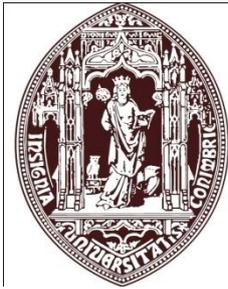


Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

**O impacto do processo de RVCC na
evolução dos projectos pessoais**

Dina Gabriela
Teixeira Tavares
Coimbra, 2010

Dissertação de Mestrado em Ciências da
Educação, área de especialização em Gestão
da Formação e Administração Educacional



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

O impacto do processo de RVCC na evolução dos projectos pessoais

Dina Gabriela
Teixeira Tavares
Coimbra, 2010

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação do Professor Doutor Luís Alcoforado.

Agradeço...

...ao Prof. Dr. Luís Alcoforado, pela disponibilidade e paciência que teve para me acompanhar neste percurso, cheio de dúvidas e inseguranças.

...aos meus pais e irmã, que não participando directamente, permitiram que eu percorresse este caminho. Em especial à minha mãe, que me ajudou incondicionalmente *a ter tempo* para a construir esta dissertação.

...ao Sandro, que, sem dúvida, foi quem mais aturou, sempre com disponibilidade, os meus devaneios relativamente a esta dissertação.

...à minha prima Ana Vitória e às nossas conversas importantes acerca deste estudo; assim como ao resto da minha família pelo apoio constante.

...a todos os meus amigos e amigas, que, de certa forma, me acompanharam neste percurso, a partir de algumas ausências em momentos que serão sempre importantes na minha vida.

...aos meus colegas de trabalho, em especial à Sónia Deus por servir como *muro das lamentações*, assim como à Associação Fernão Mendes Pinto, pois contribuíram bastante, promovendo a minha disponibilidade, para que pudesse levar a cabo este estudo.

Palavras-Chave: Processo de RVCC, Percepção de Competências, Envolvimento, Projectos Pessoais

Resumo:

Os discursos sobre a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida em termos pessoais e sociais têm vindo largamente a influenciar as políticas e directrizes europeias, e consequentemente as nacionais, no que diz respeito à Educação e Formação de Adultos. Este panorama reflecte-se em Portugal, nos dias de hoje, através da Iniciativa Novas Oportunidades, que impulsionou a implementação do Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências. Neste contexto, a presente dissertação pretende compreender de que forma a frequência/envolvimento dos adultos no processo de RVCC está relacionada com a mudança da auto-percepção de competências dos mesmos. Por outro lado, procura também entender a evolução da percepção dos projectos pessoais que os adultos revelam ao longo do mesmo processo. O Processo RVCC é amplamente sustentado pela abordagem das Histórias de Vida, suportada por modelos teóricos de reconhecimento pessoal, entre os quais salientamos a Teoria da acção comunicativa e a Aprendizagem transformativa. Não menos importante é a compreensão da concepção teórica da Percepção de Competências assim como dos Projectos Pessoais, que procuramos também aclarar de modo a sustentar conceptualmente este estudo.

Trata-se de um estudo longitudinal, uma vez que o seu intuito é a percepção da mudança, tendo-nos apoiado quer numa metodologia quantitativa, quer qualitativa de recolha de dados. A partir deste estudo, podemos depreender que ao nível da percepção de competências não existem diferenças significativas ao longo do processo de RVCC, havendo, no entanto, mudanças que se fazem notar através da existência de correlações significativas entre as variáveis percepção de competência e autodeterminação (.424; $p < .01$); e, percepção de competência e projecto (.425; $p < .01$) no pré-teste; e a variável projecto e motivos extrínsecos (.505; $p < .05$), no pós-teste.

Relativamente à percepção dos projectos pessoais podem também assinalar-se, neste estudo, algumas modificações interessantes, ao nível das categorias correspondentes aos projectos evidenciados pelos adultos.

Key-terms: RVCC Process, competences perception, involvement, personal projects

Abstract

The speeches about the relevance of lifelong learning at a personal and social level have been influencing widely the European and consequently the Portuguese policies and guidelines regarding Adult Education and Training. At the present time, these circumstances are also affecting Portugal, through the New Opportunities Initiative, by stimulating the implementation of the Recognition, Validation and Certification of Competences Process. Therefore, this dissertation intends to investigate in which way the adults' participation/involvement in the process is related to the changes in the self-perception of their competences. On the other hand, it also aims to comprehend the evolution of the personal projects perception revealed by the adults during the process. The RVCC process is widely sustained by the Life Histories approach, supported by theory models of metacognition, among which we underline the Communicative Action and the Transformative Learning theories. It is also relevant to considerate the premises that sustain the Competences Perception as well as the Personal Projects theories, which we tried to elucidate in order to support conceptually our study.

