e “Eixo de Certificação”. O eixo do *Reconhecimento de competências*, “entendido como o processo de identificação pessoal de competências previamente adquiridas e que se consubstancia no conjunto de actividades, assentes numa lógica de balanço de competências” (Portaria nº 1082-A/2001, cit. por. Alcoforado, 2008, p. 245) desenvolve-se “através de funções de aconselhamento e acompanhamento, enquadradas nos princípios metodológicos e nos objectivos do balanço de competências” (Almeida, 2003, p. 114). Consiste numa reflexão sobre a experiência de vida do adulto, através de um conjunto de instrumentos, enquadrado nos princípios metodológicos do Balanço de Competências e ainda da Abordagem Autobiográfica/Histórias de Vida, com o objectivo de identificar e reconhecer todas as competências que constam do Referencial de Competências-Chave. O diálogo estabelecido e o trabalho desenvolvido em sessões com o profissional de RVC e com os formadores ajudam-no a reconhecer essas competências, cujas evidências ficarão reunidas num Dossier Pessoal e Profissional/Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, construído de forma autónoma ou com o apoio da equipa técnico-pedagógica. É uma fase que se caracteriza por ser a mais longa de todo o PRVCC e que inclui a apresentação dos intervenientes, das metodologias de trabalho possíveis, e da duração previsível do PRVCC. De seguida deve ser trabalhado com o adulto um processo de descodificação do Referencial de Competências-Chave, no sentido de o tornar mais transparente e de mais fácil leitura daquilo que se pretende que o adulto evidencie e da forma como o pode fazer. De seguida são iniciadas as sessões de Balanço de Competências, “no qual se promovem ocasiões de identificação e avaliação de competências, utilizando, para o efeito, um conjunto diversificado de meios (entrevistas individuais e colectivas, actividades práticas, jogos...)” (ANEFA, cit. por, Almeida, 2003, p. 115).

É de extrema importância nesta fase o acompanhamento e aconselhamento dado ao adulto por parte do Profissional de RVC que devem permitir clarificar os objectivos do processo, identificar as suas expectativas e potencialidades e estabelecer objectivos e ainda dar o apoio necessário à elaboração de um portefólio (vulgarmente denominado de Dossier Pessoal e Profissional, para o nível básico e Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, no nível secundário), (ANEFA, 2002), no sentido de “vir a apresentar formalmente a sua candidatura para validação e

certificação de Unidades de Competências-chave referentes ao nível a que o adulto se propôs” (Almeida, 2003, p. 115). Assim, “as sessões baseiam-se na mobilização de um conjunto de instrumento, que devem ser adaptados, caso-a-caso, em função das experiências significativas e dos interesses específicos de cada adulto” (ANQ, IP, 2007, p. 16), através de sessões em pequenos grupos ou individualmente, dependendo do perfil, da autonomia e do desenvolvimento de cada adulto. As recomendações vão no sentido de assegurar que cada processo corresponda a um mesmo padrão de exigência, sem contudo deixar de ser reflexo da especificidade do percurso e das experiências de cada adulto, ou seja, os Portefólios devem ser orientados de forma a que sejam um reflexo directo das competências do adulto em questão e que, dentro do possível, contenham comprovativos dessas mesmas experiências e competências (ANQ, IP, 2007). Devemos referir ainda que nesta etapa intervém sobretudo o Profissional de RVC, apesar de contar com o apoio dos formadores das várias áreas. O seu apoio é importante, pois nesta fase podem ser identificadas “algumas dificuldades ou faltas relativamente aos critérios de evidência expressos no referencial, pelo que se pode solicitar colaboração dos formadores para a realização de sessões de Formação Complementar, para as quais o adulto será encaminhado e deverá frequentar antes do pedido de validação (certificação) para que, quando o utente for a júri de validação (certificação), lhe possam ser concedidas as validações solicitadas” (Almeida, 2003, p. 115). Estas sessões de Formação Complementar são importantes porque “para além de simplificar o processo, evitam (...) desilusões por parte dos candidatos bem como possíveis desistências” (idem). Estas sessões não podem ultrapassar a duração de 50 horas por adulto e devem incidir sobre as Unidades de Competência que se prevê não serem passíveis de validação sem esta intervenção. No que diz respeito às especificidades do PRVCC de nível secundário, no que toca ao eixo de Reconhecimento de Competências, deve ter-se em conta que, privilegiando o trabalho individual e a autonomia do adulto, deve ser adequado ao seu perfil e respectivo plano de intervenção individual. Deve-se alternar entre momentos de trabalho individual e colectivo, a partir de uma análise atenta da retroacção dos adultos. O contexto de grupo acarreta as vantagens de comparação de pontos de vista entre pares, promovendo a construção de novas perspectivas e desencadeando uma dinâmica reflexiva que envolva todos os participantes. Devem

utilizar-se entrevistas como recurso primário que permite uma recolha da história oral, e potenciar-se a utilização de narrativas, relatos, diários, comunicações, fotografias, cartas, composições artísticas, ou outros instrumentos presentes na vida do adulto. Devem ser afastadas quaisquer tendências para a uniformização dos processos, como por exemplo o fornecimento de índices ou guiões preconcebidos. Devem envolver-se os adultos na tomada de decisões e monitorizar as acções previstas.

O eixo de *Validação de competências* é definido como “o acto formal realizado pela entidade devidamente acreditada e que se consubstancia no conjunto de actividades que visam apoiar o adulto no processo de avaliação das competências adquiridas ao longo da vida (...) conforme o estabelecido no Referencial de Competências-Chave” (Portaria nº 1082-A/2001, cit. por. Alcoforado, 2008, p. 245). Centra-se na realização de uma sessão na qual a equipa técnico-pedagógica avalia o Portefólio produzido pelo adulto face ao RCC identificando as competências a validar, e caso não conduzam a uma certificação, definir também as competências a evidenciar/desenvolver através da continuação do PRVCC ou através de formação a realizar em entidade devidamente certificada. Se o resultado desta sessão for um encaminhamento para uma oferta formativa externa ao CNO, deverão ser validadas as competências devidamente evidenciadas, através de um Júri de Certificação, na qual deverá estar presente um avaliador externo (ver eixo seguinte) e deve ser emitido um Certificado de Qualificações e um Plano Pessoal de Qualificação, com indicação do respectivo encaminhamento (ANQ, IP, 2007). Esse encaminhamento “não tem limite de horas de formação e pode ser concretizado através da integração em Cursos EFA ou Formações Modulares Certificadas, promovidas por entidades formadoras privadas, escolas públicas ou centros de formação profissional (operadores do Sistema Nacional de Qualificações)” (ANQ, IP, 2009, p. 8)

Se o adulto e a equipa chegaram a um consenso no sentido de entenderem que estão demonstradas as competências necessárias para uma certificação total num determinado nível, avança-se para a etapa seguinte. Essa etapa consiste no eixo da *Certificação de Competências* que corresponde ao final do PRVCC. Realiza-se perante um Júri de Certificação, constituído pelo Profissional de RVC, pelos formadores e por um avaliador externo ao PRVCC e ao CNO, devidamente

acreditado para o exercício das suas funções pela ANQ, IP. Traduz-se na confirmação oficial e formal das competências validadas através do PRVCC e segue os princípios de que o avaliador deve trabalhar em conjunto com a equipa do CNO, no sentido de analisar e avaliar o Portefólio proposto a Júri, devendo os resultados de avaliação ser apresentados e explicados ao adulto. Compete ainda ao avaliador externo aferir e promover a afirmação e reconhecimento social do PRVCC desenvolvido, no âmbito da avaliação/validação das competências do adulto (ANQ, IP, 2007). Nestas sessões o adulto faz uma breve descrição do seu percurso no Processo de RVCC e uma apresentação do seu Portefólio, sendo que, nesse aspecto, deve ter-se o cuidado de evitar recorrer a situações de demonstração estandardizadas, sob a forma de testes que desvirtuem a finalidade do processo, apelando-se sim, à mobilização de competências nas diversas áreas, devidamente contextualizadas e contrariando lógicas disciplinares.

Para que a certificação seja total, no que toca ao nível secundário, é necessário que o adulto evidencie e veja validado um mínimo de 44 competências-chave a partir de um conjunto total de 88. Este balanço tem por base o RCC-NS e recorre à utilização de um *Sistema de Créditos*, o que é uma novidade em PRVCC. Este sistema surge, de certa forma, pela necessidade de este processo, original e inovador, ver reconhecido e aceite o seu valor junto de um amplo leque de actores e instituições sociais. Permite que cada adulto, com um processo necessariamente único e original, possa ter as suas competências referenciadas a uma medida-padrão importante na sociedade civil. Este sistema apresenta vantagens para o reconhecimento das qualificações dos trabalhadores a nível internacional, contribuindo também para uma maior mobilidade e empregabilidade. Permite também reconhecer diferentes formas para validar as competências. Cada crédito a obter corresponde a aproximadamente 12 horas de trabalho dedicadas ao reconhecimento e validação de uma competência num determinado domínio da realidade, podendo compreender diversas actividades. Para ser obtido um crédito, cada adulto deverá evidenciar de forma integrada, uma competência, a partir de critérios de evidência que não se esgotem na sua identificação, mas que impliquem também a compreensão de processos e de intervenção transformadora. Esta proposta pode ser entendida como potencialmente limitadora, mas no entanto cada competência pode e deve ser trabalhada e evidenciada por cada candidato, da

forma que se sentir mais apto para o fazer. Para o candidato ser certificado neste sistema, é necessária a obtenção de 44 créditos, sendo que este número deve distribuir-se pelas três Áreas de Competência-Chave da seguinte forma: 16 créditos em Cidadania e Profissionalidade; 14 créditos em Sociedade, Tecnologia e Ciência e 14 créditos em Cultura, Língua e Comunicação. No entanto há a preocupação de evitar que o adulto tenha obrigatoriamente que trabalhar 44 situações de vida independentes, existindo temas em que os adultos evidenciam competências em mais que uma área, o que por sua vez permite que o foco seja centralizado no aprofundamento dessas situações (DGFV, 2006 b).

Por fim, existe ainda a etapa de *Acompanhamento ao Plano de Desenvolvimento Pessoal* que, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, prevê que seja definido um plano para cada adulto certificado tendo em vista a continuação do seu percurso de aprendizagem e qualificação, após o PRVCC. No fundo, esse plano toma a forma de um projecto pessoal e profissional do adulto e nele devem estar identificadas as possibilidades de prosseguimento das aprendizagens, o apoio ao desenvolvimento de iniciativas de criação de auto-emprego e/ou de reconversão profissional, caso isso faça parte do projecto (ANQ, IP, 2007).

14. Orientações Metodológicas nos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Abordagem (Auto)biográfica e Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

Os PRVCC implicam a utilização de metodologias com base numa pedagogia orientada para a autonomia dos adultos, que passa necessariamente por uma acção consciente do sujeito envolvido para que este seja capaz de “se projectar”, e para que as suas experiências de vida sejam uma realidade que importa tornar consciente. Tal só acontece se for criado um clima de confiança e de interajuda, que forneça feedback, valorize iniciativas de mudança e de risco, que motive e estimule o “conceito de si enquanto aprendiz” e o sentir-se “competente” para aprender (DGFV, 2006 b). Assim sendo, a proposta metodológica dos PRVCC baseia-se em: Abordagem (Auto)biográfica (AA); Balanço de Competências (BC) e Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA), procurando dar sentido ao princípio de

que “a formação ao longo da vida não é nem mito, nem utopia, nem apenas figura de retórica, mas sim uma real possibilidade e um desejável e aliciante desafio” (Sá-Chave, cit. por. DGFV, 2006 b, p. 28). Graficamente, esses conceitos podem ser estruturados e resumidos da forma que se apresenta na Figura 3:

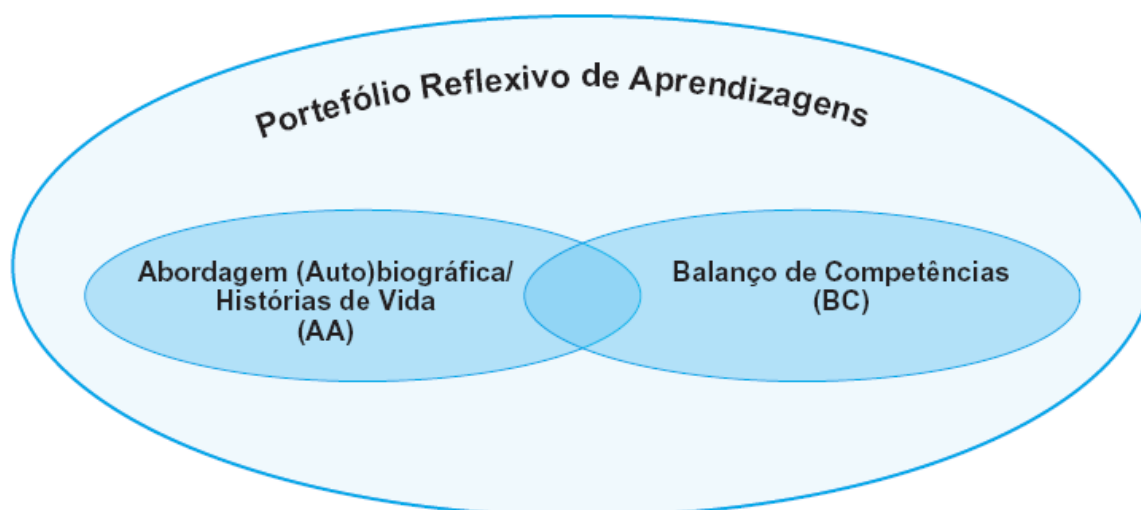


Figura 3: Matriz conceptual dos elementos metodológicos em Processos RVCC – nível secundário (DGFV, 2006 b)

14.1. Balanço de Competências

O Balanço de Competências (BC) pode ser entendido como o núcleo central do PRVCC. Resumidamente, poderemos afirmar que enquanto prática/instrumento teve origem francesa e foi aí utilizado numa aplicação ligada à construção de projectos profissionais, nomeadamente de reconversão profissional e gestão das carreiras. O conceito foi evoluindo à medida que foi sendo aplicado em outros países e em outros contextos de forma a “maximizar o seu contributo mais (trans)formador”, sendo que “tem de representar um apoio sólido na apreensão de conhecimentos não conscientes da pessoa, utilizados nas suas acções e resultante delas, no âmbito das actividades de trabalho, de cidadania e dos tempos livres” (Alcoforado, 2008, p. 189). O BC “é mais amplo do que a avaliação de competências profissionais (...) e visa o reconhecimento dos saberes tácitos adquiridos por experiência” (Imaginário, cit. por DGFV, 2006 b, p. 34). Indo um pouco mais longe na sua definição, pode ser entendido como “um processo de reconhecimento das características individuais (valores, personalidade, quadros de referência, relações de suporte e de poder,

saberes, competências), levado a efeito com a ajuda de um técnico, para promover um reconhecimento social, no âmbito dos diferentes níveis de um contexto, resultando desse processo a construção de um projecto de vida realizável e desafiante” (Alcoforado, 2008, p. 198). Enquanto metodologia dos PRVCC, tem por objectivos “permitir conhecer a motivação e conhecimentos reais dos adultos, aumentar o envolvimento dos formandos, preparando-os e motivando-os para o reconhecimento das suas competências, para a determinação de percursos de formação complementar” (DGFV, 2006 b, p. 34), ou seja, pode ser entendido como uma intervenção indutora da exploração e avaliação de competências, que permita a qualquer adulto conhecer as suas potencialidades em vários contextos e simultaneamente promover a sua autonomia. Sendo uma metodologia flexível, “uma vez que não implica percorrer etapas rígidas nem despende muito tempo” (Ambrósio, 2008, p. 49) pode ser realizada em sessões colectivas (pequeno grupo) ou individualmente, no sentido de proporcionar um momento de reflexão sobre as etapas vividas e identificar competências esquecidas ou pouco valorizadas (Imaginário, 2001). Possui algumas fases de (auto) avaliação tal como se pode observar na Figura 4:

Fase I: Exploração das expectativas e da situação individual ou auto-avaliação inicial	Fase II: Investigação ou Auto-avaliação intermédia	Fase III: Avaliação ou auto-avaliação final
<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamento rigoroso da clarificação das competências no contexto singular de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das realizações profissionais, descrição do percurso pessoal e profissional, reconhecimento das aquisições, inventário do capital de competências.... 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento e revisão comentada de documento síntese.
<ul style="list-style-type: none"> • Reafirmação dos propósitos do BC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das características pessoais, valores, interesses e motivações, capacidades e comportamentos, potenciais de desenvolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação e registo das competências.
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e reflexão sobre o exercício de BC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e reflexão sobre o exercício de BC. • Valorização das linhas de força de capacitação e potencialidades pessoais a desenvolver. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre a necessidade de encaminhamento para formação complementar.

Figura 4: Fases do Balanço de Competências (adaptado de Imaginário, 2001, cit. por. DGFV, 2006 b)

Esse balanço deverá ser pessoal e profissional, entendido como um processo complexo e abrangente, que não se resume às aprendizagens

formalmente validadas, mas sim a uma visão holística da história de vida de cada adulto. O foco do Balanço de Competências é centrado nas aquisições, realçando os pontos fortes dos adultos sob a perspectiva de autoformação contínua e auto-responsabilização (Imaginário, 2001). Assim, o balanço de competências “visa implicar o sujeito na constituição de uma carteira pessoal de saberes em acção, coligindo evidências desse itinerário, procurando formas (reconhecidas) de validar essas competências, valorizando explicitamente percursos trilhados e potenciando a motivação necessária para desenvolver voluntariamente novas aprendizagens” (Castro, cit. por DGFV, 2006 b, p. 34). Esse reconhecimento permite, como já foi referido, a identificação de competências em acção e saberes em vários domínios: o saber – de ordem intelectual (que apela ao raciocínio); o saber-fazer – que apela às qualidades de execução; e o saber-ser – que apela às qualidades interpessoais, de relacionamento humano (Ambrósio, 2008). Ou seja, esta é uma avaliação muito complexa e que implica subjectividade na auto e hetero-avaliação, sendo que o mais importante não é “ o preenchimento das lacunas que o Profissional de RVCC ou a equipa técnico-pedagógica consideram que o adulto possui, mas sim a identificação de pontos fortes e oportunidades de melhoria que despoletem propostas de vivências mais amplas no adulto (DGFV, 2006 b).

14.2. Abordagem (Auto)biográfica

A Abordagem (Auto)biográfica centra-se no adulto, na sua experiência e percurso de vida e permite a desconstrução de representações sociais, estereotipadas, trazendo uma maior inteligibilidade aos factos relatados, uma vez que o estilo utilizado é mais próximo daquele que os candidatos eventualmente usam no seu dia-a-dia. Apela à interrogação permanente: “colocar-se face à vida, atribuir-lhe um sentido, construir um pensamento legitimado pela experiência existencial, compreender o modo como o sujeito se formou e deu forma à sua existência é, de facto, um processo de interrogação, de descoberta, de criação e não de adequação ou eventual transformação em função de algo previamente definido e conhecido.” (Honoré, cit. por DGFV, 2006 b, p. 29). O seu principal objectivo é o de permitir a análise retrospectiva da vida do adulto, analisando experiências que foram significativas. Surgem numa perspectiva de pôr em prática processos de tomada de

consciência, ou seja, de pensar a partir das experiências. São um instrumento de mediação qualitativo que parte da metodologia de Histórias de Vida (Josso, 2002), no tal sentido em que apela à interrogação permanente e à atribuição de sentido às experiências vividas, mas no entanto, circunscreve-as a um projecto. Nos PRVCC, recorre-se à Abordagem (Auto)biográfica como meio de recolha de informação, ainda que esta não possa ser considerada como verdadeiras “Histórias de Vida” (DGFV, 2006 b). Ao realizar uma narrativa autobiográfica, estimula-se a “emergência de uma compreensão multifacetada sobre si, uma *conscientização* ou consciência crítica de si” (Freire, cit. por Ambrósio, 2008, p. 51), valorizando a ligação entre a situação biográfica do adulto e a explicitação dos adquiridos, numa lógica de processo de construção dinâmica (Couceiro, 2002). Na aplicação desta metodologia (destas, se considerarmos que a Abordagem (Auto)biográfica parte da metodologia de Histórias de Vida) é crucial a efectivação de um clima de confiança entre o adulto e o Profissional de RVC para que o adulto possa relacionar contextos e acontecimentos e reconstruir essa relação através da atribuição de significados, o que é impensável acontecer sob um clima de qualquer tipo de pressão. Antes de se iniciar o PRVCC, os adultos devem ter presentes os objectivos da Abordagem Autobiográfica e do seu enquadramento no processo, podendo ser estabelecido um tipo de negociação ou contrato que melhor permita atingir esses objectivos. A partir da Abordagem Autobiográfica, o adulto deve definir os temas a trabalhar no seu portefólio. A escolha desses temas deve ser pessoal, com apoio da equipa técnico-pedagógica. Assim, esta metodologia permite a evidenciação das aprendizagens prévias e a capacidade de lhes atribuir significados intrínsecos ao próprio sujeito, contribuindo para ultrapassar receios e relutâncias acerca do próprio PRVCC pois permite uma (re)construção de uma nova identidade e imagem de si no mundo (DGFV, 2006 b). Para que se possa tirar o melhor proveito desta metodologia é ainda necessário que os Profissionais de RVC “promovam e incentivem uma prática de auto-reflexão e estimulem os candidatos a pensar sobre as experiências” (DGFV, 2006 b, p. 31).

14.3. Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

Uma vez que nos PRVCC se opta pela construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), esse Portefólio deve “compreender as seguintes quatro componentes: Perfil pessoal, contendo as motivações, interesses, valores, desejos, potencial, maneiras de ser, etc.; Perfil de educação, formação, incluindo todos os saberes, reconhecidos ou não; Perfil de todas as competências adquiridas em qualquer espaço ou tempo da vida; Perfil de oportunidades, considerando todos os níveis dos diferentes contextos sócio-económicos” (Alcoforado, 2008, p. 198). Assim, o PRA é um documento que se articula e decorre do Balanço de Competências e da Abordagem Autobiográfica. Trata-se no fundo de uma colecção de vários documentos (de natureza textual, ou não) relativos a experiências significativas, reflectindo o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, que resulta de uma selecção eminentemente pessoal. Este portefólio retrata o percurso de aquisição de competências, sendo que todos os elementos lá incluídos estão de acordo com os critérios determinados pelo adulto e acordados com a equipa. Esses elementos devem representar de forma clara as competências adquiridas pelo adulto e deverão ser escolhidos a partir de situações significativas, devendo ser identificado o fio condutor que preside à selecção desses elementos e experiências. Sobre todos esses elementos devem ser produzidas reflexões e estabelecidos objectivos, desafios e estratégias, estabelecendo ainda uma relação entre os diversos trabalhos. Deverá então conter necessariamente provas (evidências) do seu desempenho e a sua reflexão acerca do seu processo de aprendizagem. Os contextos devem ser reais, de modo a que se possam formar juízos sobre o que os adultos possuem e podem fazer em situações concretas. Deve conter tudo o que documente o percurso específico de aprendizagem do adulto, incluindo uma variedade daquilo que ele pode e sabe fazer, mostrando como os problemas concretos foram resolvidos e quais as dificuldades encontradas. O motivo da escolha de cada peça deverá ser sempre explicitado. Não devem ser inseridos apenas os produtos finais realizados, mas deverá essencialmente conter o caminho percorrido que testemunha as etapas do processo. Em suma, este PRA é o resultado da participação activa do adulto na selecção do seu conteúdo e é um instrumento de cariz reflexivo no qual se explicitam e organizam, de forma

estruturada, um conjunto de evidências das competências adquiridas através da experiência pessoal e profissional, de forma a permitir a sua avaliação face ao Referencial de Competências-Chave, possibilitando o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação do PRVCC.

15. Alguns estudos e investigações sobre o Sistema de RVCC e a Iniciativa Novas Oportunidades

Como foi referido anteriormente, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências foi implementado em Portugal em 2001, tendo desde aí sofrido algumas intervenções e alterações em termos de objectivos, metodologias e implementação no terreno, resultantes de algumas alterações ao nível das políticas de educação de adultos, com maior reflexo desde 2005 com a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades, que veio atribuir-lhe uma centralidade que nunca antes tinha conhecido. Nesse sentido, desde a sua implementação, vários foram já os estudos e investigação efectuados a esse respeito, nomeadamente no que toca às suas políticas, à sua implementação e ao seu impacto, o que permite avaliar algum feedback, relativo aos resultados da frequência de PRVCC. Muitos desses trabalhos são decorrentes de investigação científica de âmbito académico, nomeadamente no âmbito de dissertações de mestrado e de doutoramento, e outros resultam de estudos sociais, em alguns casos encomendados pelo Estado e que visam avaliar o próprio sistema. A maioria prende-se com os PRVCC de nível básico, por estarem implementados no terreno há mais tempo, mas já há alguns estudos que se debruçam também sobre o nível secundário, apesar de este apenas estar a ser implementado desde 2007. Assumindo o risco de generalizações abusivas, da revisão bibliográfica que foi efectuada para a presente investigação, poderemos afirmar que as conclusões desses estudos apontam para um reforço de determinadas dimensões pessoais dos adultos, tais como um reforço da auto-estima, auto-conhecimento, auto-valorização, bem-estar pessoal/subjectivo, um reforço das atitudes mais positivas face à forma como se relacionam com o mundo do trabalho ou com os sistemas de educação/formação, um reforço na capacidade de aumentar competências e de adquirir novos conhecimentos e um impacto benéfico na inserção no mercado de

trabalho ou prosseguimento na carreira. Esses estudos demonstram assim, a vários níveis, que a frequência de Processos de RVCC se traduz em efeitos positivos na vida das pessoas. No entanto, quer pela actualidade, quer pela pertinência para a presente investigação, parece-nos relevante abordar com um pouco mais de pormenor dois desses estudos.

O primeiro, intitulado «Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos» (2008) é da autoria do Professor Doutor Luís Alcoforado e consiste na sua dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Tem como principal objectivo “analisar a evolução histórica do pensamento e das práticas que conduziram à necessidade de construir modelos de avaliação e reconhecimento social de adquiridos, específicos para os públicos adultos, procurando compreender a sua repercussão nos normativos legais que definem a oferta educativa no nosso país, bem como o seu impacto junto das pessoas a que o sistema referido se destina” (Alcoforado, 2008, p. 381). A sua importância teórica reside não só na aprofundada perspectiva histórica da educação de adultos, e reflexão cuidada acerca de conceitos fundamentais nessa área, mas também uma análise à implementação do sistema de RVCC em Portugal e ainda no facto de estudar alguns efeitos decorrentes dessa participação. Esse estudo aborda apenas o nível básico de educação. Resumidamente, de entre as suas conclusões (Alcoforado, 2008, p. 393), interessa-nos destacar o facto de concluir que “um sistema de validação de adquiridos, de dimensão emancipatória, introduz um factor incontornável de justiça e é obrigatório como charneira de um modelo desejável de educação e formação de adultos”; mas que “este sistema português ao assumir uma preocupação central de certificação, com particular incidência na certificação com equivalência escolar, acaba por não se tornar atractivo para muitos dos trabalhadores activos (...), enquanto (...) envolve um número considerável de adultos, para os quais as soluções propostas estão, provavelmente desajustadas”; de concluir que apesar do “impacto positivo nas dimensões mais pessoais e no incremento dos diferentes tipos de saberes e de competências, essa transformação não é suficientemente significativa para motivar uma praxis (individual e colectiva) transformadora”. Apesar da “elevada justiça”, considera o sistema “manifestamente insuficiente para dar contributos decisivos para as finalidades que enuncia para si próprio”, e insuficiente

porque este tipo de sistemas “só tem sentido no âmbito de contextos profissionais e de vida educativos e convocadores de uma acção humana integral” e ainda porque “estes sistemas (...) não podem de alguma maneira substituir ou dispensar a educação e a formação formais”, pelo que é “fundamental” defender a “complementaridade e intercomunicação dos diferentes sistemas”.

Em contraponto com estas conclusões, apresentamos também as conclusões dos primeiros resultados da avaliação externa efectuada à Iniciativa Novas Oportunidades, conhecidos já em 2009, e concretizados na divulgação de seis estudos levados a cabo por uma equipa da Universidade Católica Portuguesa, coordenada pelo professor Roberto Carneiro. Destes seis estudos analisamos mais concretamente dois, o «Painel de avaliação de diferenciação entre inscritos e não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades» e «Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades», que levantaram algumas questões interessantes, no sentido de tentar perceber se de facto existe uma melhoria das competências dos adultos, quais as competências que são efectivamente desenvolvidas, quais os efeitos no reforço da auto-estima e da motivação para novas aprendizagens e qual o impacto e a importância de valorizar os ganhos das competências adquiridas ou evidenciadas, bem como as motivações que levam os adultos a procurar estas soluções.

As principais conclusões a retirar, de acordo com o Doutor Luís Capucha, presidente da Agência Nacional para a Qualificação, IP, apontam para o facto de esta Iniciativa permitir “atingir resultados sem paralelo, nem sequer aproximação na nossa história”, ao referir que “a fasquia dos 900 000 adultos envolvidos em percursos de qualificação está a ser ultrapassada e mais de 275 000 pessoas concluíram os seus percursos de qualificação com a correspondente certificação”, referindo ainda que “a procura potencial (...) está longe de estar esgotada”. As suas conclusões apontam também para a “imagem marcadamente positiva” da Iniciativa Novas Oportunidades e para a “riqueza altamente valorizada” da “diversidade de vias para atingir as competências definidas nos Referenciais exigentes que orientam a acção”.

Numa outra perspectiva estes estudos concluem também que “a Iniciativa tem vindo a ser utilizada pelas pessoas principalmente como um instrumento de combate às desigualdades escolares e de valorização pessoal e social associada aos diplomas obtidos”. Afirma ainda que “os processos de RVCC são, eles próprios,

geradores de novas competências, com particular incidência no aumento dos níveis de literacia, do domínio de uma língua estrangeira, do uso das TIC e da capacidade de aprender a aprender”. Verifica o “efeito generalizado de reforço da auto-estima e, acima de tudo, de valorização do saber e da motivação para novas aprendizagens”, ou seja, “valorizam-se os aspectos mais associados às capacidades individuais e ao reconhecimento social (...) e ainda o potencial de adaptação e preparação para as mutações no mercado de trabalho e a consequente contribuição para a produtividade das empresas e a modernização estrutural da economia”, abordando “casos de impacto directo nas carreiras”.

Outra das conclusões prende-se com a valorização das “relações de proximidade com os seus beneficiários (da Iniciativa Novas Oportunidades)”. Conclui também que “os processos de obtenção de uma qualificação são percebido pelos beneficiários da Iniciativa Novas Oportunidades, como percursos que permitem a revelação de saberes acumulados e o reforço do estatuto da pessoa com dignidade cultural, com implicações num reavaliar do seu papel no plano de participação cívica”, referindo mesmo “uma dinâmica de novos comportamentos culturais, com destaque para o reforço de competências de leitura e a activação de curiosidade por temas não imediatamente quotidianos, como por exemplo os de carácter científico”.

No entanto este estudo não revela só aspectos positivos resultantes da implementação da Iniciativa Novas Oportunidades e do Sistema Nacional de RVCC, lançando também uma série de desafios que ainda são colocados aos mesmos, como por exemplo a redução dos tempos de espera entre a inscrição e o encaminhamento; a agilização de encaminhamentos para ofertas formativas externas aos CNO's; a manutenção de elevados padrões de qualidade nos processos, tendo em conta as orientações técnicas e metodológicas existentes; o prosseguimento dos esforços desenvolvidos no sentido de impedir a proliferação de preconceitos relativos à qualidade e credibilidade das medidas que a integram e ainda preparar a transição dos Centros Novas Oportunidades para *portas de entrada* no sistema institucional ao qual compete simultaneamente completar o esforço de qualificação inicial, desenvolver a certificação de competências profissionais e estruturar novas dinâmicas, com escala adequada, de aprendizagem ao longo da vida (Capucha, 2009; Valente, Carvalho, & Carvalho, 2009; Lopes, Cerol & Magalhães, 2009).

Todos os estudos analisados e particularmente estes dois, demonstram efeitos positivos dos PRVCC na vida das pessoas, sendo que ambos relatam também a necessidade de dar continuidade a estas investigações, em função de algumas limitações que os estudos possuem e que não permitem extrapolar conclusões como sendo certezas absolutas.

16. Síntese do Capítulo II

No Capítulo II, “Das políticas educativas de Educação de Adultos em Portugal ao funcionamento dos Centros Novas Oportunidades” procuramos situar o Sistema Nacional de RVCC e a Iniciativa Novas Oportunidades no contexto das políticas nacionais de educação de adultos e procedemos a uma reflexão em torno do Processo de RVCC, com destaque para o Nível Secundário e ainda em torno dos aspectos inerentes ao funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.

Para o fazer começamos por traçar uma breve resenha histórica dessas políticas que viram luz pela primeira vez durante a 1ª República. Relativamente a esta matéria, constatamos que as preocupações governamentais iam no sentido de proceder ao combate ao generalizado analfabetismo da população portuguesa. Essas elevadas taxas de analfabetismo mantiveram-se inalteradas e não foram alvo de intervenção com o estabelecimento do Estado Novo, nos anos 20 e 30 do século passado. Foi com a introdução da Campanha Nacional de Educação de adultos que foram criados cursos de alfabetização, existindo também algumas iniciativas de Educação Popular. No entanto é apenas na década de 70, marcada pela chegada da democracia a Portugal, que é implementada e consolidada a educação de adultos no nosso país, nomeadamente com a introdução do conceito de Educação Permanente. Nesse momento assistimos à criação de departamentos governamentais responsáveis pela implementação de alguns programas e iniciativas de base diferentes do ensino regular e com práticas inovadoras, que reforçavam o carácter alternativo da educação de adultos. Verificou-se uma mobilização da sociedade civil, sendo dignas de registo algumas iniciativas de carácter particular e associativo, movidas pela vontade colectiva de desenvolvimento e mudança, nomeadamente com associações de educação popular que desenvolviam actividades nesta área e promoviam acções de alfabetização. Este ímpeto sofreu

algum abrandamento a partir do momento em que os esforços governativos se centraram num modelo de escolarização de segunda oportunidade com os professores do ensino básico a desenvolverem acções nas escolas.

Como reflexo das orientações internacionais a este respeito, referidas no capítulo anterior, e com as preocupações renovadas no combate ao analfabetismo, surge em 1979 aquele que é por muitos considerado o momento do arranque de uma verdadeira educação de adultos em Portugal, com a definição do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA). Apesar de não chegar a ser promulgado, o PNAEBA caracterizou-se pelo relançamento da educação de base dos adultos, numa perspectiva de educação permanente que previa a articulação com políticas de animação sociocultural e de desenvolvimento à escala regional e local. Este Plano apenas foi executado na sua primeira fase pois, em virtude de se ter dado prioridade a um combate cerrado ao analfabetismo da população, uma vez que este passou a ser considerado como factor determinante para o desenvolvimento económico, descuraram-se as suas preocupações culturais e não viu os seus objectivos alcançados na totalidade.

Em 1986 entrou em vigor a Lei de Bases do Sistema Educativo, o que marcou um retrocesso nas políticas de educação de adultos, pois foi ignorado o trabalho realizado anteriormente e dada pouca importância às recomendações internacionais. A educação de adultos foi fortemente escolarizada e enquadrada no ensino recorrente e na educação extra-escolar, ou seja, foi dada prioridade ao combate ao analfabetismo através de uma educação de segunda oportunidade e da criação de cursos de formação sócio-profissional. Estes cursos são institucionalizados na década de 80 sob o paradigma da produção de capital humano e da qualificação da mão-de-obra. Esta tendência marcou toda esta década e só foi alterada a partir de 1997, com o forte protagonismo internacional que a educação de adultos ganhou e com as recomendações e, sobretudo com os financiamentos, da União Europeia a este respeito. Já sob o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, são lançadas as bases para a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), que procura estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na óptica da empregabilidade, da criatividade, da adaptabilidade e da cidadania activa. Pela primeira vez no nosso país são delineados percursos de educação e formação flexíveis que se traduzem

na construção de um sistema de validação e certificação de saberes e competências informalmente adquiridos (RVCC) o que levou à construção de rede de Centros RVCC. Alterações no panorama político levam à extinção da ANEFA e à criação da Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), que manteve a aposta no valor instrumental do sistema RVCC, dos cursos EFA e do Sistema Nacional de Certificação Profissional, originando um rejuvenescimento dos públicos prioritários que visou a qualificação inicial de jovens que não pretendem prosseguir os estudos, para a sua adequada inserção na vida activa e o desenvolvimento de aquisição de aprendizagens pelos adultos.

Em 2005 foi criada a Iniciativa Novas Oportunidades que se constituiu como pilar fundamental das políticas de emprego e formação profissional, com vista a proporcionar um aumento das qualificações certificadas da população, concretizada através do aumento das ofertas de qualificação e da expansão da Rede Nacional de CRVCC's, a partir daqui denominados Centros Novas Oportunidades (CNO), e que também demonstra uma forte aposta da certificação de adquiridos. Estes CNO's passam a ser entendidos como a "porta de entrada" em percursos qualificativos, encaminhando os adultos para as várias ofertas e mantendo como funções principais o desenvolvimento de PRVCC's, entretanto alargados para o nível secundário. Durante este processo foi extinta a DGFV e criada a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, IP), mantendo-se actualmente ainda em funções.

Neste capítulo, após traçarmos uma resenha histórica das políticas de educação de adultos em Portugal, abordamos o Processo de RVCC, por ser este um elemento crucial no tema de estudo desta investigação. Assim, verificamos em primeiro lugar, que a sua pertinência e a forte aposta estatal a vários níveis se justifica pelo atraso nos níveis de escolaridade e qualificação da nossa população, sobretudo quando comparados com os nossos parceiros europeus. O reconhecimento de competências é considerado um componente chave para a aquisição de novas aprendizagens na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e um contributo imprescindível para a empregabilidade dos activos, e o PRVCC é concretizado através de abordagens de natureza interpretativa, que envolvem uma recolha de dados qualitativos, através da observação, construção e análise de narrativas autobiográficas e elaboração de portefólios reflexivos por parte dos adultos que os frequentam.

Para que possam ser desenvolvidos os PRVCC's foi necessário criar instrumentos que sirvam como padrão para os processos e que articulem a cultura escolar com as experiências e competências adquiridas ao longo da vida, em diferentes contextos e por vias não-formais ou informais pelos adultos, e que são denominados de Referenciais de Competências-Chave (RCC). Neste capítulo procedemos também a uma análise desses referenciais, com particular ênfase no RCC de Nível Secundário, por ser este o nível que iremos estudar. Essa análise contempla os vários aspectos do RCC-NS, com destaque para as Áreas de Competência-Chave e para o perfil de competências de nível secundário.

Abordamos também alguns aspectos que se prendem com o funcionamento dos CNO's, nomeadamente com as condições de acesso, com a duração dos PRVCC's que aí são desenvolvidos, com a constituição da sua equipa técnico-pedagógica e com princípios de funcionamento. Dedicamos também uma análise um pouco mais aprofundada às várias etapas/dimensões de intervenção dos CNO's, nomeadamente as etapas de Acolhimento dos adultos; Diagnóstico/Triagem; Encaminhamento dos Adultos; Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e Acompanhamento ao Plano de Desenvolvimento Pessoal. A este respeito abordamos ainda o funcionamento do Sistema de Créditos, que prevê um número mínimo para a obtenção de uma certificação e prevê a transferibilidade dos mesmos.

Um outro aspecto que consideramos muito importante abordar neste capítulo prende-se com as metodologias do PRVCC, tal como são teoricamente delineadas, pois este é um dos aspectos que iremos desenvolver no estudo. Assim, abordamos o conceito de Balanço de Competências, entendido como o núcleo central do PRVCC e como uma intervenção indutora da exploração e avaliação de competências, que permite a qualquer adulto conhecer as suas potencialidades em vários contextos e simultaneamente promover a sua autonomia e que possui algumas etapas de desenvolvimento. Analisamos também a Abordagem (Auto)biográfica que se caracteriza por permitir a análise retrospectiva da vida do adulto, analisando experiências que foram significativas apelando à interrogação permanente e à atribuição de sentido a essas experiências. Ainda a este respeito abordamos também o conceito de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) que se pode caracterizar resumidamente como uma colecção de vários documentos

relativos a experiências significativas, que permita reflectir o desenvolvimento e progresso do adulto, representando de forma clara as competências do adulto e permitindo a produção de reflexões sobre elas.

Por fim, fazemos ainda referência a alguns estudos que consideramos pertinentes, já levados a cabo acerca deste assunto. Em jeito de confrontação, apresentamos dois estudos dos quais se podem retirar conclusões um pouco distintas, umas mais positivas e outras um pouco mais críticas sobre este processo que também nós nos propusemos estudar, no sentido de melhor fundamentar o nosso trabalho.

Parte II

Capítulo III

- Estudo Empírico

Neste capítulo apresentamos os objectivos da nossa investigação, a metodologia escolhida, uma breve caracterização da amostra, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos efectuados. Seguidamente iremos proceder à apresentação e discussão dos resultados

1. Objectivos

O principal objectivo da presente investigação é o de compreender as percepções de alguns adultos que participaram na Iniciativa Novas Oportunidades, concretamente no eixo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, na especificidade do Nível Secundário, nomeadamente, tentando compreender quais os motivos pelos quais os adultos procuram este tipo de respostas; de que forma o processo foi percebido, quer no que diz respeito ao seu desenvolvimento, quer no que toca à desocultação de competências adquiridas ao longo da vida e ainda, tentar compreender como se traduz o impacto dessa frequência na vida dos adultos.

Para o atingir, sentimos necessidade de obter resposta às três questões seguintes:

- Quais as motivações e expectativas que levam os adultos a concluir o nível secundário através dos Processos de RVCC?
- De que forma foi percebido o Processo de RVCC de Nível Secundário, no que diz respeito à forma como as competências adquiridas pelos adultos que o frequentaram foram desocultadas e às perspectivas desses adultos sobre as suas próprias competências?
- Qual a importância e o impacto, a nível pessoal, social e profissional, que a certificação de nível secundário teve na vida do adulto?

Foi com base nesse objectivo e nestas questões daí resultantes, que optámos por uma abordagem qualitativa, como se irá explicar resumidamente de seguida.

2. Metodologia

O leque que se abre ao ponderar qual a opção metodológica a tomar para melhor dar resposta aos objectivos a que qualquer investigação científica se propõe é vasto, tal como acontece no que diz respeito às Ciências Sociais e Humanas em geral, e às Ciências da Educação, em particular. É necessário tomar uma decisão

ponderada e optar pela que melhor se enquadra nas necessidades e objectivos do estudo e que poderá dar uma resposta mais adequada ao problema formulado.

Neste caso essa opção recaiu numa investigação qualitativa, tal como Denzin a traduz: “desafiadora tarefa de dar sentido ao que se vai aprendendo” (cit. por Minayio & Sanches, 1993, p. 240). Segundo Thomas (cit. por Minayio & Sanches, 1993, p. 239) é essencial, no estudo de seres-humanos, descobrir de que forma eles definem as situações nas quais se encontram, pois “se eles definem as situações como reais, elas são reais nas suas consequências”. Desta forma, uma vez que o objectivo da investigação é a análise e compreensão das percepções dos adultos que frequentaram um PRVCC de Nível Secundário, a escolha de uma metodologia desta natureza foi a escolha óbvia, pois dessa forma permitiu-nos analisar os significados atribuídos a cada fenómeno. Permitiu uma aproximação que consideramos fundamental entre o sujeito e o objecto em questão, abordando a atribuição de significados, motivações, intenções e sensibilidades. Podemos a este respeito mencionar Habermas, para quem “uma teoria dialéctica da sociedade procede de maneira hermenêutica. Nela a compreensão do sentido é constitutiva, tira as suas categorias primeiro da consciência que têm da situação os próprios indivíduos em acção” (cit. por Minayio & Sanches, 1993, p. 242).