This is a longitudinal study, and its goal is the perception of change. Therefore, we have resorted to a quantitative as well as qualitative data gathering. Through our study we have concluded that, in what regards to competences perception, there are no meaningful differences during the RVCC process, but there are changes revealed by meaningful correlations between the variables competences perception and self-determination (.424; $p < .01$); and the competences perception and project (.425; $p < .01$) in the pre-test; and the variable project and extrinsic motives, (.505; $p < .05$), in the post-test.

In what concerns to the perception of personal projects we can also perceive in our study some interesting changes, regarding the categories corresponding the projects revealed by the adults.

Índice

Introdução	p. 11
1. <u>A Iniciativa Novas Oportunidades e os discursos sobre Aprendizagem ao Longo da Vida</u>	p. 15
1.1 - Educação permanente, Educação ao longo da vida ou Aprendizagem ao longo da vida	p. 17
1.2 - A Educação de Adultos em Portugal ao longo dos tempos	p. 19
1.3 - Orientações políticas europeias no âmbito da Aprendizagem ao longo da vida	p. 27
1.3.1 - QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional e POPH - Programa Operacional de Potencial Humano	p. 33
1.3.2 - Iniciativa <i>Novas Oportunidades</i>	p. 34
Conclusão do capítulo	p. 38
2. <u>Modelos de suporte ao reconhecimento pessoal e Projectos Pessoais</u>	p. 40
2.1 – Modelos teóricos de suporte ao reconhecimento pessoal	p. 41
2.1.1 – Teoria da Acção Comunicativa, Habermas	p. 41
2.1.2 - Aprendizagem Transformativa, Mezirow	p. 47
2.1.3 - Histórias de vida	p. 50
2.1.4 – Modelos teóricos de suporte ao reconhecimento pessoal e Processo RVCC	p. 52
2.2 – Percepção de Competências e Envolvimento	p. 55
2.3 - Projectos Pessoais	p. 57
2.3.1 - A ecologia social e a psicologia conativa nos Projectos Pessoais	p. 58
2.3.2 - A operacionalização dos projectos pessoais	p. 61
2.3.3 - A Avaliação dos projectos pessoais	p. 64

Conclusão do capítulo	p. 69
3. <u>Estudo Empírico</u>	p. 70
3.1 – Problema, Objectivos e Questões de Partida	p. 72
3.2 - Amostra	p. 74
3.3 - Procedimentos e operacionalização das variáveis	p. 79
3.3.1 - Características Psicométricas dos Instrumentos	p. 81
3.4 - Resultados	p. 86
3.4.1 – Percepção de Competências e Percepção do Envolvimento	p. 86
3.4.2 – Projectos Pessoais	p. 88
3.4.2.1 – Análise das características dos Adultos	p. 89
3.4.2.2 – Evolução dos projectos, por ordem de enumeração	p. 92
3.4.2.3 – Evolução dos projectos, por categoria	p. 96
3.4.2.4 – Evolução dos motivos dos projectos	p. 101
3.4.2.5 – Evolução individual dos projectos	p. 104
Síntese de resultados e Conclusão	p. 106
Conclusão	p. 108
Referências Bibliográficas	p. 114
Anexos	p. 120

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1: Parâmetros de referência europeus</i>	27
<i>Tabela 2: Acções prioritárias de promoção da aprendizagem ao longo da vida</i>	29
<i>Tabela 3: Tipos de acções para a concretização dos desafios apresentados neste comunicado</i>	30
<i>Tabela 4: Objectivos principais do POPH</i>	32
<i>Tabela 5: Objectivos gerais do eixo Adaptabilidade e Aprendizagem ao longo da vida</i> ...	33
<i>Tabela 6: Programa Epistemológico de Habermas (adaptado de Habermas, 1987; Alcoforado 2008;)</i>	43
<i>Tabela 7: Categorias dos projectos pessoais (Little e Chambers, 2004, adaptado)</i>	65
<i>Tabela 8: Número de Adultos participantes no estudo</i>	77
<i>Tabela 9: Características dos Adultos participantes no estudo</i>	77
<i>Tabela 10: Análise de consistência interna da subescala Sentimento de Autodeterminação, da escala EPC</i>	82
<i>Tabela 11: Análise de consistência interna da subescala Percepção de Competência, da escala EPC</i>	83
<i>Tabela 12: Análise de consistência interna da subescala Projecto, da escala EPC</i>	83
<i>Tabela 13: Análise de consistência interna da subescala Intrínsecos da escala EPE</i>	84
<i>Tabela 14: Análise de consistência interna da subescala Extrínsecos, da escala EPE</i>	85
<i>Tabela 15: Média e Desvio-Padrão das 3 dimensões de EPC, no Pré-teste e no pós-teste</i>	86
<i>Tabela 16: Correlações entre as subescalas das escalas EPE e EPC (Pré-teste)</i>	87
<i>Tabela 17: Correlações entre as subescalas das escalas EPE e EPC (Pós-teste)</i>	88
<i>Tabela 18: Evolução individual do número de projectos, de 16 indivíduos</i>	104
<i>Tabela 19: Médias do número de projectos apresentados individualmente</i>	104
<i>Tabela 20: Categorias de motivos evidenciados pelos indivíduos, no Pré-teste e no Pós-teste</i>	105

Índice de Figuras

<i>Figura 1: Esquema interpretativo da aprendizagem sem reflexão (Mezirow, 1990)</i>	48
<i>Figura 2: Esquema interpretativo da Aprendizagem Emancipatória (Mezirow, 1990)</i>	48
<i>Figura 3: Instrumentos do estudo</i>	80
<i>Figura 4: Categorias de projectos versus características dos adultos</i>	90

<i>Figura 5: Representação dos momentos de recolha de dados e das categorias e projectos</i>	92
--	----

Índice de Gráficos

<i>Gráfico 1: Categorias de projectos consoante as faixas etárias</i>	91
<i>Gráfico 2: Categorias de projectos consoante o estado civil</i>	91
<i>Gráfico 3: Categorias evidenciadas em 1º lugar</i>	92
<i>Gráfico 4: Categorias evidenciadas em 2º lugar</i>	93
<i>Gráfico 5: Categorias evidenciadas em 3º lugar</i>	94
<i>Gráfico 6: Categorias evidenciadas em 4º lugar</i>	95
<i>Gráfico 7: Categorias evidenciadas em 5º lugar</i>	96
<i>Gráfico 8: Evolução da categoria Académico</i>	96
<i>Gráfico 9: Evolução da categoria Interpessoal</i>	97
<i>Gráfico 10: Evolução da categoria Ocupacional</i>	98
<i>Gráfico 11: Evolução da categoria Intrapessoal</i>	99
<i>Gráfico 12: Evolução da categoria Lazer</i>	99
<i>Gráfico 13: Evolução da categoria Manutenção</i>	100
<i>Gráfico 14: Evolução da categoria Saúde e Corpo</i>	101
<i>Gráfico 15: Evolução das categorias relativas aos motivos dos projectos enumerados em 1º lugar</i>	102

*“A formação de um adulto não pertence a
ninguém senão a ele próprio.”*

Dominicé, 1998, p.138

Introdução

Hoje em dia muito se fala e se ouve falar de educação para a vida e aprendizagem ao longo da vida. Estes conceitos assentam na ideia de uma educação que deixou de ser estática, isto é, numa educação ou aprendizagem que deixa de estar confinada apenas ao espaço da escola e ao tempo correspondente. Até há bem pouco tempo a aprendizagem era vista como algo que acontecia na infância, a educação restringia-se a uma idade e um tempo precisos, que eram relativamente curtos. Nesta altura não havia, assim, uma noção estabilizada de uma educação e de aprendizagem que se prolongava ao longo da vida, apesar desta, implicitamente, existir. Pois, ao existirmos aprendemos.

Com o progresso, mudança constante e rapidez desta mudança com que o mundo se depara, essencialmente nestas últimas décadas, há o relevo para a necessidade de uma aprendizagem “pela vida fora”, que acompanhe todo este processo. Temos, deste modo, vindo a assistir à emergência da *aprendizagem ao longo da vida*, através da implementação de políticas europeias que circundam esta temática. O nosso estudo inicia-se com uma reflexão acerca dos vários discursos ao redor da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, visando analisar pormenorizadamente o que envolve estas políticas de educação e formação de adultos, quer a nível nacional quer europeu.