Tendo em conta as questões que epistemologicamente possam ser levantadas acerca da *cientificidade* das abordagens qualitativas, podemos, segundo Minayio & Sanches (1993, p. 241) responder utilizando uma citação de Durkheim, segundo o qual “é possível traçar uniformidades e encontrar regularidades no comportamento humano”, ou então, abordando a questão de forma contrária, “questionando se, ao procurar instrumentos de objectivação do social apenas através da quantificação das uniformidades e regularidades, não se estaria a descaracterizar o que há de essencial nos fenómenos e nos processos sociais”.

Assim, atendendo aos objectivos que nos propusemos, de analisar e compreender as percepções dos adultos certificados com o nível secundário através do PRVCC-NS, acerca desse mesmo processo, parece-nos que tal não seria possível sem recorrer a uma metodologia que privilegia o sujeito como um todo e analisa os significados que são atribuídos à acção.

Tendo em conta os objectivos do presente estudo, e a metodologia considerada, optámos por utilizar como técnica de recolha de dados, a entrevista.

Patton (cit. por Martins, 2006, p. 77) refere que “há três tipos de entrevistas que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação e as que são altamente estruturadas e fechadas”. Ainda de acordo com Martins (idem), “as entrevistas qualitativas como refere Bogdan e Biklen variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas. No entanto, este autor refere ainda que as entrevistas semi-estruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”.

Neste estudo, optámos pelas entrevistas semi-estruturadas por nos parecem mais adequadas aos objectivos da investigação e por serem o garante de alguma consistência interna do guião de entrevista utilizado, bem como do equilíbrio de respostas entre os vários adultos a investigar.

De acordo com Tuckman (2000) as entrevistas semi-estruturadas caracterizam-se pela existência de um guião previamente preparado que sirva de fio condutor ao desenvolvimento da entrevista. Tem também a vantagem de não exigir uma ordem rígida nas questões, de, e este é um ponto particularmente importante, pois a amostra tem três grupos diferentes, permitir que grupos distintos possam responder às mesmas questões.

No entanto, ainda segundo Tuckman (2000), a característica que consideramos mais vantajosa ao escolher a entrevista semi-estruturada como instrumento de recolha de dados, prende-se com o facto de esta se poder adaptar ao entrevistado, mantendo um grau elevado de flexibilidade na exploração das questões, o que foi crucial tendo em conta o objectivo da investigação. Biggs (cit. por Martins, 2006, p. 78) refere a este propósito que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista (...) as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”.

Posto isto, passamos de seguida a mencionar os procedimentos levados a cabo durante esta fase da investigação. O primeiro passo após termos definido o problema a estudar e após termos especificado os objectivos da investigação, consistiu em delimitar a área de intervenção ao seleccionar os Centros Novas Oportunidades para realizar o estudo. Essa delimitação aconteceu por motivos de

conveniência geográfica, tendo, neste caso, sido escolhida a zona Norte do País. Os Centros contactados situam-se em duas NUT's II, a do Grande Porto (CNO da Escola Secundária de Oliveira do Douro e CNO da Fundação da Juventude) e a de Entre o Douro e Vouga (CNO do Centro de Formação Profissional de Rio Meão). Os motivos da escolha destes CNO's foram já referidos anteriormente.

Assim, para efectuar as diligências necessárias para a colaboração desses CNO's nesta investigação, optámos por contactar previamente os responsáveis por cada CNO, no papel de Directores da entidade promotora ou de responsáveis directos pela coordenação, tendo em vista a obtenção das necessárias autorizações. Nesse primeiro contacto foi explicado resumidamente o contexto e objectivos do estudo e foi solicitada autorização e algum apoio logístico para a concretização do mesmo. Em todos os CNO's, sem excepção, fomos pronta e calorosamente recebidos, tendo todas as pessoas contactadas revelado uma atitude de total disponibilidade, colocando-se ao dispor para o que fosse necessário.

Numa fase inicial, de teste e construção do guião da entrevista, foram seleccionados seis adultos do CNO do CFP de Rio Meão, para a fase de teste do mesmo. Este período decorreu durante o mês de Abril de 2009 e aqui foram testadas algumas questões, de forma a eliminar perguntas desadequadas e a adaptar o discurso, até se esgotarem os tipos de respostas obtidas. Esta fase serviu para testar a validade do guião de entrevista que entretanto se veio a constituir, pois de acordo com Lincoln e Guba (cit. por Martins, 2006, p. 75) “a recolha de dados deve ser interrompida quando os depoimentos começam a tornar-se repetitivos”, pois nesta etapa, estes autores dizem que se atingiu o “ponto de saturação” Também nós consideramos ter atingido este ponto nesta fase.

Depois da fase de teste e de estarem devidamente garantidas todas as autorizações em todos os CNO's, avançámos para o agendamento das entrevistas finais. Para isso contactámos novamente os responsáveis de cada instituição e também os Profissionais de RVCC dos próprios CNO's, por serem estes quem se encontrava em contacto directo com as bases de dados dos adultos, no sentido de marcar uma data e hora em que se pudesse aceder às bases de dados e aos contactos dos adultos a entrevistar. A disponibilidade das salas também ficou garantida neste primeiro contacto pessoal.

Numa primeira fase foram trabalhadas as bases de dados de cada CNO, tendo sido filtrados os nomes de todos os adultos que obtiveram uma certificação total no nível secundário de escolaridade.

Posteriormente submeteu-se cada lista obtida em cada CNO (população de cada CNO) a um processo de selecção aleatória da amostra, com recurso a uma tabela de números aleatórios de forma a escolher os nomes dos adultos a contactar (amostra).

Ficou também previamente acordado que a participação dos adultos seria voluntária e de livre vontade e que, no caso de algum adulto contactado se recusasse a participar, se recorreria à lista obtida pelo processo de selecção da amostra, para encontrar novos candidatos.

No caso do CNO da Fundação da Juventude, para salvaguardar a confidencialidade dos dados dos adultos constantes da sua base de dados, depois de escolhida a amostra da população, foram os próprios responsáveis pelo CNO a estabelecer o primeiro contacto com os adultos tendo em vista a sua participação neste estudo. Esse contacto foi efectuado por correio electrónico e daí resultaram duas confirmações. O contacto para a confirmação do terceiro adulto foi já efectuado telefonicamente.

No caso do CNO da Escola Secundária de Oliveira do Douro, os contactos telefónicos foram efectuados directamente das instalações do CNO tendo a amostra sido obtida no próprio dia.

No caso do CNO do CFP de Rio Meão, por motivos de proximidade profissional¹², a lista de adultos foi facilmente acedida, sendo importante referir que tivemos o cuidado de excluir, aquando da realização dos filtros de informação, adultos com que tivéssemos tido um contacto prévio, de forma a reduzir efeitos de enviesamento de respostas.

Em todos os CNO's se marcaram as entrevistas para dias da semana seguinte, de acordo com a disponibilidade horária de cada adulto contactado. Assim, para a sua realização foram necessárias duas deslocações a cada CNO, pois em uma delas foram efectuadas mais que uma entrevista, marcadas com um intervalo de uma hora entre ambas.

¹² Profissionalmente desenvolvemos funções de Técnico Superior de RVC / Profissional de RVC neste CNO, desde a sua abertura ao público, em 2006.

Para a realização das entrevistas, apresentei-me sempre em cada CNO com alguma antecedência de forma a preparar a sala que os responsáveis do CNO tinham previamente reservado para este fim, no sentido de montar o material de gravação áudio e preparar as declarações e o guião de entrevista

Antes de dar início a cada entrevista, apresentei-me e expliquei pessoal e brevemente em que consistia o estudo e qual o objectivo da participação dos adultos, esclarecendo a importância da mesma e respondendo a algumas questões dos adultos sobre a investigação. Após esta breve e mútua apresentação, foi solicitado aos adultos autorização para gravar (gravação áudio) as entrevistas, uma vez que facilitava o diálogo e permitia poupar tempo, algo que foi prontamente acedido por todos, tendo sido, no final da entrevista, confirmado com a assinatura de uma declaração dessa mesma autorização. Posteriormente procedi à recolha de alguns dados sobre os adultos que permitissem realizar uma breve caracterização da amostra.

De uma forma geral as entrevistas decorreram dentro da normalidade, tendo no entanto de salientar a enorme disponibilidade e boa vontade demonstradas por cada adulto. Uma vez que a técnica de recolha de dados escolhida foi a entrevista semi-estruturada, houve sempre o cuidado de lançar as questões ou de sugerir determinado tema e aguardar pelo desenvolvimento das respostas, reforçando-as sempre que necessário, na perspectiva de obter respostas mais pormenorizadas. Neste aspecto senti alguma dificuldade, pois os adultos, por vezes, necessitavam de algum feedback no sentido de reforçar positivamente as suas opiniões e até de as aprovar. Senti também que por vezes tive que me implicar um pouco nas suas respostas, pois houve necessidade de ir “acompanhando” a conversa, no sentido de manter uma relação de empatia com os entrevistados, tentando no entanto manter algumas reservas a este nível, pois havia o receio de direccionar as respostas, algo que obviamente não era desejável. Posso afirmar que o equilíbrio que fui capaz de manter entre estas duas opções, participar na conversa e reforçar respostas e, simultaneamente, não as direccionar é algo que julgo ter conseguido satisfatoriamente. O guião foi sendo seguido com atenção, mas por norma não foi necessário efectuar todas as perguntas que lá constam, uma vez que o desenvolvimento das respostas dos adultos já permitia obter as respostas a esses assuntos. Como já referi, houve sempre um óptimo ambiente no decorrer das

mesmas, tendo os adultos demonstrado imenso interesse e prazer no facto de poderem partilhar as suas experiências e percepções, sabendo que estas seriam valorizadas e aproveitadas no estudo. Raramente se fugiu muito aos temas que fui propondo e sempre que isso aconteceu, não interrompi as respostas de forma a não inibir os adultos em questão. Por estes motivos, as entrevistas decorreram de forma fluente, pelo que a sua duração, tal como previsto, foi em média de cerca de 40 minutos.

3. População

O aumento da Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades, para 456 Centros em todo o país (continente e ilhas) e a relativamente recente aposta desta iniciativa no Nível Secundário de Educação como patamar privilegiado de qualificação obtida através destes Centros, levou-nos a concentrar o interesse da presente investigação em adultos recém certificados com este nível de qualificação.

Tentámos delimitar a escolha da população a adultos que concretizaram a sua certificação escolar a esse nível através de CNO's localizados na zona Norte do País. Uma vez que a Rede Nacional de CNO's, integra Centros de várias tipologias, foi nossa opção metodológica, limitarmo-nos a três das tipologias mais representativas dessa região: CNO de um Centro de Formação Profissional de Gestão Directa do Instituto de Emprego e da Formação Profissional; CNO de uma Escola Secundária e CNO de uma instituição de cariz social.

Assim, foram escolhidos o CNO do Centro de Formação Profissional de Rio Meão, do IEFP; o CNO da Escola Secundária de Oliveira do Douro; e o CNO da Fundação da Juventude (Porto). Poderemos ainda acrescentar que a selecção destes CNO's foi efectuada por uma questão de conveniência, pois ainda antes do início da investigação, já existiam conhecimentos com responsáveis de cada um deles, o que facilitou o primeiro contacto e permitiu uma elevada receptividade dos mesmos, traduzida numa total disponibilidade de colaboração.

3.1. CNO do CFP de Rio Meão

O CNO do CFP de Rio Meão pertence à rede de Centros de Formação Profissional de Gestão Directa do IEFP, I.P. e já funciona desde 2006. Desde o seu início realizou umas largas centenas de Processos de RVCC que se traduziram também em algumas centenas de adultos que obtiveram a certificação das suas competências, sobretudo no nível básico. Iniciou o desenvolvimento de processos de RVCC de Nível Secundário em finais de 2007 e no momento do contacto contava com 74 adulto certificados com esse nível. A equipa é composta pela direcção do CFP, contando ainda com uma coordenadora, dois técnicos de diagnóstico e encaminhamento, quatro Profissionais de RVC e duas equipas de formadores (uma por nível de escolaridade) totalizando dez formadores. Está localizado no concelho de Santa Maria da Feira, numa área fortemente industrializada e fronteiriça com os concelhos de Espinho, Ovar e São João da Madeira. Por esses motivos, a maioria destes processos são desenvolvidos em regime de itinerância, ao abrigo de protocolos estabelecidos com empresas, instituições de cariz social e com a rede de Centros de Emprego dessa zona. Já em 2009 este CNO abriu uma extensão localizada num outro extremo do concelho e reforçou a equipa de forma a dar resposta a essas necessidades. No entanto os números dessa extensão não foram aqui contabilizados.

3.2. CNO da Fundação da Juventude (Porto)

O CNO da Fundação da Juventude insere-se numa instituição privada sem fins lucrativos, de utilidade pública e de âmbito nacional. Tem como principais objectivos realizar ou apoiar iniciativas destinadas a promover a integração dos jovens e adultos na vida activa e profissional, através de uma série de iniciativas que regularmente são levadas a cabo. A sua sede é na cidade do Porto, situada no centro histórico da mesma, local onde funciona o CNO, dispondo de excelentes condições no que diz respeito aos espaços e recursos. O CNO está aberto ao público desde finais de 2006, tendo já validado e certificado competências de algumas centenas de pessoas, sobretudo no nível básico. No que ao nível secundário diz respeito, iniciaram os processos de RVCC em 2008, tendo em 2009

um total de 13 certificações. A sua equipa, para além da direcção e coordenação, é composta por quatro Profissionais de RVCC e por cinco formadores, que se dividem em duas equipas, uma para cada nível, tendo também apoio a nível administrativo. O desenvolvimento dos processos de RVCC, para além de se realizar nas instalações da Fundação da Juventude, também ocorre em regime de itinerância.

3.3. CNO da Escola Secundária de Oliveira do Douro

O CNO da Escola Secundária de Oliveira do Douro situa-se na localidade com o mesmo nome, nos arredores da cidade de Vila Nova de Gaia. Funciona desde 2008 e desde o início do seu funcionamento que desenvolve processos de RVCC dos dois níveis de escolaridade, básico e secundário. A sua equipa, para além de uma coordenadora, conta também com três profissionais de RVC e com formadores, que no caso, são professores da escola, destacados para essa valência e ainda com apoio administrativo. A maioria dos processos que desenvolve decorre nas instalações da própria escola. Uma vez que dos três CNO's este é o mais recente, é naturalmente o que tem menos adultos a realizar processos de RVCC e menos adultos certificados. Em 2009, à altura dos contactos efectuados, contabilizava 16 adultos certificados com o nível secundário.

4. Amostra

Sendo este um estudo qualitativo, cuja problemática a investigar se move em torno da percepção que os adultos que frequentaram e concluíram (certificação) um Processo de RVCC de nível secundário têm relativamente a esse mesmo processo, às competências que julgam possuir e ao impacto nas suas vidas, e cujos objectivos se centram na análise e compreensão dessas percepções, a amostra escolhida possui um número reduzido de sujeitos, compreendendo um total de dez adultos certificados recentemente com o nível secundário. Por motivos de conveniência e de limitações temporais na recolha de dados, foram seleccionados três adultos do CNO's da Escola Secundária de Oliveira do Douro, três adultos do CNO da Fundação da Juventude e quatro adultos do CNO do Centro de Formação Profissional de Rio Meão. Tentámos também que fossem Centros já com alguma

experiência na realização de Processos de RVCC-NS e que portanto tivessem já adultos certificados com esse nível.

A selecção dessa amostra respeitou os princípios da Amostragem Aleatória, ou seja, para o total da população de cada Centro foi utilizada uma tabela de números aleatórios.

A cada CNO foi solicitada uma listagem de adultos certificados entre Janeiro e Junho de 2009. De seguida procedeu-se à aplicação da tabela de números aleatórios, sucessivamente, de forma a atribuir um número a cada adulto de cada lista, com o objectivo de os colocar por ordem. Uma vez que o desenvolvimento de Processos de RVCC de nível secundário ainda é recente, por parte dos CNO's contactados não havia ainda muitos sujeitos (tal como é referido na caracterização de cada um dos CNO's). Depois foram solicitados os contactos de cada adulto e, respeitando a ordem definida, foram efectuados contactos telefónicos. Foi respeitada a livre vontade e disponibilidade de cada adulto para participar na investigação, sendo que para seleccionar o total da amostra, foi necessário efectuar dezasseis telefonemas, pois seis dos adultos não se mostraram disponíveis. Sempre que um dos adultos se mostrou indisponível, nessa lista, avançou-se para o nome que correspondia ao número seguinte. Como já foi referido, o processo de selecção da amostra terminou quando se obteve um total de dez adultos certificados com disponibilidade para participar na investigação.

Na Tabela 1 apresentamos de forma sucinta uma breve caracterização da amostra escolhida para o estudo, nomeadamente no que diz respeito à idade dos sujeitos, género, nível de escolaridade antes de dar início ao PRVCC, e neste aspecto, distinguir se essa escolaridade foi já obtida através da frequência de um PRVCC ou se foi obtida pela frequência do sistema formal de ensino, situação profissional e tempo de duração do PRVCC de Nível Secundário, desde o momento de entrada em processo até ao momento da certificação.

Tabela 1: Caracterização da Amostra

Sujeito	Idade	Género	Escolaridade anterior	Situação profissional actual	Duração PRVCC
Adulto 1	34	F	9º ano (RVCC)	Trabalhador conta outrem	15 meses
Adulto 2	51	M	11º ano inc.	Trabalhador conta outrem	4 meses
Adulto 3	58	F	9º ano (RVCC)	Trabalhador conta outrem	12 meses
Adulto 4	40	M	9º ano (RVCC)	Trabalhador conta outrem	15 meses
Adulto 5	49	F	9º ano (RVCC)	Trabalhador conta outrem	10 meses
Adulto 6	43	F	11º ano inc.	Trabalhador conta outrem	8 meses
Adulto 7	34	M	9º ano	Trabalhador conta outrem	14 meses
Adulto 8	48	M	11º ano inc.	Trabalhador conta própria	12 meses
Adulto 9	44	M	11º ano inc.	Desempregado (menos de 1 ano)	4 meses
Adulto 10	35	M	9º ano (RVCC)	Trabalhador conta outrem	12 meses

Assim, verificamos que as idades dos sujeitos se situam entre os 34 e os 58 anos, com uma média de idades de 43,6 anos. Quanto ao Género, 40% da amostra corresponde a sujeitos do género feminino e 60% do género masculino. Verificamos também, que no que diz respeito ao nível de escolaridade anteriormente obtido, há uma grande incidência de adultos que já tinham participado num PRVCC, nomeadamente para efeitos de conclusão do 9º ano de escolaridade, ou seja, para o nível básico. Assim, 50% da amostra já tinha tido uma experiência anterior em PRVCC's, sendo que dos restantes adultos, 40% tinha o 11º ano incompleto e 10% tinha o 9º ano concluído, todos através da escola. Quanto à situação profissional actual, todos os adultos são activos, sendo que a grande maioria se encontra a trabalhar por conta de outrem. Há apenas um sujeito que trabalha por conta própria e também um sujeito que se encontra desempregado. Finalmente, no último aspecto analisado e que diz respeito à duração do PRVCC, verificamos situações de alguma disparidade, uma vez que a duração do processo de alguns sujeitos foi quase quatro vezes superior a outros. Assim, existem dois adultos que demoraram apenas 4 meses a concluir o processo enquanto outros dois demoraram 15 meses. A média de duração do processo foi de 10,6 meses.

5. Análise das Entrevistas

De seguida passamos a apresentar os resultados que obtivemos através da análise das entrevistas efectuadas, fazendo referência às várias categorias que analisámos, e apresentando, para cada item, a informação sistematizada em tabelas, bem como a fundamentação dessa informação através da transcrição de excertos e análise dos mesmos.

5.1. Motivações e expectativas

Neste ponto pretendemos analisar quais os motivos pelos quais os adultos procuram a Iniciativa Novas Oportunidades e se inscrevem para frequentar um PRVCC. Nesse sentido interessa-nos perceber, em primeiro lugar, quais os motivos pelos quais os adultos abandonaram o sistema escolar e interessa-nos também verificar quais as expectativas iniciais dos sujeitos relativamente ao PRVCC, para confrontar com as opiniões dos mesmos depois de o terminarem.

5.1.1. Motivos do abandono escolar

Apesar de inicialmente não estar previsto incluir este ponto, com o decorrer das entrevistas chegámos à conclusão que seria interessante incluí-lo, pois em alguns casos a motivação para frequentar PRVCC prende-se com a necessidade de fechar um ciclo que foi interrompido na altura em que, precocemente, abandonaram o sistema escolar. Essas respostas são decisivas para perceber algumas motivações posteriores e desocultar um pouco da História de Vida de cada adulto. Assim, parece-nos pertinente apresentar alguns excertos que vão ao encontro destas explicações e apresentar a informação compilada num quadro síntese.

Verificamos que os motivos de abandono se prendem essencialmente com a falta de condições familiares para continuar a estudar. Não nos esquecendo que a média de idades dos adultos da amostra é de 43,6 anos, à altura em que estes sujeitos saíram da escola era norma uma cultura e postura socialmente aceite de pouca valorização da escola em detrimento do trabalho. Era também uma altura em

que normalmente as famílias tinham muitos filhos, o que aliado ao pressuposto anterior fazia com que o seu contributo para as finanças da família não pudesse ser ignorado. Por esse motivo, muitos deles optaram por trabalhar e contribuir para o sustento da família em vez de continuarem a estudar.

“Na altura os meus pais não tinham condições para que eu continuasse e eu pensei sempre em estudar de noite, só que depois, ao longo da vida as coisas não se foram proporcionando e mais tarde, quando soube das Novas Oportunidades, foi por aí que eu decidi continuar” (Adulto 1).

“ (...) Basicamente foi por causa da tropa e do casamento, que veio logo a seguir. Eu ainda estudava quando tive que ir para a tropa e depois com o casamento, veio o trabalho, porque já tinha uma família para sustentar” (Adulto 2).

“Nessa altura os meus pais não tinham possibilidades de eu continuar os estudos e tive que abandonar para ir trabalhar, para ajudar no sustento da família” (Adulto 4).

“Nós somos vários filhos e todos eles trabalhavam e eu era a única que estava em casa, portanto, sentia-me mal e eu é que, no 8º ano, me senti mal por ficar em casa e não ir trabalhar. Todos trabalhavam e eu também decidi ir” (Adulto 5).

“Foi porque não tive oportunidade de concluir o secundário, quando estudei, e vi aqui uma boa oportunidade para o fazer. Foi esse o principal motivo” (Adulto 7).

“Foi meramente por motivos de ordem financeira. Tive que sair da escola para ir trabalhar” (Adulto 9).

No entanto, também verificamos que uma parte considerável de adultos da amostra abandonou a escola não por obrigação, mas sim por desinteresse da escola, dos seus conteúdos e metodologia. A isto associa-se também uma “má experiência” na escola, com algumas dificuldades de adaptação e conseqüente insucesso.

“Achei que o método de ensino, a metodologia em si, não, eu não estava de acordo... entendi que não me dava resposta às minhas questões e revoltava-me com isso. Era obrigada a fazer tudo sobre pressão, sob a palmatória. Tudo isso me revoltava e então decidi sair da escola e ir trabalhar” (Adulto 3).

“Tinha dificuldade em algumas disciplinas, matemática, contabilidade... não tinha grandes notas e, sinceramente, naquela altura também não me interessava muito nem ligava muito à escola” (Adulto 6).

“Eu chumbei e fui trabalhar e só depois completei o que hoje é o 9º ano, à noite, em 1978, no curso geral dos liceus. Depois ainda me matriculei em externatos para continuar mas acabei por não fazer nada, ou melhor, fiz até ao 11º ano, porque era muito complicado ter que acordar de manhã cedo para trabalhar e ter aulas até muito tarde” (Adulto 8).

“Eu como já tinha reprovado antes e voltei a reprovar no 8º ano, acabei por sair. Mas não foi só por isso. Na altura o meu lote de amigos e de conhecidos, ninguém estudava, tudo trabalhava e então eu sentia-me assim um bocadinho à parte e acabei por desanimar dos estudos e seguir para o trabalho” (Adulto 10).

Na Tabela 2 apresentamos os resultados que, de forma concisa, demonstram essa dupla motivação:

Tabela 2: Motivos do Abandono Escolar

Sujeito	Falta de condições financeiras /familiares	Desinteresse pela escola
Adulto 1	X	
Adulto 2	X	
Adulto 3		X
Adulto 4	X	
Adulto 5	X	
Adulto 6		X
Adulto 7		X
Adulto 8	X	
Adulto 9	X	
Adulto 10		X

Ao analisar a Tabela 2, verificamos que a maioria dos adultos, 60%, abandonou a escola por motivos de falta de condições financeiras ou outros motivos familiares associados e que 40% saiu da escola antes de terminar o nível em que se encontrava, por motivos de falta de interesse pela escola.

5.1.2. Motivações para a inscrição na Iniciativa Novas Oportunidades

Este foi um dos aspectos que nos pareceu importante analisar, pois tendo em conta os resultados que foram divulgados pela ANQ, IP, que se traduzem em cerca de 900 000 adultos inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades, valores nunca antes verificados na história da educação de adultos em Portugal, considerámos pertinente perceber quais as motivações que levam essas pessoas a procurar esta Iniciativa e a inscrever-se neste tipo de percursos.

Assim, podemos afirmar que a motivação se divide em duas grandes categorias. Por um lado temos a motivação de carácter eminentemente pessoal, que se prende com aspectos de valorização pessoal; e por outro, motivações maioritariamente profissionais, que se prendem com tentativas de arranjar um novo emprego, de estar mais preparado para a eventualidade de uma situação de desemprego ou motivos de progressão na carreira. De seguida apresentamos alguns excertos que demonstram esta dupla motivação:

“Ter mais habilitações porque ajuda sempre e como foi numa altura que fiquei desempregada, nesse momento queria mudar alguma coisa na minha vida, mudar de vida, digamos assim... ter outro emprego. Foi aí que decidi ter mais formação e inclusive fazer cursos de inglês e de informática, fazer o 9º ano e posteriormente fazer o 12º ano, porque na altura que fiz o 9º ano, o RVCC ainda não existia 12º” (Adulto 1).

“Foi mais a pressão em casa, porque a minha mulher é professora, isso foi o principal” (Adulto 2).

“Permitiu abrir a porta a novos concursos de progressão na carreira. Antes tinha a porta fechada mas agora já posso concorrer. Permite-me também prosseguir os estudos, se quiser, tanto na faculdade como em outro curso qualquer. Portanto, abriu-me as portas” (Adulto 3).

“Porque isso é sempre uma mais-valia e porque cada vez mais as exigências do mercado apostam nas formações e isto acaba por ser uma mais-valia para progredir e continuarmos, para o progresso do currículo na nossa vida” (Adulto 4).

“Eu nunca senti necessidade de completar a minha escolaridade porque não estudei porque não quis e tinha uma perspicácia muito boa e sempre aprendi com facilidade tudo que me ensinassem. (...) Isso só aconteceu mais tarde quando fiquei desempregada. Soube disto, portanto, para o 9º ano, através do Centro de Emprego. Foram eles que me indicaram para vir aqui” (Adulto 5).

“ Eu pensei então que efectivamente poderia completar esta fase de estar com o 11º ano incompleto. E decidi vir cá informar-me e pronto, decidi logo inscrever-me. E o objectivo foi esse, certificar as competências” (Adulto 6).

“Porque não tive oportunidade de concluir o secundário, quando estudei, e vi aqui uma boa oportunidade para o fazer. Foi esse o principal motivo” (Adulto 7).

“Entendi que este é um processo de certificação muito interessante para se evoluir para outras coisas. Quem quer evoluir para um determinado tipo de ensino e não tem... (...) Vi também pessoas que se inscreveram por motivações de progressão na carreira e outras que queriam continuar para o ensino superior. Também há as que não têm essas pretensões, como é o meu caso” (Adulto 8).

“Porque tinha que concluir o 12º ano. Porque achava que com o 11º ano incompleto não conseguia aceder à Universidade. A minha ideia era a de entrar na Faculdade, por isso foi com o objectivo de prosseguir os estudos (...) Depois surgiu uma oportunidade de um trabalho em que apesar de todos os cursos, fui a uma

entrevista e disseram-me que apesar de eu ser uma pessoa indicada para o trabalho, faltava-me o 9º ano, na altura ainda não tinha. E então como não tive hipótese de entrar, decidi inscrever-me para o 9º ano. Depois de o ter concluído pelo RVCC não quis parar e decidi inscrever-me novamente para o 12º. Acho que este nível cada vez mais é exigido e futuramente pode-me ser útil. E uma das coisas mais importantes é que eu queria e quero tirar um curso que também me exige o 12º ano. O principal motivo é o mercado de emprego” (Adulto 10).

De seguida, apresentamos sistematicamente, na Tabela 3, informação que demonstra, concisamente, essa dupla motivação para a inscrição:

Tabela 3: Motivações para a inscrição na Iniciativa Novas Oportunidades

Sujeito	Maioritariamente pessoais	Maioritariamente profissionais
Adulto 1	X	
Adulto 2		X
Adulto 3		X
Adulto 4	X	
Adulto 5	X	
Adulto 6		X
Adulto 7		X
Adulto 8		X
Adulto 9		X
Adulto 10	X	

Ao observar a Tabela 3 concluímos que 60% dos adultos da amostra apresentam motivações maioritariamente profissionais e 40% motivações maioritariamente pessoais no que diz respeito à inscrição na Iniciativa Novas Oportunidades. Devemos no entanto salientar que essas motivações não são mutuamente exclusivas, pois ambas se encontram nos sujeitos e estão relacionadas uma com a outra. Também por isso sentimos necessidade de preceder a sua classificação de “maioritariamente”, pois na amostra estudada surgem associadas.

5.1.3. Expectativas Iniciais

Uma vez que ao caracterizarmos a amostra verificámos que 50% dos adultos já tinha tido um contacto prévio com um PRVCC, pois já havia sido através

desse processo que haviam concluído o nível básico de escolaridade (9º ano), considerámos pertinente verificar quais seriam as expectativas da totalidade dos adultos da amostra relativamente ao PRVCC de Nível Secundário. Estas expectativas iniciais também foram consideradas importantes pois permitem reflectir acerca das opiniões que grande parte da população inscrita tem, pois apesar do enorme esforço na implementação e da actual grande visibilidade da Iniciativa Novas Oportunidades, os PRVCC's, os seus objectivos e metodologias são ainda relativamente desconhecidos da maioria das pessoas. Salientamos que as expectativas aqui referidas são anteriores ao processo e aos respectivos esclarecimentos sobre o mesmo.

Podemos evidenciar estas expectativas através dos seguintes excertos:

“Eu já sabia, porque fui logo ver à Internet, como é que se processava o sistema RVCC. (...) Mas antes de vir já sabia ao que vinha. (...) Achei logo que conseguia fazer sem dificuldade, era só uma questão de tempo” (Adulto 6).

“Não tinha ideia nenhuma sobre como funcionava o processo e em que é que consistia. Vim um bocado às cegas, não tinha ideia nenhuma. (...) Depois de pesquisar na Internet já fiquei a saber como é que funcionava o projecto. Que era na base das competências. (...) Mas não sabia como era o processo em si. Sabia que era o reconhecimento das minhas competências e capacidades adquiridas com a minha experiência de vida e sabia que isso me permitiria obter uma certificação de nível secundário” (Adulto 7).

“Não sabia bem o que ia encontrar porque disseram várias coisas, aulas e RVCC e história de vida e tal, e eu estava assim um bocadinho... sobre as aulas era voltar ao antigamente. O RVCC apesar de ter aulas era contar a história de vida, mas nunca me interessei em saber mais pormenores” (Adulto 2).

“Falavam que tinha que fazer um portefólio e a minha história de vida e essas coisas e era só escrever... mas não. Tem que se chegar ali e seguir aquelas linhas...” (Adulto 5).

“Não fazia ideia. Não tinha expectativas” (Adulto 3).

“Como já tinha feito o 9º ano assim, baseava-me no que já tinha feito, que era a experiência de vida, por isso é que é um processo de validação de competências, nós temos que provar que realmente temos competências para termos o nível secundário” (Adulto 1).

“Pensei que se calhar fosse fazer formações mais exigentes” (Adulto 4).

“A ideia com que fiquei foi que ia ser dada uma oportunidade completamente, vamos utilizar a expressão ad hoc, para se estudar o que faltava para se ter uma certificação. Ver o que é que se sabe e fazer quase como um exame de admissão, para se ver o nível em que está, para se canalizar, ministrando as respectivas matérias em que não se tenha diploma. Mas mais no sentido de matérias” (Adulto 8).

“Eu esperava que fosse o aprofundar o que tinha feito inicialmente para o 9º ano. Ser um trabalho mais técnico e mais aprofundado” (Adulto 10).

Da amostra estudada, observamos opiniões que demonstram um aparente conhecimento do PRVCC e das suas metodologias, concretizadas através da procura voluntária de informação, nomeadamente com recurso à Internet. Uma vez que permitem a equivalência ao nível secundário de escolaridade, verificámos que, maioritariamente, os adultos esperavam que se concretizasse num processo formativo. Como existe uma inevitável comparação com os conteúdos escolares deste nível de ensino, a expectativa é que estes processos permitam também adquirir esse tipo de conhecimentos. Verificámos ainda que alguns adultos, por já terem frequentado este tipo de processos anteriormente, demonstram um claro conhecimento dos seus objectivos e metodologias, e outros ainda que, apesar de também terem frequentado este tipo de processos, esperavam que para este nível fosse associado à aquisição ou aprofundamento de conhecimentos.

A maioria de expectativas de que este fosse um processo formativo pode ser constatada na Tabela 4:

Tabela 4: Expectativas Iniciais

Sujeito	Conhecimento claro do PRVCC	Conhecimento aparente do PRVCC	Expectativa de um Processo de Formação	Sem Opinião
Adulto 1	X			
Adulto 2			X	
Adulto 3				X
Adulto 4		X		
Adulto 5			X	
Adulto 6	X			
Adulto 7			X	
Adulto 8		X		
Adulto 9			X	
Adulto 10			X	

Ao observar a Tabela 4 verificamos que um dos sujeitos não demonstrou qualquer opinião sobre as expectativas, pois afirmava não as ter. Verificamos que 50% dos sujeitos esperava que o PRVCC fosse um processo em que iriam obter formação e adquirir novas competências e conhecimentos. Apenas uma minoria demonstrou ter um conhecimento claro do processo que viria a frequentar.

5.1.4. Autonomia no encaminhamento

Como foi referido anteriormente, a inscrição na Iniciativa Novas Oportunidades prevê o encaminhamento para a oferta qualificativa que melhor se adequa ao adulto, às suas necessidades, ao seu perfil, às suas motivações e percurso de vida. Nesse sentido, existe a etapa de Diagnóstico e Encaminhamento, em que é realizado por parte da equipa do CNO um trabalho de diagnóstico em que é negociado com o adulto o seu encaminhamento para determinada oferta formativa. Neste ponto centramo-nos nessa etapa e no processo de negociação, analisando as percepções dos adultos relativamente à forma como decorreu, no sentido de perceber se o encaminhamento para o PRVCC decorreu dessa negociação ou se foi realizado um pouco à revelia das opiniões dos adultos. Da análise dos seguintes excertos, podemos retirar algumas conclusões:

Podemos constatar que a flexibilidade de horário que este processo permite, bem como a expectativa de uma curta duração temporal são os motivos com bastante peso na tomada de decisão, sendo mesmo em alguns casos decisivos para a mesma.

“Era o RVCC porque eu não tinha muita disponibilidade de tempo para fazer outro tipo de curso. Na altura foi-me proposto um Curso EFA, só que eu não quis porque não estava interessada. Era muito tempo e ia acabar por ser muito complicado para mim fazer isso” (Adulto 1).

“Sempre quis continuar a estudar e como o RVCC me abriu as portas de uma maneira que não me obrigava a horários, que de outra forma eu não poderia fazer” (Adulto 3).

Também pudemos verificar que existe a percepção de que a opinião da equipa do CNO nem sempre foi coincidente com as perspectivas dos adultos. Foi novamente a condicionante dos horários que se revelou decisiva.

“Não ficou logo decidido, ou seja, foi uma condicionante que eu tinha a minha actividade profissional que me obriga a estar ausente mesmo da minha residência, logo se eu fosse pelas aulas, eu tinha que fazer mais ou menos 150 horas, e tinha que ter aulas todos os dias até às 23:00h. E isso ia fazer com que tivesse de certeza que faltar (...) mas basicamente eu não escolhi as aulas porque a minha actividade profissional não permitia e esta opção era mais flexível (...) queriam-me empurrar para as aulas, quando eu não as podia frequentar e achavam, sei lá, que a gente já não consegue dominar os computadores e os e-mails, e eu senti um bocado isso. Atendendo à minha idade, estavam a empurrar-me para as aulas, se calhar com boas intenções relativamente à minha pessoa, mas é algo que eu acho que deve ser corrigido. Depois nem foi negociado” (Adulto 2).

No entanto também se verifica que, de forma geral, a decisão de encaminhamento para o PRVCC resulta de um diagnóstico em que são tidas em consideração as opiniões e expectativas dos adultos, ainda que por vezes a opinião

não seja totalmente coincidente, tendo a equipa do CNO a “última palavra”, sendo esta aceite pelo adulto.

“Cursos EFA, sim... Mas isso já eu teria de vir todos os dias e eu achei, já que até tinha andado até ao 11º ano, que conseguia fazer desta forma. E porque eu aprendi muito mais coisas depois de sair da escola do que até aquela data. Então disse logo que pretendia inscrever-me no RVCC e foi aceite... Mas eu não... Eles nem sequer me sugeriram tentar fazer de outra maneira” (Adulto 6).

“Eu preenchi um questionário e perante esse questionário, as formadoras disseram-me que podia ir para o modelo de RVCC e foi isso que eu optei. Porque também se fosse outra coisa eu não ia estar porque não tenho intenções de seguir. (...) Mas como era a certificação de 12º ano que queria, disseram-me que podia fazer o RVCC” (Adulto 8).

“Fiquei logo no RVCC. Eu vinha com a ideia de fazer um EFA, mas atendendo à minha experiência de vida, à minha experiência profissional e ao meu currículo, que é muito vasto, e tudo o que foi avaliado pela equipa, acharam que era um desperdício e uma perda de tempo eu ir para um EFA porque não ia aprender nada de novo, digamos que eu só tinha que revalidar e validar competências, que era o que eu mais tinha nesse momento” (Adulto 9).

Estas considerações podem ser verificadas de forma clara e concisa na Tabela 5, que se apresenta de seguida:

Tabela 5: Autonomia no Encaminhamento

Sujeito	Maioritariamente opção do adulto	Maioritariamente opção CNO	Encaminhamento Negociado
Adulto 1			X
Adulto 2	X		
Adulto 3			X
Adulto 4			X
Adulto 5			X
Adulto 6	X		
Adulto 7		X	
Adulto 8			X
Adulto 9		X	
Adulto 10		X	

Observando a Tabela 5, podemos concluir que a maioria do resultado do diagnóstico e respectivo encaminhamento para a frequência de PRVCC Tem origem numa negociação entre o adulto e a equipa do CNO. Quando as opiniões sobre esta matéria não são totalmente coincidentes, verifica-se que maioritariamente prevalece a opção da equipa do CNO, sendo que existem ainda dois casos em que foi o adulto que impôs a sua decisão, sendo que por norma alegou a maior flexibilidade de horário que o PRVCC permite.

5.2. Percepções acerca do PRVCC

Neste ponto pretendemos analisar quais as percepções que os adultos têm acerca do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que frequentaram. Interessa-nos para isso analisar se o PRVCC foi de facto percebido como um processo de reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida ou se foi percebido como um processo formativo. Interessa-nos também analisar de que forma foi entendido o acompanhamento ao longo do processo: de que forma foi orientado e se houve necessidade de frequentar formação associada ao processo. Iremos também analisar a postura dos adultos no que diz respeito à construção do PRA e aos elementos considerados para a mesma. Analisamos também quais os juízos de valor relativamente ao Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário e ao momento do júri de certificação. Interessa-nos ainda analisar as percepções dos adultos no que diz respeito ao

conceito de «competência» e à valorização das competências que consideram possuir, neste processo.

5.2.1. Considerações acerca do acompanhamento durante o PRVCC

O acompanhamento do adulto durante o PRVCC, sobretudo por parte do profissional de RVC, mas também por parte dos formadores das três Áreas de Competência-Chave, tem um papel determinante para o sucesso do mesmo. Pressupõe o estabelecimento de uma relação de confiança mútua e é decisivo quer para a descodificação do RCC-NS, quer para o indispensável apoio para a construção do PRA. Nesse sentido, analisámos as suas percepções desse mesmo acompanhamento, o que também nos permitiu evidenciar diferenças na própria metodologia de cada CNO e para cada adulto. Tal facto também é justificável pelas orientações da ANQ, IP e pela própria essência do PRVCC, que prevê um apoio personalizado, pois cada adulto tem um conjunto de experiências único e desenvolve o processo ao seu próprio ritmo.

Podemos evidenciar a forma como esse acompanhamento foi percebido pelos adultos através da observação dos seguintes excertos:

“Fui apresentando os trabalhos, eu nunca fiz nenhuma sessão em grupo, foi sempre um acompanhamento individual, isto também devido ao meu trabalho e aos meus horários que não davam para conciliar muito bem. Então o técnico optou por fazer um acompanhamento individual. Foi-me pedindo os trabalhos e à medida que os ia fazendo, fui-os mostrando e fui sempre acompanhado até chegar à fase de apresentar os trabalhos finais” (Adulto 7).

“Todos foram muito disponíveis, atentos e colaborantes” (Adulto 3).

“Teve alturas que vínhamos uma vez por semana e depois quando passámos à fase de formadores, já passámos a vir uma vez por mês, para cada área, penso eu... Depois foi conforme tínhamos os trabalhos para apresentar que íamos marcando. Em cada área as formadoras liam o portefólio que tínhamos feito e

depois reuniam connosco e orientavam-nos de maneira a dizerem o que precisavam, para que nós tivéssemos uma ideia daquilo que faltava ainda, porque nós estamos a fazer um portefólio e não temos ideia, não conseguimos saber se estamos... se nós temos alguns créditos naquele portefólio que estamos a fazer. Os formadores iam lendo e iam-nos pedindo aquilo que faltava para conseguirmos concluir os créditos pedidos. Sempre consegui perceber o que foi pedido, porque da maneira que fui orientada foi fácil fazer aquilo que era proposto” (Adulto 1).

“Tive que vir cá algumas vezes, assistir a algumas sessões e depois os trabalhos eram feitos em casa, portanto, nessas sessões eram-nos indicados alguns factores para desenvolvermos sobre algumas áreas e o RVCC foi feito ao longo deste tempo neste sistema. Houve sessões, intercâmbio nas sessões e trabalho no nosso lar” (Adulto 4).

“Depois, com a ajuda deles, e muito bem, é que começamos realmente a escrever sobre as áreas. Eles foram-nos ajudando muito” (Adulto 5).

“Aqui as pessoas que nos acompanharam, pelo menos comigo, explicaram basicamente os tópicos para que a gente, mesmo que não soubesse, pudesse fazer a pesquisa correcta em casa. Ajudaram-nos imenso. Isso foi muito bom, porque não andava ali à sorte” (Adulto10).

“Como o feedback demorava um bocadinho eu ia avançando por mim. Claro que nalgumas coisas eu tive mais dificuldade, porque aquele tema dava para as várias áreas e aí tive que recorrer mais aos formadores. Ia apresentando à medida que o trabalho tinha mais pormenores... Eu estive a maior parte das vezes com a orientadora. Com os formadores tive só duas ou três sessões com cada um. De resto era com a orientadora, em que ela ia dando sugestões, em grupo. Individual estive só com os formadores posteriormente” (Adulto 6).