Compreender a sua evolução ao longo dos tempos, essencialmente no território nacional, é o ponto de partida para que se compreenda adequadamente a gestão e administração que se tem feito ao nível da educação e formação, formal ou não-formal, no nosso país. Assim, entendemos que este estudo, que parte da compreensão da *Educação de Adultos em Portugal ao longo dos tempos* passando pelas *orientações políticas europeias no âmbito da Aprendizagem ao longo da vida* se enquadra com o mestrado Gestão da Formação e Administração Educativa.

A operacionalização destas políticas traduz-se na *Iniciativa Novas Oportunidades*: programa que pretende organizar as ofertas provenientes destas políticas, nomeadamente o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), ou mais vulgarmente, de saberes adquiridos nas várias experiências de vida. A nossa intenção, neste estudo, visa sobretudo analisar, à luz do processo de RVCC, a evolução dos projectos pessoais dos adultos que participam no mesmo, assim como verificar a sua auto-percepção de competências e a percepção do seu envolvimento.

A ideia de realizar este estudo advém essencialmente da necessidade e curiosidade em perceber de que forma contribui o processo de RVCC para a mudança dos projectos pessoais dos adultos, uma vez que estes se constituem enquanto *Constructos de Acção Pessoal (CAP)*, pertencendo às novas unidades de análise da personalidade, estando localizados entre objectivos hierarquicamente superiores (os

valores) e um conjunto de actos mais elementares. Os projectos pessoais podem, com toda a legitimidade, ser realizações vulgares do dia-a-dia ou até grandiosos objectivos de uma vida.

Portanto, o problema deste estudo prende-se com a verificação da frequência/envolvimento dos adultos no processo de RVCC e a influência na auto-percepção de competência, mas também com a aferição da mudança, ou não, dos projectos pessoais dos adultos ao longo da frequência do mesmo processo. Foi este o primeiro ponto a ser questionado por nós, o que nos moveu em torno desta análise.

Decorrendo deste problema que se pretende analisar brotam os objectivos com o intuito de traçar o rumo deste estudo:

- Analisar a auto-percepção de competências dos adultos que frequentam o processo de RVCC e a sua evolução ao longo da frequência do mesmo.
- Caracterizar o envolvimento evidenciado pelos adultos, que frequentam o processo de RVCC, ao longo da frequência do mesmo.
- Relacionar a auto-percepção de competências dos adultos e o envolvimento evidenciado pelos adultos.
- Analisar os projectos pessoais enunciados pelos adultos que frequentam o processo de RVCC.
- Descrever a evolução dos projectos pessoais ao longo da frequência do processo.

No que concerne à revisão bibliográfica, com a qual procuramos sustentar o nosso estudo, *A Iniciativa Novas Oportunidades e os discursos sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* é título dado ao primeiro capítulo apresentado. Aqui, para além de se apresentar uma breve resenha história da educação e formação de adultos ao longo dos tempos no nosso país, há também espaço para apresentar algumas *orientações políticas europeias no âmbito da Aprendizagem ao longo da vida*, com o desígnio sobretudo de fazer a ponte para a apresentação da *Iniciativa Novas Oportunidades*, assim como do processo de RVCC, uma vez que se pode atribuir a forte expansão deste, em Portugal, sobretudo e precisamente às orientações políticas europeias.

No seguimento do enquadramento do estudo avançamos, no segundo capítulo, para a exposição dos modelos teóricos de suporte ao reconhecimento pessoal, isto é, de modo a explicar o que suporta teoricamente o processo de RVCC apresentamos as teorias da *Acção Comunicativa de Habermas*, da *Aprendizagem Transformativa de Mezirow* e das *Histórias de Vida*. A explicação da concepção teórica dos Projectos Pessoais, de Little, é também apresentada neste capítulo.

O capítulo 3 concentra-se na explanação do nosso estudo propriamente dito, assim como a opção metodológica, com características quer quantitativas, quer qualitativas, recorrendo à utilização de questionários de resposta aberta e fechada, em dois momentos distintos. Neste capítulo apresentamos o problema, os objectivos, as questões de partida e a amostra. Daqui prossegue-se com a descrição dos procedimentos, com a apresentação dos instrumentos e por fim, apresentam-se os resultados.

Por último, neste trabalho, apresentamos as conclusões do mesmo, fazendo algumas considerações pessoais acerca do estudo.

Capítulo 1

A Iniciativa Novas Oportunidades e os discursos
sobre Aprendizagem ao Longo da Vida

No início de qualquer estudo é importante o esclarecimento de variados conceitos e teorias que sustentam e motivam a prossecução do mesmo. A definição/interpretação dos conceitos de *Educação permanente*, *Educação ao longo da vida* ou *Aprendizagem ao longo da vida*, com o apoio de autores e organizações que têm contribuído para este debate, como Simões (1979) ou Lima (2002), surge, neste capítulo, de uma forma pertinente a abrir esta dissertação.

Segue-se, neste capítulo, uma breve resenha histórica acerca da evolução política e social da Educação de Adultos, indispensável à compreensão desta temática.

As comunicações da Comissão Europeia que orientam os Estados-Membros nas políticas ajudam igualmente a entender o que é fulcral, hoje em dia, no âmbito da *Aprendizagem ao longo da vida*, no enquadramento europeu. Exploraremos, assim, algumas políticas europeias relacionadas com esta temática, com o apoio principalmente de comunicados da Comissão Europeia que definem parâmetros e objectivos de equidade a nível de trabalho dos países que a constituem, isto é, linhas orientadoras de acção para os Estados-Membros. Baseamo-nos nos comunicados intitulados “Espaço europeu da aprendizagem ao longo da vida”, “Educação e formação de adultos: nunca é tarde para aprender” e “Parâmetros de referência europeus para a educação e a formação”.

No seguimento das políticas europeias atrás referidas, damos continuidade a este capítulo incidindo no *Programa Operacional de Potencial Humano – POPH*, assim como na *Iniciativa Novas Oportunidades*, que se revelaram e revelam como estratégias cruciais de implementação das políticas acima mencionadas, no panorama nacional.

1.1 - Educação permanente, Educação ao longo da vida, e Aprendizagem ao longo da vida

O conceito *Educação Permanente* pode ser entendido como um processo educativo que coexiste com a duração total da vida. Há, portanto, um elemento crucial inerente à noção deste conceito: o de continuidade. Esta *continuidade* pode ser entendida tanto no tempo como no espaço, pois as acções educativas desenrolam-se ao longo e em todos os espaços da vida das pessoas.

A educação permanente vai ao encontro da ideia de ver a educação como uma maneira de integrar todos os homens, englobando todos os aspectos da sua personalidade, em toda a parte e na sua totalidade. E tal como nos aclara Simões (1979, p. 47) “educação permanente (...) refere-se ao campo total das aprendizagens do indivíduo, quer estas sejam conscientes ou inconscientes, intencionais ou não intencionais, feitas por iniciativa própria ou por iniciativa alheia, independentemente das circunstâncias de lugar e de tempo. Educativas são, pois, todas as influências capazes de dar forma ao ser humano.”

Relativamente à ideia de *Aprendizagem ao longo da vida* pode associar-se a “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego¹.”

Reflectindo acerca dos parágrafos anteriores, aparentemente não há diferença significativa entre os conceitos em questão. São conceitos que se referem ao desenvolvimento educativo do Homem ao longo de toda a sua vida e a todo esse processo de desenvolvimento, englobando todas as dimensões que o distinguem enquanto ser humano na sua aprendizagem; no entanto, há que realçar a intencionalidade educativa existente nos diversos contextos da Aprendizagem ao Longo da Vida, contrariamente à aprendizagem natural e muitas vezes inconsciente, inerente ao ser humano, que caracteriza a Educação Permanente.

Neste sentido, Lima (2002) acredita, de facto, na dissemelhança destes conceitos, concebendo a educação permanente como um projecto global, total, que contribui para todas as formas de desenvolvimento pessoal e colectivo, por outro lado vê a aprendizagem ao longo da vida como uma proposta dominada pela dimensão económica e profissional, e até expressivamente relacionada com uma intencionalidade política.

¹ Fonte: Comunicação da Comissão Europeia "Tornar o espaço europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma realidade", COM (2001) 678 final.