“Em termos de sessões houve se calhar dez sessões em que houve a explicação do que era necessário fazer. (...) O acompanhamento foi bom, mas já o disse várias vezes, acho que isto demorou tempo demais. Eu, a determinada altura

fazia algumas perguntas até um pouco incómodas... Como é que é possível meia dúzia de formadores estarem a analisar cento e tais processos de RVCC? Isso é humanamente impossível. Deviam ser muito menos porque se se está a analisar um trabalho escrito por pessoas que abordam não sei quantos temas, não podem ser só cinco ou seis cabeças a ler. Isso resultou que quando tinha uma sessão individual e me eram sugeridas alterações, eu fazia isso em quinze dias e só tinha feedback dois meses depois. Andei ali mais de meio ano e até me esquecia disto. Ligava e depois vinha cá. Isso é que acho... Tenho noção que é complicado melhorar, porque o volume é grande, mas acho que se perde um bocado o ritmo e a sequência do trabalho dessa forma. É evidente que isto também tem a ver com a nossa disponibilidade, mas eu na altura tinha muito tempo disponível” (Adulto 8).

“A função dos formadores era explicar os objectivos e os conteúdos que precisávamos. Indicaram um site onde podíamos ir buscar os referenciais e era basicamente isso. Esclarecer as dúvidas das pessoas. Cada formador de cada área explicou quais os objectivos que tínhamos que atingir e exemplificava com algumas coisas... Dava vários exemplos de como podíamos atingir esses conteúdos. (...) Acho que eles não acompanharam, mas se toda a gente trabalhasse como eu, eles iam ter muita dificuldade para acompanhar” (Adulto 2).

Esse acompanhamento é alvo de elogios e entendido como factor crucial para o sucesso no desenvolvimento do PRVCC por metade dos adultos da amostra. O acompanhamento é sobretudo entendido com a utilidade de descodificar o RCC-NS, no sentido de orientar o desenvolvimento “dos trabalhos” de forma a permitir a obtenção dos créditos necessários. Também se pode concluir que, regra geral, todos os adultos passaram por sessões individuais, tendo alguns mesmo realizado todo o processo com um acompanhamento totalmente individualizado. Verifica-se uma distinção feita pelos adultos na percepção do acompanhamento feito pelo profissional de RVC e pelos formadores, cabendo a estes últimos sobretudo o papel de análise do portefólio e de sugestão de temas para o desenvolvimento do mesmo. Sobretudo neste aspecto é notório algum desapontamento com esse acompanhamento, nomeadamente no que diz respeito aos prazos de análise do PRA. Existe em metade dos adultos inquiridos a convicção de que esse

acompanhamento se quedou pelo mínimo necessário e que foi responsável pelo atraso na conclusão do processo. Ou seja, a percepção destes adultos é que caso tivessem tido um acompanhamento mais próximo e atempado teriam conseguido desenvolver o processo em menos tempo. Essas percepções podem ser visualizadas na Tabela 6:

Tabela 6: Considerações acerca do acompanhamento durante o PRVCC

Sujeito	Total	Mínimo Necessário	Insuficiente
Adulto 1		X	
Adulto 2			X
Adulto 3	X		
Adulto 4	X		
Adulto 5	X		
Adulto 6		X	
Adulto 7	X		
Adulto 8		X	
Adulto 9	X		
Adulto 10		X	

Da análise da Tabela 6 podemos concluir que metade dos adultos se sentiu completamente acompanhado ao longo do processo, considerando-o como factor determinante no processo e no seu resultado. No entanto, 40% dos adultos considerou que esse acompanhamento foi o mínimo necessário, não lhe atribuindo um papel tão fundamental para o sucesso na conclusão do processo. Um adulto considera mesmo ter tido um acompanhamento insuficiente, que na sua perspectiva o impediu de ter concluído o processo num menor tempo. Os adultos que valorizam esse acompanhamento valorizam também o relacionamento com a equipa, enquanto aqueles que se sentiram menos acompanhados, não desvalorizam esse relacionamento, atribuindo “culpas” ao elevado volume de trabalho da equipa, que só por esse motivo não fez o acompanhamento que desejariam ter tido.

5.2.2. Postura dos adultos e elementos considerados para a construção do PRA

A lógica dos Processos de RVCC, com maior ênfase no nível secundário, prevê que os adultos construam o seu PRA autonomamente, servindo as sessões

para acompanhar essa mesma construção, para receber sugestões de orientação e apoio no processo de desocultação e evidenciação de competências. Nesse sentido, foi nosso objectivo perceber como foi percebido esse processo de construção do PRA e se de facto houve uma postura activa por parte dos adultos.

No entanto, uma vez que é um processo de reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida, nos mais variados contextos (*life-long* e *life-wide*) consideramos absolutamente fundamental perceber qual o grau de autonomia na construção do mesmo e quais os elementos maioritariamente considerados para essa construção, ou seja, neste ponto verificamos as percepções dos adultos para, a partir delas, aferirmos se o processo cumpre os seus objectivos centrais, ou se por outro lado, se encontra “escolarizado”, reconhecendo maioritariamente conteúdos académicos e teóricos em vez de saberes em acção.

Os excertos seguintes permitem verificar essas percepções:

“Andei ali quatro meses a estudar, e eu até nem sou muito de leitura, mas peguei em livros e li, para aproveitar alguns aspectos e ideias. Isso obrigou-me a ir procurar informação e com isso aprendi muitas coisas. (...) Ora bem, eu não tenho muita experiência dos outros trabalhos. No meu trabalho, eu andei aqui a validar o que sabia. Aprendi um pouquinho mais porque fui à procura de alguma informação para dar ao trabalho uma coisa diferente” (Adulto 2).

“Eu pus todas as minhas experiências no PRA, e para além disso, também pus outras coisas, como por exemplo, no curso de inglês tive que incluir um texto sobre a professora. Também tive que fazer muitas pesquisas na internet, porque até um doutor tem que fazer as suas pesquisas. Mas foi sobretudo baseado nas minhas histórias de vida” (Adulto 3).

“A essência do trabalho era descrever essas experiências, portanto, eu só as relatei e não tive dificuldade nem muito trabalho. Fiz alguma investigação em alguns trabalhos que apresentei, em parte sugerida, em parte por iniciativa própria, para apresentar um trabalho mais completo. Esses temas que investiguei estavam todos interligados e tinham a ver com a minha pessoa” (Adulto 7).

“Inicialmente fizemos... a história da nossa vida, mais ou menos, e depois fomos inserindo coisas que na altura nem nos lembrámos que pudessem ser importantes e que de facto eram. (...) Depois era feito em casa, aos bocadinhos. Primeiro tínhamos a orientação dos formadores e em casa, então íamos tendo mais ideias, às vezes até em conversa com o meu marido também chegávamos às vezes a falar. (...) Isto era feito à noite, de vez em quando, quando era possível” (Adulto 1).

“Fui percorrendo a minha vida e ao mesmo tempo fui reflectindo e sempre a fazer analogias com o passado. (...) Fiz seis aditamentos ao trabalho, quer dizer, não foram bem aditamentos, mas sim acrescentar e desenvolver sempre mais, e quando me pediam, eu no dia seguinte já estava a mandar, portanto, eu fiz isto rápido” (Adulto 2).

“Esses trabalhos eram executados em casa e depois fazia uma apresentação ao formador e ele ia-me dando mais trabalhos. E assim sucessivamente” (Adulto 7).

“Obrigou-nos, entre aspas, a procurar temas em que não tínhamos uma grande experiência e com isso acabamos sempre por aprender alguma coisa e é sempre uma mais-valia” (Adulto 4).

“Em casa o trabalho corria bem porque eu acabava por estar atento nas sessões e perceber o que era exigido. Só não corria às vezes bem por uma questão de tempo” (Adulto10).

“Eu quando na minha história de vida falo sobre um tema, a partir daí fui investigar mais informação a esse respeito, para depois a integrar na minha história de vida. Foram trabalhos de pesquisa que temos que fazer. Esses trabalhos têm todos a ver com a minha vida e são enquadrados” (Adulto 5).

“Tive que pesquisar, mas até foi interessante, fiquei a saber uma série de coisas que não sabia. Havia alguns temas um bocadinho mais aprofundados e que

nem tinha dado nada daquelas coisas quando andava a estudar. (...) Tive que fazer algumas, mais em STC, mas mesmo assim consegui encontrar muitas coisas na minha experiência. Não é que tivesse na minha vida aquelas coisas todas, mas com a experiência, do trabalho e da evolução das tecnologias, consegue-se falar de uma série de coisas e dá para validar uma série de temas. (...) O portefólio é baseado na experiência de vida, mas vai mais longe. Não fica só pela história da vida da pessoa” (Adulto 6).

“Mas a maioria, ou tudo aquilo que escrevi no meu trabalho forma coisas que se passaram comigo. Mas evidente que ao falar de algumas experiências tive que completar com coisas que não têm a ver com a minha história, mas sim com cultura geral. (...) Eu não fiz quase pesquisa nenhuma para nada. Portanto eu acho que a diferença entre o aprender e o refrescar é pouca. Refresquei quase tudo e ao refrescar aprende-se sempre mais. Nas pesquisas utilizei sobretudo o dicionário, mas também a Internet. Quando foi preciso aprofundar muito mais, facilmente o fui fazendo. Rapidamente se vai à Internet e se pesquisa” (Adulto 8).

“Fiz muitas pesquisas, muitas mesmo. Não fiz copy-paste! (risos) Mas socorri-me da Internet, de bibliotecas, de revistas e de coisas das minhas colecções de literaturas. (...) A maior parte é sobre a minha experiência de vida. Diria que é 80% ou mais de experiência de vida e resto com base nas pesquisas. Fui construindo o meu portefólio e via onde é que se encaixava o que estava a pesquisar. (...) As pesquisas que fiz foram para consolidar aquilo que já sabia” (Adulto 9).

Sendo este um ponto que consideramos central na investigação, poderemos analisá-lo em duas partes.

Na primeira, podemos constatar a existência de uma postura activa na construção do PRA, por parte dos adultos, sendo o trabalho efectuado maioritariamente em casa, com base nas sugestões recolhidas nas sessões com a equipa. Devido ao facto de a maioria dos adultos serem activos empregados, foi um trabalho que ocupou necessariamente o horário pós-laboral e os fins-de-semana. Todos os sujeitos referem o facto de terem desenvolvido o PRA de forma autónoma,

apenas com base nas sugestões da equipa. No entanto também verificámos que houve um envolvimento familiar no Processo, pois os adultos evidenciam ter recorrido a algum apoio externo na construção do PRA.

Numa segunda parte, ao analisar a centralidade das experiências de vida na construção do PRA, verificamos que isso não acontece totalmente ou de forma claramente percebida. Constatamos que na maioria dos casos os adultos não possuem um leque de experiências tão alargado que lhes permita ter adquirido competências em todas as unidades. No entanto, verificámos que face à exigência do RCC-NS, que obriga à obtenção de 44 créditos no mínimo, e ao facto de não se ter verificado na amostra escolhida adultos com validações parciais, o desenvolvimento da construção do PRA não se limita às várias experiências de vida, mas sim ao desenvolvimento de temas ou “trabalhos” de índole académica, baseados em estudo e pesquisas de informação.

A Tabela 7 permite apresentar esses dados de forma sucinta:

Tabela 7: Elementos considerados na construção do PRA

Sujeito	Maioritariamente História de Vida	Maioritariamente Pesquisas de Conteúdos	História de Vida e Pesquisas de Conteúdos
Adulto 1	X		
Adulto 2			X
Adulto 3			X
Adulto 4			X
Adulto 5			X
Adulto 6			X
Adulto 7	X		
Adulto 8	X		
Adulto 9	X		
Adulto 10			X

Ao analisar a Tabela 7 é possível constatar que a maioria dos adultos da amostra baseia a construção do seu portefólio através da exploração de experiências que constituem a sua História de Vida, sendo essas experiências completadas com informações de teor mais académico que é sobretudo recolhido e estudado através de pesquisas de informação. Verificamos ainda que não há nenhum portefólio construído apenas com base nessas pesquisas de conteúdos, portanto, concluímos que a História de Vida de cada adulto é sempre tida em

consideração. Verificamos por fim que menos de metade dos adultos considera ter utilizado maioritariamente elementos da sua história de vida para a construção do PRA. De ressaltar que a utilização da expressão “maioritariamente” pressupõe implicitamente que houve sempre a exploração das suas experiências.

5.2.3. Percepções dos adultos acerca do PRVCC que frequentaram

Partindo da análise do ponto anterior, aprofundámos um pouco a questão, na tentativa de compreender de que forma o PRVCC foi percebido pelos adultos. Verificámos que há uma grande valorização das aprendizagens efectuadas durante o processo, apesar de este ser um processo de reconhecimento de competências e não um processo formativo. No entanto, apesar do valor que é atribuído a essas novas aprendizagens, a maioria dos adultos da amostra tem a percepção de que de facto houve um concreto reconhecimento das suas competências. A conclusão que se retira das suas percepções do processo permite concluir que para a maioria dos adultos, este processo não é passível de certificação total sem a aquisição de competências ao longo do mesmo. De salientar aqui que essas aprendizagens referidas não dizem respeito concretamente ao momento de formação complementar (a analisado no ponto 6.2.5), ou a Formação Modular Certificada, mas sim às aprendizagens decorrentes das pesquisas efectuadas para a construção do PRA, e às aprendizagens decorrentes do contacto com a equipa ou com os colegas que também frequentaram o PRVCC. Os seguintes exemplos são ilustrativos destas conclusões:

“Basicamente se calhar alguma coisa que aprendi e que não sabia, porque no fundo aprendemos sempre... (...) Mesmo as sessões de grupo, com os colegas, acabávamos por aprender sempre alguma coisa, acho que isso é sempre bom... (...) Pronto, se calhar tenho que trabalhar mais, pesquisar mais, por exemplo nas novas tecnologias, se calhar tive que trabalhar um bocadinho mais e pesquisar um bocadinho mais aí. No resto, como já faz parte do meu trabalho já não tive que fazer tantas pesquisas e essas coisas assim” (Adulto 1).

“Depois fui orientado através dos formadores que, como já disse, nos indicavam os trabalhos que devíamos explorar... (...) Eram trabalhos que nós tínhamos que validar. Eu acabei por fazer vários como por exemplo... Eu acabei por fazer alguma formação na área da ciência e acabei por fazer um trabalho sobre o ADN e também sobre os comportamentos térmicos e outros... Esses trabalhos foram para validar algumas competências que não estavam bem evidentes no meu Portefólio. A maior parte foi através da história de vida e houve um complemento através dos trabalhos e da formação que me foi dada” (Adulto 4).

“De resto, no meu caso, com o que aprendi na escola mais o que aprendi ao longo da vida, acho que dá para ficar mais ou menos igual a quem teria o 12º ano na altura” (Adulto 6).

“O que é que eu fiz. Bom, eu acho que tenho capacidades para responder a isto tudo, baseado na minha vida. Eles o que querem é que eu conte a minha vida, e isso é que vou fazer. Faço um fio condutor da minha vida e vou tentar, dentro das experiências vividas” (Adulto 8).

“A partir do momento que uma pessoa demonstra que sabe, que está perfeitamente à vontade, que domina... eu por exemplo, sou um autodidacta em algumas áreas, nomeadamente na área da pintura. Comecei a pintar como autodidacta. Só muitos anos depois é que fui fazer aulas de pintura. Neste momento pinto, mas eu já pintava antes de ir para a escola. Percebeu? O que eu quero dizer com isto é que as pessoas têm que ser validadas por aquilo que conseguem fazer. E muitas vezes as pessoas não sabem que sabem” (Adulto 9).

“Esperava que fosse o aprofundar o que tinha feito inicialmente para o 9º ano. Ser um trabalho mais técnico e mais aprofundado. Depois teve-se aí trabalhos que quanto a mim, a meu ver, só se for através da pesquisa. Porque falar de coisas técnicas, como por exemplo do ADN, passa muito ao meu lado. Só se for para nos obrigar a pesquisar. E eu não estava à espera disso. (...) De mostrar que sabia e que tinha capacidades. (...) Acabei por fazer outros trabalhos que só mesmo para a pesquisa... Eu não vou fazer nada na vida do ADN, por exemplo. Mas pronto,

sempre me abriu os olhos para outras coisas. Agora sei de coisas que não sabia e acho que isso foi muito bom para a minha cultura geral” (Adulto 10).

Podemos de uma forma sistematizada verificar essas percepções através da visualização da Tabela 8:

Tabela 8: Percepções dos adultos acerca do PRVCC que frequentaram

Sujeito	Percepcionado maioritariamente como Processo formativo	Percepcionado maioritariamente como PRVCC	Percepcionado maioritariamente como PRVCC, mas com necessidade de adquirir aprendizagens novas
Adulto 1	X		
Adulto 2			X
Adulto 3			X
Adulto 4			X
Adulto 5			X
Adulto 6		X	
Adulto 7		X	
Adulto 8			
Adulto 9		X	
Adulto 10			X

Ao analisar a Tabela 8 podemos concluir que, no que respeita à forma como o PRVCC foi percepcionado, a maioria (60%) considera ter sido um processo onde de facto foram reconhecidas as suas competências, mas que tal só foi possível com o aprofundamento dos trabalhos que se deveu à aquisição de novas aprendizagens, pois esses trabalhos envolviam pesquisas de temas ou de conteúdos que claramente não fazem parte das experiências dos adultos. No entanto, 30% dos adultos da amostra considera que de facto foi a sua experiência de vida o mais importante para a aquisição de competências e considera ter este processo servido para as poder ver reconhecidas e certificadas.

No entanto, na nossa opinião, a análise destes dados permite concluir a existência de um certo desvirtuamento do Processo e dos seus objectivos e razão de existir, tornando-o de certa forma artificial, pois não são certificadas apenas as competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida, mas também existe uma demasiada valorização relativamente aos conhecimentos teóricos e académicos,

que o adultos não possuem e que são forçados a procurar adquirir, pois só dessa forma conseguem obter uma certificação total e a respectiva equivalência ao nível secundário de educação.

5.2.4. Juízos de valor acerca do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário

No que respeita a este ponto, foi nossa intenção verificar de que forma é entendido o RCC-NS. Sendo ele uma matriz relativamente à qual os adultos vão espelhar as suas próprias competências, verificámos que na maioria dos casos, ele é um elemento que não é muito tido em consideração ao longo do processo, essencialmente pelo facto de ser para os adultos muito confuso e de difícil apreensão, tal como podemos verificar nos seguintes exemplos:

“Em relação aos conteúdos, devo-lhe dizer que não liguei importância nenhuma aos referenciais. Praticamente não olhei para aquilo porque das aulas que tive fiz anotações de alguns pontos que saem um bocado fora da nossa vida normal, por exemplo a aplicação do Código do Trabalho, do Direito Universal, e depois fiz aquilo por mim. (...) Andei ali quatro meses a estudar, e eu até nem sou muito de leitura, mas peguei em livros e li, para aproveitar alguns aspectos e ideias. Isso obrigou-me a ir procurar informação e com isso aprendi muitas coisas” (Adulto 2).

“Dentro do conteúdo geral destaco a parte da língua portuguesa, ou da cidadania, que acabaram por ser um pouco mais difíceis, porque são áreas que são sempre um bocadinho mais exigentes. A ciência foi uma parte que... foi um bocadinho mais fácil penso eu” (Adulto 4).

“Nós saímos dali com isso e com o índice, portanto, o formulário. Só que a gente começa a ler aquilo e perde-se um bocado” (Adulto 5).

“As orientações eram sobre alguns temas do referencial. Iam explicando e dando sugestões para todos aqueles temas. Algumas pessoas não percebiam bem o que se pedia, mas pronto... Até porque o referencial não é muito acessível, a

linguagem pelo menos, e algumas pessoas devem ter ficado mais baralhadas, mas eu não tive dificuldades. Percebi logo tudo o que se pedia e se calhar também foi por isso que consegui certificar mais ou menos rápido. Do meu grupo fui rápida. Mas o referencial não é assim tão acessível. Apesar dos temas até serem fáceis e correntes, mesmo assim acho que não é um processo muito simples para quem tiver algumas dificuldades” (Adulto 6).

“São áreas em que tivemos que apresentar trabalhos em que ao longo da vida tínhamos adquirido competências nessas áreas. No fundo acho que estão bem estruturadas porque foi fácil conseguir identificar experiências que tivessem competência nas três áreas” (Adulto 7).

“Devo dizer que a grelha que está instituída, o referencial, é uma coisa quase sem pés nem cabeça. Tem excessiva informação, ou melhor, excessiva espilhação do que é necessário fazer. Vi os outros colegas perfeitamente a nadar e eu também senti que não sabia o que é que ia acontecer. (...) Senti-me um pouco perdido no início. Perdido porque foi difícil para encaixar o processo. Creio que os próprios formadores tiveram alguma dificuldade em nos conseguirem fazer entender o que era o processo. Creio que foi muito difícil a apreensão, é demasiadamente maçudo para se levar o referencial à risca. Eu acabei por o arrumar e escrevi como quis. (...) Claro que entendo que há determinados temas que são de visão mais política. Aquela matéria sobre a Europa, quase que é preciso falar da Europa como se fosse um político. Se calhar não concordarei tanto com isso. Os temas... tem alguns dos temas que... quer dizer...” (Adulto 8).

“Acho que inclusivamente deviam pegar no referencial e revê-lo, porque eu acho-o muito confuso. E os próprios formadores não se entendem com ele. Acho que tem lá áreas, não estou a referir-me a CP ou a CLC ou a STC, nada disso, tudo isso tem que ser validado, sem dúvida nenhuma. A pessoa tem que provar isso, sem dúvida. O que eu estou a dizer é que o referencial é confuso. Devia de ser, em termos de itens, muito mais acessível. As pessoas olham para aquilo a primeira vez e entram em pânico. E eu confesso que também entrei da primeira vez que o vi. Não percebi nada. No primeiro momento não percebi. Tive que o ler com muita calma.

Mas acredite que a maioria das pessoas não consegue fazer isso. (...) Eu acho que o referencial tem muitas lacunas, mas quem sou eu para estar a duvidar de uma coisa daquelas. Alguém supostamente muito bem credenciado o fez, mas se calhar pensou nele mesmo e não para um comum mortal que se calhar nunca viu nada daquilo à frente. Portanto, eu acho que ele devia ser simplificado. Mas não aliviado, ou seja, só em termos de compreensão e não em termos de conteúdo. Os conteúdos acho que devem estar lá e as pessoas devem demonstrar tudo aquilo. Mas deve ser descodificado, porque não é de leitura de acesso fácil ao comum dos cidadãos” (Adulto 9).

Na Tabela 9 apresentamos esta informação de forma sucinta:

Tabela 9: Juízos de valor acerca do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário

Sujeito	De fácil apreensão	De difícil apreensão	Sem opinião
Adulto 1	X		
Adulto 2		X	
Adulto 3			X
Adulto 4		X	
Adulto 5		X	
Adulto 6		X	
Adulto 7	X		
Adulto 8		X	
Adulto 9		X	
Adulto 10			X

Ao analisar a Tabela 9, podemos concluir que existe a percepção de que, para a maioria dos sujeitos, o RCC-NS é algo de muito difícil compreensão. Se é verdade que o RCC-NS não é considerado como uma *check-list* em que os adultos têm que percorrer individualmente todas as unidades de competência, mas sim um instrumento que permite espelhar uma grande variedade de experiências e competências, concluímos que ele deveria ser de mais fácil acesso e apreensão, pois é um instrumento que é fundamental para que os adultos possam desenvolver o processo e obter constante feedback sobre a sua evolução. Apesar de o processo de descodificação do RCC-NS ser uma tarefa que é desenvolvida pela equipa ao longo do PRVCC, ele não é entendido como um elemento facilitador, mas sim o

contrário, como algo a que a maioria dos adultos não consegue aceder. No entanto para 20% da amostra este é um instrumento que é de fácil leitura e que é essencial para regular a qualidade do mesmo. Os adultos que o consideram acessível conseguem facilmente identificar situações de vida evidenciadoras das competências que o constituem, mas para a maioria dos casos, ele é ignorado devido ao facto de não ser compreensível. Concluimos que esta estratégia de ignorar o Referencial deve-se ao facto de ele poder ser desmotivante. De salientar ainda que destas opiniões, sobressai também a percepção que alguns adultos têm sobre a dificuldade dos próprios elementos da equipa o conseguirem descodificar, o que reforça essas suas opiniões sobre o grau de dificuldade desse Referencial.

5.2.5. Necessidades de frequentar Formação

Uma vez que todos os adultos da amostra foram certificados totalmente, o que lhes permitiu obter através do PRVCC a equivalência ao nível secundário de escolaridade, e em função das opiniões que verificámos anteriormente acerca da dificuldade e do elevado grau de exigência do RCC-NS, pareceu-nos pertinente verificar se para atingir essas certificações totais, houve necessidade de frequência de Formação Complementar. Decidimos também averiguar se foi necessária a realização paralela de um percurso formativo, através da frequência de Formação Modular Certificada, nomeadamente no que diz respeito à evidenciação do domínio de uma língua estrangeira, que é obrigatório para se atingir a certificação total. Os seguintes excertos permitem uma análise mais aprofundada a este respeito:

“Não, não fiz formação nenhuma, pronto, basicamente o que aprendi foi em pesquisas que fiz porque de resto eu já tinha tudo, já tinha praticado tudo na minha vida. E isso foi suficiente para conseguir a validação” (Adulto 1).

“Aprendi sempre alguma coisa, através da formação, como o ADN, como é que funcionam as células e etc., que era uma parte que eu desconhecia um bocadinho” (Adulto 2).

“Não precisei de fazer formação. Tenho lá (no PRA) todos os meus certificados” (Adulto 5).

“Não tive de falar nada. Tive de demonstrar e dei exemplos no meu portefólio de várias traduções e correspondência em francês, inglês. São coisas que faço recorrentemente. E na escola tive sete anos de francês e três de inglês. (...) Mas não me foi ensinado concretamente nada. Não tive formação complementar. Nem tive que fazer formação modular, apesar de perguntarem se queria, mas não fui. Foi através de pesquisa, em livros escolares da minha filha e em coisas pessoais. A internet também, em coisas mais actuais” (Adulto 6).

“Eu não precisei de formação. O culminar do trabalho foi no júri, cerca de um ano depois” (Adulto 8).

“A nível de língua acabei por ter que fazer dois cursos de inglês, de 50 horas, para ajudar. Essa talvez fosse a pior área. Eu acho que fui validado na minha experiência de vida. Tive que fazer os cursos de inglês, o primeiro fiz porque me encaminharam e o segundo já foi por gosto. Mas acho que fui validado pelo trabalho que fiz, baseado na minha vida. Até porque depois acabei por só ter umas horinhas de formação complementar, só para aprofundar uma ou outra questão que me faltava. Mas também aprendi alguma coisa, quer na formação quer nas pesquisas” (Adulto 9).

Podemos visualizar esta informação, de forma mais sistematizada, na Tabela 10:

Tabela 10: Necessidades de Frequentar Formação

Sujeito	Não frequentou	Frequentou Formação Complementar	Frequentou Formação Modular em Língua Estrangeira
Adulto 1	X		
Adulto 2	X		
Adulto 3		X	X
Adulto 4		X	
Adulto 5	X		
Adulto 6	X		
Adulto 7	X		
Adulto 8	X		
Adulto 9	X		
Adulto 10		X	X

Assim, da análise da Tabela 10 podemos concluir que 70% dos adultos da amostra não tiveram necessidade de frequentar qualquer tipo de formação, ou seja, conseguiram através do seu portefólio evidenciar as competências necessárias para a certificação total. Tal também se deve ao facto de, na maioria dos casos, os adultos que constituíram a amostra serem os primeiros adultos a concluir o PRVCC de nível secundário nos vários CNO's estudados, ou seja, sendo os primeiros adultos a terminar, isso significa que foram os adultos que melhor conseguiram desenvolver o seu PRA, de onde se depreende que não tenha sido necessário o desenvolvimento de percursos formativos, tal como teria acontecido caso a amostra incluísse adultos de CNO's que já desenvolvessem estes processos há mais tempo. Outra das conclusões interessantes destes dados prende-se com o facto de os adultos que tiveram necessidade de frequentar formação serem os mesmo que frequentaram Formações Modulares Certificadas. A esse respeito podemos também salientar que de todo o leque de Formações Complementares que actualmente existe, as que aqui são privilegiadas prendem-se essencialmente com formação numa língua estrangeira, nestes casos, na Língua Inglesa. Neste ponto volta a verificar-se a centralidade atribuída pelos adultos às suas experiências de vida e o grau de importância que também possuem as pesquisas de informação e conteúdos efectuadas.

5.2.6. Percepções do adulto sobre o conceito de «Competência»

No que respeita a este ponto, o objectivo passou por compreender qual a concepção dos adultos relativamente ao conceito de Competência. Sendo a sua definição teórica algo que foi evoluindo ao longo dos tempos e tendo os adultos frequentado um processo em que obtiveram um reconhecimento e uma certificação das suas competências, verificamos que a maioria das percepções vai no sentido da definição teoricamente aceite, de que a competência é algo indissociável da acção. Nesse sentido, podemos verificar nos seguintes excertos uma tendência de definição deste conceito aproximada do “saber-fazer”:

“Bem, uma competência é... é... uma aprovação de alguma coisa. É uma coisa que nós já fizemos e que temos à vontade para esse assunto... para fazer uma coisa ou para saber de que trata um assunto qualquer. Para mim, eu penso que seja uma competência” (Adulto1).

“Para mim é aquilo que eu consigo fazer e consigo descobrir. Neste momento tenho uma determinada competência que me permite fazer isto ou aquilo, ou ir um bocadinho mais longe” (Adulto 2).

“São os conhecimentos que temos... foi isso que tivemos que evidenciar no portefólio” (Adulto 4).

“É o saber. O saber executar bem, saber fazer” (Adulto 5).

“Eu sou competente porque estou dentro dos temas e tenho conhecimentos sobre eles. Ali é mais conhecimentos teóricos. (...) Sobretudo conhecimentos teóricos, porque por exemplo, do que eu faço a nível profissional, não certifiquei nada, ninguém ficou a saber o que sei fazer. (...) Dei alguns exemplos, até de documentação que uso, mas é certificar conhecimentos, porque o resto não é possível certificar através do portefólio” (Adulto 6).

“Uma competência para mim é estar habilitado e qualificado para fazer um trabalho, seja ele relacionado com a área profissional ou até com uma área mais pessoal. (...) As minhas competências na minha área profissional, que adquiri ao longo dos vários anos de trabalho. Competências essas que foram feitas com formações, as minhas habilitações relativamente ao trabalho” (Adulto 7).

“Eu acho que é o saber-fazer. Melhor ou pior. E no portefólio, eu entendo que aquilo que se chama de créditos, é uma validação de competências. E é isso. Eu validei lá as minhas competências, naquilo que eu sei fazer” (Adulto 8).

“Eu entendo sempre a competência como alguém que sabe o que está a fazer ou a dizer. Eu vejo as coisas assim. Uma pessoa competente é alguém que sabe o que diz e o que faz” (Adulto 10).

Na Tabela 11 podemos visualizar essas percepções de forma sistematizada:

Tabela 11: Percepções dos adultos sobre o conceito de «Competência»

Sujeito	Essencialmente “saber-fazer”	Essencialmente conhecimentos teóricos
Adulto 1	X	
Adulto 2	X	
Adulto 3		X
Adulto 4		X
Adulto 5	X	
Adulto 6		X
Adulto 7	X	
Adulto 8	X	
Adulto 9	X	
Adulto 10	X	

As conclusões que podemos retirar da análise da Tabela 11 são que a maioria (70%) considera que uma competência é um saber ligado à acção, ou seja, um “saber-fazer”. Como é referido na parte teórica da presente dissertação, resumidamente pode considerar-se por competência a mobilização de recursos que permita dar respostas concretas a uma dada situação. Verifica-se que as concepções da maioria dos adultos, na sua essência, se traduzem nessa mesma consideração. O conceito de competência é associado à acção e à capacidade de

saber fazer determinada tarefa. No entanto não é de descuidar a percepção dos restantes 30% da amostra, ao considerarem apenas a valência do saber-saber, ou seja, a competência é entendida apenas como o conhecimento teórico sobre determinado tema.

5.2.7. Percepções da valorização das suas competências no PRVCC

Na sequência do ponto anterior, após termos analisado as percepções acerca do conceito de competência, considerámos pertinente analisar também as percepções dos adultos relativamente às competências que consideram possuir, mais concretamente as suas percepções sobre a importância dessas competências para o PRVCC que desenvolveram. Como se pode verificar nos seguintes excertos, a grande maioria considera que de facto o PRVCC foi baseado nas suas competências e que as mesmas foram através dele, reconhecidas e valorizadas:

“Para aqui foi sobretudo valorizada a capacidade de apresentar os trabalhos e de atingir os conteúdos pretendidos. (...) Ora bem, foram os conteúdos, mas foram as competências que os permitiram atingir. A competência é a minha capacidade de eu poder realizar coisas e foi isso que foi validado” (Adulto 2).

“Acho que todas elas foram reconhecidas porque eu elaborei um trabalho que discriminava todas essas competências. Esse trabalho foi posteriormente lido pelo formador e ele concluiu que elas estavam todas presentes, por isso, para mim já foram reconhecidas dessa forma” (Adulto 7).

“Basicamente o meu portefólio foi feito na minha experiência de vida, e penso que validei essas áreas todas, só com a minha experiência, sem precisar de fazer pesquisas. Foi para mim claro perceber isso para todas as áreas e na minha experiência” (Adulto 1).

“Eu pus todas as minhas experiências no PRA, e para além disso, também pus outras coisas, como por exemplo, no curso de inglês tive que incluir um texto

sobre a professora. Também tive que fazer muitas pesquisas na internet, porque até um doutor tem que fazer as suas pesquisas. Mas foi sobretudo baseado nas minhas histórias de vida E percebi claramente quais os trabalhos que serviam para validar determinadas competências. Isso foi-me claramente explicado quando vinha às sessões individuais” (Adulto 3).

“Os meus conhecimentos também foram valorizados porque grande parte do meu portefólio foi feito com base nos conhecimentos que eu já tinha” (Adulto 4).

“Sim, todas. Isso faz parte do que aqui estivemos a fazer. E também pesquisar e escrever. Isso também faz parte das nossas competências. Basta o facto de estarmos a aprender e a fazer. E eu acho que fui validada por um todo, as minhas competências da minha vida e aquilo que tive que aprender” (Adulto 5).

“Consegui encontrar muitas coisas na minha experiência. Não é que tivesse na minha vida aquelas coisas todas, mas com a experiência, do trabalho e da evolução das tecnologias, consegue-se falar de uma série de coisas e dá para validar uma série de temas. Não preciso assim uma experiência tão... é preciso é se calhar pensar bem nas nossas experiências. Ao contar, acaba por se falar do passado, mas também do presente e do futuro. O portefólio é baseado na experiência de vida, mas vai mais longe. Não fica só pela história da vida da pessoa. A nível profissional falei muito e também a nível pessoal” (Adulto 6).

“Houve temas que eu não trabalhei... porque o que eu fiz em termos dos temas foi tudo o que a minha vida tinha passado por eles. Ninguém me impôs temas que eu não quis. Como há um conjunto total de créditos, foi aproveitado o meu texto para validar um determinado número, nem sei quantos. Mas eu não dei relevância nenhuma a isso” (Adulto 8).

“As competências aqui, nós temos que as mostrar, mas havia coisas que, pelo menos para mim, não me senti competente para fazer os trabalhos que me pediam. Fui eu que os fiz, mas por pesquisa. Não foi copiar e colar. Eu procurei e li e reli, algumas coisas eu percebia, outras nem por isso, mas procurei aquilo que seria

importante e acabei por lá meter. Mas eu não sou competente nessas áreas, percebe” (Adulto 10).

Essas percepções podem ser verificadas de forma sistematizada na Tabela 12:

Tabela 12: Percepções da valorização das suas competências no PRVCC

Sujeito	Totalmente consideradas	Parcialmente consideradas
Adulto 1	X	
Adulto 2	X	
Adulto 3	X	
Adulto 4	X	
Adulto 5	X	
Adulto 6		X
Adulto 7	X	
Adulto 8		
Adulto 9	X	
Adulto 10		X

Ao analisar a Tabela 12 podemos concluir que a maioria, 70% dos adultos da amostra, considera que este processo teve em consideração e valorizou totalmente as suas competências. Tal como foi verificado em pontos anteriores, a noção da necessidade de efectuar pesquisas para concluir a certificação é novamente referida, mas apesar dessa necessidade, estes adultos consideram que todas as suas competências foram tidas em consideração. Dos restantes 30% um dos adultos não manifestou opinião a este respeito, enquanto os outros dois consideram que as suas competências foram parcialmente tidas em conta. É de salientar a este respeito que esta percepção está intimamente relacionada com o elevado número de pesquisas que efectuaram, ou seja, apenas não as consideram totalmente consideradas devido a todos os temas que tiveram que desenvolver e que não faziam claramente parte das suas experiências.

5.2.8. Juízos de valor acerca da globalidade do PRVCC

Consideramos que as percepções dos adultos relativamente ao processo que frequentaram vão maioritariamente no sentido de considerar esta medida bastante útil e adequada. No entanto, também são tecidos alguns comentários de

teor mais crítico, em que são lançadas sugestões de melhoria em alguns aspectos, ou simplesmente é referenciado algum aspecto que consideram menos bem conseguido.

Assim, existe da parte dos adultos a convicção de que este processo lhes trouxe mais-valias, e que constituiu uma experiência bastante gratificante, tal como se pode constatar através dos seguintes excertos:

“Como no fundo estamos aqui a expor o conhecimento da nossa vida, e complementar, vamos dizer assim, uma parte em que nos seja exigido algo que não tenhamos equivalência e isso acaba sempre por ser uma mais-valia, por relembrarmos coisas que tínhamos já meio esquecidas e acaba sempre por sermos mais... eu não digo aprender, mas acaba sempre por trazer ao de cima situações que já estavam adormecidas (...) O facto de interagirmos com outras pessoas já é bom, porque, como disse há pouco, acabamos sempre por aprender e isso é bom” (Adulto 4).

“O que gostei mais, olhe, foi realmente ter verificado que a minha vida de estudante e de trabalho, através da minha experiência de vida e de trabalho, consegui fazer uma coisa que justificou o 12º ano e que se isto está bem definido e justificado, acho que fiz aquilo que tinha competência para fazer” (Adulto 2).

“Gostei de tudo. Eu nem sabia o que era um rato, sabia o que era um computador fechado e assim permitiu-me ir para a biblioteca e mexer no Word e fazer umas coisas que antes nem sabia fazer e hoje na minha secretária já trabalho com o computador. Enriqueceu a minha cultura porque aprende-se sempre, nós com eles e eles connosco, é uma troca de valores e experiências que enriquece mutuamente” (Adulto 3).

“É assim... basicamente se calhar alguma coisa que aprendi e que não sabia, porque no fundo aprendemos sempre, mas, gostei do processo todo. Foi uma mais-valia” (Adulto 1).

“Gostei sobretudo do incentivo que aqui nos deram sempre” (Adulto 5).

“No global acho que foi tudo muito bom. Desde o acompanhamento, a elucidação dos trabalhos que tinha que fazer, a própria linguagem usada pelo formador também foi muito clara, esclareceu-me sempre muito bem as dúvidas, portanto, eu queria fazer um elogio ao processo todo. (...) Neste processo aprendi muita coisa, aprendi a trabalhar melhor com o computador, para além de ter aprendido algumas coisas aqui, também aprendi outras coisas porque na elaboração dos trabalhos eu também pedi ajuda a algumas pessoas que me foram ajudando e essas pessoas também me trouxeram novos conhecimentos” (Adulto 7).

“O que mais gostei foi de fazer algo que nunca tinha feito, que é escrever. Uma outra coisa que este processo permitiu, é que acabei, ao escrever, e em retrospectiva, por perceber que se calhar sabia um bocado mais do que pensava que sabia. E determinadas zonas já nem me lembrava que sabia. Isso foi o que me deu mais gozo. (...) Acho esta uma ideia fantástica porque permite dar uma oportunidade às pessoas de não só reflectir como também pensar que podem fazer mais alguma coisa. Eu não me via nunca a voltar para a escola fazer qualquer coisa. Todos nós temos a nossa vida e a nossa família e não há tempo para estudar. Esta maneira de trazer a escola para casa poderia funcionar melhor mas acho uma ideia fantástica” (Adulto 8).

“O que eu mais gostei foi da camaradagem e da informalidade. O respeito era sempre mútuo, mas não havia distância. Foi tudo muito directo e frontal e eu tive a sorte de os ter conhecido” (Adulto 9).

“Para além de permitir relembrar a minha vida, fez-me ver outras coisas que me passaram ao lado e que se calhar estão muito perto de mim” (Adulto 10).

Através da Tabela 13 podemos observar a sistematização dos aspectos do PRVCC que foram mais valorizados pelos adultos:

Tabela 13: Aspectos do PRVCC maioritariamente valorizados pelos adultos

Sujeito	Aquisição de novas competências	Possibilidade de ver as suas competências reconhecidas	Relacionamento com equipa
Adulto 1	X		
Adulto 2		X	
Adulto 3	X		
Adulto 4	X		
Adulto 5			X
Adulto 6		X	
Adulto 7	X		
Adulto 8		X	
Adulto 9			X
Adulto 10		X	

Da análise da Tabela 13 podemos concluir que existem sobretudo três aspectos maioritariamente valorizados pelos sujeitos no PRVCC. Um deles prende-se com a possibilidade de valorizar as suas competências e de lhes atribuir reconhecimento social através da sua certificação. A este aspecto encontra-se naturalmente associado o facto de permitir obter uma certificação escolar de nível secundário, com equivalência ao 12º ano de escolaridade. Igual número de adultos tece os mesmos juízos de valor, relativamente à possibilidade de adquirir novas competências, ou seja, o mesmo número de adultos valoriza tanto o facto de se reconhecerem competências previamente adquiridas, bem como o facto de se adquirirem novos conhecimentos. Um terceiro aspecto que é referido por um menor número de adultos prende-se com o relacionamento interpessoal com a equipa que os acompanhou ao longo do processo. Tal facto não é alheio à importância que esta relação tem na própria lógica do processo, sendo um factor que é constantemente trabalhado por parte dos profissionais de RVC e pelos formadores e que se constata também no reconhecimento e valorização que obtém junto dos adultos.

No entanto, podemos também verificar a existência de alguns aspectos que na perspectiva dos adultos podem vir a ser melhorados e que não foram tão bem conseguidos, tal como se pode verificar através dos seguintes exemplos:

“O que gostei menos talvez fosse a forma como no início, não sei se por culpa dos formadores, ou pela nossa capacidade de absorção, foi uma questão que todos colocámos: Como apanhar o fio condutor de forma a fazermos um trabalho elaborado com cabeça, tronco e membros. Acho que deviam preparar as coisas de uma forma, não sei como, os entendidos na matéria é que deverão saber, porque isso, nós éramos trinta alunos e ficámos só cinco, os outros desistiram por não encontrar o fio condutor, porque se calhar até tinham capacidade para ir mais além. Mesmo para mim foi muito difícil” (Adulto 3).

“Foi um bocadinho stressante para mim conseguir cumprir os horários da sessão, conciliar isso com o trabalho. (...) Foi complicado! (risos) O portefólio é uma coisa que tem que ter um princípio, um meio e um fim, e nem sempre é fácil interagir com essas directrizes, ou seja, um trabalho que temos feito, para dar uma continuidade lógica teria que haver um esforço nosso para conseguirmos encaixar uma sequência lógica e poder ter uma história, como uma novela, digamos assim, que tem que ter princípio, meio e fim e nem sempre isso é fácil” (Adulto 4).

“O mais difícil é conciliar tempo para fazermos as coisas” (Adulto 1).

“Acho que a maior dificuldade é na linguagem e na comunicação. Como temos que escrever de tudo, a língua e a comunicação é algo que está inerente às três áreas. Temos as ideias e torna-se um bocado difícil passar isso para a escrita” (Adulto 2).

“O que menos gostei foi o tempo que demorou... achei demasiado. Houve alguns problemas em que teve que se substituir técnicos e por causa disso nós demorámos muito tempo a ser chamados novamente. Éramos nós que tínhamos que estar a perguntar como é que estavam as coisas. Estávamos a mandar os trabalhos e não estávamos a ter grande resposta” (Adulto 5).

“A única coisa que possa ser mais chata, é a fase em que enviamos o trabalho e ficamos a aguardar resposta” (Adulto 6).

“Acho que devia haver mais um bocadinho de pressão para com os candidatos, para concluírem mais depressa os trabalhos. No meu caso eu demorei cerca de um ano, por culpa minha, mas também porque os formadores sempre me deixaram à vontade e com tempo para fazer os trabalhos. Acho que se deviam incutir mais pressão e mais obrigações às pessoas, para não se cair na tentação do “deixa andar”” (Adulto 7).

“Cortava com metade ou dois terços dos discursos que tenho ouvido na televisão acerca do assunto. Punha mais gente a trabalhar nisto e fazia outra coisa um bocado drástica e que se calhar faria com que não estivesse hoje aqui... A selecção para quem entra neste tipo de trabalho para uma certificação devia ser mais apertada. Eu reparei em pessoas que tiveram alguma dificuldade em fazer o básico, (...) e que provavelmente nunca irão conseguir concluir um processo deste género. Mas são pessoas que se vão inscrever nele, e que vão andar nele... portanto, acho que a selecção devia ser um bocado mais apertada porque isso faria com que o processo não demorasse um ano (...) e era tudo muito mais bem acompanhado” (Adulto 8).

“Inicialmente andámos perdidos, entre aspas, divagámos um bocadinho, mas depois engrenámos e começámos a ter um trabalho direitinho e acabou por correr bem. O processo acaba por ser longo e minucioso, mas, se calhar como acabámos por divagar inicialmente e como tem estes trabalhos a nível de pesquisa, a gente acaba por estar um bocadinho perdida” (Adulto.10).

Os aspectos que na opinião dos adultos inquiridos não foram bem conseguidos e se traduziram em algumas dificuldades sentidas ao longo do PRVCC podem ser sistematizados e observados através da Tabela 14:

Tabela 14: Aspectos do PRVCC que os adultos consideram terem sido menos conseguidos, ou onde sentiram maiores dificuldades

Sujeito	Clarificação de conceitos	Relato escrito da História de Vida	Demasiado tempo de espera	Sem opinião/nenhum
Adulto 1			X	
Adulto 2		X		
Adulto 3	X			
Adulto 4		X		
Adulto 5	X			
Adulto 6	X			
Adulto 7				X
Adulto 8			X	
Adulto 9	X			
Adulto 10			X	

Observando a Tabela 14 podemos concluir que o aspecto menos conseguido prende-se com a clarificação de conceitos, nomeadamente na descodificação do referencial e no chamado “fio condutor” do PRA, ou seja, apesar de os adultos se sentirem acompanhados, como referimos anteriormente, existe a sensação de dificuldade em encontrar um rumo bem definido para se poder proceder à construção do PRA. Esse aspecto acaba também por estar relacionado com a sensação de que o processo teve uma duração superior àquela que seria considerada ideal. Neste aspecto podemos novamente constatar a sensação que os adultos demonstram de que a evolução do seu trabalho foi várias vezes interrompida pela dificuldade da equipa dar uma resposta personalizada atempadamente. Por fim e também relacionada com os outros aspectos, é ainda referido por dois adultos a dificuldade sentida em “passar para o papel” o relato das suas experiências.

5.3. Impacto da frequência do PRVCC e da conclusão do ensino secundário através desta Via

Sendo que a lógica da concepção dos Processos de RVCC, numa perspectiva “*freiriana*”, visa proporcionar mudança nas vidas das pessoas, ou seja, através deste processo potencia-se um auto-conhecimento de si e uma valorização das suas capacidades, projectando-se um futuro assente nessas premissas e que permita mudar algo, analisamos neste ponto qual o impacto que esse processo teve

nas vidas dos adultos e de que forma foi percebido. Para o fazer analisamos também os juízos de valor relativamente ao momento final do júri de validação. Partimos depois para as percepções dos adultos relativamente ao valor intrínseco que atribuem a essa certificação e analisamos as suas concepções acerca do reconhecimento social deste tipo de certificações. Por fim, em jeito de balanço final sobre todo o processo, analisamos ainda as suas percepções globais acerca do processo, e se houve correspondência com as expectativas iniciais.

5.3.1. Impacto da Certificação de Competências na vida dos adultos

A frequência do PRVCC, como pudemos constatar anteriormente, é considerada uma mais-valia no percurso de vida dos adultos. No entanto, neste ponto pretendemos compreender de que forma é que é entendida a conclusão do processo e a respectiva Certificação e qual a percepção dos adultos sobre o seu impacto no seu quotidiano. Sendo que não é possível categorizar esse impacto numa só variável, constatámos que maioritariamente a certificação teve impacto a nível pessoal e profissional. A expressão “maioritariamente” serve para reflectir o carácter de concomitância entre esses dois aspectos. Os seguintes excertos permitem exemplificar essa dupla importância:

“Foi uma meta que me propus a atingir. Agora é bom poder dizer, quando me perguntam pelas habilitações, poder dizer que tenho o 12º ano. Eu há uns anos atrás tinha o 6º ano. Já é uma valorização pessoal, já é mais alguma coisa” (Adulto 1).

“Mas o mais importante foi ter o 12º ano, apesar de profissionalmente não alterar nada, serve para me sentir melhor comigo próprio no trabalho. Eu não o fiz para ter mais benefícios” (Adulto 2).

“E sinto-me muito mais valorizada, pessoalmente, profissionalmente, culturalmente, muito mais... Sinto-me uma pessoa mais rica, muito mais rica” (Adulto 3).

“Na minha profissional não mudou nada, mas isso não quer dizer que não venha a mudar. As coisas hoje em dia rodam a velocidades muito grandes e isso pode vir a ser-me útil. (...) E claro que também me sinto mais realizado, porque me permite poder concorrer a um novo trabalho e isso faz com que me sinta mais realizado” (Adulto 4).

“ A nível profissional foi importante, porque estive desempregada e fiz um programa ocupacional numa escola, que entretanto terminou. Agora vão abrir concursos públicos e para concorrer... só com o 12º ano. Isto deu-me a hipótese de poder enviar currículos para vagas que antes não podia concorrer. (...) Sobretudo a nível profissional, pois a nível pessoal não alterou muito... se estivesse a trabalhar se calhar nem tinha procurado isto, vim mais pela necessidade” (Adulto 5).

“Eu não acho que isso tenha alterado nada na minha vida, a não ser se calhar a minha atitude porque eu agora quero fazer mais coisas. (...) Não mudou muito... Talvez na responsabilidade que depositam em mim, e na vontade de continuar, mas não mudou muito. A única coisa que mudou foi que, como até gostei daquelas horas de pesquisa, de estar em casa no computador, se calhar é a oportunidade de fazer mais cursos” (Adulto 6).

“A minha finalidade era concluir o ensino secundário. Para mim era um desgosto que sentia não o ter concluído na devida altura. (...) Isto era uma falha que eu tinha, um buraco que estava ali. Por isso é muito importante a nível pessoal, da minha realização pessoal. É importante poder dizer que tenho o 12º ano concluído. A nível pessoal sinto-me mais realizado porque acho que era uma lacuna que eu tinha. Eventualmente poderá também mudar alguma coisa...” (Adulto 7).

“A importância foi introspectiva. Não muda em nada a minha vida o facto de ter diploma. Não faço tenções de seguir os estudos. Mas passei um ano e muitas horas a escrever e isso tem uma importância introspectiva muito grande. Foi essencialmente uma medição de erros. Como actualmente temos uma vida tão rápida que não paramos para pensar, foi muito útil nesse sentido. Parei para

reflectir. No fim até escrevi lá que este trabalho me tornou maior, e isso significa que esses momentos de reflexão nos permitem muitas vezes redefinir o percurso de vida. Isso foi o mais vantajoso do trabalho” (Adulto 8).

“Eu acho que em termos pessoais mudou muito. Profissional e socialmente, como é recente, ainda não tive tempo de avaliar. A única coisa que posso dizer é que era importante para mim terminar o 12º ano. Eu sabia que podia entrar na faculdade ao abrigo dos maiores de 23 anos e nesse aspecto não era o 12º ano que ia ser impeditivo, e neste momento até já me candidatei e tudo indica que devo entrar” (Adulto 9).

“É muito importante porque eu quero progredir a nível profissional, quero tirar um curso que me permita avançar e para isso é exigido o 12º ano” (Adulto 10).

Na Tabela 15 apresentamos os resultados que, de uma forma clara e concisa, demonstram esse duplo impacto:

Tabela 15: Impacto da Certificação de competências na vida dos adultos

Sujeito	Maioritariamente valorização pessoal	Maioritariamente valorização profissional
Adulto 1	X	
Adulto 2	X	
Adulto 3	X	
Adulto 4		X
Adulto 5		X
Adulto 6	X	
Adulto 7	X	
Adulto 8	X	
Adulto 9	X	
Adulto 10		X

Através da observação da Tabela 15 podemos concluir que 70% da amostra percepciona o impacto da Certificação a um nível maioritariamente pessoal. O facto de se ter atingido um objectivo que há muito tempo estava adiado é reflexo dessa valorização. Mas, reafirmamos, o facto de se atribuir mais importância a um aspecto não exclui o outro. Essa valorização pessoal está associada a uma valorização profissional, que neste caso é referida por 30% da amostra. Este último aspecto não se encontra directamente associado a um sentimento de progressão automática na

carreira, mas sim à valorização do sentimento de se estar mais preparado, com este nível de escolaridade, para eventuais oportunidades futuras, ou para a saída de uma eventual situação de desemprego. No entanto devemos salientar ainda o facto de as opiniões dos adultos não estarem ainda bem fundamentadas, pois devido ao facto de terem recentemente concluído o processo, existe o sentimento de que ainda não houve tempo para fazer uma avaliação mais rigorosa desse impacto, girando as respostas em torno de eventualidades.

5.3.2. Juízos de valor acerca do Júri de Certificação

O momento da validação e da certificação das competências, ou seja, o júri de certificação, é o culminar do PRVCC. Por isso, considerámos pertinente analisar as percepções dos adultos sobre esse momento, nomeadamente através da verificação dos juízos de valor que foram tecidos a seu respeito.

Podemos ilustrar a nossa análise através dos seguintes excertos das considerações dos adultos:

“É importante, é assim... Eu se calhar penso que o (nome do avaliador externo) não teve muita oportunidade de ver o trabalho desenvolvido. Apenas vê... se calhar o júri devia ver os trabalhos como os formadores fazem. Deviam ter essa oportunidade para conseguir avaliar melhor” (Adulto1).

“Não foi importante. Achei aquilo uma formalidade, mas até gostei a achei interessante, principalmente pela capacidade do avaliador externo, porque nos colocou à vontade e porque leu todos os trabalhos. Chamei-lhe uma formalidade, mas se eu sentisse que as pessoas não leram o meu trabalho... assim achei interessante. E as suas observações foram pertinentes. Ao ler os trabalhos deu importância às coisas, e assim eu acho que nos sentimos... Damos mais importância ao trabalho que fizemos” (Adulto 2).

“Foi muito importante, quer dizer, foi importante porque eu sei o que valho, do que sou capaz e tenho consciência daquilo que fiz, para isso eu não precisava de

júri. Mas preciso de um júri que acredite e que veja e que me certifique para eu poder ter uma prova para poder seguir” (Adulto 3).

“Penso que é importante porque acaba sempre por dar mais peso aquilo que se fez e por dar uma credibilidade maior, pois o júri está a avaliar aquilo que fizemos e há uma pessoa externa ao CNO e acaba por estar neutra sobre aquilo que se passou aqui dentro e acaba sempre por dar uma credibilidade maior” (Adulto 4).

“Foi importante porque me senti... eu já sabia que o trabalho ia sendo avaliado antes e iam contando os créditos, mas pronto, senti que estava ali uma pessoa, o avaliador externo, que estava realmente a reconhecer a validar o nosso trabalho” (Adulto 5).

“Mas acho que é importante existir um júri no final e até acho que eventualmente deviam colocar mais questões de verificação, para ver se o trabalho foi desenvolvido pela pessoa e se há quem faça batota” (Adulto 6).

“O avaliador, tenho que lhe dar uma forte agradecimento, porque realmente é um pessoa extraordinária. Não fazia ideia que uma pessoa que lê tantos portefólios se pudesse lembrar de tudo o que lá está. E ele lembrava-se de tudo. Nunca imaginava que ele fosse tão profundo a ler os trabalhos e isso é muito importante. É uma valorização muito grande do trabalho. Acho que a figura do avaliador é muito importante, porque primeiro, ele é isento. As pessoas têm que perceber que as pessoas não estão ali a ser julgados, mas validados por tudo o que fizeram. É um júri, as pessoas que não pensem que é uma fantochada” (Adulto 9).

“Eu acho que é importante haver alguém de fora. Até acho que é muito importante, porque sem ele... Assim eu acho que poderia haver mesmo muito facilitismo” (Adulto 10).

Verificamos ao observar estes excertos que o momento da “ida a júri” é um momento importante, por permitir uma conclusão formal do processo. É a partir desse momento que as pessoas passam a poder aceder ao diploma. Neste aspecto,

verifica-se através das opiniões dos adultos que os CNO's têm metodologias e um entendimento diferente sobre este momento. Em alguns CNO's os adultos têm consciência de que a validação das suas competências é prévia ao momento do júri, funcionando este apenas como acto formal e cerimónia solene, sendo sobretudo um momento de valorização dos próprios adultos, e das suas competências evidenciadas no PRA; e em outros CNO's é atribuído a este momento uma carga emocional de espécie de "exame final", ou seja, para estes adultos o momento da validação e certificação acontece apenas no júri, com a verificação do PRA por parte do avaliador externo.

Não cabe neste trabalho a análise das diferentes metodologias do júri em cada CNO, nem nos compete julgar nenhuma delas. Interessa-nos apenas compreender as percepções dos adultos a este respeito. Para isso, apresentamos de seguida a Tabela 16, na qual sistematizamos esse grau de relevância que os adultos atribuem a este momento.

Tabela 16: Juízos de valor acerca do Júri de Validação

Sujeito	Muito importante	Importante	Pouco importante	Sem opinião
Adulto 1		X		
Adulto 2			X	
Adulto 3				X
Adulto 4	X			
Adulto 5		X		
Adulto 6	X			
Adulto 7				X
Adulto 8		X		
Adulto 9	X			
Adulto 10	X			

Da análise da Tabela 16 podemos concluir que para a 40% da amostra o júri é considerado um momento muito importante e que para 30% é considerado importante. Podemos concluir que o avaliador externo, por vezes considerado apenas ele como "o júri", cumpre na perfeição o papel que lhe é destinado e que se traduz no reconhecimento social que ele representa. É comum a alguns adultos referirem a importância da sua isenção, ou seja, os adultos têm a percepção de que a sua presença é sinónimo de transparência e motivo de credibilização da sua certificação. Como foi já referido, isto acontece mesmo nos casos em que já existe

consciência de que nesse momento as competências já estão validadas pela equipa. O papel central do avaliador externo neste processo, para além da sua reconhecida neutralidade, prende-se ainda com a valorização que, por norma, os seus discursos trazem para o adulto. É considerado muito importante por esses adultos encontrarem uma pessoa devidamente acreditada que leu os seus PRA's e que tem discursos de valorização e motivação para a aprendizagem ao longo da vida.

No entanto, também verificamos que uma minoria dos adultos da amostra não atribui grande valor a este momento, pois nestes casos há uma clara consciência da mera formalidade da cerimónia. Mas devemos referir que nenhum adulto considerou não ser importante, apenas houve dois adultos que não demonstraram a sua opinião a este respeito. Para todos eles o júri foi um momento importante, variando apenas o grau de importância atribuído.

5.3.3. Valor intrínseco atribuído ao Diploma, em comparação com um Diploma Escolar

Após termos analisado as percepções dos adultos sobre o impacto da certificação e os seus juízos de valor sobre o próprio processo, consideramos importante compreender as suas percepções acerca do valor que atribuem ao seu certificado, nomeadamente através da análise das suas percepções desse valor quando comparado com um diploma de igual nível de escolaridade, adquirido através do sistema regular de ensino. Uma vez que a valorização do processo é evidente através das mais-valias que os adultos lhe atribuem, referidas em pontos anteriores, esta análise às suas percepções sobre o valor social dos diplomas permite concluir que não existe consenso nesta matéria, tal como se pode verificar através dos seguintes exemplos:

“Eu não sei se será em todos os locais, mas o RVCC, neste momento não está a ser valorizado. E eu não concordo, porque nós, ao completar o RVCC demonstrámos que temos competências para, iguais, até com a nossa experiência se calhar mais, porque quem termina agora o 12º ano não tem as experiências de vida que nós temos. E eu penso que isso conta muito. Aliás, acho que até conta mais porque o que se vai adquirindo com a experiência é muito mais que aquilo que

se aprende na escola. Basicamente, o que se aprende na escola, ao chegar a um local de trabalho é preciso adaptar-se, à empresa, ou à instituição. Se tens experiência e estás à vontade para fazer o trabalho, não é uma pessoa que chega lá com o 12º ano, com uma teoria e que vai conseguir fazer melhor que tu... não é de todo” (Adulto 1).

“Se me perguntassem antes de ter feito isto, diria que não tem o mesmo valor do da escola. E numa determinada perspectiva continuo a dizer que não, porque apesar de termos um conhecimento de vida e mesmo até técnico e científico, não podemos comparar com uma pessoa de 18 anos que tem um potencial e que aprendeu as bases para seguir em frente. Acho que não podemos comparar porque não seria justo nem para uns nem para outros” (Adulto 2).

“Para mim este certificado tem muita validade porque como lhe disse, sinto-me à vontade para ir para a faculdade. E foi aqui que me prepararam. Bom, não só aqui, ao longo da minha vida também fui preparada. A escola da vida é que me preparou a fazer contas, percentagens...” (Adulto 3).

“Não digo que tem mais valor do que se fosse feito na escola, porque aí há maior aprofundamento. Mas penso que se andarmos todos os dias na escola a ter formação em várias áreas, isso acabará por dar um conhecimento mais aprofundado, mas isso não invalida que existam pessoas, como já referi, que têm conhecimento que se calhar ultrapassam os conhecimentos de pessoas que estudaram nas escolas, graças à sua experiência de vida” (Adulto 4).

“Tenho jovens na minha família que gozam e brincam comigo pois para eles está-se a banalizar o estudo. Eu não digo que não compreenda a parte deles... compreendo. Eles de facto andam três anos a estudar, mas isto é diferente, isto é um estímulo para quem realmente não teve oportunidade de continuar a estudar e agora possa concretizar algumas capacidades que tenha. Acredito que há pessoas que não puderam estudar e que têm muita capacidade. Mas só essas pessoas. Caso contrário não” (Adulto 5).

“Acho que é um bocadinho diferente, pois acho que o meu foi, entre aspas, mais fácil. Mas não me sinto em nada melindrado com essa situação, até pelo contrário. Sinto-me muito feliz por ter concluído o secundário desta forma” (Adulto 6).

“Não podemos ser levianos a passar certificados. Eu por exemplo, que fui certificado com o 12º ano, ao falar com a minha filha que está no 9º, há matérias que eu nunca dei. Se falar com alguém do 12º, eles também têm matérias que nunca ouvi falar. Não vamos tentar certificar pessoas que através de um conjunto de temas a abordar e de uma correcção, entre aspas, por parte dos formadores têm uma certificação 100% honesta porque não o é” (Adulto 7).

“Não desvalorizem este processo em relação ao da escola normal, porque se nós aqui não temos aulas, acabamos por ter um trabalho muito maior e muito mais complicado, porque estamos sozinhos. É muito mais trabalhoso” (Adulto 9).

“Eles na escola têm outras bases que se calhar eu não tenho, não as consegui adquirir. Eles trabalham e estudam diariamente em coisas mais sérias e mais exactas do que eu. Eu fiz pesquisas sobre coisas que às tantas eles estudam com professores a acompanhá-los diariamente. Se calhar em termos de estudo não estou ao mesmo nível. Não há o facilitismo de se entregarem canudos só por que sim, mas também não há aquela obrigatoriedade de seguir todos os módulos à risca. Considero que se for feito na escola a pessoa tem mais bases, mas depende de qual é o assunto em questão. Nós temos a nossa experiência de vida e não se pode comparar. Mas na escola há mais bases. Se eu quisesse fazer um exame para entrar num curso, acho que eles estariam muito mais bem preparados que nós” (Adulto 10).

Da análise dos excertos podemos concluir que não há percepções estanques, sendo que apenas se pode registar a opinião comum de que não é possível comparar o valor dos dois diplomas, pois eles são adquiridos em contextos diferentes, com objectivos diferentes. Verificámos também que este foi, de certa forma, um assunto um pouco difícil de abordar por parte dos adultos que compõem a

amostra, pois levanta uma questão com a qual a maioria deles já foi confrontada nos seus meios familiares e rede de relações sociais.

A Tabela 17 permite visualizar os juízos de valor relativamente ao seu diploma, quando comparado com um diploma escolar do mesmo nível:

Tabela 17: Valor intrínseco atribuído ao Diploma (em comparação com um Diploma Escolar)

Sujeito	Mais valor que na escola	Menos valor que na escola	Igual valor que na escola
Adulto 1	X		
Adulto 2		X	
Adulto 3			X
Adulto 4		X	
Adulto 5			X
Adulto 6			X
Adulto 7		X	
Adulto 8		X	
Adulto 9	X		
Adulto 10		X	

Da análise da Tabela 17, tendo em conta o que referimos anteriormente acerca da dificuldade sentida por parte dos adultos na abordagem a este ponto, e acerca da impossibilidade de comparar os dois diplomas, por serem obtidos em contextos diferentes e com objectivos diferentes, podemos concluir que apesar de tudo, quando confrontados com esta situação, as percepções dos adultos, que nos foram possíveis observar, revelam que metade dos adultos da amostra não atribui tanto valor ao seu diploma, como se ele fosse obtido através do ensino regular, na escola. Para esta conclusão é necessário ter em conta o valor tradicional e culturalmente atribuído à escola e ainda a percepção de que, por ser um processo que demora menos tempo que na escola, também não tem o mesmo valor.

No entanto, também se verifica que a outra metade dos adultos da amostra atribui ao seu diploma um valor intrínseco igual ou superior a um obtido na escola. Isto também nos permite concluir que as percepções dos adultos se modificam durante o processo, ao constatarem o seu grau de exigência, e que tal não aconteceria caso não o tivessem frequentado, o que é de certa forma revelador da pouca relevância ou valor cultural que neste momento estes processos ainda têm. Os adultos que lhe atribuem um valor superior ao da escola socorrem-se de

exemplos centrados em competências sobretudo de índole profissional, ou seja, atribuem-lhe maior ou igual valor porque consideram que, sobretudo no seu percurso profissional, adquiriram bastantes competências que não se adquirem nos bancos da escola. Por outro lado, os adultos que lhe atribuem menor valor referem-se sobretudo às especificidades dos conteúdos e das matérias escolares, que consideram ser mais ricos e de maior grau de complexidade, e não tanto no que diz respeito às competências e ao “saber-fazer”.

5.3.4. Juízos de valor sobre críticas de «facilitismo» associadas ao PRVCC

Pelos motivos já referidos anteriormente, ainda é possível verificar na sociedade portuguesa, nomeadamente em alguns sectores da opinião pública, a crença de que os PRVCC são o “parente pobre” do sistema escolar, e que qualquer adulto, sem grande esforço, pode obter em apenas alguns meses uma equivalência ao nível secundário, que de outra forma duraria três anos e implicaria ter que aprofundar e estudar matérias, adquirir conhecimentos novos e ser bem sucedido numa longa bateria de testes e exames. Por estes motivos, no seguimento do ponto anterior, pareceu-nos pertinente compreender as percepções dos adultos relativamente a essas críticas de “facilitismo” que de alguma forma se podem associar a estes processos. De seguida apresentamos alguns excertos que permitem uma abordagem a essas percepções:

“Sinceramente, eu acho que isto está um bocadinho mal aproveitado. Acho que, isto é a minha opinião, não valorizam muito isso. Por exemplo, eu vejo isso porque no meu local de trabalho entram muitos currículos e lá já se faz distinções. O RVCC não tem o mesmo valor que tem uma escola secundária. Assim como uma universidade privada não tem o mesmo valor que uma pública. Existem... Eu não sei se será em todos os locais, mas o RVCC, neste momento não está a ser valorizado” (Adulto 1).

“Aquilo que eu achei do RVC, bom, se aquilo é validação de competências, de uma vida, em que as pessoas chegam aqui e mostram aquilo que sabem, e que

aprenderam, é mesmo assim, mas não é nada fácil, para as pessoas que não estejam habituadas a escrever e que não desenvolvam, ou seja, que a sua actividade profissional não implique várias formações ao longo do tempo, que não esteja habituado a escrever, não é fácil, é difícil. Agora, eu não sei os outros. Ainda no outro dia comentava com uma professora daqui que os outros facilitam, mas nós também temos as nossas universidades, em que umas são melhores que as outras e algumas são fracas. Mas o que eu já falei com outras pessoas, é que em escolas profissionais, o nível é muito inferior, ou seja, as dificuldades impostas são menores e não há tanto rigor. Por aquilo que vi, há muita gente que se inscreve para receber subsídio até. (...) Acho que tem a ver com o facto de algumas escolas serem mais rigorosas que outras. Mas não valorizo muito. Quando estudei também senti diferenças de uma escola para outra, uma mais técnica e outra mais rigorosa no Português e Matemática, por exemplo” (Adulto 2).

“O que eu acho e que me entristece é que já tenho ouvido lá fora determinados comentários que dizem assim: Ah isso agora das Novas Oportunidades é um facilitismo que aquilo chegam lá e com duas tretas dão o 12º ano e isto é só para dizerem que o país não é analfabeto e pronto, está a andar... e isso entristece-me porque eu cheguei-me a deitar às duas da manhã, tive horas de desânimo e de querer desistir, cheguei a pedir apoio aqui porque estava a ver que eram de tal maneira exigentes, nesta escola, nas outras não sei pois não as conheço, mas acho que há um facilitismo em determinadas escolas, pelo que ouço. Não estou a acusar ninguém nem escola nenhuma, estamos apenas a constatar conversas que se ouvem lá fora e isso entristece-me porque não corresponde à verdade” (Adulto 3).

“Se calhar essas pessoas não sabem bem como se processa isto tudo e daí a simplicidade de falar dessas pessoas” (Adulto 4).

“É assim... ao princípio estavam a banalizar muito isto, e acho que continuam a dizer, os mais jovens não aceitam que nós mais velhos estejamos a fazer em três meses um curso que eles demoram três anos. (...) Acredito que há pessoas que não puderam estudar e que têm muita capacidade. Mas só essas

peessoas. Caso contrário não. Por exemplo, nós éramos uma turma de 15 e só fomos 3 a júri. As pessoas que criticam isto... eu fico muito chateada. Até entendo a sua perspectiva, mas...” (Adulto 5).

“Acho que as pessoas não acreditam muito.... Ah, isso faz-se de qualquer maneira, certificam e pronto. E acho que a opinião generalizada é um bocado isso. Daí o meu receio e a vontade até de fazer mais coisas, porque eu não posso ficar assim parada. E mete-me um bocado de confusão eu pensar que daqui a uns anos, se a empresa fechar e eu tiver que me candidatar a algum emprego, se eu disser que tenho o 12º ano por RVCC, eu acho que as pessoas não vão acreditar muito e vão provavelmente achar que a pessoa não tem grandes conhecimentos. De certa forma até prefiro dizer que tenho o 11º ano” (Adulto 6).

“Isso acho que essas críticas não são muito justas. Acho que o processo é mesmo para as pessoas que por vários motivos não puderam concluir os estudos” (Adulto 7).

“Isso tem (...) a ver com a utilidade do RVCC. Se o objectivo for continuar a estudar, e uma vez que isto é para adultos, direi que não tem utilidade nenhuma. Posso ir directamente a uma faculdade e inscrever-me. Eu acho que, começando por aí, isto faz com que o RVCC perca alguma credibilidade. (...) Portanto facilitismo não. Até já tive uma discussão familiar sobre esse assunto. Então peguei no portefólio e pedi para lerem. E foi isso... (...) Agora, essa história do facilitismo, tem sempre um elemento das estatísticas, tem sempre um elemento político. A ideia em si, acho fantástica. Mas quando somos bombardeados com informação sobre os processos Novas Oportunidades e a informação que nos é dada é que não só é um sucesso, como se está a dar formação e vão ser 900 000 certificados. Esta ideia para quem está sentado no sofá e houve sempre um discurso de cariz político, concorde-se ou não com as políticas... É preciso saber vender-se o produto. E o produto está a ser vendido como um saldo. Soa a facilitismo. Não importa o resto. Nós só retemos os 900 000 certificados, nunca mais vamos ouvir quantos é que de facto foram. Como é que é possível uma coisa dessas? Isso é uma mentira, só pode ser uma mentira!” (Adulto 8).

“No sentido de as pessoas estarem completamente perdidas, não saberem ao certo o que é que têm que fazer e o acompanhamento ser muito diminuto. (...) Os CNO’s das escolas secundárias têm mais credibilidade. Eu penso que a maioria das instituições ou das empresas que têm CNO’s não estão tão vocacionadas ou não têm tanta sensibilidade para perceberem o que é um RVCC. (...) Tive oportunidade de ir a vários CNO’s que deixam imenso a desejar. Em termos de formadores. (...) Eu acho que o processo não é tão fácil quanto isso, ou que as pessoas pensam que ele é. Na verdade não é tão fácil”.(Adulto 9).

“Não acho que seja fácil. Nós temos que mostrar mesmo que sabemos alguma coisa, que não andamos aqui a brincar nem a passear os livros, para isso íamos para a escola” (Adulto 10).

Da análise dos excertos, podemos concluir que os juízos de valor tecidos podem agrupar-se em três grandes categorias, tal como ilustra a Tabela 18:

Tabela 18: Juízos de valor sobre críticas de «facilitismo» associadas ao PRVCC

Sujeito	Não valoriza críticas e discorda	Sentimento de descrédito social do PRVCC	Concorda com críticas (mas apenas relativamente a outros CNO’s)
Adulto 1		X	
Adulto 2			X
Adulto 3			X
Adulto 4	X		
Adulto 5	X		
Adulto 6		X	
Adulto 7	X		
Adulto 8	X		
Adulto 9			X
Adulto 10	X		

Ao analisar a Tabela 18 podemos concluir que 50% dos sujeitos da amostra não concorda com essas críticas, e mesmo nos seus contextos sociais, defende esta posição. Essas críticas são por norma ignoradas ou combatidas e não fazem parte

das suas próprias percepções. Por outro lado também foi possível verificar um fenómeno curioso, pois 30% da amostra, apesar de não concordar com essas críticas, apenas toma como referência o CNO que frequentou, concordando com as mesmas no que diz respeito a outros CNO's, nomeadamente os promovidos por entidades de outras tipologias, ou seja, verificámos que, por exemplo, os adultos que frequentaram o CNO da Escola tecem críticas aos CNO's dos Centro de Formação Profissional, e que estes tecem as mesmas críticas aos CNO's das Escolas e vice-versa. A mesma percepção aplica-se ao CNO's das outras tipologias. Os restantes 20% da amostra, correspondentes a dois adultos, referem sobretudo o sentimento de descrédito social acerca destes processos. Um dos adultos vai mesmo ao ponto de referir ter alguma vergonha em afirmar publicamente que concluiu o secundário através desta via, valorizando mais o facto de ter frequentado o 11º ano no ensino regular, pois considera que essa escolaridade, apesar de ser inferior, é de maior qualidade reconhecida socialmente. De salientar ainda as críticas de um dos adultos no que diz respeito à forma como este processo está a ser publicitado pelos órgãos responsáveis, pois na sua opinião, também essa publicidade e política assente em números e estatísticas contribui para a desvalorização do valor de troca dos diplomas e acentua as opiniões críticas de facilitismo.

5.3.5. Correspondência com as expectativas iniciais

No último ponto estudado, consideramos importante, em jeito de fecho da parte empírica da investigação, estabelecer uma ponte com um dos aspectos analisados inicialmente, para compreender de que forma o processo veio a corresponder às expectativas que os adultos demonstraram ter antes de iniciarem o PRVCC. Uma vez que no ponto 7.2.3. nos foi possível concluir que a maioria dos adultos já tinha alguns conhecimentos sobre os objectivos e metodologias do processo, mas que apesar de tudo, esperava vir a adquirir ou aprofundar conhecimentos, neste momento podemos concluir que para a grande maioria das pessoas as suas expectativas iniciais vieram a ser correspondidas, tal como podemos observar nos seguintes excertos:

“Era realmente o que eu estava à espera. Realmente isso” (Adulto 1).

“Acho que o processo, nesta escola, está muito bem conduzido. Nas outras não sei, mas aqui não mudava nada” (Adulto 3).

“Dentro do que foi feito, eu penso que sim. Foi tudo dentro do que estava previsto. Acho que foi muito útil e uma mais-valia. Sinto-me mais realizado por ter concluído” (Adulto 4).

“Se calhar devia haver mais formação, deviam investir mais na formação das quatro áreas para nós... para ter ali um formador a explicar devidamente o que vamos ter que validar. (...) Nós saímos daqui com uma noção que é só história de vida e que se vai fazendo... Mas depois as coisas começam-se a complicar. Por isso é que há muita gente a desistir... por que se perde completamente” (Adulto 5).

“Acho que sim. A ideia que eu tinha de como se iria desenrolar o processo correspondeu” (Adulto 6).

“Correspondeu na perfeição. Aliás, até superaram as expectativas porque fiquei muito agradado com todo o processo e da maneira como foi conduzido” (Adulto 9).

Observamos nesses excertos uma opinião quase unânime sobre como as expectativas iniciais foram totalmente correspondida, e apresentamos de seguida a Tabela 19, que permite a visualização dessa informação de forma sistematizada:

Tabela 19: Grau de correspondência com as expectativas iniciais

Sujeito	Correspondeu totalmente	Mais difícil	Sem opinião
Adulto 1	X		
Adulto 2			X
Adulto 3	X		
Adulto 4	X		
Adulto 5		X	
Adulto 6	X		
Adulto 7	X		
Adulto 8			X
Adulto 9			X
Adulto 10	X		

Ao observar a Tabela 19 podemos concluir que a maioria (60%) dos adultos tem a percepção de que as suas expectativas iniciais foram correspondidas, e apenas um adulto (10%) demonstra a opinião de que o processo se revelou mais difícil do que o inicialmente esperado. 30% dos adultos não se pronunciou a este respeito. As conclusões que se podem retirar desta análise apontam em dois sentidos distintos. Por um lado, verificamos que houve correspondência às expectativas para a maioria dos adultos, porque metade deles já tinha tido um contacto prévio com um PRVCC, aquando da conclusão do nível básico de escolaridade, e que por esse motivo já estava de certa forma preparados para metodologias que vieram a encontrar, tendo sentido diferenças sobretudo no que respeita ao Referencial. Por outro lado também se verifica que grande parte dessas expectativas iam no sentido de encontrarem um processo formativo e que permitisse adquirir novos conhecimentos, o que de certa forma também foi correspondido, pois esse foi um aspecto amplamente referido, graças às pesquisas que a maioria dos adultos efectuou aquando da construção do PRA.

6. Conclusão e discussão dos resultados

Pretendemos agora interpretar os resultados apresentados anteriormente, reflectindo e tecendo algumas conclusões sobre os vários itens que analisámos.

Uma vez que numa investigação desta natureza, exploratória e reflexiva sob o ponto de vista contextual, pretendemos compreender a realidade e os significados que lhe são atribuídos, a categorização em itens das respostas, ricas em conteúdo,

que nos foi possível recolher, não se afigurou tarefa fácil. Não podemos dessa forma assumir o postulado definitivo decorrente dessa análise, pois, ao analisarmos criticamente um discurso, enveredemos por um processo subjectivo e interpretativo do mesmo, que depende da interacção contextualizada no momento da recolha de dados e das próprias crenças e ideologias de que nenhum investigador se consegue abstrair totalmente. Sentimos por esse motivo necessidade de, por vezes, agrupar respostas tendencialmente parecidas em categorias que tivemos que redimensionar, no sentido de mais facilmente podermos traduzir esses resultados e os podermos apresentar de uma maneira mais clara e de mais fácil interpretação e leitura. Assim, a análise de cada uma das tabelas que apresentámos deve ser sempre completada com a análise dos respectivos excertos, no sentido de melhor se compreender a abrangência dos mesmos. De referir a este respeito ainda o facto de termos sentido necessidade de utilizar a expressão «maioritariamente» várias vezes na categorização das respostas em função do que acabámos de referir. A utilização desta expressão significa que as respostas não foram estanques nem de uma leitura óbvia, mas sim que traduziram uma tendência de comportamentos e de significados. Significa também que essas respostas não traduziram uma percepção exclusiva sobre um determinado aspecto em estudo, mas sim que se relacionaram com as outras categorias em análise.

Assim, relativamente à primeira parte, que diz respeito aos motivos do abandono escolar, podemos concluir que tal se deveu sobretudo a duas razões: falta de condições financeiras da família que suportassem o prosseguimento dos estudos e falta de interesse na escola, considerando-a pouco apelativa. Ou seja, concluímos que a maioria dos adultos foi forçada a abandonar a escola, pois era necessário para a sua família poder contar com os rendimentos provenientes do seu trabalho. Esta situação traduziu-se no abandono precoce, antes de terem concluído a escolaridade obrigatória, mas também no abandono só após a conclusão dessa mesma escolaridade, ou seja, uma vez que já tinham concluído a escolaridade obrigatória, apesar de existir vontade de continuarem a estudar, esses adultos tiveram que sair do sistema de ensino para trabalharem. Por outro lado, também é possível concluir que os motivos de abandono se devem também ao desinteresse pela escola e pelos seus conteúdos. Nesta situação encontramos sobretudo adultos que se referem a uma má experiência escolar, que não correspondia às suas

expectativas nem ia de encontro às suas necessidades, e que por norma se traduzia em insucesso escolar.

No que respeita à motivação dos adultos para a inscrição na Iniciativa Novas Oportunidades, podemos categorizá-la em dois grandes grupos: motivações de cariz pessoal e motivações de cariz profissional. Concluimos que relativamente ao primeiro grupo é principalmente a valorização pessoal que levou os adultos a procurar esta resposta, enquanto no segundo grupo concluimos que tal se deve, não tanto a motivos imediatos de progressão na carreira, mas sobretudo à preparação para eventuais mudanças profissionais. Concluimos que a maioria demonstra motivações profissionais em detrimento das pessoais, no entanto consideramos importante referir que essas motivações não são mutuamente exclusivas, pois ambas estão presentes e se relacionam uma com a outra.

Relativamente às expectativas iniciais concluimos que, maioritariamente, os adultos esperavam que o PRVCC fosse um processo formativo, com características parecidas ao ensino formal. No entanto, o facto de muitos destes adultos já terem tido um contacto anterior com um PRVCC, para conclusão do nível básico de escolaridade, também nos permite concluir que já existia um conhecimento prévio da metodologia do processo. Mas apesar deste facto, uma vez que nos referimos a um nível secundário de escolaridade, concluimos que apesar desse conhecimento das metodologias, persistiam algumas expectativas de que fosse um processo que permitisse o desenvolvimento de novas aprendizagens e conhecimentos.

No que diz respeito à opção pela frequência de um PRVCC em detrimento de outros percursos qualificativos que a Iniciativa Novas Oportunidades prevê, concluimos que na sua maioria são respeitados os princípios que regem o processo, ou seja, concluimos que o encaminhamento para esta oferta resulta maioritariamente de uma negociação entre os adultos e a equipa do CNO, decorrente do diagnóstico previamente efectuado, quer através do preenchimento de questionários, quer através da realização de sessões de esclarecimento de grupo e de posteriores entrevistas individuais. No entanto também concluimos que, quando essa negociação não é tão evidente, a opinião da equipa acaba por ter mais peso na tomada de decisão dos adultos, uma vez que estes, por norma, estão bastante receptivos à mesma. Concluimos ainda que a flexibilidade de horário que a frequência de um PRVCC permite, associada à expectativa de um processo de

curta/média duração são também aspectos bastante considerados na ponderação do encaminhamento. Concluímos que em alguns casos é mesmo decisiva, pois o quotidiano dos adultos, principalmente se forem empregados activos, condiciona ou impossibilita a frequência de um processo de formação, como um Curso EFA, que ocupe mais horas, nomeadamente em horário laboral.

Relativamente às percepções acerca do acompanhamento ao longo do PRVCC, podemos concluir que este foi determinante para a conclusão com sucesso do mesmo. Ele é entendido como crucial por metade dos adultos inquiridos, sendo entendida como a sua maior utilidade o seu papel na descodificação do RCC-NS, pois esses adultos consideram ter sido esse um papel fundamental para a orientação dos seus trabalhos e para a construção do PRA. A este respeito é também muito valorizado o relacionamento estabelecido sobretudo com a equipa do CNO, mas também com os restantes colegas de grupo. Quanto à outra metade dos inquiridos, apesar de valorizarem também o papel da equipa do CNO, demonstram a convicção de que esse acompanhamento, sobretudo no que respeita à leitura e acompanhamento da construção do PRA ficou aquém das expectativas, pelo que o desvalorizam um pouco. Nestes casos existe mesmo a convicção de que o acompanhamento insuficiente foi o principal responsável pelo atraso sentido na conclusão do processo, sendo aqui opinião dominante a de que um acompanhamento mais próximo e atempado teria permitido desenvolver o PRVCC em menos tempo.

No que diz respeito à construção do PRA, nomeadamente nos elementos tidos em consideração e na postura dos adultos relativamente ao mesmo, podemos em primeiro lugar concluir que é fundamental uma postura pró-activa por parte dos adultos, sendo o seu trabalho desenvolvido com elevado grau de autonomia e baseado nas sugestões recolhidas durante as sessões. Em todos os casos, a construção do PRA decorreu fora do CNO, servindo as sessões apenas para acompanhar a sua construção. Este é um aspecto que consideramos importante referir, pois temos conhecimento de que as metodologias de alguns CNO's passam pela construção presencial do PRA, durante as sessões de Reconhecimento. Ainda no que diz respeito ao grau de autonomia da construção do PRA, é importante referir que são raros os casos em que os adultos sentem necessidade de recorrer a apoios externos à equipa do CNO.

No entanto, no que diz respeito aos elementos considerados para a construção do PRA, concluímos que na sua maioria, os adultos sentem necessidade de abordar outros aspectos que não estão directamente relacionados com as suas experiências de vida. Este é um aspecto central da investigação, pois permite concluir que, na realidade, os Processos de RVCC não se limitam a reconhecer, validar e certificar competências previamente adquiridas, mas obrigam também a aquisição de novas competências, e sobretudo de novos conhecimentos de índole teórica, para que seja possível obter uma certificação total e a correspondente conclusão com sucesso do nível secundário. Podemos concluir que a História de Vida dos adultos é, tal como se prevê, absolutamente central neste processo, mas também que, regra geral, não é suficiente para permitir uma validação total das Unidades de Competência que o RCC-NS exige. Assim, concluímos que em vez de se partir para uma validação parcial das competências e posterior encaminhamento para módulos de formação que o permitam concluir dessa forma, há uma aposta no desenvolvimento de temas, nem sempre relacionáveis com as experiências dos adultos, que se baseia em estudos e pesquisas de informação, sobretudo com recurso à Internet, ou seja, na maioria dos casos, os adultos não são possuidores de um leque de experiências mobilizadoras de competências tão alargado que lhes permita obter uma certificação apenas com base nessas competências. É necessário adquirir novos conhecimentos e pesquisar informação que lhes permita completar a evidenciação das competências decorrentes das suas experiências. No entanto, é nossa opinião que este aspecto deverá ser alvo de um estudo mais aprofundado de forma a permitir obter conclusões mais fundamentadas e passíveis de generalização, pois a verificar-se o que nós podemos concluir deste estudo, o que acontece é um certo desvirtuamento dos princípios do PRVCC.

As conclusões do aspecto anterior saem reforçadas ao analisarmos as percepções dos adultos acerca do PRVCC, uma vez que apesar de estes perceberem o processo e a sua metodologia e de considerarem que as competências que possuem foram de facto reconhecidas neste processo, existe na maioria a percepção de que não é possível ser certificado totalmente através dele sem a aquisição de novas competências ao longo do mesmo. Concluímos que o trabalho de pesquisas de conteúdos sobre determinados temas, efectuado de forma a aprofundar e completar as situações de vida relatadas é considerado pela maioria

como indispensável para a conclusão com sucesso do processo. Apenas uma minoria considera ter sido a sua experiência de vida o aspecto fundamental para a certificação. Podemos novamente concluir a existência de um certo desvirtuamento do PRVCC, e até de alguma artificialidade no mesmo, pois o que está a ser certificado não são apenas as competências adquiridas pelos adultos ao longo da sua vida, nos variados contextos de intervenção, mas estão a ser demasiadamente valorizadas as competências que são evidenciadas através do aprofundamento de conceitos teóricos e académicos que os adultos têm que adquirir e estudar.

Ao analisarmos os juízos de valor tecidos relativamente ao RCC-NS, concluímos que a opinião generalizada é a de que este é um instrumento que contém demasiada informação e que não permite uma leitura clara dos seus objectivos. Apesar de ser um instrumento central no PRVCC, uma vez que é através dele que os adultos podem ver “espelhadas” as suas próprias competências, e apesar de se observar a existência de um trabalho de desocultação do mesmo por parte das equipas, o que se conclui vai no sentido de este ser tendencialmente desvalorizado pelos adultos, quase que ignorado, pois a dificuldade que é sentida na apropriação do mesmo leva a uma certa desmotivação para o processo. Essa dificuldade sentida pela maioria dos adultos traduz-se também numa sensação de se “andar perdido”, principalmente durante os primeiros tempos. Concluímos também que existe a percepção de que o grau de dificuldade de leitura do RCC-NS é tão grande que nem os elementos da equipa a conseguem efectuar na sua plenitude. Por outro lado, concluímos que a minoria que considera o RCC-NS de fácil apreensão, consegue facilmente espalhar a sua própria experiência de modo a ela se encaixar nas suas exigências, sendo por este adultos considerado como um elemento essencial na regulação do processo e potenciador de autonomia no seu desenvolvimento.

Relativamente à necessidade de frequência de Formação Complementar e/ou de Formação Modular Certificada durante/paralelamente ao processo, concluímos que tal não é necessário para a grande maioria dos adultos. Esta conclusão deve-se em grande parte a dois aspectos: por um lado, foi verificada a opção da equipa de dar sugestões de pesquisa de temas, o que fez com que assim se diminuísse a necessidade de frequentar Formação Complementar, uma vez que os critérios de evidência eram demonstrados dessa forma. Por outro lado, tal

também se deve ao facto de o presente estudo ser acerca de um processo que tem ainda uma curta duração desde o início da sua implementação, o que fez com que a amostra fosse escolhida de uma população relativamente pequena, sobretudo se comparada com a população de adultos certificados com o nível básico, ou seja, a amostra escolhida (aleatoriamente, voltamos a referir) incluiu em muitos casos os primeiros adultos a serem certificados com este nível nos CNO's em questão, pelo que se pode concluir também terem sido estes os adultos que concluíram primeiro o processo, sendo à partida adultos com menores necessidade formativas. Concluimos também que a necessidade de frequência de Formação Complementar está também associada à frequência de Formação Modular numa língua estrangeira. Sendo que é obrigatório evidenciar competências numa língua estrangeira, concluimos que alguns adultos têm necessidade de frequentar Formação Modular nessa área de forma a aí adquirirem (ou relembrem) conhecimentos da língua que lhes permitam construir o seu PRA incluindo esta valência.

Um dos objectivos a que nos propusemos para este estudo foi o de analisar as percepções dos adultos acerca do conceito de competência. Podemos concluir a este respeito que a maioria dos adultos entende por competência a mobilização de recursos para dar respostas concretas a uma dada situação, ou seja, à capacidade de executar determinadas tarefas. Essas percepções podem ser generalizadas num conceito de «saber-fazer». Por outro lado verificámos também que uma minoria considera por competência essencialmente os conhecimentos teóricos sobre determinado tema. Mas podemos concluir que geralmente a percepção do conceito se encontra próxima daquilo que é definido teoricamente. Partindo destas conclusões, podemos ainda concluir que para a maioria dos adultos, as competências que consideram possuir foram totalmente reconhecidas e valorizadas neste processo.

Relativamente aos aspectos do PRVCC mais valorizados pelos adultos, concluimos que em primeiro lugar está o facto de este possibilitar a valorização das suas competências e o reconhecimento social das mesmas, através da sua certificação. De igual forma é valorizada a possibilidade deste processo lhes permitir adquirir novas competências, tendo em conta as conclusões já referidas a este respeito. Também podemos concluir que o relacionamento estabelecido entre os adultos e a equipa que os acompanhou é bastante valorizado, sendo mesmo

considerado por alguns adultos fundamental para o sucesso obtido no processo. Por outro lado, ao analisar quais os aspectos que os adultos consideram ter que ser melhorados para tornar o processo mais simples e eficaz, concluímos que as principais opiniões se prendem com a necessidade de clarificar conceitos e descodificar o RCC-NS, de forma a permitir conseguir identificar o «fio condutor», tido como essencial na construção do PRA. As conclusões apontam no sentido de que se os conceitos forem mais objectivos e se os adultos conseguirem compreender mais rapidamente de que forma proceder à construção do PRA e à evidenciação das competências, o processo torna-se mais simples de realizar, não é tão desmotivante e traduz-se ainda num aumento de produtividade na execução dos trabalhos e consequente encurtamento na duração total do processo.

Das conclusões anteriores podemos verificar que o PRVCC é de uma forma geral considerado uma mais-valia no percurso de vida dos adultos. Tendo isso em consideração, ao analisar as percepções sobre o impacto do PRVCC na vida dos adultos, concluímos que vai ao encontro das conclusões obtidas da análise dos motivos da inscrição na Iniciativa Novas Oportunidades e que se deveu essencialmente a dois aspectos: impacto a nível pessoal e impacto a nível profissional. O maior impacto é sentido a nível pessoal, pois a conclusão do processo permitiu atingir um objectivo que para a maioria dos adultos se encontrava há muito tempo adiado. Das conclusões a este respeito poderemos ainda inferir um aumento da auto-estima e bem-estar subjectivo, confirmado por outros estudos realizados sobre esta matéria¹³. No que diz respeito ao nível profissional, as percepções desse impacto giram em torno de eventualidades, uma vez que à altura da data de realização das entrevistas os adultos tinham concluído o processo recentemente e não havia ainda tempo para permitir outro tipo de conclusões. Assim, é valorizado sobretudo o sentimento de maior preparação para uma eventualidade de uma situação de desemprego ou de mudança de profissão. Este aspecto poderá ser estudado futuramente, pois já haverá tempo suficiente para permitir uma leitura mais real desse impacto.

No que diz respeito ao momento formal da certificação, o momento do júri, podemos concluir que é um momento importante para o adulto, apesar de essa importância estar relacionada com a percepção metodológica de cada CNO sobre o

¹³ Neste aspecto podemos referir os estudos realizados por Alcoforado, 2008; Ambrósio, 2008; Almeida, 2003 e por Caramujo, 2003, entre outros.

mesmo. Em alguns casos já existe uma consciência por parte dos adultos de que houve uma validação das competências prévia ao momento do júri, efectuada pela equipa, funcionando este apenas como acto e cerimónia formal, não sendo um momento tão valorizado como nos outros, em que coincide com o júri e com a verificação do PRA por parte do avaliador externo. Concluimos que em ambos os casos é atribuído quase exclusivamente ao avaliador externo o papel de júri, sendo este considerado um elemento fundamental do mesmo. Nestas situações concluimos que a sua presença é sinónimo da credibilização do acto e de transparência de todo o processo, por ser um elemento neutro e devidamente acreditado. Concluimos ainda que outros dos aspectos pelos quais o momento do júri de certificação é tão valorizado se prende com o discurso de motivação e de valorização que por norma o avaliador externo profere, e também com a importância atribuída à sensação de satisfação pelo avaliador ter analisado os PRA's e lhes fazer referência durante o júri.

No que diz respeito às percepções e ao valor intrínseco atribuído ao diploma, e ao valor social que lhe é reconhecido, nomeadamente por comparação a um diploma obtido através do sistema formal de ensino, concluimos que essas percepções vão no sentido da impossibilidade de estabelecer comparações, por se tratar de sistemas distintos e com objectivos distintos. No entanto, é possível concluir também que face ao valor e ao peso que o ensino formal tem na nossa sociedade, os adultos, apesar dessa distinção, atribuem menor valor à sua certificação que se esta fosse obtida na escola. Concluimos também que a maioria dos adultos já passou por situações em que foi confrontada com a pouca validade social atribuída à sua certificação, acusada de ser «facilitista», pelo que este foi um assunto de difícil abordagem. Concluimos que alguns adultos desvalorizam ou discordam dessas críticas, apesar das suas próprias percepções apenas se irem modificando com o decorrer do processo, ao verificarem o grau de exigência e o volume de trabalho necessário. Existem no entanto percepções de um elevado sentimento de descrédito social do PRVCC e a percepção de que o processo que desenvolveram é mais difícil, e portanto, com maior valor, do que se fosse realizado em outros CNO's. Este é um sentimento registado em adultos de todos os CNO's estudados.

Por fim concluímos ainda que de uma maneira geral este é um processo que é útil e que satisfaz quem o frequenta, e que corresponde às expectativas criadas inicialmente. É entendido sobretudo como uma mais-valia e como uma “Nova Oportunidade”. O sentimento comum é o de que permite ver valorizadas as suas competências e que provoca mudanças na valorização da sua pessoa e nas atitudes face ao conceito de aprendizagem ao longo da vida e de um mais fácil enquadramento de respostas ao mercado de trabalho. No entanto, para que a valorização social dos indivíduos e a qualidade do próprio processo sejam garantidas, é necessário clarificar alguns conceitos e adaptar o RCC-NS, não no sentido de o tornar mais simples, mas sim no sentido de o tornar mais acessível a um maior número de adultos. É também fundamental não se cair na tentação de escolarizar o processo, transformando-o num processo que valoriza em demasia os saberes teóricos e que não se limita a reconhecer, mas que exige a aquisição de mais e de novos saberes, por vezes desfasados da realidade dos adultos, apesar de esse aspecto ser de alguma forma valorizado por quem o frequenta.

Conclusão Geral

Conclusão Geral:

O principal objectivo deste trabalho foi o de analisar o Processo de RVCC de Nível Secundário, através da compreensão das percepções dos adultos certificados com este nível, através deste sistema.

Um olhar mais atento sobre a evolução das políticas de educação de adultos em Portugal permite-nos inferir que este é um terreno fértil em mudanças súbitas, e que, apesar do enorme peso das recomendações internacionais e das políticas europeias sobre esta matéria, essas mudanças estão invariavelmente associadas às mudanças de ideologia política dos responsáveis pela governação do país.

O actual paradigma de educação de adultos entende-a como uma resposta eficaz aos desafios colocados por uma sociedade do conhecimento e por uma civilização científico-técnica, e aponta para a importância da dimensão de aprendizagem ao longo da vida. É fundamental entender a educação de adultos como um conceito holístico e transectorial, que aborde todos os aspectos da vida, e todas as áreas de actividade cultural. É um processo heterogéneo que já não reporta apenas aos velhos bancos da escola, mas que é entendido como um processo ininterrupto e contínuo, que para além da dimensão temporal de aprendizagem, tem também em consideração a multiplicidade de espaços e de contextos em que ocorre. É fundamental portanto a consideração das experiências de vida dos adultos para a definição dos seus objectivos. Sob a luz deste paradigma, aliado ao surgimento de um movimento de competências, que aponta para a acção dos indivíduos numa determinada situação concreta, são também agora considerados os vários contextos em que essas competências são adquiridas e evidenciadas, postas em acção: os contextos formais, e também os contextos não-formais e informais.

Nesse sentido, e apesar das mudanças acima referidas, tem vindo a verificar-se nos últimos anos, em Portugal, uma forte importância atribuída ao papel da educação de adultos, nunca antes verificada na história do nosso país. Também por esse motivo, nunca em Portugal houve tantos adultos envolvidos em acções de educação e formação ou em Processos de RVCC.

O actual Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concretizado numa extensa Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades é considerado um componente chave para a concretização dessas

políticas e para o conseqüente aumento dos níveis de qualificação da população portuguesa. No entanto, não podemos ignorar que as práticas de reconhecimento de adquiridos se devem constituir como processos transformativos e que potenciem a mudança.

Estes aspectos remetem-nos para as questões levantadas inicialmente, e às quais procurámos responder com o presente estudo: De que forma são percebidos os Processos de RVCC de Nível Secundário pelos adultos que os frequentaram? A análise destas respostas permite compreender um pouco melhor estes processos, pois, tendo em consideração a metodologia escolhida, podemos compreender quais os significados atribuídos a essa experiência. Permite também tecer algumas conclusões sobre a forma como o processo está a ser implementado, tendo em conta o actual paradigma e as políticas que regulam a sua concretização.

No entanto, tal como referimos no ponto anterior, parece-nos oportuno referir que, dadas as características desta investigação, estas conclusões são simplesmente as “nossas conclusões” e devem ser consideradas como um conjunto de reflexões sobre esta temática e não como um conjunto de conclusões que possa ser, sem reservas, extrapolada para outros contextos. Nunca foi nosso objectivo poder retirar inferências de natureza causal, mas sim proceder a uma tentativa de compreensão do Sistema de RVCC de Nível Secundário, a partir das percepções e juízos de valor dos adultos envolvidos, tratando para esse efeito uma amostra reduzida. Como foi já referido, esta foi uma investigação exploratória, reflexiva e contextualizada na qual há sempre espaço, diríamos até que recomendável, para alguma subjectividade inerente às suas características, mas que não invalida a pertinências destas conclusões.

Assim, podemos concluir que existe uma percepção comum de que o Processo de RVCC, de forma geral, decorre segundo as linhas orientadoras, teoricamente delineadas. O adulto é o protagonista, sendo absolutamente centrais para o processo as suas experiências e a sua História de Vida. O desenvolvimento do processo e a respectiva construção dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagens aborda as experiências dos adultos e permitem a evidenciação de competências daí decorrentes. Este aspecto é comum a todos os CNO's em questão, independentemente da tipologia da entidade que os promove. Existe o cuidado por parte das equipas de guiar os adultos no sentido de estes abordarem as suas

experiências, tendo em consideração a linha temporal do seu percurso e os variados contextos em que estes intervêm. O reconhecimento de adquiridos tem em consideração os conceitos “*life-long*” e “*life-wide*”, abordados na primeira parte deste trabalho.

No entanto, concluímos também que de alguma forma se está a cair na tentação de deixar que este sistema resvale para um sistema mais escolarizado. As percepções dos adultos permitem concluir que, de uma forma geral, as suas experiências não lhes permitem dar uma total resposta às exigências que lhes são colocadas, ou seja, apesar de em todo o caso se considerar fundamentalmente as experiências de vida, concluímos que para que seja possível aceder a uma validação total das suas competências que permita uma certificação com o nível secundário de escolaridade, é necessário que os adultos abordem conceitos teóricos que por vezes são completamente desfasados dos seus contextos. Face às práticas que podemos inferir através das concepções dos adultos, concluímos que o processo não se limita a reconhecer, validar e certificar competências previamente adquiridas, mas obriga à aquisição de novas competências e sobretudo de novos conhecimentos teóricos. Tendo em conta os objectivos do processo, não consideramos correcta a operacionalização destas práticas, pois isso implica um desvirtuamento do próprio processo. Analisando o que está teoricamente delineado, no caso de um adulto não demonstrar possuir a totalidade das competências necessárias, tendo em conta o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, ele deve ver validadas as competências que evidenciou, sendo posteriormente encaminhado para ofertas educativas externas ao processo, de acordo com as necessidades demonstradas. O facto de não se estar a respeitar as metodologias prescritas implica que os adultos baseiem grande parte do seu processo em pesquisas de informação teórica.

Podemos concluir também que este aspecto não acontece isoladamente, mas que decorre da combinatória de outras situações, ou seja, por um lado exige-se ao adulto que realize pesquisas que lhe permitam complementar determinados temas aos quais, por norma, foi feita alguma referência, ainda que breve, no seu Portefólio, mas concluímos que não se está a dar a devida importância à Formação Complementar que a própria metodologia do processo prevê, uma vez que concluímos não ter sido frequentada pela maioria dos adultos, mesmo pelos que

referem a necessidade de ter que realizar essas pesquisas. No entanto, tendo em conta a importância desta questão e as limitações desta investigação, consideramos ser este um excelente campo para o desenvolvimento de estudos mais aprofundados e que preferencialmente permitam o estabelecimento de relações causais.

Outro dos aspectos que está relacionado com esse desvirtuamento do Processo de RVCC prende-se com a dificuldade sentida pela maioria dos adultos no que respeita à apreensão do RCC-NS. Como referimos na parte teórica, o RCC-NS é entendido como um quadro de referência a ajustar a cada adulto e a nos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens significativas, sendo aberto e flexível para que se possa adaptar a cada adulto. No entanto, podemos concluir que o seu elevado grau de complexidade quase impossibilita uma leitura clara dos seus objectivos, o que por seu lado, concluímos também, é originador de alguma resistência relativamente ao mesmo e até de alguma desmotivação para o processo. Outra das conclusões a que chegámos, no que a este aspecto diz respeito, prende-se com a percepção da existência de dificuldades sentidas no que toca à descodificação do RCC-NS por parte da equipa dos CNO's. O seu grau de complexidade torna o processo da sua descodificação de difícil concretização, o que por sua vez se traduz num menor grau de satisfação e motivação dos adultos acerca do próprio processo, pois estes sentem-se “perdidos” e “pouco esclarecidos”. Este é também um dos aspectos que consideramos pertinente ser aprofundado em futuras investigações. No entanto, apesar dessas percepções relativamente ao RCC-NS, concluímos que a relação de empatia que é estabelecida entre o adulto e a equipa do CNO, principalmente na pessoa do Profissional de RVC, se revela de extrema importância sendo muito valorizado pelos adultos e mesmo considerado determinante para o sucesso dos mesmos.

Quanto às perspectivas dos adultos sobre as suas próprias competências, foi-nos possível constatar que, regra geral, elas correspondem à noção a que chegámos na parte teórica, que sinteticamente se pode traduzir na mobilização de recursos para dar respostas concretas a uma dada situação, e que é reconhecida pelos outros. Os adultos consideram ter existido um verdadeiro reconhecimento das competências que julgam possuir, sendo esse um dos aspectos do processo aos quais se atribui maior valor. Apesar da necessidade de efectuar trabalho de

pesquisa, que referimos anteriormente, este processo permite valorizar as competências adquiridas e permite a reconstrução dos significados que lhe são atribuídos. Para este aspecto contribui também em grande parte a possibilidade de verem essas competências reconhecidas e validadas no momento do júri de validação, o que se traduz num aumento do reconhecimento pessoal dessas competências e na percepção de um maior reconhecimento social do mesmo. A este respeito podemos ainda concluir que terá que ser efectuado um trabalho que aumente o valor social atribuído aos diplomas obtidos através deste processo. A percepção dos adultos vai no sentido de que esta certificação não tem ainda o mesmo valor que é atribuído a uma certificação obtida através do sistema formal de ensino. Não existe a percepção por parte dos adultos de que este é um processo facilitista, mas tal apenas se deve ao valor que é atribuído ao trabalho desenvolvido. Neste aspecto podemos inferir acerca do elevado grau de influência de uma certa cultura escolar, muito incutida na sociedade portuguesa, que tende a desvalorizar processos alternativos e inovadores que, regra geral, são também ainda pouco conhecidos. Reafirmamos a necessidade de se proceder a um rigoroso trabalho de monitorização destes processos por parte dos agentes competentes, para que no actual “mercado de competências”, não se desvalorizem as que são adquiridas nos contextos não-formais e, sobretudo, nos informais.

Outro dos aspectos que nos propusemos analisar prendia-se com o impacto da frequência do Processo de RVCC na vida dos adultos. A este respeito podemos concluir que contribui simultaneamente para a valorização pessoal e profissional, o que vai ao encontro das motivações iniciais dos adultos aquando da sua inscrição. No entanto, dadas as limitações já referidas anteriormente, não nos é possível avaliar o verdadeiro impacto, pois, temporalmente, não havia decorrido o tempo que constatámos ser suficiente. Fica novamente a sugestão para futuras investigações.

Podemos concluir que o processo de RVCC é de elevada utilidade e contribui grandiosamente para a re-significação das experiências vividas e para uma redefinição de projectos futuros dos adultos que o frequentam. É uma mais-valia reconhecida nas suas vidas, pois não só permitiu o preenchimento de uma lacuna sentida por muitos, como permitiu também o cumprimento de um objectivo que se encontrava há muito tempo por realizar. É promotor do desenvolvimento das pessoas, tornando-as mais confiantes e preparadas para serem agentes de

mudança e “donos do seu destino”, numa perspectiva emancipatória. Podemos, a este respeito, recordar Paulo Freire, quando afirma que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na acção – reflexão”.

No entanto, podemos também concluir que este é um processo que, face ao seu elevado grau de inovação e à sua relativamente recente implementação, terá que ser monitorizado de perto, para que haja um garante da qualidade dos processos. Nesse aspecto, parece-nos que os esforços apontam nesse sentido. É necessária também uma maior clarificação de conceitos, para tornar as práticas ainda mais acessíveis, sem que isto signifique qualquer perda de qualidade. De forma a aumentar o seu grau de transparência e a sua credibilidade e reconhecimento social, não podemos repetir os erros do passado, com tentativas de escolarização do processo, tornando-o artificial. No actual “mercado europeu de competências”, corremos o risco de que estas percam o valor intrínseco que possuem, pelo que há que traçar metas e objectivos realistas, para que o país saiba realmente aproveitar esta “nova oportunidade”.

Assim, em jeito de consideração final, podemos constatar que este estudo nos permitiu retirar ilações importantes no que diz respeito à forma como os Processos de RVCC de Nível Secundário são experienciados pelos adultos que os frequentam, e sobre as percepções que estes retêm sobre os vários aspectos desse processo. Podemos pois afirmar que, tendo em conta as suas especificidades e limitações, este estudo permitiu cumprir os objectivos a que se propôs, que foram os de permitir uma reflexão sobre o Processo de RVCC de Nível Secundário, que potencie a sua melhor compreensão e, eventualmente, possa lançar novas pistas para a sua concepção metodológica e melhoria de práticas.

▪ Bibliografia

- Alcoforado, L. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade - limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Tese de Douturamento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Alcoforado, L., Simões, A., & Ferreira, J. (2001). As competências de empregabilidade na óptica dos empregadores: um estudo exploratório. In V.A., *Modelos e práticas em educação de adultos: actas das II jornadas* (pp. 321-338). Coimbra: NAPFA, SPCE.
- Almeida, L. (2003). *Eu, os outros e as competências*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Almeida, M. d., Candeias, P., Morais, E., Milagre, C., & Lopes, G. (2008). *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos - Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- Ambrósio, S. (2008). *O Bem-Estar Subjectivo de adultos em processo de RVCC de Nível-Secundário*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amorim, J. P. (2006). *Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho 05: O impacto da Educação e Formação de Adultos no Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania - a metamorfose das borboletas*. Lisboa: Direcção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho - Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- ANEFA. (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA. (s/d). *Novos desafios para a Educação e Formação de Adultos - Aprender, Conviver e trabalhar no séc. XXI*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA. (2001). *Referencial de Competências-Chave - Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- ANQ, IP. (2009). *Briefing Iniciativa Novas Oportunidades - Eixo Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- ANQ, IP. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.

-
- ANQ, IP. (2008). *Informações e Orientações emitidas para a Rede de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
 - Ávila, P. (2005). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Departamento de Sociologia.
 - Brás, J., Matos, R. d., & Canário, R. (2002). Caminhando e Aprendendo. In *Cadernos S@ber + (nº 14)* (pp. 3-11). Lisboa: ANEFA.
 - Cabete, D. (2006). *O processo de construção de competências ao longo da vida - uma abordagem através de histórias de vida de profissionais RVCC*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
 - Canário, R. (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: ANEFA.
 - Capucha, L. (2009). *Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades - Eixo Adultos: Portugal em mudança*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
 - Caramujo, M. (2003). *Educação de adultos: Caminho para o Bem-Estar Pessoal*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
 - Castro, R., Guimarães, P., & Sancho, A. (2007). Mutações no campo da educação de adultos - sobre os caminhos da formação dos educadores. In *Educar* (pp. 63-81). Curitiba: UFPR.
 - Cavaco, C. (2007). Complexidade e novas actividades profissionais. In *Sísifo - Revista de Ciências da Educação, nº 2* (pp. 21-34). Lisboa: Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
 - CIDEC . (2004). *O impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
 - Comissão Europeia. (2003). *Common European Principles for Validation of Non-Formal and Informal Learning*. Bruxelas: Comissão Europeia.
 - Comissão Europeia. (30 de Dezembro de 2007). Competências essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Quadro de Referência Europeia. *Jornal Oficial da União Europeia* .
 - Comissão Europeia. (2007). *Communication from the Commission to the Spring European Council - Integrated Guidelines for Growth and Jobs (2008-2010)*. Bruxelas: Comissão Europeia.

-
- Comissão Europeia. (2006). *Educação de adultos: nunca é tarde para aprender*. Bruxelas: Comissão Europeia.
 - Comissão Europeia. (2000). *Estratégia de Lisboa*. Consultado em <http://www.estrategiadelisboa.pt/InnerPage.aspx?idCat=337&idMasterCat=334&idLang=1&site=e> em 18 de Junho de 2009.
 - Comissão Europeia. (2000). *Grundtvig - Practical Learning for adults*. Consultado em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc86_en.htm em 15 de Junho de 2009.
 - Comissão Europeia. (2007). *Organização do sistema Educativo em Portugal*. Consultado em Eurybase - The information database on Education Systems in Europe: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/pt_pt_c7_1.pdf em 17 de Julho de 2009.
 - Correia, A., & Cabete, D. (2002). O valor do que aprendemos ao longo da nossa vida. In *Cadernos S@ber + (nº 13)* (pp. 42-48). Lisboa: ANEFA.
 - Couceiro, M. (2002). O Reconhecimento de Competências. In *Cadernos S@ber + (nº 13)* (pp. 30-32). Lisboa: ANEFA.
 - DGFV. (2002). *Competências, Validação e Certificação: entrevistas biográficas*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
 - DGFV. (2006 b). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
 - DGFV. (2006 a). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).
 - Diniz, A. (2001). Educação de adultos - a educação do futuro. In NAPFA, *Modelos e Práticas em Educação de adultos - Actas das II Jornadas* (pp. 15-33). Coimbra: SPCE - Secção de Educação de adultos.
 - Duarte, I., & Araújo, S. (2003). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal: Exame Temático no âmbito da OCDE*. Lisboa: ANEFA.
 - Fiúza, S. (2007). *O novo paradigma: a aprendizagem ao longo da vida: o contributo do processo RVCC no indivíduo e na organização - Dados Textuais*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
 - Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
 - Gomes, M. C., & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
-

-
- Guimarães, P. (2009). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação? In *Rizoma Freiriano*, nº 3 (Vol. 3). Xátiva: Instituto Paulo Freire de Espanha.
 - Imaginário, L. (2001). *Balanço de Competências - Discursos e Práticas*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
 - INE. (2002). *Censos 2001 - Resultados definitivos*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
 - Iturra, R. (2007). *O Imaginário das Crianças - Os silêncios da cultura oral* (2ª ed.). Lisboa: Fim de Século.
 - Josso, M.C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa
 - Keogh, H. (2009). *The state and development of adult learning and education in Europe, North America and Israel - Regional synthesis report*. Hamburgo: UNESCO - Institute for Lifelong Learning.
 - Lopes, H., Cerol, J., Magalhães, P., (2009). *Painel de avaliação de diferenciação entre inscritos e não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
 - Magalhães, J. (2003). Alfabetização e Educação de adultos. In *Investigar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
 - Martins, V. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale, no 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
 - Melo, A. et al. (1998). *Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de adultos*. Lisboa: Secretaria de Estado e Inovação.
 - Melo, A., Lima, L., & Almeida, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos: O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: ANEFA.
 - Melo, A., Queirós, A., Silva, A. S., Salgado, L., Rothes, L., & Ribeiro, M. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos: Documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de adultos*. Gabinete da Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Lisboa: Ministério da Educação.
 - Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
 - Minayo, C., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? In *Cadernos de Saúde Pública*, Vol. 9, nº 3 (pp. 237-

248). Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz

- MTS. (1998). *Plano Nacional de Emprego*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- MTSS; ME. (2006). *Novas Oportunidades: Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social; Ministério da Educação.
- Osório, A. (2003). *Educação Permanente e Educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Partido Socialista. (1995). *Programa Eleitoral do Governo do PS e da Nova Maioria*. Lisboa: Partido Socialista.
- Pinho, A., Lobo, I., & Caramujo, M. (1996). Educação de adultos: ontem, hoje e... - Resenha histórica. In *Educação de adultos em Portugal: Situação e perspectivas (Actas)* (pp. 363-368). Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal.
- Pires, A. (2008). Aprendizagem de Adultos: Contextos e processos de desenvolvimento e reconhecimento de competências. In *Seminário Novos Públicos no IPS: os maiores de 23 anos*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Prodercom. (2004). *Avaliação do Impacto dos Processos de RVCC*. Lisboa: Equal - FSE.
- Quintas, H. (2008). *Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Ribas, B. (2004). *Políticas de Educação de adultos e o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Sarias, D. (2007). *Reseña: The Emerging Markets Century - Antoine van Agtmael*. Becario: Fundación para el análisis y los estudios sociales.
- Simão, J.V.; et al. (1998). *Carta Magna: Educação e Formação ao Longo da Vida*. CNAEFLV. Lisboa: Centro de Informação Científica e Técnica.
- Trigo, M. (2002). Educação & Formação - Factor de competitividade. *Cadernos S@ber + (nº 14)* (pp. 12-22). Lisboa: ANEFA.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2008). *19ª Sessão da Conferência Geral – Nairobi, Recomendação da Unesco sobre Educação de Adultos*. Consultado em

http://www.unesco.org/uil/en/UILPDF/nesico/confintea/confintea_portuges_lowres.pdf em 20 de Novembro de 2008.

- UNESCO. (2009). *CONFINTEA VI - Boletim 2*. Consultado em <http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/institutes/uil/confintea/boletim2-port-final.pdf> em 17 de Junho de 2009.
- UNESCO. (1998). Declaração Final e agenda para o futuro. *V Conferência Internacional sobre Educação de adultos, Hamburgo 1997*. Lisboa: Ministério da Educação.
- UNESCO. (1999). *Fifth International Conference on Adult Education - Follow up report*. Hamburg: UNESCO - Institute for Education.
- Valente, A., Carvalho, L., & Carvalho, A. (2009). *Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. In *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 33 - 2* (pp. 89-116). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Lista de Siglas utilizadas:

- AA – Abordagem (Auto)biográfica
- ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ANQ – Agência Nacional para a Qualificação (Instituto Público)
- BC – Balanço de Competências
- CAE – Coordenação de Área Educativa
- CE – Cidadania e Empregabilidade
- CEF – Cursos de Educação e Formação (de Jovens)
- CEPISA – Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos
- CET – Curso de Especialização Tecnológica
- CFP – Centro de Formação Profissional
- CLC – Cultura, Língua e Comunicação
- CNAEBA – Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
- CNO – Centro Novas Oportunidades
- CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
- CONFINTEA - Conferência Internacional da UNESCO em Educação de adultos
- CP – Cidadania e Profissionalidade
- CRVCC – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- DGAE – Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa
- DGEA – Direcção-Geral de Educação de adultos
- DGEP – Direcção-Geral de Educação Permanente
- DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional
- DL – Decreto-Lei
- DRE – Direcção Regional de Educação
- EFA – Educação e Formação de Adultos
- EURYDICE – Rede de Informação em Educação na União Europeia
- FC – Formação Complementar
- GMEFA - Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos

-
- HV – História de Vida
 - IEFP, I.P. – Instituto do Emprego e da Formação Profissional (Instituto Público)
 - INEA – Instituto Nacional de Educação de adultos
 - LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
 - LC – Linguagem e Comunicação
 - ME – Ministério da Educação
 - MFA – Movimento das Forças Armadas
 - MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
 - MV – Matemática para a Vida
 - MV – Matemática para a Vida
 - NUT – Nomenclatura de Unidade Territorial
 - OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
 - PNA – Plano Nacional de Alfabetização
 - PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos
 - POPH – Programa Operacional do Potencial Humano
 - PPQ – Plano Pessoal de Qualificação
 - PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
 - PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
 - PRVCC – Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
 - QREN – Quadro de Referência Estratégica Nacional
 - RCC – Referencial de Competências-Chave
 - RCC-NS – Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário
 - RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
 - RVCC-PRO – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais
 - SIGO - Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
 - SNCP – Sistema Nacional de Certificação Profissional
 - STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência
 - TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
 - UC – Unidade de Competência

-
- UE – União Europeia
 - UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração
 - UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Anexos

Anexo 1 – Guião da Entrevista

Dados de Identificação pessoal:

<ul style="list-style-type: none">• Nome: _____• Idade: _____• Sexo: _____• Situação face ao emprego: _____• (se empregado) Área/Anos de experiência profissional: _____• Morada/Localidade: _____• Escolaridade antes do RVCC: _____• Tempo de Duração do Processo: _____

Guião de Entrevista

1. Porque motivo deixou de estudar?
2. Porque motivo se inscreveu na Iniciativa Novas Oportunidades?
3. Como teve conhecimento da Iniciativa?
4. Antes de iniciar o Processo de RVCC-NS, quais eram as suas expectativas?
5. Porque optou pelo Processo de RVCC e não por um Curso EFA ou outra possibilidade de formação?
6. De uma forma geral, como correu o Processo de RVCC-NS?
 - a. Como foi orientado?
 - b. Como foi a experiência de construção do PRA?
 - c. Quais as experiências que mais gostou e quais as que menos gostou?
 - d. Sentiu-se sempre acompanhado e percebeu claramente as orientações que foi recebendo?
7. Das três áreas de Competência-Chave, houve alguma em que tenha sido mais difícil demonstrar competências? Qual/quais? E mais fácil?
8. Como foi relativamente à língua estrangeira?
9. O que aprendeu ao longo do processo de RVC?
 - a. Frequentou Formação Complementar ou Formação Modular?

10. O que entende por competência?

11. Quais as competências que possui que para si são mais importantes?

a. Em termos profissionais.

b. Em termos pessoais e sociais?

c. Essas competências foram valorizadas ou foi-lhe pedido para abordar outras que não possuía (teve que fazer muitas pesquisas para desenvolver os trabalhos, ou conseguiu facilmente identificar situações mobilizadoras dessas competências? Sabe em que domínios foi sobretudo validado? Teve muitas ajudas externas?)

d. O que acha desta possibilidade de validar competências obtidas em contextos informais?

12. Percebeu claramente quais as competências que tinha que validar em cada área?

13. Qual a importância de ter concluído o secundário?

a. Sente-se mais realizado?

b. O que mudou na sua vida depois da certificação?

c. Qual a importância de ver essas competências reconhecidas formalmente (júri)?

d. Profissionalmente, a certificação teve alguma influência?

e. Qual considera ser a maior utilidade deste processo de RVCC?

14. Qual a sua opinião sobre as críticas de facilitismo destes processos?

15. Sente que a sua certificação tem o mesmo valor de como se fosse obtida no ensino regular?

16. As expectativas que tinha inicialmente foram correspondidas, ou nem por isso?

17. Considera importante a Aprendizagem ao Longo da Vida? Porquê?

18. Sente-se motivado para continuar a participar em outras acções de formação?

19. Se pudesse alterar algo, o que mudaria?

20. Que conselhos ou sugestões daria a alguém que fosse agora iniciar o processo?

Anexo 2 – Entrevista Adulto 1

Joel – Em primeiro lugar, consegue explicar-me quais os motivos pelos quais deixou de estudar, quando andava na escola?

Adulto 1 – Na altura os meus pais não tinham condições para que eu continuasse e eu pensei sempre em estudar de noite, só que depois, ao longo da vida as coisas não se foram proporcionando e mais tarde, quando soube das Novas Oportunidades, foi por aí que eu decidi continuar.

Joel – O que a levou a inscrever-se?

Adulto 1 – Ter mais habilitações porque ajuda sempre e como foi numa altura que fiquei desempregada, nesse momento queria mudar alguma coisa na minha vida, mudar de vida, digamos assim... ter outro emprego. Foi aí que decidi ter mais formação e inclusive fazer cursos de inglês e de informática, fazer o 9º ano e posteriormente fazer o 12º ano, porque na altura que fiz o 9º ano, o RVCC ainda não existia 12º. Soube que estavam a pensar continuar até ao 12º mas era só uma hipótese, ainda não estava nada formalizado. Quando eu soube foi quando me inscrevi. Inscrevi-me aqui e em (nome do CNO), mas fui chamada primeiro aqui.

Joel – Quais eram as suas expectativas iniciais?

Adulto 1 – Como já tinha feito o 9º ano assim, baseava-me no que já tinha feito, que era a experiência de vida, por isso é que é um processo de validação de competências, nós temos que provar que realmente temos competências para termos o nível secundário. Basicamente era isso, não estava à espera de uma coisa diferente.

Joel - E ponderou frequentar um curso de formação, ou era o RVCC que realmente pretendia. Pode explicar-me um pouco essa tomada de decisão?

Adulto 1 – Era o RVCC porque eu não tinha muita disponibilidade de tempo para fazer outro tipo de curso. Na altura foi-me proposto um Curso EFA, só que eu não quis porque não estava interessada. Era muito tempo e ia acabar por ser muito complicado para mim fazer isso.

Joel – E pensando no processo de RVCC NS, pode explicar-me como decorreu?

Adulto 1 – Eu penso que foi normal. Foi-nos dada a orientação necessária para conseguirmos validar as competências que eram pedidas e com a ajuda dos formadores e orientadores, fomos fazendo, ao longo deste ano fomos atingindo as metas propostas. Foi-nos dada formação para cada tema, foi feita uma sessão para cada tema a desenvolver e fomos orientados de maneira a conseguirmos por em prática o que fazemos na nossa vida e depois foi só fazer normalmente. Teve alturas que vínhamos uma vez por semana e depois quando passámos à fase de formadores, já passámos a vir uma vez por mês, para cada área, penso eu... Depois foi conforme tínhamos os trabalhos para apresentar que íamos marcando. Em cada área as formadoras liam o portefólio que tínhamos feito e depois reuniam connosco e orientavam-nos de maneira a dizerem o que precisavam, para que nós tivéssemos uma ideia daquilo que faltava ainda, porque nós estamos a fazer um portefólio e não temos ideia, não conseguimos saber se estamos... se nós temos alguns créditos naquele portefólio que estamos a fazer. Os formadores iam lendo e iam-nos pedindo aquilo que faltava para conseguirmos concluir os créditos pedidos. Sempre consegui perceber o que foi pedido, porque da maneira que fui orientada foi fácil fazer aquilo que era proposto.

Joel – E agora, pensando na construção do PRA, pode explicar-me como decorreu?

Adulto 1 – Inicialmente fizemos... a história da nossa vida, mais ou menos, e depois fomos inserindo coisas que na altura nem nos lembrámos que pudessem ser importantes e que de facto eram. Depois fomos fazendo também pesquisas de coisas que se calhar até aqui tinham menos interesse, mas conseguimos depois obter algum interesse por parte... pronto, sentir que aquilo realmente era útil para conseguirmos construir o Portefólio. Depois era feito em casa, aos bocadinhos. Primeiro tínhamos a orientação dos formadores e em casa, então íamos tendo mais ideias, às vezes até em conversa com o meu marido também chegávamos às vezes a falar... Olha que isto, se calhar este tema até é útil, até podias desenvolver um bocadinho mais isto, porque realmente até tem alguma coisa a ver com esse tema. Falávamos assim... Isto era feito à noite, de vez em quando, quando era possível. Mais ao fim de semana. Mas também, como tinha duas horas de almoço, conciliava sempre um bocadinho nessa hora de almoço, porque era o tempo em que estava realmente mais sossegada. Com filhos... só quando iam para a cama porque enquanto estão acordados é difícil.

Joel – Pensando então no processo de RVCC, o que é que mais gostou?

Adulto 1 – É assim... basicamente se calhar alguma coisa que aprendi e que não sabia, porque no fundo aprendemos sempre, mas, gostei do processo todo. Foi uma mais-valia.

Joel – E o que é que menos gostou?

Adulto 1 – Eu não diria que não gostei. O mais difícil é conciliar tempo para fazermos as coisas. Não existe a parte de gostar menos. Isto é sempre uma mais-valia, é sempre útil, é sempre vantajoso.

Mesmo as sessões de grupo, com os colegas, acabávamos por aprender sempre alguma coisa, acho que isso é sempre bom.

Joel – E relativamente às áreas de Competência-Chave. Qual é a sua opinião?

Adulto 1 – Eu penso que a cidadania, derivado à minha profissão, se calhar foi mais fácil desenvolver, porque no fundo é esse o meu trabalho. De resto, não posso dizer que tenha sido difícil, acho que foram todos fáceis. Pronto, se calhar tenho que trabalhar mais, pesquisar mais, por exemplo nas novas tecnologias, se calhar tive que trabalhar um bocadinho mais e pesquisar um bocadinho mais aí. No resto, como já faz parte do meu trabalho já não tive que fazer tantas pesquisas e essas coisas assim.

Joel – E como foi com a língua estrangeira?

Adulto 1 – Também não senti dificuldades e consegui fazer tudo, porque já fiz três formações de inglês e falo, para perceber, tenho que falar devagar. Mas consigo chegar ao estrangeiro e desenrascar-me.

Joel – Teve que fazer formação complementar?

Adulto 1 – Não, não fiz formação nenhuma, pronto, basicamente o que aprendi foi em pesquisas que fiz porque de resto eu já tinha tudo, já tinha praticado tudo na minha vida. E isso foi suficiente para conseguir a validação.

Joel – Ok. E agora, uma vez que este é um processo de reconhecimento de competências, consegue dizer-me o que entende por competência? Qual a sua opinião?

Adulto 1 – Bem, uma competência é... é... uma aprovação de alguma coisa. É uma coisa que nós já fizemos e que temos à vontade para esse assunto... para fazer uma coisa ou para saber de que trata um assunto qualquer. Para mim, eu penso que seja uma competência. Ter competência mesmo para estar dentro daquilo que se pretende, seja o que for.

Joel – E quais são as competências que para si são mais importantes, que mais valoriza?

Adulto 1 – Na minha vida, eu sou uma pessoa muito sociável. Tenho muito à vontade para falar com as pessoas, para ouvir as pessoas, para conversar com elas... No meu trabalho sou obrigada a falar com muita gente, a resolver os problemas. Lá (local de trabalho) passa tudo por mim, eu sou a que está nessa área, de relacionamento humano. É aí que acho que tenho mais competências. E isso abrange os campos todos, o trabalho, a casa, os amigos...

Joel – E de que forma é que acha que essas competências foram tidas em conta para este processo?

Adulto 1 – Eu acho que a parte da cidadania, nesse aspecto, isto valida a cidadania quase por completo. Nas outras áreas, basicamente o meu portefólio foi feito na minha experiência de vida, e penso que validei essas áreas todas, só com a minha experiência, sem precisar de fazer pesquisas. Foi para mim claro perceber isso para todas as áreas e na minha experiência.

Joel – E qual é a sua opinião sobre esta possibilidade de se validarem competências adquiridas em contextos informais, como na sua vida pessoal, em casa?

Adulto 1 – Sinceramente, eu acho que isto está um bocadinho mal aproveitado. Acho que, isto é a minha opinião, não valorizam muito isso. Por exemplo, eu vejo isso porque no meu local de trabalho entram muitos currículos e lá já se faz distinções. O RVCC não tem o mesmo valor que tem uma escola secundária. Assim como uma universidade privada não tem o mesmo valor que uma pública. Existem... Eu não sei se será em todos os locais, mas o RVCC, neste momento não está a ser valorizado. E eu não concordo, porque nós, ao completar o RVCC demonstrámos que temos competências para, iguais, até com a nossa experiência se calhar mais, porque quem termina agora o 12º ano não tem as experiências de vida que nós temos. E eu penso que isso conta muito. Aliás, acho que até conta mais porque o que se vai adquirindo com a experiência é muito mais que aquilo que se aprende na escola. Basicamente, o que se aprende na escola, ao chegar a um local de trabalho é preciso adaptar-se, à empresa, ou à instituição. Se tens experiência e estás à vontade para fazer o trabalho, não é uma pessoa que chega lá com o 12º ano, com uma teoria e que vai conseguir fazer melhor que tu... não é de todo!

Joel – Muito bem. E agora, pensando em si, qual considera ter sido a importância de ter concluído o nível secundário?

Adulto 1 – É uma valorização pessoal. Eu quis fazer... quem sabe daqui a alguns aninhos eu vá para a universidade, para aprender mais, pronto... Foi uma mais-valia. Foi um objectivo a que me propus, fazer o 12º. Também é um facto que precisava dele para o trabalho, porque na altura já estava a fazer o 12º ano e isso era um dos requisitos. Mas como já estava a fazê-lo... se calhar se não estivesse, não tinha tido oportunidade.

Joel – E pegando nessa vontade de continuar a estudar, qual é a sua opinião sobre este conceito de se aprender ao longo da vida?

Adulto 1 – *É ótimo, mas é bastante difícil conseguir conciliar. Devia haver mais oferta de cursos pós-laborais e que não exigissem, por exemplo, ir todos os dias da semana, porque senão é um bocadinho complicado. Eu por acaso, a professora de inglês até me disse para continuar, mas para já não estou a pensar nisso. Um dia, talvez...*

Joel – *E na sua vida? Houve alguma mudança com a certificação?*

Adulto 1 – *Foi só a nível pessoal. Foi uma meta que me propus a atingir. Agora é bom poder dizer, quando me perguntam pelas habilitações, poder dizer que tenho o 12º ano. Eu há uns anos atrás tinha o 6º ano. Já é uma valorização pessoal, já é mais alguma coisa.*

Joel – *Muito bem, já percebi a sua opinião. E relativamente ao júri? Qual é a sua opinião e este respeito?*

Adulto 1 – *É importante, é assim... Eu se calhar penso que o (nome do avaliador externo) não teve muita oportunidade de ver o trabalho desenvolvido. Apenas vê... se calhar o júri devia ver os trabalhos como os formadores fazem. Deviam ter essa oportunidade para conseguir avaliar melhor.*

Joel – *As suas expectativas iniciais foram correspondidas? Qual é a sua opinião?*

Adulto 1 – *Era realmente o que eu estava à espera. Realmente isso.*

Joel – *E se pudesse mudar alguma coisa, o que alteraria?*

Adulto 1 – *Nada. Não mudava nada.*

Joel – *E que conselhos daria a alguém que esteja agora a iniciar o processo?*

Adulto 1 - *Eu diria que é uma mais-valia, porque é importante. Por vezes estamos a fazer o Portefólio e pensamos: Há tanta coisa que já não nos lembrávamos e que é tão importante e que são experiências tão importantes na nossa vida e que ficaram para trás esquecidas e que se as trabalharmos mais, podemos tirar grandes lições e grandes aprendizagens também. Isto aqui, no fundo, nós não aprendemos, nós vamos pôr em prática aquilo que foi a nossa vida. E por vezes não a aproveitamos da melhor maneira. E aqui, quando vamos fazer isto, nós percebemos que foram lições que fomos tirando da nossa vida e que nos são muito úteis. Mesmo sem querer, sem pensarmos que algum dia aquilo viesse a ser importante, foi importante. E nós aqui, a fazer o RVCC, conseguimos voltar atrás e retirar coisas boas daquilo que fizemos. A sugestão seria então que quem for fazer isto que o faça com consciência porque consegue sempre, na vida que tem, conseguir coisas importantes mesmo.*

Anexo 3 – Entrevista Adulto 2

Joel – Qual o motivo pelo qual não continuou a estudar?

Adulto 2 – Bem, basicamente foi por causa da tropa e do casamento, que veio logo a seguir. Eu ainda estudava quando tive que ir para a tropa e depois com o casamento, veio o trabalho, porque já tinha uma família para sustentar.

Joel – E o que é que o levou a terminar o ensino secundário?

Adulto 2 – Foi mais a pressão em casa, porque a minha mulher é professora, isso foi o principal. Depois foi nós pensarmos que hoje em dia, nas empresas cada vez mais se fala em habilitações e esse foi também o motivo. Para a minha carreira profissional, hoje já pedem o 12º ano, mas até já só entram os engenheiros. Portanto foram esses os dois motivos que me levaram a aproveitar a oportunidade. Soube que existia isto através do jornal e da televisão e isto é um assunto, uma possibilidade que já existia há muito tempo, mas que eu desconhecia. Foi, com efeito desta política de dar na televisão e assim, que eu descobri.

Joel – E antes de iniciar, o que esperava que viesse a acontecer?

Adulto 2 – Sei lá... Não sabia bem o que ia encontrar porque disseram várias coisas, aulas e RVCC e história de vida e tal, e eu estava assim um bocadinho... sobre as aulas era voltar ao antigamente. O RVCC apesar de ter aulas era contar a história de vida, mas nunca me interessei em saber mais pormenores. Por isso é que muita gente, quando se fala em RVCC diz que é história de vida, mas não, nada disso, é aproveitar realmente a nossa vida para mostrar as nossas capacidades e competências ao longo da nossa vida.

Joel – Muito bem. E ficou logo definido que ia fazer o RVCC ou falou-se em outra possibilidade?

Adulto 2 – Não, não ficou logo decidido, ou seja, foi uma condicionante que eu tinha a minha actividade profissional que me obriga a estar ausente mesmo da minha residência, logo se eu fosse pelas aulas, eu tinha que fazer mais ou menos 150 horas, e tinha que ter aulas todos os dias até às 23:00h. E isso ia fazer com que tivesse de certeza que faltar. Depois, segundo ponto, vários dias, até às 23:00h, isso não me estava a motivar. Até podia ser que acontecesse o que aconteceu no RVCC, que vínhamos de 15 em 15 dias durante duas horas e aquilo passava muito rápido. A ideia que eu tinha de que aquilo pudesse ser um bocado maçador, provavelmente não seria, mas basicamente eu não escolhi as aulas porque a minha actividade profissional não permitia e esta opção era mais flexível.

Joel – E de uma maneira geral, consegue-me descrever como é que decorreu o processo?

Adulto 2 – Bom, no início fui a uma entrevista, e aí, até já disse à coordenação, as pessoas que estão a fazer o rastreio são pessoas novas e eu senti-me discriminado por causa da minha idade, ou seja, queriam-me empurrar para as aulas, quando eu não as podia frequentar e achavam, sei lá, que a gente já não consegue dominar os computadores e os e-mails, e eu senti um bocado isso. Atendendo à minha idade, estavam a empurrar-me para as aulas, se calhar com boas intenções relativamente à minha pessoa, mas é algo que eu acho que deve ser corrigido. Depois nem foi negociado. Eu disse que lido todos os dias com o computador, aliás hoje já nem há papéis no meu trabalho, e tudo o que faço é através do computador e pronto, lá conseguiram entender que isso não impedia de ir para o RVCC. Depois disso, isto ainda andou um bocado perdido e eu apercebi-me que se nós não fizermos um bocado de pressão, eu tinha iniciado em (data) e como não disseram mais nada, houve uma altura em que eu tentei mudar para outro sítio, para outro Centro. Disseram que não podiam porque já estava aqui inscrito e isto passou-se. Tive que voltar a ligar a perguntar como é que era, pois já estava saturado de esperar, e disseram-me que havia uma vaga para uma turma que ia começar logo na semana seguinte e assim foi. Se calhar foi em função da discriminação que senti no início, mas não conheço... repare, eu fiz isto relativamente rápido. Da minha turma era o mais velho e que eu saiba ainda nenhum deles foi a júri. Mas não sei, isso foi o que eu senti. Depois comecei a vir às aulas, duas horas de quinze em quinze dias, durante mais ou menos quatro meses. Mas como eu entretanto já tinha entregado tudo, na parte final já não precisei de vir às aulas. Comecei o meu processo e entreguei rapidamente. Fui dispensado das últimas aulas porque já tinha entregado o meu processo todo, que já estava a ser analisado. Depois eu ao longo dessas aulas, a função dos formadores era explicar os objectivos e os conteúdos que precisávamos. Indicaram um site onde podíamos ir buscar os referenciais e era basicamente isso. Esclarecer as dúvidas das pessoas. Cada formador de cada área explicou quais os objectivos que tínhamos que atingir e exemplificava com algumas coisas, como por exemplo, o Direito Universal, para atingir o conteúdo X, portanto, dava vários exemplos de como podíamos atingir esses conteúdos. É evidente que aquilo que eu achei do RVC, bom, se aquilo é validação de competências, de uma vida, em que as pessoas chegam aqui e mostram aquilo que sabem, e que aprenderam, é mesmo assim, mas não é nada fácil, para as pessoas que não estejam habituadas a escrever e que não desenvolvam, ou seja, que a sua

actividade profissional não implique várias formações ao longo do tempo, que não esteja habituado a escrever, não é fácil, é difícil. Agora, eu não sei os outros. Ainda no outro dia comentava com uma professora daqui que os outros facilitam, mas nós também temos as nossas universidades, em que umas são melhores que as outras e algumas são fracas. Mas o que eu já falei com outras pessoas, é que em escolas profissionais, o nível é muito inferior, ou seja, as dificuldades impostas são menores e não há tanto rigor. Por aquilo que vi, há muita gente que se inscreve para receber subsídio até...

Joel – E pode explicar-me como vivenciou e entendeu o processo de construção do portefólio?

Adulto 2 – Em relação aos conteúdos, devo-lhe dizer que não liguei importância nenhuma aos referenciais. Praticamente não olhei para aquilo porque das aulas que tive fiz anotações de alguns pontos que saem um bocado fora da nossa vida normal, por exemplo a aplicação do Código do Trabalho, do Direito Universal, e depois fiz aquilo por mim. Utilizei pouco a Internet, só para pequenas coisas, e olhei para a minha vida e comecei a fazer isso, mas sempre com uma atitude muito crítica, sempre a fazer analogias entre o presente e o passado. Fui percorrendo a minha vida e ao mesmo tempo fui reflectindo e sempre a fazer analogias com o passado. Isso eu percebi logo de início. Logo na segunda aula, para ver se eu estava bem, fiz vinte folhas, só para encarar o trabalho. E comecei assim. Tive uma motivação que ganhei rapidamente, porque eu sou assim, quando começo a fazer uma coisa não gosto de andar ali muito tempo a entreter, tive noites de me deitar às duas e três da manhã. Os filhos já não dão trabalho e então pude dedicar-me. Fiz seis aditamentos ao trabalho, quer dizer, não foram bem aditamentos, mas sim acrescentar e desenvolver sempre mais, e quando me pediam, eu no dia seguinte já estava a mandar, portanto, eu fiz isto rápido. Aí acho que eles não acompanharam, mas se toda a gente trabalhasse como eu, eles iam ter muita dificuldade para acompanhar.

Joel – E então o que é que mais gostou no processo?

Adulto 2 – O que gostei mais, olhe, foi realmente ter verificado que a minha vida de estudante e de trabalho, através da minha experiência de vida e de trabalho, consegui fazer uma coisa que justificou o 12º ano e que se isto está bem definido e justificado, acho que fiz aquilo que tinha competência para fazer.

Joel – Já agora, foi fácil para si identificar ao longo da sua vida identificar essas competências e experiências?

Adulto 2 – Eu falei da minha vida da adolescência, muito do que era antigamente como criança e aquilo que não é hoje, que é muito diferente. Falei no que hoje são os pais e como eram antigamente... falei sempre na importância da educação, que é algo que me diz bastante. Fiz também essas analogias no que diz respeito à religião, à mobilidade e vias terrestres, falei também um pouco sobre o desporto... Foi para mim fácil olhar para a minha história de vida e encontrar essas experiências.

Joel – E foi-lhe pedido para abordar outros temas que possam não ter muito a ver consigo?

Adulto 2 – Nalguns casos era mais desenvolver mais um bocadinho. Nos casos que tinham a ver com a minha actividade profissional, acho que houve algum desconhecimento por parte do formador, porque há certas técnicas e trabalhos que não são acessíveis a todos. E em STC tive que alterar algumas coisas para tornar o trabalho mais acessível, tive alguma dificuldade em explicar algumas questões mais técnicas.

Joel – E qual é a sua opinião relativamente às áreas de Competência-Chave?

Adulto 2 – Acho que a maior dificuldade é na linguagem e na comunicação. Como temos que escrever de tudo, a língua e a comunicação é algo que está inerente às três áreas. Temos as ideias e torna-se um bocado difícil passar isso para a escrita.

Joel – Mas refere-se em concreto à área de Cultura, Língua e Comunicação?

Adulto 2 – A comunicação é a forma de escrever e de falar. É a isso, no geral, que me refiro. Na área em concreto, desenvolvi algumas coisas, falei dos regionalismos, dos pauliteiros de Miranda, do alto Douro e as vinhas, enfim...

Joel – E como foi relativamente à Língua Estrangeira?

Adulto 2 – Bom, esse sempre foi o meu maior défice... Houve uma altura em que me propuseram fazer 50 horas, mas voltei a ter o problema do horário. Então, em francês, fiz uma tradução de um texto e coloquei no Portefólio.

Joel – Considera que aprendeu alguma coisa com o Processo?

Adulto 2 – A gente aprende sempre alguma coisa. Abrimos alguns horizontes, mesmo na recolha de informação. Andei ali quatro meses a estudar, e eu até nem sou muito de leitura, mas peguei em livros e li, para aproveitar alguns aspectos e ideias. Isso obrigou-me a ir procurar informação e com isso aprendi muitas coisas.

Joel – Agora, pensando que frequentou um Processo de RVCC, qual é a sua percepção de competência?

Adulto 2 – *Para mim é aquilo que eu consigo fazer e consigo descobrir. Neste momento tenho uma determinada competência que me permite fazer isto ou aquilo, ou ir um bocadinho mais longe. Para aqui foi sobretudo valorizada a capacidade de apresentar os trabalhos e de atingir os conteúdos pretendidos.*

Joel – *Mas então, considera que validou os conteúdos e conhecimentos?*

Adulto 2 – *Ora bem, foram os conteúdos, mas foram as competências que os permitiram atingir. A competência é a minha capacidade de eu poder realizar coisas e foi isso que foi validado. Daí eu ter dito que as pessoas que não utilizem habitualmente algumas ferramentas, como a escrita e várias interpretações, não é nada fácil. E eu verifiquei isso, com gente que espelhava imensas dificuldades ao relatar o que ia escrevendo. Quando apresentei os trabalhos de cada área, houve aspectos que eu tinha que desenvolver para atingir os créditos necessários. Sei que tinha que atingir 44, devo tê-los atingido para ter ido a júri.*

Joel – *Ok, voltando à noção de competências, qual é a sua opinião relativamente à possibilidade de se passar um certificado escolar com base em conhecimentos e competências adquiridos em contextos informais?*

Adulto 2 – *Ora bem, eu não tenho muita experiência dos outros trabalhos. No meu trabalho, eu andei aqui a validar o que sabia. Aprendi um pouquinho mais porque fui à procura de alguma informação para dar ao trabalho uma coisa diferente. Agora, depois de fazer o 12º ano por esta via, acho que estes quatro meses trouxeram ao cimo duas ou três coisas. Fiquei motivado para estudar, imaginava que as duas horas iam ser uma chatice, mas passavam muito rapidamente; depois deu-me algum gozo ver gente muito mais nova que eu não ter conseguido fazer o trabalho tão rápido. Acho que a capacidade para expor as ideias não está ao alcance de todos.*

Joel – *E a certificação trouxe alguma alteração à sua vida?*

Adulto 2 – *O que poderia mudar era se eu quisesse continuar a estudar. Agora teria uma porta, mas em princípio não o vou fazer. Mas o mais importante foi ter o 12º ano, apesar de profissionalmente não alterar nada, serve para me sentir melhor comigo próprio no trabalho. Eu não o fiz para ter mais benefícios.*

Joel – *Qual foi para si a importância de ter ido a júri?*

Adulto 2 – *Não foi importante. Achei aquilo uma formalidade, mas até gostei a achei interessante, principalmente pela capacidade do avaliador externo, porque nos colocou à vontade e porque leu todos os trabalhos. Chamei-lhe uma formalidade, mas se eu sentisse que as pessoas não leram o meu trabalho... assim achei interessante. E as suas observações foram pertinentes. Ao ler os trabalhos deu importância às coisas, e assim eu acho que nos sentimos... damos mais importância ao trabalho que fizemos.*

Joel – *Qual é a sua opinião relativamente ao valor da sua certificação?*

Adulto 2 – *Se me perguntassem antes de ter feito isto, diria que não tem o mesmo valor do da escola. E numa determinada perspectiva continuo a dizer que não, porque apesar de termos um conhecimento de vida e mesmo até técnico e científico, não podemos comparar com uma pessoa de 18 anos que tem um potencial e que aprendeu as bases para seguir em frente. Acho que não podemos comparar porque não seria justo nem para uns nem para outros.*

Joel – *E no seguimento da ideia, qual a sua opinião sobre algumas críticas de facilitismo a este tipo de processos?*

Adulto 2 – *Essencialmente acho que tem a ver com o facto de algumas escolas serem mais rigorosas que outras. Mas não valorizo muito. Quando estudei também senti diferenças de uma escola para outra, uma mais técnica e outra mais rigorosa no Português e Matemática, por exemplo.*

Joel – *Qual a sua opinião sobre o facto de se aprender ao longo de toda a vida, em várias situações diferentes?*

Adulto 2 – *Eu acho que se houver motivação, não há dúvida que é fundamental. A vida das pessoas não é fácil, para ter tempo para conciliar trabalho, família... Mas eventualmente poderei continuar a estudar, mas não sei...*

Joel – *E se pudesse mudar alguma coisa neste tipo de processos, o que alteraria?*

Adulto 2 – *Acho que não perde se for um bocadinho mais rigoroso. Nunca perde. No sentido em que algumas pessoas estavam perdidas e queixavam-se de alguma falta de apoio dos formadores. Mas quem escolhe esta via é para demonstrar e potenciar as suas competências. As pessoas com mais dificuldades precisam de muito mais apoio, se for para vir para o Processo. Mas atenção, não me refiro a este centro. Refiro-me ao que ouço sobre outras escolas. Acho que os métodos deviam ser iguais em todo o lado e isso não acontece. Já que houve pessoas a pensar e a fazer os referenciais, devia adoptar-se o mesmo modelo para todos os centros.*

Joel – *Se conhecer alguém que vai iniciar este processo, qual a sua opinião ou conselho.*

Adulto 2 – *Acho que se não estiver à vontade com a escrita e a lidar com informação e interpretação da mesma, acho que deve frequentar um curso. Se realmente estiver habituado a lidar com essas coisas, o RVCC está adequado, pois todas as pessoas, se olharem para a sua história de vida, têm lá todos os conteúdos. Deve também estar bem informado e actualizado.*

Anexo 4 – Entrevista Adulto 3

Joel – *Porque motivo não continuou a estudar e abandonou a escola?*

Adulto 3 – *Porque eu era uma criança e adolescente muito rebelde e achei que o método de ensino, a metodologia em si, não, eu não estava de acordo... entendi que não me dava resposta às minhas questões e revoltava-me com isso. Era obrigada a fazer tudo sobre pressão, sob a palmatória. Tudo isso me revoltava e então decidi sair da escola e ir trabalhar. Era ainda jovem, houve altos e baixos na minha vida. Depois casei contra a vontade dos meus pais e comecei a trabalhar em escritórios.*

Joel – *O que a levou a procurar a Iniciativa Novas Oportunidades?*

Adulto 3 – *Ora bem, eu vi que uma colega minha, do trabalho, tinha concluído o 9º ano por este meio. Começámos a falar e a trocar ideias e isso incentivou-me a matricular. Gostei muito da experiência, aliás, tal como desta do 12º ano, achei muito enriquecedor, tanto a nível cultural como profissional, porque me permitiu abrir a porta a novos concursos de progressão na carreira. Antes tinha a porta fechada mas agora já posso concorrer. Permite-me também prosseguir os estudos, se quiser, tanto na faculdade como em outro curso qualquer. Portanto, abriu-me as portas.*

Joel – *E relativamente à inscrição para o Nível Secundário? O que esperava que fosse acontecer?*

Adulto 3 – *Esperava apenas ter habilitações literárias que me permitissem concorrer e subir de carreira*

Joel – *E no próprio processo de RVCC?*

Adulto 3 – *Não fazia ideia. Não tinha expectativas. Como era obrigada a ter uma língua estrangeira tive que fazer um curso de inglês aqui dentro, nesta instituição. Quero agora até tirar outro curso mais avançado porque o que aprendemos aqui não permite ter uma conversa fluente.*

Joel – *Já agora, como é que foi relativamente a essa situação da língua estrangeira?*

Adulto 3 – *Bem, não podia ir a exame sem ter esse curso. No portefólio tive também que provar isso. Não digo em todas as páginas, mas tenho comentários em português e a tradução que fiz para inglês.*

Joel – *Sempre optou por RVCC ou ponderou tirar um curso?*

Adulto 3 – *Sempre quis continuar a estudar e como o RVCC me abriu as portas de uma maneira que não me obrigava a horários, que de outra forma eu não poderia fazer.*

Joel – *Gostava de continuar a participar em outras formações?*

Adulto 3 – *Estou-me a informar nas Novas Oportunidades sobre que cursos é que posso tirar. Eles querem que eu siga para a Universidade para tirar Belas Artes porque tenho muito jeito na pintura, mas para já ainda estou a pensar muito bem se hei-de fazer um curso menos intensivo, se houver... Gostava de tirar um curso de geriatria, que é uma área que gosto muito, mas ainda estou a ponderar.*

Joel – *consegue explicar como decorreu o Processo NS?*

Adulto 3 – *Maravilhosamente. Eu não tenho nada a dizer a não ser bem. Começo por dizer que me abriram as portas de uma maneira simpática, desde a professora à administrativa, todos foram muito disponíveis, atentos e colaborantes. O Processo em si é muito exigente, aqui nesta escola, e isso para mim é bom, e o que eu acho e que me entristece é que já tenho ouvido lá fora determinados comentários que dizem assim: Ah isso agora das Novas Oportunidades é um facilitismo que aquilo chegam lá e com duas tretas dão o 12º ano e isto é só para dizerem que o país não é analfabeto e pronto, está a andar... e isso entristece-me porque eu cheguei-me a deitar às duas da manhã, tive horas de desânimo e de querer desistir, cheguei a pedir apoio aqui porque estava a ver que eram de tal maneira exigentes, nesta escola, nas outras não sei pois não as conheço, mas acho que há um facilitismo em determinadas escolas, pelo que ouço. Não estou a acusar ninguém nem escola nenhuma, estamos apenas a constatar conversas que se ouvem lá fora e isso entristece-me porque não corresponde à verdade. Esta escola que eu frequentei é de uma exigência que prepara os alunos de uma forma tal que podem ir para a Universidade, não todos, porque nem todos podem, já sabemos.*

Joel – *Mas prepara em que sentido, como?*

Adulto 3 – *Porque são exigentes. Eles aqui por exemplo, se eu tenho uma experiência de vida, e por isso é que digo que não são todos, depende da experiência de vida de cada um porque os PRA não são todos iguais. Uns permite-lhes entrar na Faculdade porque a sua experiência de vida, a forma como desenvolveram o seu PRA assim o diz, mas há outros que não tendo possibilidades de ir para a faculdade, permitiu-lhes logo à partida subirem de carreira nas suas profissões e passarem até de um simples empregado a um gerente.*

Joel – *E qual é que acha que considera ser a maior utilidade destes processos?*

Adulto 3 – *Olhe, eu acho que dá oportunidades a todos. Depende daquilo que eles queiram seguir e aquilo que o próprio aluno entenda. Eu por exemplo, agora não tinha problema nenhum em entrar na*

Faculdade de Belas Artes que é isso que a Dr.^a (nome) e todas me pedem para fazer. Não o faço por... (motivos pessoais). Se assim não fosse ia já, sem qualquer problema.

Joel – *E durante o processo, como é que decorreu e de que forma foi orientada.*

Adulto 3 – *Olhe, foi excelente, fomos sempre acompanhados e decorreu de uma forma... deixando o aluno livre, eles nunca o deixaram, eles estiveram sempre nos bastidores, sempre atentos. Eu vinha cá de todas as vezes que precisava e era sempre atendida, marcava por telefone ou e-mail e eles estavam sempre disponíveis e nunca nos obrigaram a nada, é uma coisa que eu achei muito engraçada, porque eu não gosto de pressão e foi por isso que eu abandonei a escola. Não gosto que me obriguem a nada, gosto de ser livre. Aqui deixaram-me livre, mas sempre muito atentos. São pastores que seguem o seu rebanho atentamente sem deixar que vão cair num precipício, sempre atentos, mas sem andarem de cajado na frente. Isso é muito bom. Durante o ano vim várias vezes e fui sempre atendida individualmente, porque eu queria, não era obrigada. E assim, individualmente, eram-me dadas as sugestões. O aluno aqui é livre e às vezes pode ter coisas tão íntimas da sua vida que não quer falar em público, na frente de outros colegas. Não era o meu caso, mas mesmo assim nunca vim com outros colegas, porque se calhar as minhas dificuldades não coincidiam com as deles. Estive com várias orientadoras, de STC, do TIC, e de outras áreas. Houve uma que acompanhou mais que as outras. Foi aquela que sempre me acompanhou, me sugeriu, me orientou e me fortaleceu, mas todas foram fantásticas.*

Joel – *Percebeu o que lhe era pedido ou teve alguma dificuldade?*

Adulto 3 – *Não, nunca tive dificuldade. Explicaram-me e eu assimilava com facilidade e sempre que eu vinha pediam-me mais um bocadinho, mais e mais e mais e eu até dizia: Fogo, já não sei o que eles querem mais. Por isso é que eu digo que é um processo muito exigente, mas não é mau, é muito bom.*

Joel – *O que gostou mais no processo?*

Adulto 3 – *Olhe, o que gostei menos talvez fosse a forma como no início, não sei se por culpa dos formadores, ou pela nossa capacidade de absorção, foi uma questão que todos colocámos: Como apanhar o fio condutor de forma a fazermos um trabalho elaborado com cabeça, tronco e membros. Não podíamos, por exemplo, lembrar de uma história de vida e contá-la e depois lembro-me de outra e vou contar. Não podia misturar alhos com bugalhos. Foi difícil apanhar o fio condutor. Acho que deviam preparar as coisas de uma forma, não sei como, os entendidos na matéria é que deverão saber, porque isso, nós éramos trinta alunos e ficámos só cinco, os outros desistiram por não encontrar o fio condutor, porque se calhar até tinham capacidade para ir mais além. Mesmo para mim foi muito difícil. De resto gostei de tudo. Eu nem sabia o que era um rato, sabia o que era um computador fechado e assim permitiu-me ir para a biblioteca e mexer no Word e fazer umas coisas que antes nem sabia fazer e hoje na minha secretária já trabalho com o computador, não sou expert nem pouco mais ou menos, mas permitiu-me fazer e saber coisas que antes eram muito difíceis. Aprendi muito, muito, muito, tecnologia, informática, aprendi a fazer gráficos. Para isso também fiz um curso na câmara municipal. De resto abriu-me portas para novos horizontes. Enriqueceu a minha cultura porque aprende-se sempre, nós com eles e eles connosco, é uma troca de valores e experiências que enriquece mutuamente, e enriqueci o meu inglês, como lhe disse, não é muito fluente mas já estou à vontade para pedir num restaurante ou informar um turista.*

Joel – *E como é que foi a experiência de construir o PRA?*

Adulto 3 – *Em casa tive a ajuda do meu marido porque ele é um expert de informática e de outras pessoas. No computador eu não sei imprimir fotografias e o PRA, está muito bonito, mas foi também graças a essas pessoas que me ajudaram. Mas pronto, enriqueceu-me e aprendi muito com o PRA e gostei muito.*

Joel – *E relativamente às três áreas de competência, qual é a sua opinião.*

Adulto 3 – *Eu acho que aqui o fundamental não passa tanto por aí, eu troquei impressões com outros alunos do curso e acho que aqui o importante, a mola impulsionadora disto é o querer, o acreditar, o não desistir. Até lhe posso dizer um dos poemas que escrevi no PRA e que disse no meu exame que fala da fé e do acreditar...*

Joel – *Tendo frequentado um Processo de RVCC, o que entende por competência?*

Adulto 3 – *Para mim, uma competência é uma soma de um saber estar, de um saber dizer e de um saber fazer. Se soubermos estar, dizer e fazer, somos pessoas competentes e isso, aqui nesta escola, aprende-se. Aprende-se a ser uma pessoa competente. Nós como seres humanos nunca devemos pensar que sabemos tudo e estes valores foram-me transmitidos à nascença. Aqui enriqueci-os. Eu já os tinha, mas aqui enriqueci-os.*

Joel – *E que competências considera ter que são mais importantes para si?*

Adulto 3 – *Mais importante é o saber-saber que é conjunto daquilo tudo que lhe disse. Exige que um doutor, como o Sr. possa saber muitas coisas mas não ser uma pessoa competente.*

Joel – *E de que forma é que evidenciou essas competências no seu PRA?*

Adulto 3 – *Eu pus todas as minhas experiências no PRA, e para além disso, também pus outras coisas, como por exemplo, no curso de inglês tive que incluir um texto sobre a professora. Também tive que fazer muitas pesquisas na internet, porque até um doutor tem que fazer as suas pesquisas. Mas foi sobretudo baseado nas minhas histórias de vida. Por exemplo, as pesquisas têm a ver com personalidades da terra onde nasci e de figuras a nível nacional que merecem destaque. Tive que pesquisar fotografias e outras coisas para complementar as minhas experiências. Mas de forma geral, na internet pesquisei muito pouco.*

Joel – *Como foi o processo de validação?*

Adulto 3 – *Eu nunca me preocupei com quantos pontos (créditos) tinha. Nunca perguntei quantos tinha ou quanto faltava. Preocupava-me em chegar ao fim e por acaso até concluí com mais créditos que o que me tinham pedido, mas isso para mim não é importante. E percebi claramente quais os trabalhos que serviam para validar determinadas competências. Isso foi-me claramente explicado quando vinha às sessões individuais.*

Joel – *E qual é a sua opinião sobre este processo e o facto de se poder certificar competências adquiridas em contextos informais, como na sua vida familiar e social, por exemplo?*

Adulto 3 – *Para mim as Novas Oportunidades são um bem muito rico. Eu não sei quem foi o criador disto, mas merecia um mérito, porque nós, como país, estamos a ser ultrapassados pelos outros países e estamos quase a ficar na cauda. Eu costumo dizer que é por sermos poucos, pobres e periféricos, portanto, se tivermos pessoas competentes e bem formadas, que saibam trabalhar, só podemos progredir. É importante termos conhecimento porque senão estamos ultrapassados, o conhecimento é a base. Se não tivermos conhecimento nunca vamos ser um país, nunca, nunca, nunca... Para mim este certificado tem muita validade porque como lhe disse, sinto-me à vontade para ir para a faculdade. E foi aqui que me prepararam. Bom, não só aqui, ao longo da minha vida também fui preparada. A escola da vida é que me preparou a fazer contas, percentagens...*

Joel – *E qual é a sua opinião relativamente ao júri final, de validação e certificação?*

Adulto 3 – *Foi muito importante, quer dizer, foi importante porque eu sei o que valho, do que sou capaz e tenho consciência daquilo que fiz, para isso eu não precisava de júri. Mas preciso de um júri que acredite e que veja e que me certifique para eu poder ter uma prova para poder seguir.*

Joel – *E qual foi impacto dessa certificação, mudou alguma coisa?*

Adulto 3 – *Teve muita influência para poder fazer novos cursos. E sinto-me muito mais valorizada, pessoalmente, profissionalmente, culturalmente, muito mais... Sinto-me uma pessoa mais rica, muito mais rica.*

Joel – *E se pudesse mudar alguma coisa neste tipo de processos, o que sugeria?*

Adulto 3 – *Olhe, não mudava nada, acho que o processo, nesta escola, está muito bem conduzido. Nas outras não sei, mas aqui não mudava nada.*

Anexo 5 – Entrevista Adulto 4

Joel – O que pretendo saber, em primeiro lugar, é o motivo pelo qual saiu da escola.

Adulto 4 – Portanto, nessa altura os meus pais não tinha possibilidades de eu continuar os estudos e tive que abandonar para ir trabalhar, para ajudar no sustento da família. Foi esse o motivo, no 6º ano. Mais tarde concluí o 9º ano já no RVCC.

Joel – E porque motivos se inscreveu neste processo de RVCC?

Adulto 4 – Porque isso é sempre uma mais-valia e porque cada vez mais as exigências do mercado apostam nas formações e isto acaba por ser uma mais-valia para progredir e continuarmos, para o progresso do currículo na nossa vida. Soube através de um amigo, quando foi no 9º ano e depois foi no seguimento que me inscrevi para o 12º ano.

Joel – Antes de iniciar o processo de nível secundário, o que esperava que viesse a acontecer, ou seja, quais eram as suas expectativas relativamente ao processo que se propôs a fazer?

Adulto 4 – Ora bem, basicamente eu pensava que seria um pouco mais difícil que o que foi, embora seja preciso bastante esforço, porque temos sempre que fazer e desenvolver os trabalhos que são pedidos e a disponibilidade nem sempre era um factor que eu tinha, mas dentro da minha possibilidade consegui chegar ao fim do RVCC. Mas pensava sempre que iria ser mais complicado a nível de exigência, digamos assim.

Joel – E então estava à espera que lhe fosse pedido o quê e de que forma?

Adulto 4 – Pensei que se calhar fosse fazer formações mais exigentes.

Joel – Então esperava fazer formação ou um curso?

Adulto 4 – Basicamente sim, mas quando me disseram como isto funcionava, como no fundo estamos aqui a expor o conhecimento da nossa vida, e complementar, vamos dizer assim, uma parte em que nos seja exigido algo que não tenhamos equivalência e isso acaba sempre por ser uma mais-valia, por lembrarmos coisas que tínhamos já meio esquecidas e acaba sempre por sermos mais... eu não digo aprender, mas acaba sempre por trazer ao de cima situações que já estavam adormecidas e acabamos também por ter conhecimentos, a nível de colegas que frequentaram isto connosco e a convivência acaba sempre por trazer mais cultura e intercâmbio de conhecimento, digamos assim.

Joel – Já agora, pegando no que disse, qual a sua opinião sobre o facto de se obter uma validação e certificação com base em coisas que se aprendem ao longo da vida e em contextos extra-escolares?

Adulto 4 – Bom, isso acaba sempre por ser exposto num papel aquilo que nós já sabemos e que de outra forma não seria fácil de chegar a uma entidade qualquer e expor o conhecimento que temos da nossa vida. Isso acaba por pôr no papel aquilo que nós já sabemos, o que acaba por ser uma maneira mais fácil para essas entidades conhecerem o que já aprendemos com a nossa vida.

Joel – Só para perceber melhor, quando se refere a essas entidades, refere-se aos CNO's ou a outras entidades, como empresas?

Adulto 4 – Eu acho que é importante para as entidades que nos pedem um currículo. Eles acabam por perceber que se validámos no RVCC é porque tínhamos as competências que nos eram exigidas.

Joel – Ok. Muito bem. E então, pensando no processo que frequentou, pode explicar-me em que é que ele consistiu?

Adulto 4 – Portanto, isso consistiu em várias áreas que foram exploradas com os créditos que são validados e dentro desse mínimo que é exigido, acabámos por conseguir ter os créditos mínimos para conseguir ir a júri e então validarmos. Acho que os créditos são importantes porque acabam por nos dar a conhecer que temos certas competências que validam essas áreas. De resto, tive que vir cá algumas vezes, assistir a algumas sessões e depois os trabalhos eram feitos em casa, portanto, nessas sessões eram-nos indicados alguns factores para desenvolvermos sobre algumas áreas e o RVCC foi feito ao longo deste tempo neste sistema. Houve sessões, intercâmbio nas sessões e trabalho no nosso lar. Depois fui orientado através dos formadores que, como já disse, nos indicavam os trabalhos que devíamos explorar.

Joel – E esses trabalhos que refere, consistiam em quê?

Adulto 4 – Eram trabalhos que nós tínhamos que validar. Eu acabei por fazer vários como por exemplo... Eu acabei por fazer alguma formação na área da ciência e acabei por fazer um trabalho sobre o ADN e também sobre os comportamentos térmicos e outros... Esses trabalhos foram para validar algumas competências que não estavam bem evidentes no meu Portefólio.

Joel – E o que é que acabou por desenvolver mais? Esses trabalhos ou a sua história de vida?

Adulto 4 – A maior parte foi através da história de vida e houve um complemento através dos trabalhos e da formação que me foi dada.

Joel – E a experiência de construção de um Portefólio. Pode explicar-me como decorreu?

Adulto 4 – *Foi complicado! (risos) O portefólio é uma coisa que tem que ter um princípio, um meio e um fim, e nem sempre é fácil interagir com essas directrizes, ou seja, um trabalho que temos feito, para dar uma continuidade lógica teria que haver um esforço nosso para conseguirmos encaixar uma sequência lógica e poder ter uma história, como uma novela, digamos assim, que tem que ter princípio, meio e fim e nem sempre isso é fácil. Mas acaba por ser um trabalho que nos ajuda, de certa forma, a sermos mais organizados, por exemplo.*

Joel – *E para o fazer, qual é a sua opinião relativamente à forma como foi orientado?*

Adulto 4 – *Portanto, em vez de estarmos a fazer por blocos ou por bocados de uma história, fomos orientados, portanto, dada orientação para que essas partes do portefólio tivessem um sítio lógico para dar uma continuidade ao portefólio.*

Joel – *E relativamente às áreas de competência, qual é a sua opinião?*

Adulto 4 – *Dentro do conteúdo geral destaco a parte da língua portuguesa, ou da cidadania, que acabaram por ser um pouco mais difíceis, porque são áreas que são sempre um bocadinho mais exigentes. A ciência foi uma parte que... foi um bocadinho mais fácil penso eu.*

Joel – *E relativamente à língua estrangeira...*

Adulto 4 – *Portanto, eu quando vim para o RVCC de NS já tinha feito um curso de inglês com três módulos, iniciação, aprofundamento e conclusão. No total fiz 150 horas de inglês. Para aqui isso foi aproveitado porque como já tinha a formação não me foi exigido tanto nessa área. Alguns trabalhos que eu tinha de electrónica já validavam essa área e depois também foi pedido uma tradução de uns trechos de uns textos, de inglês para português e vice-versa. E foi basicamente isso.*

Joel – *Muito bem. E considera que aprendeu algo com o processo? O quê e de que forma?*

Adulto 4 – *Sim. Penso que se aprende sempre alguma coisa, se não mais, aprendemos a evidenciar conhecimentos que já tínhamos e que estavam um pouco adormecidos. No fundo é um reavivar das memórias e aprendi sempre alguma coisa, através da formação, como o ADN, como é que funcionam as células e etc., que era uma parte que eu desconhecia um bocadinho.*

Joel – *E qual é a sua opinião relativamente às experiências do RVCC?*

Adulto 4 – *Portanto, o facto de interagirmos com outras pessoas já é bom, porque, como disse há pouco, acabamos sempre por aprender e isso é bom. De resto foi um bocadinho stressante para mim conseguir cumprir os horários da sessão, conciliar isso com o trabalho.*

Joel – *Mas acha que devia haver mais flexibilidade no horário?*

Adulto 4 – *Sim, julgo que sim, apesar de considerar ser difícil agradar a todos... Mas o problema aqui era meu, porque o meu emprego obriga-me a trabalhar muitas horas e até muito tarde.*

Joel – *Agora, mudando um pouco a conversa, uma vez que estamos a falar em reconhecimento de competências, pode explicar-me o que entende por competência?*

Adulto 4 – *Portanto, são os conhecimentos que temos... foi isso que tivemos que evidenciar no portefólio.*

Joel – *E então quais considera serem as suas competências, e quais considera serem mais importantes para si?*

Adulto 4 – *Portanto, eu como trabalho na área da electrónica, penso que esse conhecimento exige muito esforço e uma vontade muito grande para conseguirmos manter um conhecimento actualizado nessa área. Penso que isso é uma competência bastante válida na minha vida. E estou a pensar até continuar a fazer algumas formações nessa área. Fora da empresa também trabalho muito nesta área e acabo por aplicar isso na minha vida.*

Joel – *E de que forma é que acha que essas competências foram reconhecidas neste processo?*

Adulto 4 – *Por exemplo, na área de inglês, como anteriormente já tinha feito uma formação, isso já foi valorizado e já fez com que não tivesse que voltar a fazer formação. No resto os meus conhecimentos também foram valorizados porque grande parte do meu portefólio foi feito com base nos conhecimentos que eu já tinha.*

Joel – *E como é que foi esse processo de tentar encontrar na sua vida situações que lhe permitissem validar competências?*

Adulto 4 – *Bom, isso acabou por ser interessante, porque obrigou-nos, entre aspas, a procurar temas em que não tínhamos uma grande experiência e com isso acabamos sempre por aprender alguma coisa e é sempre uma mais-valia.*

Joel – *E qual é a sua opinião acerca da possibilidade de se atribuir um certificado académico, escolar, com base nas experiências de vida e nas competências aí adquiridas?*

Adulto 4 – *Acho que é uma situação interessante porque existem pessoas com grandes capacidades e com grandes conhecimentos e que não têm isso reflectido no papel. Acabam por ser penalizadas um bocado porque são vistas como alguém que não tem escolaridade ou um canudo, digamos assim. Acabam sempre por ser postas de parte, entre aspas, porque não existe nada que evidencie os seus conhecimentos. Isto acaba por ajudar nessa parte de podermos provar a uma entidade que temos*

aquelas competências. Há evidências. Não digo que tem mais valor do que se fosse feito na escola, porque aí há maior aprofundamento. Mas penso que se andarmos todos os dias na escola a ter formação em várias áreas, isso acabará por dar um conhecimento mais aprofundado, mas isso não invalida que existam pessoas, como já referi, que têm conhecimento que se calhar ultrapassam os conhecimentos de pessoas que estudaram nas escolas, graças à sua experiência de vida.

Joel – E agora pensando um pouco na sua própria vida, qual é que foi a importância de ter feito este processo?

Adulto 4 – É sempre importante porque como já disse permitiu-me aprofundar a minha cultura e isso teve algum impacto na minha vida.

Joel – Mas que impacto foi esse?

Adulto 4 – Na minha profissional não mudou nada, mas isso não quer dizer que não venha a mudar. As coisas hoje em dia rolam a velocidades muito grandes e isso pode vir a ser-me útil.

Joel – E sem ser a nível profissional?

Adulto 4 – Eu penso que isto, de certa forma, nos ajuda a ver as coisas um bocadinho diferentes, como por exemplo, sobre a cultura de vários países... acaba sempre por sensibilizar as pessoas envolvidas a ter uma atitude um bocadinho diferente e isso acaba sempre por mexer um bocadinho com a maneira de pensar. E claro que também me sinto mais realizado, porque me permite poder concorrer a um novo trabalho e isso faz com que me sinta mais realizado.

Joel – E relativamente à parte da validação das competências, do júri, qual é a sua opinião?

Adulto 4 – Penso que é importante porque acaba sempre por dar mais peso aquilo que se fez e por dar uma credibilidade maior, pois o júri está a avaliar aquilo que fizemos e há uma pessoa externa ao CNO e acaba por estar neutra sobre aquilo que se passou aqui dentro e acaba sempre por dar uma credibilidade maior.

Joel – E qual é a sua opinião sobre as eventuais críticas de facilitismo deste processo?

Adulto 4 – Se calhar essas pessoas não sabem bem como se processa isto tudo e daí a simplicidade de falar dessas pessoas.

Joel – E relativamente às suas expectativas iniciais. Na sua opinião foram de alguma forma atingidas ou cumpridas?

Adulto 4 – Dentro do que foi feito, eu penso que sim. Foi tudo dentro do que estava previsto. Acho que foi muito útil e uma mais-valia. Sinto-me mais realizado por ter concluído.

Joel – Se pudesse mudar alguma coisa, o que é que alterava?

Adulto 4 – Como já disse atrás... (risos) os horários. De resto não alterava nada.

Joel – E já agora, que conselhos daria a alguém que fosse agora iniciar o processo?

Adulto 4 – Aconselhava para ir em frente e, portanto, que é uma mais-valia para ela e que deve pensar que nunca é demais conhecer mais. Depois de concluirmos temos uma ideia diferente de como podíamos ter agido. Penso que, de certa forma, no meu caso, por vezes não tinha tempo para processar, em tempo real, o que foi dito aqui. Isso causava-me um bocadinho de stress com esses trabalhos. Se fosse hoje acabava por pôr logo isso em prática por que acabava por ser mais fácil.

Joel – Muito bem. Só para terminar, qual é a sua opinião sobre esta possibilidade de se certificarem competências sem ter que se regressar à escola?

Adulto 4 – É interessante. Foi uma coisa boa que se criou no nosso país e que todas as pessoas deviam aproveitar esta oportunidade e aprender algo mais na sua vida. Se não for aprender mais, pelo menos o próprio envolvimento com outras pessoas vai sempre acabar por dar uma nova visão. Já era importante virem pelo contacto com os outros.

Anexo 6 – Entrevista Adulto 5

Joel – A primeira pergunta é a seguinte: Por que motivo não continuou a estudar e abandonou a escola?

Adulto 5 – Olhe, é assim... não posso dizer que precisei de ir trabalhar ou que os meus pais me obrigavam porque não foi isso. Nós somos vários filhos e todos eles trabalhavam e eu era a única que estava em casa, portanto, sentia-me mal e eu é que, no 8º ano, me senti mal por ficar em casa e não ir trabalhar. Todos trabalhavam e eu também decidi ir.

Joel – E depois, mais tarde, o que a levou a inscrever-se na Iniciativa Novas Oportunidades.

Adulto 5 – Eu nunca senti necessidade de completar a minha escolaridade porque não estudei porque não quis e tinha uma perspicácia muito boa e sempre aprendi com facilidade tudo o que me ensinassem. Trabalhei como administrativa e depois, quando mudei de empresa, cresci muito nessa área porque tive muitos cursos de formação, muitos mesmo, e nunca senti necessidade de procurar mais habilitações literárias. Isso só aconteceu mais tarde quando fiquei desempregada. Soube disto, portanto, para o 9º ano, através do Centro de Emprego. Foram eles que me indicaram para vir aqui. Depois fui eu própria que, devido ao grande incentivo do avaliador externo no júri do 9º ano, para procurar mais e me formar mais, quis fazer o secundário.

Joel – E quando se inscreveu, o que é que esperava que viesse a acontecer?

Adulto 5 – Eu achei que ia ser mais fácil, sou franca. Falavam que tinha que fazer um portefólio e a minha história de vida e essas coisas e era só escrever... mas não. Tem que se chegar ali e seguir aquelas linhas, fazer aqueles créditos dentro das áreas e inclui-los na nossa história de vida, fazendo um fio condutor.

Joel – E então como é que foi esse processo?

Adulto 5 – Por exemplo, eu quando na minha história de vida falo sobre um tema, a partir daí fui investigar mais informação a esse respeito, para depois a integrar na minha história de vida. Foram trabalhos de pesquisa que temos que fazer. Esses trabalhos têm todos a ver com a minha vida e são enquadrados. Só que é assim... nós vamos fazendo, fazendo e pensamos que está e depois as nossas... a equipa que está aqui, dizem: Alto. Vocês têm que falar sobre isto e aquilo, dentro da nossa história de vida.

Joel – E de que forma é que isso lhe foi transmitido, ou melhor, foi para si fácil perceber o que tinha que abordar?

Adulto 5 – Não. Nem sempre. Vim aqui várias vezes para estar com a equipa e com os técnicos de cada área para eles nos encaminharem. Primeiro tivemos as aulas em grupo, talvez umas dez aulas, e eu como entretanto fui trabalhar, tive que faltar a algumas. Era uma vez por semana. Aí eles dão-nos orientação e o guião que há para o nível secundário e explicam nas áreas todas como fazer para atingir os créditos. Nós saímos dali com isso e com o índice, portanto, o formulário. Só que a gente começa a ler aquilo e perde-se um bocado. Então o que é que fazemos? A nossa história de vida e não começamos a fazer as áreas. Depois, com a ajuda deles, e muito bem, é que começamos realmente a escrever sobre as áreas. Eles foram-nos ajudando muito. Também imprimir o referencial e fui pondo post-it pelas áreas que mais me interessavam e pelo que eu queria e foi assim que fizemos.

Joel – E depois o processo de construção do portefólio? Como é que foi?

Adulto 5 – Ora bem, ele foi construído porque comecei a escrever, a escrever e os técnicos aconselharam-me a fazer determinados trabalhos para ir incluindo. E foi assim por aí fora... fiz trabalhos sobre electrodomésticos que utilizo... há mais, já nem me lembro, mas são outros.

Joel – E qual é então a sua opinião sobre este processo?

Adulto 5 – Eu gostei muito. Gostei sobretudo do incentivo que aqui nos deram sempre. E outra coisa, espero que os políticos, que andam sempre a falar da importância das qualificações, agora que eu já tenho as minhas formações profissionais e as minhas qualificações académicas, espero que me arranjem um emprego... (risos). Mas não está fácil (risos). O que menos gostei foi o tempo que demorou... achei demasiado. Houve alguns problemas em que teve que se substituir técnicos e por causa disso nós demorámos muito tempo a ser chamados novamente. Éramos nós que tínhamos que estar a perguntar como é que estavam as coisas. Estávamos a mandar os trabalhos e não estávamos a ter grande resposta. Tudo pela Internet. Só quando achavam necessário haver uma reunião é que nos mandavam vir cá. Tirando esse período senti-me sempre acompanhada, percebi sempre o que me estava a ser pedido.

Joel – E relativamente ao referencial e às suas áreas de Competência-Chave. Qual é a sua opinião?

Adulto 5 – Acho que em CLC não foi muito fácil, nem lhe sei explicar porquê... (risos) mas foi a área em que tive mais dificuldades.

Joel – E quanto à língua estrangeira?

Adulto 5 – *Eu, na empresa onde trabalhei, fiz dois cursos de inglês, e portanto sei o básico. Não precisei de fazer formação. Tenho lá (no PRA) todos os meus certificados.*

Joel – *Muito bem. Agora mudando um pouco o rumo da conversa, nós estamos aqui a falar de Reconhecimento de competências... o que entende, o que é para si competência?*

Adulto 5 – *É o saber. O saber executar bem, saber fazer.*

Joel – *E quanto às suas competências. Quais considera serem mais importantes?*

Adulto 5 – *Ora bem, eu acho que as minhas principais competências são a minha parte profissional. Em termo pessoais também tenho, claro, mas acho que é mais profissional.*

Joel – *E essas competências foram aqui abordadas?*

Adulto 5 – *Sim, todas. Isso faz parte do que aqui estivemos a fazer. E também pesquisar e escrever. Isso também faz parte das nossas competências. Basta o facto de estarmos a aprender e a fazer. E eu acho que fui validada por um todo, as minhas competências da minha vida e aquilo que tive que aprender.*

Joel – *E qual é a sua opinião sobre a possibilidade de se atribuir um certificado escolar a competências adquiridas fora da escola?*

Adulto 5 – *É assim... ao princípio estavam a banalizar muito isto, e acho que continuam a dizer, os mais jovens não aceitam que nós mais velhos estejamos a fazer em três meses um curso que eles demoram três anos. Tenho jovens na minha família que gozam e brincam comigo pois para eles está-se a banalizar o estudo. Eu não digo que não compreenda a parte deles... compreendo. Eles de facto andam três anos a estudar, mas isto é diferente, isto é um estímulo para quem realmente não teve oportunidade de continuar a estudar e agora possa concretizar algumas capacidades que tenha. Acredito que há pessoas que não puderam estudar e que têm muita capacidade. Mas só essas pessoas. Caso contrário não. Por exemplo, nós éramos uma turma de 15 e só fomos 3 a júri. As pessoas que criticam isto... eu fico muito chateada. Até entendo a sua perspectiva, mas...*

Joel – *E agora que já concluiu o secundário, qual é a importância que este facto tem para si?*

Adulto 5 – *A nível profissional foi importante, porque estive desempregada e fiz um programa ocupacional numa escola, que entretanto terminou. Agora vão abrir concursos públicos e para concorrer... só com o 12º ano. Isto deu-me a hipótese de poder enviar currículos para vagas que antes não podia concorrer. Portanto, a nível profissional, e pessoal, isto é uma mais-valia. Sobretudo a nível profissional, pois a nível pessoal não alterou muito... se estivesse a trabalhar se calhar nem tinha procurado isto, vim mais pela necessidade. De resto, pela minha filha eu agora entrava na universidade, em contabilidade que é a área que gosto, mas eu já lhe disse que tenha calma e que me deixe descansar... (risos).*

Joel – *Relativamente ao júri, qual é a sua opinião?*

Adulto 5 – *Foi importante porque me senti... eu já sabia que o trabalho ia sendo avaliado antes e iam contando os créditos, mas pronto, senti que estava ali uma pessoa, o avaliador externo, que estava realmente a reconhecer a validar o nosso trabalho.*

Joel – *E relativamente às suas expectativas. O processo correspondeu?*

Adulto 5 – *Bem, como a crítica era tanta e banalizavam isto tanto, eu julgava que era mais fácil. Mas depois achei que realmente tinha que haver ali uma percentagem de dificuldade.*

Joel – *E se pudesse alterar algo no processo, o que mudava?*

Adulto 5 – *Ora bem, se calhar, como já fiz, vou ser um pouco egoísta. (risos) Se calhar devia haver mais formação, deviam investir mais na formação das quatro áreas para nós... para ter ali um formador a explicar devidamente o que vamos ter que validar. Porque nas dez primeiras aulas o que se fala é no geral. Nós saímos daqui com uma noção que é só história de vida e que se vai fazendo... mas depois as coisas começam-se a complicar. Por isso é que há muita gente a desistir... por que se perde completamente.*

Joel – *E ainda uma última questão: Que conselhos daria a alguém que fosse agora iniciar este processo?*

Adulto 5 – *Que comece direitinho e que faça as coisas com cabeça, para chegar mais depressa ao fim...*

Anexo 7 – Entrevista Adulto 6

Joel – Em primeiro lugar, gostaria que me dissesse porque deixou de estudar, quando ainda andava na escola?

Adulto 6 – Tinha dificuldade em algumas disciplinas, matemática, contabilidade... não tinha grandes notas e, sinceramente, naquela altura também não me interessava muito nem ligava muito à escola. Aí os meus pais disseram-me que se chumbasse saía da escola e foi mesmo isso que aconteceu. E naquela altura era mesmo assim, ou passa ou vai trabalhar. Se fosse hoje... Eu por exemplo, se a minha filha tivesse dificuldades, que não tem, teria insistido com ela, mas naquela altura...

Joel – Muito bem, e depois, anos mais tarde, quais foram os motivos que a levaram a inscrever-se na Iniciativa Novas Oportunidades?

Adulto 6 – O que me levou até foi a minha filha, que levou da escola um prospecto a explicar o que era isto. Eu pensei então que efectivamente poderia completar esta fase de estar com o 11º ano incompleto. E decidi vir cá informar-me e pronto, decidi logo inscrever-me. E o objectivo foi esse, certificar as competências. Acabei por aprender até mesmo em termos de contabilidade e toda a parte administrativa. Coisas que eu tive dificuldade na escola, apanhei isso tudo, com a maior das naturalidades no emprego. E agora faço isso tudo e antigamente não, não sabia tanto de contabilidade.

Joel – E o que é que achava que iria acontecer, antes de iniciar?

Adulto 6 – Eu já sabia, porque fui logo ver à Internet, como é que se processava o sistema RVCC. Percebi que viria a uma entrevista, mas como já tinha andado a pesquisar, foi logo uma sessão ou duas em que explicaram. A partir daí foi logo desenvolver o Portefólio. Mas antes de vir já sabia ao que vinha. Achei logo que conseguia fazer sem dificuldade, era só uma questão de tempo, porque trabalho e tenho o tempo ocupado com muitas actividades. Ando sempre de um lado para o outro.

Joel – Então, coloco-lhe outra questão que tem a ver com isso. Quando se inscreveu havia e há também outra possibilidade de fazer o secundário...

Adulto 6 – Cursos EFA, sim... Mas isso já eu teria de vir todos os dias e eu achei, já que até tinha andado até ao 11º ano, que consegui fazer desta forma. E porque eu aprendi muito mais coisas depois de sair da escola do que até aquela data. Então disse logo que pretendia inscrever-me no RVCC e foi aceite. Sei que outras pessoas eventualmente foram aconselhadas. Também no início fez-se um questionário e até inclusive uma tradução... várias coisas, Se calhar para ver o nível cultural das pessoas e assim, e provavelmente muitas pessoas a partir daí foram aconselhadas para cursos EFA, porque algumas das pessoas iniciais, da primeira sessão de esclarecimento, já não apareceram mais e provavelmente foram encaminhados para outra coisa. Mas eu não, eles nem sequer me sugeriram tentar fazer de outra maneira.

Joel – E então, quando começou o RVCC, pode descrever-me como é que as coisas se passaram?

Adulto 6 – Houve sessões de esclarecimento e depois em grupo tínhamos sessões quinzenais durante dois ou três meses. Essa fase de explicarem bem o que pretendiam foi um bocado lenta. Aqui também já iam dando sugestões para as pessoas irem desenvolvendo o trabalho, mas também dependia da capacidade de cada pessoa e daquilo que iam percebendo. Eu fui logo percebendo. Até nem liguei muito ao referencial. Percebi mais ou menos que tinha de falar de tudo, e o fio condutor seriam as datas, cronologicamente. Depois dessa história de vida saíram dali temas. Só ia ao referencial para ver até que ponto estava dentro do que se pretendia, porque às vezes as pessoas começavam a apresentar os trabalhos e não tinha nada a ver com o que se pretendia e as pessoas ficavam com dificuldades. Eu entreguei quando achei que correspondia aos parâmetros. Claro que a partir dali tive que desenvolver muita coisa. Como o feedback demorava um bocadinho eu ia avançando por mim. Claro que algumas coisas eu tive mais dificuldade, porque aquele tema dava para as várias áreas e aí tive que recorrer mais aos formadores. Ia apresentando à medida que o trabalho tinha mais pormenores. Alguns formadores sugeriram-me que eu desse uma volta a determinados temas e que dessa forma estaria ali validada, pronta para que apresentassem o trabalho ao avaliador externo. Aquilo no fundo é assim: a pessoa vai desenvolvendo, dentro do ritmo de cada um, porque eu nem todas as noites ia para o computador, e à medida que vai entregando, vai tendo resposta dos formadores. Se a pessoa se dedicar, dependendo do tempo e da capacidade que cada um tenha, até pode fazer tudo em menos tempo...

Joel – Mas essas sessões foram todas com os formadores das várias áreas?

Adulto 6 – Não, eu estive a maior parte das vezes com a orientadora. Com os formadores tive só duas ou três sessões com cada um. De resto era com a orientadora, em que ela ia dando sugestões, em grupo. Individual estive só com os formadores posteriormente. Estas sessões duravam cerca de duas horas.

Joel – Então e depois em casa, como é que foi...

Adulto 6 – *Em casa eu pegava todas as semanas. Principalmente ao fim da tarde e ao domingo à noite, e fui fazendo assim.*

Joel – *E como foi a orientação que recebeu...*

Adulto 6 – *É assim, eu vinha cá e era importante ouvir os comentários, mesmo dos outros. Mas nunca tive nenhuma dificuldade. A única coisa que possa ser mais chata, é a fase em que enviamos o trabalho e ficamos a aguardar resposta. Porque de resto é simples, uma pessoa não se sente nada desacompanhada. As orientações eram sobre alguns temas do referencial. Iam explicando e dando sugestões para todos aqueles temas. Algumas pessoas não percebiam bem o que se pedia, mas pronto... Até porque o referencial não é muito acessível, a linguagem pelo menos, e algumas pessoas devem ter ficado mais baralhadas, mas eu não tive dificuldades. Percebi logo tudo o que se pedia e se calhar também foi por isso que consegui certificar mais ou menos rápido. Do meu grupo fui rápida. Mas o referencial não é assim tão acessível. Apesar dos temas até serem fáceis e correntes, mesmo assim acho que não é um processo muito simples para quem tiver algumas dificuldades.*

Joel – *E, pensando em si, qual a sua opinião sobre as áreas de Competência-Chave que constam no referencial?*

Adulto 6 – *Eventualmente STC, que foi onde consegui mais créditos... falei de tanta coisa, até de manipulação genética e de informática, havia coisas que eu utilizava no computador, mas não sabia assim tanto sobre os bits e isso. Tive que pesquisar, mas até foi interessante, fiquei a saber uma série de coisas que não sabia. Havia alguns temas um bocadinho mais aprofundados e que nem tinha dado nada daquelas coisas quando andava a estudar.*

Joel – *Mas para construir o portefólio teve que fazer muitas pesquisas?*

Adulto 6 – *Tive que fazer algumas, mais em STC, mas mesmo assim consegui encontrar muitas coisas na minha experiência. Não é que tivesse na minha vida aquelas coisas todas, mas com a experiência, do trabalho e da evolução das tecnologias, consegue-se falar de uma série de coisas e dá para validar uma série de temas. Não preciso assim uma experiência tão... é preciso é se calhar pensar bem nas nossas experiências. Ao contar, acaba por se falar do passado, mas também do presente e do futuro. O portefólio é baseado na experiência de vida, mas vai mais longe. Não fica só pela história da vida da pessoa. A nível profissional falei muito e também a nível pessoal.*

Joel – *E relativamente à língua estrangeira? Como foi?*

Adulto 6 – *Não tive de falar nada. Tive de demonstrar e dei exemplos no meu portefólio de várias traduções e correspondência em francês, inglês. São coisas que faço recorrentemente. E na escola tive sete anos de francês e três de inglês.*

Joel – *E sentiu que este processo lhe trouxe algo de novo.*

Adulto 6 – *Bem, trouxe-me gosto por estudar. De novo não tem muita coisa, mas posso ter aprendido alguma coisa a nível de informática, de genética, esse tipo de coisas. Mas não me foi ensinado concretamente nada. Não tive formação complementar. Nem tive que fazer formação modular, apesar de perguntarem se queria, mas não fui. Foi através de pesquisa, em livros escolares da minha filha e em coisas pessoais. A internet também, em coisas mais actuais.*

Joel – *Agora, mudando um pouco o rumo da conversa, consegue explicar-me o que entende por competência, uma vez que frequentou um Processo de RVCC?*

Adulto 6 – *Competência é uma coisa um bocado vaga... uma pessoa pode ser competente num trabalho e ser irresponsável de outra forma e não ser tão competente. Mas eu sou competente porque estou dentro dos temas e tenho conhecimentos sobre eles. Ali é mais conhecimentos teóricos.*

Joel – *Mas, para eu tentar perceber, acha que validou mais saberes teóricos ou coisas que aplica na sua vida?*

Adulto 6 – *Sobretudo conhecimentos teóricos, porque por exemplo, do que eu faço a nível profissional, não certifiquei nada, ninguém ficou a saber o que sei fazer. Dei alguns exemplos, até de documentação que uso, mas é certificar conhecimentos, porque o resto não é possível certificar através do portefólio. Fica com uma ideia do que sei fazer, mas na realidade não é possível comprovar. Mas falo de coisas que faço, da evolução que houve e acabo por falar dessas coisas todas... Bem, se calhar até acabo por falar das minhas competências, porque ao falar daquilo pressupõe-se que tenho competência nessa área. Há uma série de coisas que, apesar de tudo, de forma mais geral, é possível comprovar.*

Joel – *E pensando então nas suas competências, das que acha que possui, quais considera serem mais importantes?*

Adulto 6 – *O que eu valorizo mais é a responsabilidade que tenho. Sobretudo no trabalho, a dedicação e o interesse. Eu agora até vou fazer formações na minha área... até aqui fui sempre aprendendo lá, mas agora até vou fazer formações. Aliás eu até acho que quando avisei a empresa que ia fazer o 12º ano, o gerente passou a questionar-me se eu não estaria interessada em fazer formação na minha área. Já fiz uma acção e vou agora fazer outra.*

Joel – Mas acha que isso se deve sobretudo ao facto de ter vindo para o processo de RVCC?

Adulto 6 – Eu não acho que isso tenha alterado nada na minha vida, a não ser se calhar a minha atitude porque eu agora quero fazer mais coisas. Se calhar até incentivou a que me chamassem para a formação. Se calhar até ficaram a pensar que eu teria interesse em ir. E tenho.

Joel – E fora da empresa, qual foi o impacto que teve na sua vida ter concluído o nível secundário por esta via?

Adulto 6 – Assim de repente, não mudou muito... Talvez na responsabilidade que depositam em mim, e na vontade de continuar, mas não mudou muito. A única coisa que mudou foi que, como até gostei daquelas horas de pesquisa, de estar em casa no computador, se calhar é a oportunidade de fazer mais cursos. Até pensei em fazer alemão, mas pensei melhor e vou fazer inglês. E eventualmente, no próximo ano lectivo, pensar em alguma coisa de nível superior. Também já vi que há cursos intermédios, de nível 4, que parecem interessantes. Mas o problema aqui é a disponibilidade de horários.

Joel – Ok. E pode dar-me a sua opinião acerca da possibilidade de se atribuir um certificado escolar a competências adquiridas maioritariamente fora desse contexto?

Adulto 6 – É assim, eu inicialmente até questioneei se na realidade isto valeria alguma coisa. Mas a oportunidade até é interessante, porque as pessoas quando trabalham acabam por aprender uma série de coisas que não se ensina na escola, pelo menos de uma forma teórica. Por vezes quem sai da escola com o 12º ano ao entrar numa empresa também pode não saber nada, por isso acho que acaba por ser importante a experiência que se tem a nível profissional e mesmo a viver em sociedade. Com a idade vamos adquirindo experiência que pode substituir, de certa forma, algumas situações que não se tenham conseguido na escola, mas não é tudo. Por exemplo, acho um bocado mal passar-se da 4ª classe, fazer o 9º ano e depois fazer logo o 12º. Isso aí eu acho um bocadinho demais porque, ou essas pessoas têm de ter muita formação, por que se calhar até fizeram o 9º ano com ajudas extra. E quanto a isso eu até já vi na internet que há explicações para fazer o 9º ano... não vi foi os preços (risos). Se não for bem verificado as pessoas até podem apresentar um trabalho e não saberem nada. Mas mesmo com a formação parece-me insuficiente. Passar do 4º para o 12º ano sem ter passado na escola, parece-me difícil. Só em casos excepcionais. Essas pessoas tinham mesmo que fazer os cursos EFA. Aí, pronto... agora desta forma acho um bocadinho... enfim.

Joel – E qual é que julga ser a maior utilidade deste tipo de processos?

Adulto 6 – A maior utilidade é levar as pessoas a interessarem-se por outro tipo de aprendizagens. Porque se calhar há pessoas que aprendem muito a fazer este tipo de trabalho, até pela questão de antes as pessoas não se dedicarem muito a aprofundar conhecimentos. Ao fazer isto as pessoas acabam por se interessar por novas aprendizagens, porque se não tiverem necessidade não evoluem. Nesse aspecto acho que é interessante. De resto, no meu caso, com o que aprendi na escola mais o que aprendi ao longo da vida, acho que dá para ficar mais ou menos igual a quem teria o 12º ano na altura. Agora, eventualmente sabem de algumas coisas que eu não aprofundei tanto no meu trabalho.

Joel – E o que é que acha de algumas opiniões que referem um certo facilitismo deste tipo de processos?

Adulto 6 – Eu até lhe digo que relativamente a isso, acho que as pessoas não acreditam muito... Ah, isso faz-se de qualquer maneira, certificam e pronto. E acho que a opinião generalizada é um bocado isso. Daí o meu receio e a vontade até de fazer mais coisas, porque eu não posso ficar assim parada. E mete-me um bocado de confusão eu pensar que daqui a uns anos, se a empresa fechar e eu tiver que me candidatar a algum emprego, se eu disser que tenho o 12º ano por RVCC, eu acho que as pessoas não vão acreditar muito e vão provavelmente achar que a pessoa não tem grandes conhecimentos. De certa forma até prefiro dizer que tenho o 11º ano, percebe? Acho que se me puser a comparar, aí há outro problema, porque aqui, neste CNO eu sei como é que viram o meu trabalho e sei o que é que me foi pedido, mas parece-me que em alguns outros Centros as coisas não são semelhantes e não são assim tão exigentes. Sei que há pessoas que, sinceramente, quando a pessoa apresenta o trabalho, no júri, deviam colocar várias questões para verificar se a pessoa fez mesmo o trabalho, porque eu vou ouvindo alguns comentários em que as pessoas passam trabalhos de uns para os outros e aquilo vale duas vezes. Eu até fico assim um bocado...

Joel – Mas como acha que isso é feito, se este processo se baseia nas experiências individuais de cada um?

Adulto 6 – Sei lá... aqui sei que não. E a mim nem me passaria pela cabeça fazer uma coisa dessas, porque é o meu trabalho e tenho o meu orgulho nele. Mas acho que é importante existir um júri no final e até acho que eventualmente deviam colocar mais questões de verificação, para ver se o trabalho foi desenvolvido pela pessoa e se há quem faça batota... mas isso também acontece na

escola. Há pessoal que copia e há escolas em que são mais exigentes. Isso aí está um bocado generalizado.

Joel – E agora, voltando às suas expectativas, de que falávamos inicialmente, acha que foram cumpridas?

Adulto 6 – Acho que sim. A ideia que eu tinha de como se iria desenrolar o processo correspondeu.

Joel – E se pudesse mudar alguma coisa no processo, o que é que mudava?

Adulto 6 – Eventualmente mudava as sessões de esclarecimento e substituía-as por alguma formação. Se calhar devia haver alguma formação inicial, nem que fosse paralela. É assim isto que eu estou a dizer é um bocado vago, mas muitas pessoas logo de início deviam ser encaminhadas para essas formações. No geral, não no meu caso, mas acho que há várias pessoas que não estando activas em áreas de tecnologia estão um bocadinho à margem. Se calhar devia haver sessões obrigatórias desde o início. Nem que isso implicasse que a pessoa perdesse mais um tempinho, mas julgo que era melhor.

Joel – Muito bem. Agora, quase a terminarmos, gostaria de saber que conselho deixaria a alguém que fosse agora iniciar o processo?

Adulto 6 – Eu acho que essas pessoas se devem dedicar ao máximo e aplicar todos os conhecimentos que tiverem. E ser sério e honesto, até para ficar satisfeito consigo próprio pelo trabalho que conseguiu desenvolver. Nem que seja por uma questão de auto-estima. Mas aconselho qualquer pessoa a inscrever-se. Deviam tentar fazer e apostar na formação.

Joel – E uma última questão sobre a sua opinião global sobre o processo.

Adulto 6 – Acho muito importante porque leva as pessoas a investir na aprendizagem e a ter um espírito muito mais dinâmico na sociedade. Para compreender a sociedade temos que estar em constante evolução e acompanhar as evoluções que se passam à nossa volta.

Anexo 8 – Entrevista Adulto 7

Joel – Gostaria que me dissesse o motivo pelo qual se inscreveu na Iniciativa Novas Oportunidades.

Adulto 7 – Bom, foi porque não tive oportunidade de concluir o secundário, quando estudei, e vi aqui uma boa oportunidade para o fazer. Foi esse o principal motivo. Tive conhecimento através da publicidade na televisão, depois como me interessou fiz umas pesquisas na internet e numa terceira fase mandei um email para o CNO, ao qual obtive resposta e me indicaram o que teria que fazer para me inscrever.

Joel – Antes de iniciar o processo, quais eram as suas expectativas?

Adulto 7 – Não tinha ideia nenhuma sobre como funcionava o processo e em que é que consistia. Vim um bocado às cegas, não tinha ideia nenhuma.

Joel – E quando lhe foi explicado...

Adulto 7 – Bom, eu depois de pesquisar na internet já fiquei a saber como é que funcionava o projecto. Que era na base das competências.

Joel – Mas o que é que esperava?

Adulto 7 – As expectativas eram de terminar o secundário. Mas não sabia como era o processo em si. Sabia que era o reconhecimento das minhas competências e capacidades adquiridas com a minha experiência de vida e sabia que isso me permitiria obter uma certificação de nível secundário.

Joel – E de uma maneira geral, pode explicar-me como é que o processo decorreu?

Adulto 7 – Numa primeira fase eu vim ao centro e fui atendido e esclarecido. Explicaram-me o processo e quais as áreas chave em que tinha que trabalhar. Numa segunda fase fui apresentando os trabalhos, eu nunca fiz nenhuma sessão em grupo, foi sempre um acompanhamento individual, isto também devido ao meu trabalho e aos meus horários que não davam para conciliar muito bem. Então o técnico optou por fazer um acompanhamento individual. Foi-me pedindo os trabalhos e à medida que os ia fazendo, fui-os mostrando e fui sempre acompanhado até chegar à fase de apresentar os trabalhos finais e de ser presente a um júri, para avaliação.

Joel – Não frequentou nenhuma formação complementar?

Adulto 7 – Não, não foi necessário frequentar nenhuma formação.

Joel – E relativamente ao júri?

Adulto 7 – No júri fiz uma apresentação do trabalho, por escrito, em que apresentei um livro com toda a minha experiência de vida e depois fiz também uma apresentação oral perante o júri, que era o Dr. (nome), acompanhado do técnico e de formadores, em que expliquei mais ou menos todo o processo e a minha vida até concluir a certificação.

Joel – E pode explicar-me como foi o processo de construção do portefólio?

Adulto 7 – Foram pedidos uma série de trabalhos, de três áreas distintas, que são as áreas de Competência-Chave. Esses trabalhos eram executados em casa e depois fazia uma apresentação ao formador e ele ia-me dando mais trabalhos. E assim sucessivamente...

Joel – Pensando em todas as etapas do processo, o que gostou mais, qual é a sua opinião?

Adulto 7 – De tudo, eu não queria escolher uma parte. No global acho que foi tudo muito bom. Desde o acompanhamento, a elucidação dos trabalhos que tinha que fazer, a própria linguagem usada pelo formador também foi muito clara, esclareceu-me sempre muito bem as dúvidas, portanto, eu queria fazer um elogio ao processo todo.

Joel – Agora que já terminou o processo, olhando para trás, aquelas expectativas iniciais foram cumpridas?

Adulto 7 – Correspondeu na perfeição. Aliás, até superaram as expectativas porque fiquei muito agradado com todo o processo e da maneira como foi conduzido.

Joel – E relativamente às áreas de Competência-Chave, qual a sua opinião sobre a forma como estão organizadas?

Adulto 7 – São áreas em que tivemos que apresentar trabalhos em que ao longo da vida tínhamos adquirido competências nessas áreas. No fundo acho que estão bem estruturadas porque foi fácil conseguir identificar experiências que tivessem competência nas três áreas.

Joel – Muito bem, e sendo assim, então pode explicar-me o que é que entende por competência?

Adulto 7 – Uma competência para mim é estar habilitado e qualificado para fazer um trabalho, seja ele relacionado com a área profissional ou até com uma área mais pessoal.

Joel – E partindo dessa noção, quais são, na sua opinião as suas competências? Quais são aquelas que valoriza mais?

Adulto 7 – As minhas competências na minha área profissional, que adquiri ao longo dos vários anos de trabalho. Competências essas que foram feitas com formações, as minhas habilitações relativamente ao trabalho. A nível pessoal, são as competências que adquiri em saber como funcionam determinados objectos, a internet e o computador, mas também projectos em que estou

envolvido, como por exemplo, neste momento estou numa lista de candidatura a uma junta de freguesia, ou ainda competências desportivas, pois eu faço parte de uma equipa e há que organizar corridas e toda a logística necessária. Também adquiri essas competências.

Joel – E de todas essas competências que refere, de que forma considera terem sido reconhecidas, se é que o foram?

Adulto 7 – Acho que todas elas foram reconhecidas porque eu elaborei um trabalho que discriminava todas essas competências. Esse trabalho foi posteriormente lido pelo formador e ele concluiu que elas estavam todas presentes, por isso, para mim já foram reconhecidas dessa forma. Não tive nenhuma dificuldade em nenhuma das áreas, porque estava bem esclarecido e tive alguma ajuda nessas áreas, em algumas dúvidas que tive. Foram acessíveis, nem fáceis nem difíceis, porque acho que os trabalhos estavam elaborados para que a pessoa compreendesse perfeitamente o que era pedido. Foi muito fácil interpretar o que era pedido

Joel – E foi para si fácil encontrar na sua vida experiências que fossem de encontro às exigências daquilo que lhe iam pedindo?

Adulto 7 – Foi, acho que eu tinha competências e foi fácil encontrá-las, tanto a nível pessoal como de trabalho. Foi fácil descrever. A essência do trabalho era descrever essas experiências, portanto, eu só as relatei e não tive dificuldade nem muito trabalho. Fiz alguma investigação em alguns trabalhos que apresentei, em parte sugerida, em parte por iniciativa própria, para apresentar um trabalho mais completo. Esses temas que investiguei estavam todos interligados e tinham a ver com a minha pessoa.

Joel – E relativamente à língua estrangeira?

Adulto 7 – Tive que apresentar três trabalhos, relacionados com áreas que tínhamos trabalhado. Apresentei-os com relatos de experiências de vida em que utilizei a língua estrangeira, no caso o inglês.

Joel – Agora pergunto-lhe qual é a sua opinião relativamente a um processo desta natureza? E relativamente ao facto de ser possível atribuir um certificado escolar a competências adquiridas fora da escola?

Adulto 7 – No meu caso em particular acho que este projecto está muito bem elaborado. Na altura que desisti de estudar não me interessava pelos estudos e não quis continuar a estudar. Se agora não houvesse este método e tivesse que voltar a estudar, provavelmente não o teria feito. As Novas Oportunidades, acho que o projecto em si é mesmo isso. É dar oportunidade aquelas pessoas que não puderam ou não quiseram continuar a estudar para concluir o secundário e agora, através das suas experiências de vida, reconhecerem as suas competências. Por isso acho que é um projecto que está muito bem elaborado.

Joel – Mas ainda na mesma questão, qual é então a sua opinião relativamente a algumas críticas que acusam este processo de ser facilitista?

Adulto 7 – Em relação a isso, acho que este projecto se engloba mais num projecto muito pessoal em relação às pessoas que nele se inscrevem, porque a minha finalidade era concluir o ensino secundário. Para mim era um desgosto que sentia não o ter concluído na devida altura. Se fosse hoje, sabendo o que sei, tinha-o concluído, naquela altura não quis, por isso acho que essas críticas não são muito justas. Acho que o processo é mesmo para as pessoas que por vários motivos não puderam concluir os estudos. Claro que isso depende sempre da pessoa que se inscreve. Se a pessoa pretende o reconhecimento das suas competências, aí acho que este processo está bem elaborado. Se a pessoa quer tirar um curso ou fazer uma formação em alguma área mais distinta... isso tem que ver com as necessidades de cada um. Por isso é que eu acho que é um processo individual.

Joel – E agora, que já obteve a certificação do nível secundário, qual é a importância que este facto tem para si?

Adulto 7 – Isto era uma falha que eu tinha, um buraco que estava ali. Por isso é muito importante a nível pessoal, da minha realização pessoal. É importante poder dizer que tenho o 12º ano concluído. A nível pessoal sinto-me mais realizado porque acho que era uma lacuna que eu tinha. Eventualmente poderá também mudar alguma coisa... neste momento, no futuro imediato acho que não vai trazer alterações, mas se calhar a longo prazo pode mudar alguma coisa. Tendo o certificado, se mudar de emprego já posso concorrer a empregos que até aqui me estavam vedados. Mas o mais importante é a nível pessoal, porque neste momento encontro-me numa situação profissional bastante estável e para a profissão que exerço não vai alterar nada.

Joel – Qual considera então ser a maior utilidade deste processo?

Adulto 7 – Em termos profissionais vai ter muita utilidade para muita gente, porque podem apresentar um currículo diferente. A nível pessoal não é de descurar a realização de cada pessoa. E há ainda outro factor que é o da aprendizagem. Neste processo aprendi muita coisa, aprendi a

trabalhar melhor com o computador, para além de ter aprendido algumas coisas aqui, também aprendi outras coisas porque na elaboração dos trabalhos eu também pedi ajuda a algumas pessoas que me foram ajudando e essas pessoas também me trouxeram novos conhecimentos.

Joel – Sente que a sua certificação tem o mesmo valor como se fosse feita através da escola?

Adulto 7 – Acho que é um bocadinho diferente, pois acho que o meu foi, entre aspas, mais fácil. Mas não me sinto em nada melindrado com essa situação, até pelo contrário. Sinto-me muito feliz por ter concluído o secundário desta forma. Até já ando a ver que possibilidades tenho para ingressar na faculdade, através do projecto para maiores de 23 anos. Ando a verificar a possibilidade de conciliar o meu trabalho com um projecto desse género. Ainda não sei bem em que área, se será relacionado com o meu trabalho ou se será diferente.

Joel – Se alguém que fosse agora iniciar o processo lhe pedisse a sua opinião, que conselho lhe daria?

Adulto 7 – Aconselhava-o a vir, e se fosse o caso aconselhava-o a vir aqui a este centro, porque fui sempre muito bem elucidado sobre todo o processo. Dependendo das suas expectativas aconselhava-o a relatar todas as experiências de vida de um modo simplificado, correcto e verdadeiro.

Joel – E se pudesse alterar algo no processo, o que mudava?

Adulto 7 – Em relação a mim, não mudava nada porque foi excelente. Em relação ao centro acho que devia haver mais um bocadinho de pressão para com os candidatos, para concluírem mais depressa os trabalhos. No meu caso eu demorei cerca de um ano, por culpa minha, mas também porque os formadores sempre me deixaram à vontade e com tempo para fazer os trabalhos. Acho que se deviam inculir mais pressão e mais obrigações às pessoas, para não se cair na tentação do “deixa andar”.

Anexo 9 – Entrevista Adulto 8

Joel – Em primeiro lugar, gostava de saber porque motivo não continuou a estudar quando andava na escola?

Adulto 8 – Ora bem, o processo é mais ou menos este... Vamos falar em termos de anos antigos, eu chumbei no 4º ano, o que hoje é o 8º ano. Eu chumbei e fui trabalhar e só depois completei o que hoje é o 9º ano, à noite, em 1978, no curso geral dos liceus. Depois ainda me matriculei em externatos para continuar mas acabei por não fazer nada, ou melhor, fiz até ao 11º ano, porque era muito complicado ter que acordar de manhã cedo para trabalhar e ter aulas até muito tarde. Depois fui para o serviço militar e com a vida profissional nunca mais estudei. Muito mais tarde soube através de um amigo disto das Novas Oportunidades, ainda não havia publicidade na televisão nem nada, e fui ao Centro de Emprego saber como é que fazia para me inscrever. Aí a informação era escassa, próxima do nulo e ficou assim. De vez em quando eu perguntava e diziam-me que o processo estava atrasado, que ainda só avançavam no nível básico. E depois houve um dia que alguém aqui do CNO me telefonou para marcar uma reunião.

Joel – E qual foi o motivo que o levou a inscrever-se?

Adulto 8 – Pela pouca explicação que tive, entendi que este é um processo de certificação muito interessante para se evoluir para outras coisas. Quem quer evoluir para um determinado tipo de ensino e não tem a escolaridade obrigatória para o fazer, não sai dali, como por exemplo o ensino superior. Vi também pessoas que se inscreveram por motivações de progressão na carreira e outras que queriam continuar para o ensino superior. Também há as que não têm essas pretensões, como é o meu caso. Por tudo isso achei a ideia interessante. Não me pareceu no entanto que fosse aquilo que depois veio a acontecer, fiquei com uma ideia completamente diferente.

Joel – E já agora, com que ideia é que ficou?

Adulto 8 – A ideia com que fiquei foi que ia ser dada uma oportunidade completamente, vamos utilizar a expressão *ad hoc*, para se estudar o que faltava para se ter uma certificação. Ver o que é que se sabe e fazer quase como um exame de admissão, para se ver o nível em que está, para se canalizar, ministrando as respectivas matérias em que não se tenha diploma. Mas mais no sentido de matérias. Eu no meu trabalho escrevi inclusive uma coisa que acho que é assim: Este processo vira uma escola ao contrário. Nós vamos para escola aprender coisas para passar nos testes e fazer um exame e ter um certificado. Aqui o que me fizeram fazer foi o inverso. Diga lá o que é que sabe disto e nós vamos dizer se está ou não dentro das normas exigidas.

Joel – E o que é que achou desta metodologia?

Adulto 8 – Achei interessante, muito interessante mesmo. Ao longo da vida vamos adquirindo conhecimentos que são, para o caso em questão, superiores ao exigido, e outros que nem vamos pensar neles e só retomamos na altura de fazer o trabalho. Acho a ideia muito interessante. Não foi isso que me trouxe cá. A minha ideia foi: Vou completar o que me falta. Vinha fazer um teste e ver que aulas ia ter para completar, num regime livre.

Joel – E depois de lhe terem explicado como funcionava toda a iniciativa, por que motivo optou pelo RVCC em vez de um curso?

Adulto 8 – O que me foi dado... eu preenchi um questionário e perante esse questionário, as formadoras disseram-me que podia ir para o modelo de RVCC e foi isso que eu optei. Porque também se fosse outra coisa eu não ia estar porque não tenho intenções de seguir. A função do 12º ano para mim, hoje... é uma coisa que eu tenho um certificado. Neste momento não estou a pensar fazer mais nada. Se quisesse, para evolução da carreira ou para arranjar um emprego, aí teria optado por outra coisa que não esta. Mas como era a certificação de 12º ano que queria, disseram-me que podia fazer o RVCC. Eu perguntei em que é que consistia e lá me explicaram.

Joel – Muito bem, e pode explicar-me como decorreu esse processo?

Adulto 8 – Em termos de sessões houve se calhar dez sessões em que houve a explicação do que era necessário fazer. Devo dizer que a grelha que está instituída, o referencial, é uma coisa quase sem pés nem cabeça. Tem excessiva informação, ou melhor, excessiva espartilhação do que é necessário fazer. Vi os outros colegas perfeitamente a nadar e eu também senti que não sabia o que é que ia acontecer. Acabei por perceber que a maior parte das pessoas entendia que bastava tirar a fotocópia de meia dúzia de folhas e era só fazer um trabalho, respondendo tema a tema para ter os tais créditos.

Joel – E no seu caso?

Adulto 8 – Eu fiz ao contrário. Dei a volta à cabeça aos formadores porque fiz perfeitamente ao contrário. Uma vez que vi que a maior parte das pessoas estava a pensar fazer respondendo ao questionário das setenta e não sei quantas colunas que era preciso abranger, e depois andavam ali, coitados, à procura de coisa nenhuma. O que é que eu fiz. Bom, eu acho que tenho capacidades para

responder a isto tudo, baseado na minha vida. Eles o que querem é que eu conte a minha vida, e isso é que vou fazer. Faço um fio condutor da minha vida e vou tentar, dentro das experiências vividas, e agora deixe-me fazer aqui um parêntesis, foi sempre a minha grande questão: como provar que determinado conhecimento faz parte da minha vida? Eu tenho uma formação técnica profissional e tenho uma formação técnica por hobby. Mas certificações e diplomas não tenho. Portanto, tinha duas alternativas: Ou escrevia, de forma a que ao ler, via que se falava de determinado assunto naquele sítio, é porque estou dentro do mesmo; ou então tinha que evocar que no dia tantos, no ano tantos, eu frequentei aquele curso. O meu problema foi sempre esse. O que optei então por fazer foi contar a minha história de vida um bocado romanceada, e nesse texto tentei incidir em determinados episódios da minha vida, de acordo com o referencial. O problema foi depois os formadores saberem do que é que eu estava a falar. De certa forma eu pus o ónus do problema para o formador. Quando me foi dito que tinha que escrever baseado no referencial e direccionar os textos, eu não fiz isso... fiz ao contrário.

Joel – E depois de ter concluído o portefólio, o que é que e sucedeu?

Adulto 8 – Eu não precisei de formação. O culminar do trabalho foi no júri, cerca de um ano depois.

Joel – E qual é a sua opinião acerca do Processo?

Adulto 8 – O que mais gostei foi de fazer algo que nunca tinha feito, que é escrever. Uma outra coisa que este processo permitiu, é que acabei, ao escrever, e em retrospectiva, por perceber que se calhar sabia um bocado mais do que pensava que sabia. E determinadas zonas já nem me lembrava que sabia. Isso foi o que me deu mais gozo. Os temas, nalguns fui avivar, pesquisando em conceitos que temos um bocado esfumados, foi preciso ver nas pesquisas. Mas a maioria, ou tudo aquilo que escrevi no meu trabalho forma coisas que se passaram comigo. Mas evidente que ao falar de algumas experiências tive que completar com coisas que não têm a ver com a minha história, mas sim com cultura geral. Mas toda a narrativa consistiu em coisas que eu vivi. Aliás foi essa a minha preocupação, até mesmo para enriquecimento próprio, ao escrever se eu tenho estas pedras a tocar, vou tentar encontrar na minha vida coisas que já tenha mesmo tocado, aprofundar os episódios que vivi.

Joel – E relativamente ao acompanhamento que recebeu, qual é a sua opinião?

Adulto 8 – Bom, como já disse anteriormente, senti-me um pouco perdido no início. Perdido porque foi difícil para encaixar o processo. Creio que os próprios formadores tiveram alguma dificuldade em nos conseguirem fazer entender o que era o processo. Creio que foi muito difícil a apreensão, é demasiadamente maçudo para se levar o referencial à risca. Eu acabei por o arrumar e escrevi como quis. O acompanhamento foi bom, mas já o disse várias vezes, acho que isto demorou tempo demais. Eu, a determinada altura fazia algumas perguntas até um pouco incómodas... Como é que é possível meia dúzia de formadores estarem a analisar cento e tais processos de RVCC? Isso é humanamente impossível. Deviam ser muito menos porque se se está a analisar um trabalho escrito por pessoas que abordam não sei quantos temas, não podem ser só cinco ou seis cabeças a ler. Isso resultou que quando tinha uma sessão individual e me eram sugeridas alterações, eu fazia isso em quinze dias e só tinha feedback dois meses depois. Andei ali mais de meio ano e até me esquecia disto. Ligava e depois vinha cá. Isso é que acho. Tenho noção que é complicado melhorar, porque o volume é grande, mas acho que se perde um bocado o ritmo e a sequência do trabalho dessa forma. É evidente que isto também tem a ver com a nossa disponibilidade, mas eu na altura tinha muito tempo disponível.

Joel – E agora pensando no Referencial, qual é a sua opinião sobre ele?

Adulto 8 – Eu acho que as três áreas complementam a vida e a cultura geral de uma pessoa. Eu entendo que ter o 12º ano como sendo uma cultura geral especializada, acho que as três áreas complementam-se um bocado na nossa vida do dia-a-dia, de cidadãos. Claro que entendo que há determinados temas que são de visão mais política. Aquela matéria sobre a Europa, quase que é preciso falar da Europa como se fosse um político. Se calhar não concordarei tanto com isso. Os temas, tem alguns dos temas que, quer dizer... Mas analisando assim por cima, acho que tem a ver com a nossa cultura e com a cultura geral necessária para os dias de hoje.

Joel – E como foi esse processo de encontrar situações de vida que então correspondessem aos temas que lhe eram propostos?

Adulto 8 – Houve temas que eu não trabalhei... porque o que eu fiz em termos dos temas foi tudo o que a minha vida tinha passado por eles. Ninguém me impôs temas que eu não quis. Como há um conjunto total de créditos, foi aproveitado o meu texto para validar um determinado número, nem sei quantos. Mas eu não dei relevância nenhuma a isso. Uma formadora até me chegou a dizer: Você já tem os créditos necessários, mas quer ter mais créditos? E eu respondi: Mas para quê? Portanto, não liguei nada a isso.

Joel – Acha que este processo lhe permitiu aprender alguma coisa?

Adulto 8 – Claro. O aprender... Eu não fiz quase pesquisa nenhuma para nada. Portanto eu acho que a diferença entre o aprender e o refrescar é pouca. Refresquei quase tudo e ao refrescar aprende-se sempre mais. Nas pesquisas utilizei sobretudo o dicionário, mas também a internet. Quando foi preciso aprofundar muito mais, facilmente o fui fazendo. Rapidamente se vai à internet e se pesquisa.

Joel – E como foi relativamente à língua estrangeira?

Adulto 8 – A formação académica que eu tenho de língua estrangeira é de 11º ano, em inglês. Ainda tive na vida militar e algo mais específico numa área dos meus tempos livres. Então o que fiz foi aproveitar um texto sobre um tema e traduzi-o para português. E depois ainda aproveitei outro texto em francês e fiz o mesmo. E foi isso, não tive que fazer nada oral nem tive que fazer formação, porque sei que há pessoas que tiveram que fazer formação.

Joel – Mudando um pouco de assunto, sendo este um processo de reconhecimento de competências, o que é que entende por competência?

Adulto 8 – Eu acho que é o saber-fazer. Melhor ou pior. E no portefólio, eu entendo que aquilo que se chama de créditos, é uma validação de competências. E é isso. Eu validei lá as minhas competências, naquilo que eu sei fazer.

Joel – E qual é a sua opinião sobre esta possibilidade de se certificar a nível escolar competências adquiridas fora da escola?

Adulto 8 – Não podemos ser levianos a passar certificados. Eu por exemplo, que fui certificado com o 12º ano, ao falar com a minha filha que está no 9º, há matérias que eu nunca dei. Se falar com alguém do 12º, eles também têm matérias que nunca ouvi falar. Não vamos tentar certificar pessoas que através de um conjunto de temas a abordar e de uma correcção, entre aspas, por parte dos formadores têm uma certificação 100% honesta porque não o é.

Joel – Mas para si, sente que tem o mesmo valor?

Adulto 8 – Depende. Eu antes de ter esta certificação tinha concerteza em algumas áreas competências acima do 12º ano e em outras áreas nunca terei. A certificação é uma coisa um bocado aleatória!

Joel – Mas acha que não foi objectiva, é isso?

Adulto 8 – Não tem a ver com a objectividade. Aqui também há uma certificação e um conjunto de matérias a abordar e a provar que se está dentro do assunto, mas é uma situação muito mais aleatória, mesmo em termos de correcção. Dizer que tenho o 12º ano, está no papel, mas não tem o mesmo valor. E isso é para mim e é para a sociedade. O que se vê na televisão é uma falácia. Eu como empregador se preciso de um indivíduo com o 12º ano e com determinadas características culturais, eu irei optar por um indivíduo da formação académica e não do RVCC, mesmo que essa pessoa do RVCC possa ter ao longo da sua vida mais competências do que uma pessoa acabada de sair do 12º ano. São leituras diferentes. No fundo está-se a fazer este tipo de programas de certificação para que as pessoas estejam mais cultas, não duvido, mais capazes, já coloco entre aspas, mas sobretudo para mais saída para o mercado de trabalho.

Joel – Então, qual é foi mesmo a importância para si de ter concluído o 12º ano por esta via?

Adulto 8 – A importância foi introspectiva. Não muda em nada a minha vida o facto de ter diploma. Não faço tenções de seguir os estudos. Mas passei um ano e muitas horas a escrever e isso tem uma importância introspectiva muito grande. Foi essencialmente uma medição de erros. Como actualmente temos uma vida tão rápida que não paramos para pensar, foi muito útil nesse sentido. Parei para reflectir. No fim até escrevi lá que este trabalho me tornou maior, e isso significa que esses momentos de reflexão nos permitem muitas vezes redefinir o percurso de vida. Isso foi o mais vantajoso do trabalho.

Joel – E já agora, qual é a sua opinião sobre o facto de existir um júri de certificação no final?

Adulto 8 – Sabe, o júri é um final de ciclo. Não é um exame e portanto não é nenhuma prova. Não faz com que a pessoa passe ou não passe, portanto no fundo é uma data em que há uma pequena dissertação sobre um tema qualquer, isso faz parte do protocolo. Portanto tem a importância de colocar um ponto final no trabalho. É importante ter a noção que lá estão pessoas que me acompanharam e que tiveram a honestidade intelectual de me dizerem que determinado trabalho não estava bem feito ou que era preciso reescrever alguma coisa. O avaliador externo só veio dar credibilidade formal a uma coisa que já está feita. Mas na minha opinião, o avaliador para ter alguma importância devia ter na mão o poder de decidir se está bem ou mal feito, e isso não tem. Isto foi o que eu fiquei a entender... não sei se é esmo assim. Ele não tem poder de veto, faz só parte da cerimónia, chamemos-lhe assim. Para mim, pessoalmente, não faz falta nenhuma.

Joel – E qual é a sua opinião acerca de algumas críticas de facilitismo que são apontadas a este sistema?

Adulto 8 – Isso tem novamente a ver com a utilidade do RVCC. Se o objectivo for continuar a estudar, e uma vez que isto é para adultos, direi que não tem utilidade nenhuma. Posso ir directamente a uma faculdade e inscrever-me. Eu acho que, começando por aí, isto faz com que o RVCC perca alguma credibilidade. Facilitismo... são conhecidos os casos que acontecem na escola, mesmo nos exames de acesso. Um dia passa muita gente e é facilitismo, no outro reprova muita gente e já é o ensino que não presta. Portanto, esse é um assunto que é sempre relativo. Mas aqui, apanha-se muita gente. Uns só vêm para sacar um computador, outros dizem que isto só serve para a estatística... enfim. Esses ficaram todos pelo caminho e nenhum concluiu. Portanto facilitismo não. Até já tive uma discussão familiar sobre esse assunto. Então peguei no portefólio e pedi para lerem. E foi isso... (risos) Nos exames nacionais os alunos também podem copiar... enfim, isso não me diz nada. Acho que este processo, esta ideia, não falo das Novas Oportunidades porque não conheço tudo, mas do RVCC, acho esta uma ideia fantástica porque permite dar uma oportunidade às pessoas de não só reflectir como também pensar que podem fazer mais alguma coisa. Eu não me via nunca a voltar para a escola fazer qualquer coisa. Todos nós temos a nossa vida e a nossa família e não há tempo para estudar. Esta maneira de trazer a escola para casa poderia funcionar melhor mas acho uma ideia fantástica. Agora, essa história do facilitismo, tem sempre um elemento das estatísticas, tem sempre um elemento político. A ideia em si acho fantástica. Mas quando somos bombardeados com informação sobre os processos Novas Oportunidades e a informação que nos é dada é que não só é um sucesso, como se está a dar formação e vão ser 900 000 certificados. Esta ideia para quem está sentado no sofá e houve sempre um discurso de cariz político, concorde-se ou não com as políticas... É preciso saber vender-se o produto. E o produto está a ser vendido como um saldo. Soa a facilitismo. Não importa o resto. Nós só retemos os 900 000 certificados, nunca mais vamos ouvir quantos é que de facto foram. Como é que é possível uma coisa dessas? Isso é uma mentira, só pode ser uma mentira!

Joel – Voltando ao processo, se pudesse mudar alguma coisa, o que é que alteraria?

Adulto 8 – Acho que podemos começar por aquilo que está a começar, ou já está, a denegrir o processo. Cortava com metade ou dois terços dos discursos que tenho ouvido na televisão acerca do assunto. Punha mais gente a trabalhar nisto e fazia outra coisa um bocado drástica e que se calhar faria com que não estivesse hoje aqui... A selecção para quem entra neste tipo de trabalho para uma certificação devia ser mais apertada. Eu reparei em pessoas que tiveram alguma dificuldade em fazer o básico, porque nós vamos sempre conversando no café, e que provavelmente nunca irão conseguir concluir um processo deste género. Mas são pessoas que se vão inscrever nele, e que vão andar nele... portanto, acho que a selecção devia ser um bocado mais apertada porque isso faria com que o processo não demorasse um ano, os formadores não estavam a ter que ler não sei quantos processos e era tudo muito mais bem acompanhado. Os formadores assim tinham mais tempo e os trabalhos eram melhor acompanhados. Isto fazia com que até houvesse introspecções mais ricas em menos tempo. Agora, se entrarem 1000 para acabar 2, veja os 998 que andaram a fazer perder tempo.

Joel – Só para terminar, que sugestões ou conselhos daria a alguém que fosse agora iniciar?

Adulto 8 – Dizia para começar. Quem começa é porque tem noção que tem capacidades para acabar. Se não começar nunca fica a saber. Eu acho que em tudo na vida deve-se começar. Agora depois mantenho o que disse sobre a selecção. A pessoa deve começar e depois logo se vê se tem condições para continuar ou não, mas pelo menos começar.

Anexo 10 - Entrevista Adulto 9

Joel – Em primeiro lugar, consegue explicar-me porque motivo saiu da escola?

Adulto 9 – Foi meramente por motivos de ordem financeira. Tive que sair da escola para ir trabalhar.

Joel – E porque motivo se inscreveu na Iniciativa Novas Oportunidades?

Adulto 9 – Porque tinha que concluir o 12º ano. Porque achava que com o 11º ano incompleto não conseguia aceder à Universidade. A minha ideia era a de entrar na Faculdade, por isso foi com o objectivo de prosseguir os estudos.

Joel – E como é que teve conhecimento desta Iniciativa e deste tipo de processos?

Adulto 9 – Eu ouvi várias situações em termos publicitários, outdoors, enfim, muita informação sobre os RVCC's. Confesso que no início não lhe prestei grande atenção, cheguei a recorrer-me de alguns externatos e escolas particulares para concluir o 12º ano, até que surgiu a ideia do RVCC. Na altura em que optei pelo RVCC foi mesmo na altura em que decidi que tinha que acabar o 12º ano.

Joel – E o que é que esperava que viesse a acontecer?

Adulto 9 – Eu quando vim à primeira sessão de esclarecimento aqui já tinha ido a outro CNO, mas não gostei da forma como me atenderam. Eu sou um bocadinho exigente nestas coisas... Não gostei da forma como me receberam e me explicaram o processo. E como vivo aqui perto, fiquei entusiasmado por ter um CNO integrado numa escola secundária. Portanto, quanto a mim, os CNO's das escolas parecem-me mais credíveis. Eu não sei se estou a dizer um grande disparate, mas a mim parece-me uma grande verdade, e eu digo isto porque tenho conhecimento, agora que estou por dentro do processo muitíssimo bem, tenho ajudado e incentivado muita gente a vir fazer o RVCC e estou neste momento até a ajudar pessoas a construírem os PRA's. O que é que acontece, eu tenho alguma facilidade em escrever e para mim não foi difícil. É verdade que implicou alguma pesquisa e dediquei muitas horas. Mas fiz realmente pesquisas umas atrás das outras e desenvolvi os temas.

Joel – Mas estava a referir-se à questão da credibilidade...

Adulto 9 – Não me querendo perder, porque é que digo que os CNO's das escolas secundárias têm mais credibilidade. Eu penso que a maioria das instituições ou das empresas que têm CNO's não estão tão vocacionadas ou não têm tanta sensibilidade para perceberem o que é um RVCC. Não vou dizer nomes, mas tive oportunidade de ir a vários CNO's que deixam imenso a desejar. Em termos de formadores.

Joel – Mas em que sentido?

Adulto 9 – No sentido de as pessoas estarem completamente perdidas, não saberem ao certo o que é que têm que fazer e o acompanhamento ser muito diminuto. Quando eu vim cá pela primeira vez, as pessoas que apresentaram o processo foram muito sucintas, lembro-me perfeitamente de quando cheguei, a pessoa que me recepcionou perguntou-me o que é que eu estava aqui a fazer e porque é que eu não tinha terminado, porque realmente era suposto eu ter terminado isso há muito tempo, e pronto, eu expliquei-lhe, expliquei-lhe os motivos que foram e toda a gente acreditou em mim logo no primeiro momento. Foi logo uma responsabilidade acrescida, digamos. Porque me senti tão bem com os formadores e com as pessoas que iam fazer o acompanhamento do processo, que me deu algum gozo e alguma alegria em fazer o trabalho. Porque penso que isso não aconteceu com toda a gente que estava no meu grupo. Vim à sessão de esclarecimento e fiquei imediatamente.

Joel – Mas ficou logo no RVCC, ou foram-lhe propostas alternativas?

Adulto 9 – Fiquei logo no RVCC. Eu vinha com a ideia de fazer um EFA, mas atendendo à minha experiência de vida, à minha experiência profissional e ao meu currículo, que é muito vasto, e tudo o que foi avaliado pela equipa, acharam que era um desperdício e uma perda de tempo eu ir para um EFA porque não ia aprender nada de novo, digamos que eu só tinha que revalidar e validar competências, que era o que eu mais tinha nesse momento.

Joel – Já agora, qual é a sua opinião sobre esta possibilidade de atribuir uma certificação escolar a competências adquiridas em outros contextos?

Adulto 9 – Segundo a minha óptica e eu tenho ouvido tantos comentários acerca deste processo que já me têm irritado e já me tenho insurgido muitas vezes contra essas opiniões e comentários desagradáveis que ouço em relação a isto. E posso contar-lhe. Não vai há muito tempo, ouvi um comentário deste tipo: Estes indivíduos vão fazer um RVCC e em quatro ou seis meses fazem aquilo que um aluno não faz num ano lectivo. Eu acho que há uma interpretação completamente diferente do que é o processo de RVCC. Facilitismo, acredito... sabe que é esta a ideia que as pessoas têm acerca de este processo, mas não é. Não há facilitismo nenhum! Pelo menos no meu caso não o conheci, porque tudo o que me foi exigido, o acompanhamento do referencial eu tive que o fazer, e portanto acho que inclusivamente deviam pegar no referencial e revê-lo, porque eu acho-o muito confuso. E os próprios formadores não se entendem com ele. Acho que tem lá áreas, não estou a referir-me a CP ou a CLC ou a STC, nada disso, tudo isso tem que ser validado, sem dúvida

nenhuma. A pessoa tem que provar isso, sem dúvida. O que eu estou a dizer é que o referencial é confuso. Devia de ser, em termos de itens, muito mais acessível. As pessoas olham para aquilo a primeira vez e entram em pânico. E eu confesso que também entrei da primeira vez que o vi. Não percebi nada. No primeiro momento não percebi. Tive que o ler com muita calma. Mas acredite que a maioria das pessoas não consegue fazer isso.

Joel – Mas foi-lhe explicado de que forma...

Adulto 9 – A mim foi-me explicado a forma que eu teria que agir perante o referencial. Que tinha que validar dois de cada quatro.

Joel – Dois domínios?

Adulto 9 – Sim, dois domínios. Por acaso eu validei-os todos, mas podia não ter validado, porque houve pessoas que realmente não conseguiram validar, mas também é porque não têm experiência de vida se calhar suficiente para validar aquilo tudo. Eu acho que o processo não é tão fácil quanto isso, ou que as pessoas pensam que ele é. Na verdade não é tão fácil. É um processo moroso. Há muita gente que neste momento ainda não foi proposto a júri e que começou aquando a mim. Portanto, o que é fácil para uns pode não ser fácil para outros.

Joel – Mas, para eu perceber, qual é a sua opinião sobre esta possibilidade de se atribuir certificados escolares com base em experiências que têm a ver com a escola?

Adulto 9 – Eu concordo perfeitamente. Sem dúvida nenhuma. Eu acho que este é um dos caminhos a ir. Não tem que ser o único. E quando digo isto, eu conheço muita gente que não teve oportunidade há uns anos atrás, por vários motivos, de conseguir acabar os estudos, não realizaram um sonho e isto não quer dizer que essas pessoas não se foram formando ao longo da vida. Muito pelo contrário. No meu caso, que fiz imensas formações profissionais a vários níveis, conheço também muita gente que fez. Portanto, quando um pessoa se revolta e vem dizer que é um desrespeito para um aluno normal, acho que essas pessoas deviam pensar duas vezes no que estão a dizer, porque efectivamente se calhar, passando a expressão, somos mais espremidos em seis meses do que um aluno num ano lectivo normal. Portanto, não lhe é exigida tanta coisa como nos é exigido a nós, num processo de RVCC.

Joel – Portanto, pelo que me diz, valoriza bastante as formações que fez, mas qual é a sua opinião relativamente às competências adquiridas em outras experiências, de carácter informal?

Adulto 9 – Acho muito bem, porque a partir do momento que uma pessoa demonstra que sabe, que está perfeitamente à vontade, que domina... eu por exemplo, sou um autodidacta em algumas áreas, nomeadamente na área da pintura. Comecei a pintar como autodidacta. Só muitos anos depois é que fui fazer aulas de pintura. Neste momento pinto, mas eu já pintava antes de ir para a escola. Percebeu? O que eu quero dizer com isto é que as pessoas têm que ser validadas por aquilo que conseguem fazer. E muitas vezes as pessoas não sabem que sabem. Por exemplo um trolha sabe matemática como ninguém. Ele simplesmente não sabe que sabe.

Joel – Pegando no que disse, e pensando em si, o que é que então entende por competência?

Adulto 9 – É demonstrar aquilo que se sabe e o que se é capaz de fazer.

Joel – E pensando nas suas competências, o que é para si mais importante?

Adulto 9 – Eu acho que o saber estar é o mais importante de tudo. A partir do momento em que nós saibamos estar, o caminho está aberto para qualquer situação. Acho que é isso que considero mais importante.

Joel – E então, de que forma é que julga que as suas competências foram valorizadas neste processo?

Adulto 9 – No que eu escrevi e no que consegui transmitir no meu PRA às pessoas que o avaliaram. Há uma grande sensibilidade da minha parte em relação a tudo aquilo que escrevi. Independentemente de eu ter alguma facilidade de escrita, tive sempre o cuidado de, em todos os assuntos que abordei, por experiência própria, por competências adquiridas, nunca me esqueci da parte humana que eu acho que é uma constante no meu PRA e ao longo da minha vida. E eu penso que este processo é um processo meramente humano. Era aí que eu queria chegar. É um processo que é ausente-presente. Isto parece dúbio, mas não é. Eu passo a explicar. Enquanto estamos nas sessões, a determinada altura eu já ia tão à frente, que eram os formadores que diziam que já não precisava de ir. Por trabalhar tanto em casa. Eu acho que o processo é humanizado, individualizado, ausente-presente, ou seja, enquanto houve colegas que precisaram de aulas assistidas, em informática, porque nunca tinham tocado num computador e essas coisas assim, eles tiveram sempre o apoio e acompanhamento necessário. Por isso é que eu digo que se calhar em outros CNO's as coisas não funcionam bem assim.

Joel – Mas então, essas competências que refere, acha que estão presentes no referencial?

Adulto 9 – Eu acho que o referencial tem muitas lacunas, mas quem sou eu para estar a duvidar de uma coisa daquelas. Alguém supostamente muito bem credenciado o fez, mas se calhar pensou nele

mesmo e não para um comum mortal que se calhar nunca viu nada daquilo à frente. Portanto, eu acho que ele devia ser simplificado. Mas não aliviado, ou seja, só em termos de compreensão e não em termos de conteúdo. Os conteúdos acho que devem estar lá e as pessoas devem demonstrar tudo aquilo. Mas deve ser descodificado, porque não é de leitura de acesso fácil ao comum dos cidadãos.

Joel – Mas então, pensando em si, como é que foi esse processo de apropriação do referencial.

Adulto 9 – Eu fi-lo sozinho. É um facto. Fiz o meu PRA todo sozinho. Mas tive a particularidade de à medida que ia escrevendo, ir fazendo o acompanhamento no referencial. Eu próprio ia analisando e validando aquilo que escrevia.

Joel – E já agora, como é que entendeu o referencial dessa forma? Como conseguiu identificar experiências na sua vida que fossem de encontro ao referencial?

Adulto 9 – Não foi fácil. Tive e tenho a sorte de ter sido uma pessoa que ao longo dos anos fiz muitas e variadas coisas. E tive a sorte de ter estado e de estar envolvido numa série de organizações que me deram determinadas competências. Estava tudo lá. Sem eu saber... sabia! Conforme fui lendo o referencial fui-me apercebendo do que era importante. Mas é por isso que eu se calhar sou um bocadinho à parte... (risos). Mas também, conforme ia construindo o trabalho, ia-o enviando para o formadores, por e-mail. Ele era visto por todos os formadores e eu vinha muitas vezes aqui, para me reunir com o coordenador. Ele fazia o feedback dos formadores e a determinada altura ele viu o meu PRA praticamente concluído, logo ao fim de dois meses. Fui sempre acompanhado, mas eles nunca me disseram o que tinha que corrigir. Simplesmente iam dando sugestões para desenvolver melhor os temas.

Joel – Então, teve que fazer algumas pesquisas...

Adulto 9 – Fiz muitas pesquisas, muitas mesmo. Não fiz copy-paste! (risos) Mas socorri-me da internet, de bibliotecas, de revistas e de coisas das minhas colecções de literaturas... Recorri-me de auxílios de memória, porque naturalmente já não me lembrava de tudo.

Joel – E então, pensando no seu portefólio, ele é composto sobretudo por pesquisas?

Adulto 9 – Não, a maior parte é sobre a minha experiência de vida. Diria que é 80% ou mais de experiência de vida e resto com base nas pesquisas. Fui construindo o meu portefólio e via onde é que se encaixava o que estava a pesquisar. A determinada altura tive perfeita noção de que tinha validado tudo. Tive o máximo de créditos, 88. As pesquisas que fiz foram para consolidar aquilo que já sabia. Em alguma situação em que pudesse ter dúvidas ou não estivesse tão à vontade sobre ela, ia ver e depois então via se estava correcto ou se era necessário alterar.

Joel – E qual é a sua opinião sobre as áreas do referencial?

Adulto 9 – Eu acho que as três áreas são de extrema importância. Não posso desprestigiar ou enaltecer nenhuma. Se tive dificuldade não foi em nenhuma em concreto, dei comigo a determinado momento a pensar que afinal estava a validar tudo e que não sabia que sabia tanto (risos).

Joel – E relativamente à língua estrangeira?

Adulto 9 – Eu validei em inglês e em espanhol. Mas não havia aqui ninguém para me validar em espanhol, porque eu falo e escrevo em espanhol. Mas como tinha que fazer alguma coisa, fiz primeiro um trabalho em espanhol. Depois de ele ser visto, por indicação da formadora de CLC, acabou por me pedir para pôr em inglês, porque não havia ninguém para corrigir em espanhol. Eu como tenho uma certificação do Instituto Cervantes, podia pedir uma valência e validar a língua espanhola, mas como estava muito em cima, optei por fazer o mesmo trabalho em inglês. Foi tudo validado através do portefólio. Não foi preciso confirmação oral. De vez em quando brincávamos e falávamos em espanhol ou inglês. Isto tudo em sessões individuais. Aliás, só as primeiras três sessões é que foram em grupo, depois foi sempre individual. Sempre que tinha alguma dúvida marcava sessões com os formadores. Mas isso só aconteceu duas vezes (risos). Mas também vinha de vez em quando para me reunir com o coordenador.

Joel – Uma vez que já percebi que não frequentou formação, pode explicar-me em que consistiu o júri?

Adulto 9 – Olhe no júri toda a equipa achava que eu ia defender o tema que tem muito peso no meu PRA, que é o voluntariado, e foi esse o tema que falei. Utilizei um PowerPoint de suporte e foi uma sessão muito simpática. Estavam também outros colegas. O avaliador, tenho que lhe dar uma forte agradecimento, porque realmente é um pessoa extraordinária. Não fazia ideia que uma pessoa que lê tantos portefólios se pudesse lembrar de tudo o que lá está. E ele lembrava-se de tudo. Nunca imaginava que ele fosse tão profundo a ler os trabalhos e isso é muito importante. É uma valorização muito grande do trabalho. Acho que a figura do avaliador é muito importante, porque primeiro, ele é isento. As pessoas têm que perceber que as pessoas não estão ali a ser julgados, mas validados por tudo o que fizeram. É um júri, as pessoas que não pensem que é uma fantochada.

Joel – E então, pensando nessa certificação, qual foi impacto que ela teve na sua vida, se é que teve algum?

Adulto 9 – Neste momento eu acho que em termos pessoais mudou muito. Profissional e socialmente, como é recente, ainda não tive tempo de avaliar. A única coisa que posso dizer é que era importante para mim terminar o 12º ano. Eu sabia que podia entrar na faculdade ao abrigo dos maiores de 23 anos e nesse aspecto não era o 12º ano que ia ser impeditivo, e neste momento até já me candidatei e tudo indica que devo entrar. Agora em termos de certificação, eu tão-somente gostava de dizer, e se calhar na sua investigação vai ter oportunidade de passar esta ideia, e até é algo que lhe peço... é que, primeiro, não há idades para nada, e quando as pessoas querem, conseguem fazer aquilo a que se propõem. E em segundo, é que não desvalorizem este processo em relação ao da escola normal, porque se nós aqui não temos aulas, acabamos por ter um trabalho muito maior e muito mais complicado, porque estamos sozinhos. É muito mais trabalhoso. Não sei se me fiz entender.

Joel – Sim, claro. Mas voltando um pouco atrás, qual é, para si, a maior utilidade deste processo?

Adulto 9 – Eu acho que é sobretudo a flexibilidade dos horários. A trabalhar não se pode ter horários de escola. Se pudermos gerir o nosso tempo e não tivermos um limite de tempo previamente definido... cada pessoa tem os seus timings. A pessoa não está em stress a cumprir prazos. É muito importante. Permite que durante o dia até nos vamos lembrando de coisas. Eu por exemplo ia anotando muitas coisas que me ia lembrando ao longo do dia.

Joel – Já agora explique-me lá como é que foi esse processo de construção do PRA?

Adulto 9 – Olhe, eu comecei por uma máscara. Pela minha autobiografia que foi a máscara do resto do trabalho. E à medida que ia trabalhando ia melhorando a autobiografia e abordando cada tema que me era proposto.

Joel – E o que é que mais gostou de fazer?

Adulto 9 – O que eu mais gostei foi da camaradagem e da informalidade. O respeito era sempre mútuo, mas não havia distância. Foi tudo muito directo e frontal e eu tive a sorte de os ter conhecido.

Joel – E se pudesse alterar alguma coisa, o que é que mudava?

Adulto 9 – No processo começava pelo referencial, pelos motivos que já referi. Acho que aquilo deve ser acessível a toda a gente e não um “bicho-de-sete-cabeças” e outra coisa que acho que é importante, os CNO's, quando lhes atribuem a licença ou a homologação, deviam ser mais criteriosos nos coordenadores e nos directores dos centros. Eu passo a explicar, não se tem que fazer lugares para as pessoas, as pessoas é que têm que se fazer para os lugares. O que acontece neste momento há pessoas sem a menor capacidade para estar na coordenação. Simplesmente não sabem.

Joel – E então uma última questão: Que conselhos daria a alguém que esteja para iniciar o processo?

Adulto 9 – Eu dou sempre muita força a toda a gente. Eu espero que o processo ainda continue durante algum tempo, o que for necessário, e o conselho que eu dou é que as pessoas o façam, mas em consciência. Que não venham só a pensar que é por que é fácil. Já há inclusivamente muita gente a comprar portefólios... é para ver as coisas que se fazem neste país. E isso a mim choca-me. Mas, resumindo, que venham em consciência e que se deixem aconselhar pelas pessoas que os vão receber. E que aproveitem...

Anexo 11 - Entrevista Adulto 10

Joel – *Em primeiro lugar, gostaria de saber quais os motivos pelos quais deixou de estudar?*

Adulto 10 – *Foi condição imposta pelos meus pais, eles queriam que eu estudasse, mas com a condição de reprovar apenas um ano. No segundo ano já não tínhamos possibilidade. Então eu como já tinha reprovado antes e voltei a reprovar no 8º ano, acabei por sair. Mas não foi só por isso. Na altura o meu lote de amigos e de conhecidos, ninguém estudava, tudo trabalhava e então eu sentia-me assim um bocadinho à parte e acabei por desanimar dos estudos e seguir para o trabalho.*

Joel – *E qual o motivo para se inscrever na Iniciativa Novas Oportunidades?*

Adulto 10 – *O principal motivo, é assim... Eu após casar, a minha esposa incentivou-me a inscrever em cursos, a tirar uns cursos em pós-laboral. E então eu inscrevi-me e gostei. Comecei a ter este gostinho outra vez pelos estudos e a desenvolver e aprender mais. Depois surgiu uma oportunidade de um trabalho em que apesar de todos os cursos, fui a uma entrevista e disseram-me que apesar de eu ser uma pessoa indicada para o trabalho, faltava-me o 9º ano, na altura ainda não tinha. E então como não tive hipótese de entrar, decidi inscrever-me para o 9º ano. Depois de o ter concluído pelo RVCC não quis parar e decidi inscrever-me novamente para o 12º. Acho que este nível cada vez mais é exigido e futuramente pode-me ser útil. E uma das coisas mais importantes é que eu queria e quero tirar um curso que também me exige o 12º ano. O principal motivo é o mercado de emprego.*

Joel – *De que forma teve conhecimento da existência deste processo?*

Adulto 10 – *Tive conhecimento através de um familiar que se inscreveu para o 9º ano. Eu aproveitei a deixa e também fui atrás. Isto no CNO (nome da instituição promotora). Entretanto no 12º ano eu falei com pessoas e como já estava no meio foi mais fácil. Aliás, no CNO (nome da instituição promotora) quando terminei o 9º ano, disseram-me que ainda não tinham o 12º ano, mas que estavam em perspectivas de o fazer, e eu já fiz na altura uma pré-inscrição para quando abrisse. Mas depois também me inscrevi aqui e fui chamado primeiro para cá.*

Joel – *E antes de começar o processo, quais eram as suas expectativas?*

Adulto 10 – *Eu esperava que fosse o aprofundar o que tinha feito inicialmente para o 9º ano. Ser um trabalho mais técnico e mais aprofundado. Depois teve-se aí trabalhos que quanto a mim, a meu ver, só se for através da pesquisa. Porque falar de coisas técnicas, como por exemplo do ADN, passa muito ao meu lado. Só se for para nos obrigar a pesquisar. E eu não estava à espera disso. Estava à espera de aprofundar o meu trabalho do 9º ano. De mostrar que sabia e que tinha capacidades. E foi isso. De resto correu bem e as expectativas estavam dentro do que eu queria.*

Joel – *De uma maneira geral, como correu o processo?*

Adulto 10 – *Geralmente correu bem. Inicialmente andámos perdidos, entre aspas, divagámos um bocadinho, mas depois engrenámos e começámos a ter um trabalho direitinho e acabou por correr bem. O processo acaba por ser longo e minucioso, mas, se calhar como acabámos por divagar inicialmente e como tem estes trabalhos a nível de pesquisa, a gente acaba por estar um bocadinho perdido. Mas fora isso, gostei, porque para além de permitir relembrar a minha vida, fez-me ver outras coisas que me passaram ao lado e que se calhar estão muito perto de mim.*

Joel – *E pensando no processo, qual é a sua opinião?*

Adulto 10 – *Eu acho que o trabalho todo, em si, se a gente souber aproveitar as coisas boas, mesmo em termos de pesquisa, acho que é muito benéfico. A gente aprende sempre muita coisa. O que menos gostei acaba por ser o alongar das coisas. Isto também muito por culpa minha, que às vezes não tinha o tempo para fazer o trabalho. Não fazia o trabalho logo e deixava alongar muito tempo, por causa da minha profissão também.*

Joel – *E de que forma foi acompanhado?*

Adulto 10 – *Aqui as pessoas que nos acompanharam, pelo menos comigo, explicaram basicamente os tópicos para que a gente, mesmo que não soubesse, pudesse fazer a pesquisa correcta em casa. Ajudaram-nos imenso. Isso foi muito bom, porque não andava ali à sorte. Em casa o trabalho corria bem porque eu acabava por estar atento nas sessões e perceber o que era exigido. Só não corria às vezes bem por uma questão de tempo.*

Joel – *E as expectativas iniciais? Acha que foram correspondidas?*

Adulto 10 – *Eu para concluir esperava muito trabalho e o aprofundamento do trabalho anterior. Acabei por fazer outros trabalhos que só mesmo para a pesquisa... Eu não vou fazer nada na vida do ADN, por exemplo. Mas pronto, sempre me abriu os olhos para outras coisas. Agora sei de coisas que não sabia e acho que isso foi muito bom para a minha cultura geral.*

Joel – *Sendo que frequentou um processo de reconhecimento de competências, o que é que entende por competência?*

Adulto 10 – *Eu entendo sempre a competência como alguém que sabe o que está a fazer ou a dizer. Eu vejo as coisas assim. Uma pessoa competente é alguém que sabe o que diz e o que faz. As*

competências aqui, nós temos que as mostrar, mas havia coisas que, pelo menos para mim, não me senti competente para fazer os trabalhos que me pediam. Fui eu que os fiz, mas por pesquisa. Não foi copiar e colar. Eu procurei e li e reli, algumas coisas eu percebia, outras nem por isso, mas procurei aquilo que seria importante e acabei por lá meter. Mas eu não sou competente nessas áreas, percebe...

Joel – Então, o que lhe foi pedido foi algo que não tinha presente na sua história de vida?

Adulto 10 – Algumas coisas sim. Não foi a maior parte, foi o mínimo, mesmo poucas coisas. Mas são essas pequenas coisas que a meu ver, não se justificam, para mim. Acho que se estivesse ligado à minha área seria o ideal. Com a minha área profissional, que eu acho que é o que nos vai ligar depois a certos... como explicar... Eu poderia falar da minha área e abordar temas da minha área, na minha opinião faria mais sentido.

Joel – Ok. Agora pensando nas suas competências, quais são para si as mais importantes?

Adulto 10 – Eu acho que é o facto de ser muito exigente comigo próprio e querer cada vez mais. Querendo ser o melhor não me satisfaço facilmente. Isso obriga a trabalhar mais para sermos os melhores. E isso aplica-se em todos os aspectos da minha vida. Tudo o que eu faço eu faço com intenção de ficar bem feito. Se sou pai quero ser um bom pai, se sou marido quero ser um bom marido, se sou amigo quero ser um bom companheiro. Tento sempre procurar ser o melhor.

Joel – E pensando nas competências que validou, qual a sua opinião a esse respeito?

Adulto 10 – Acho que tive mais facilidade em demonstrar as competências da minha área profissional.

Joel – E o que é que pensa relativamente às áreas do referencial?

Adulto 10 – Eu acho que em cidadania não tive grandes dificuldades. Na tecnologia, como não estou muito por dentro, acho que era onde menos me senti à vontade. A nível de língua acabei por ter que fazer dois cursos de inglês, de 50 horas, para ajudar. Essa talvez fosse a pior área.

Joel – E considera ter sido validado nas suas próprias competências.

Adulto 10 – Eu acho que fui validado na minha experiência de vida. Tive que fazer os cursos de inglês, o primeiro fiz porque me encaminharam e o segundo já foi por gosto. Mas acho que fui validado pelo trabalho que fiz, baseado na minha vida. Até porque depois acabei por só ter umas horinhas de formação complementar, só para aprofundar uma ou outra questão que me faltava. Mas também aprendi alguma coisa, quer na formação quer nas pesquisas.

Joel – E qual é a sua opinião a algumas críticas de facilitismo deste processo?

Adulto 10 – É assim, eu acho que há duas hipóteses. Não acho que seja fácil. Nós temos que mostrar mesmo que sabemos alguma coisa, que não andamos aqui a brincar nem a passear os livros, para isso íamos para a escola. Na minha opinião isto é uma coisa boa principalmente para quem trabalha e quiser progredir na carreira ou mudar de profissão. Isto dá mais opções e não obriga uma pessoa a ter que ir para a escola e a andar lá muitos anos. É mais fácil que ir para lá, deduzo que seja mais fácil, mas mesmo assim exige muito de nós. Principalmente para quem trabalha. Já temos uns dias tão saturantes a trabalhar que chegar ao fim e ainda ter que ir para a escola... Portanto...

Joel – Sendo assim considera que a sua certificação tem o mesmo valor que se fosse adquirida na escola?

Adulto 10 – Eles na escola têm outras bases que se calhar eu não tenho, não as consegui adquirir. Eles trabalham e estudam diariamente em coisas mais sérias e mais exactas do que eu. Eu fiz pesquisas sobre coisas que às tantas eles estudam com professores a acompanhá-los diariamente. Se calhar em termos de estudo não estou ao mesmo nível. Não há o facilitismo de se entregarem canudos só por que sim, mas também não há aquela obrigatoriedade de seguir todos os módulos à risca. Considero que se for feito na escola a pessoa tem mais bases, mas depende de qual é o assunto em questão. Nós temos a nossa experiência de vida e não se pode comparar. Mas na escola há mais bases. Se eu quisesse fazer um exame para entrar num curso, acho que eles estariam muito mais bem preparados que nós.

Joel – Como foi o processo de tentar encontrar experiências de vida que mobilizassem as competências exigidas.

Adulto 10 – Eu acho que com a nossa experiência e de acordo com o que nos é exigido, não é muito difícil nós encontrarmos na nossa vida competências.

Joel – Muito bem. E agora que terminou o processo, qual é a importância que atribui a este facto?

Adulto 10 – É muito importante porque eu quero progredir a nível profissional, quero tirar um curso que me permita avançar e para isso é exigido o 12º ano. A nível pessoal também é muito importante porque nunca sei o futuro e o que poderei vir a precisar, mas também porque talvez não fique por aqui. Talvez tente entrar num curso superior. Sem dúvida que este me processo me motivou para

continuar. Mas para já isto não mudou nada ainda. Como o curso que quero tirar fica muito longe, para já ainda não vou tirá-lo.

Joel – *Mudando um pouco de assunto, qual é a sua opinião relativamente ao júri de certificação?*

Adulto 10 – *Eu acho que é importante haver alguém de fora. Até acho que é muito importante, porque sem ele... Assim eu acho que poderia haver mesmo muito facilitismo.*

Joel – *E se pudesse alterar alguma coisa neste processo, o que mudava?*

Adulto 10 – *Acho que a única coisa era mesmo tentar direccioná-lo mais para a área de cada pessoa. Acho que deve haver alguma coisa para fazer pesquisa, para a gente aprofundar, mas não tão fora da nossa área.*

Joel – *Ok. Agora para terminar, que conselhos daria a alguém que viesse frequentar o processo?*

Adulto 10 – *Dir-lhe-ia para avançar e não olhar para trás. E para se dedicar. Poderia explicar como decorreu comigo, mas cada caso é um caso. Isto não é como na escola em que há matemática e todos temos que aprender matemática. Aqui a matemática é a que está presente na minha experiência de vida. Outra pessoa terá uma abordagem diferente porque tem uma experiência diferente. Cada um à sua maneira.*