“Conta-se que certo dia estava um velhinho a morrer. Como seu desejo final pediu ao neto que lhe trouxesse lume para poder fumar o seu último cigarro. Não havia fósforos em casa e a criança foi à lareira, colocou um pouco de cinza na palma da mão e por cima uma brasa. Ao chegar junto ao avô que desconhecia esta técnica, de que a cinza isolava o calor do carvão aceso, surpreendido disse: Por esta não esperava: morrendo e aprendendo.”²

No entanto, pode desdramatizar-se a questão se acreditarmos que “o ideal de *Educação ao longo da vida*, ou *Educação permanente*, consoante traduzíamos do inglês ou do francês” (Lima, 2002, p. 1) se refere essencialmente a todas as aprendizagens formais ou informais efectuadas ao longo da vida. Estes conceitos aparecem, desta forma, associados a uma ideia de globalidade e de continuidade, tal como se associam à noção de *Aprendizagem ao longo da vida*, embora esta se reconheça especialmente pelo crescente protagonismo do conceito de “formação ao longo da vida”. Ou seja, Lima (2002, p. 1) explica que «a educação fica para trás face à insistência na formação (profissional, contínua...) e na sua maior capacidade de modernização e adaptação funcional à economia e ao mercado. Porém, a responsabilização individual, a racionalidade económica, o “ethos” mercantil, forçaram não apenas a uma deslocação da educação para a formação, mas também desta para a aprendizagem. A “aprendizagem ao longo da vida” surge assim como máxima político-educativa decorrente da declaração de “falência” do Estado-Providência, predominantemente orientada para a resolução dos problemas de competitividade económica e para o reforço das vantagens competitivas de indivíduos, empresas e nações».

Deste modo, a propósito do contexto de competitividade económica, seguiremos no próximo ponto com a apresentação da evolução da educação de adultos em Portugal, e tentaremos abordar o modo como esta se foi moldando a todas as políticas e necessidades do país.

² Retirado de http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/9congresso/interv_fatima_diogo.pdf, a 22/03/2010

1.2 - A Educação de Adultos em Portugal ao longo dos tempos

A transformação da acção e a conseqüente libertação dos condicionalismos culturais e sociais são os principais objectivos de qualquer trabalho que se pretenda desenvolver com adultos. Podendo ser este trabalho mais ou menos específico, ele é com certeza indispensável na tomada de consciência que permite levar à efectiva mudança na acção. Nesta transformação é necessário partir do percurso de vida das pessoas e seguir pelo reconhecimento do que já foi conquistado, gerando “o reconhecimento social dos seus adquiridos” (Alcoforado, 2008, p. 206), e prosseguir pela definição de projectos de vida estimulantes. Neste reconhecimento o adulto confronta-se com a dissonância entre o que foi adquirido no seu percurso de vida e os saberes formalizados e, de modo a superar esta desarmonia, surge o conceito de competência, que, para Alcoforado (2008, p. 206), é entendido como “construções discursivas, ou ilustrações da acção capazes de serem reconhecidas, avaliadas e validadas”, resultando como resposta plausível a essa longa procura de tradução dos diferentes tipos de saberes. Através da valorização social e pessoal do que foi adquirido pelo adulto, poder-se-á, de uma forma viável e exequível, tentar superar índices tão baixos de escolaridade, qualificações e literacia que ao longo dos tempos têm caracterizado Portugal.

Comparativamente à maioria dos países europeus, no início do século XXI, Portugal encontrava-se com um atraso muito significativo, adquirido ao longo dos últimos dois séculos e meio, em parte porque não foi afiançada a oportunidade de frequentar a escola a todas as crianças, assim como não houve a assunção de políticas públicas de Alfabetização e Educação de Adultos. Durante os primeiros anos do Estado Novo, houve efectivamente a preocupação de ampliar o número de escolas, assim como a sua frequência, para que a todas as crianças chegassem os benefícios da educação; todavia, de acordo com Ruas (cit. por Alcoforado 2008), houve, concomitantemente, uma diminuição do número de crianças na escola e o conseqüente encerramento das mesmas, talvez devido ao desprezo na preparação dos professores.

Ora, a partir da segunda metade do século XX, o Estado Novo anuncia um conjunto de iniciativas que pretendem promover a escolarização e a Alfabetização de Adultos e, neste quadro, dá-se início à *Campanha nacional de educação de adultos de 1952*. Deste modo, perante os problemas que emergiram na generalização do ensino primário obrigatório, impunha-se agora a necessidade de desenvolver o “Plano de Educação Popular”, uma vez que as políticas até então pouco ou nada tinham alcançado. Ao longo de 3 anos de desempenho deste plano, o problema da frequência do ensino

primário fica praticamente resolvido. Foi também urgente, nesta altura, reestruturar os Cursos de Educação de Adultos, assim como dar relevo à campanha nacional contra o analfabetismo, ou mais precisamente “Campanha Nacional de Educação de Adultos”, que, de acordo com Ruas (cit. por Alcoforado, 2008), tinha a sua finalidade no exame do ensino primário elementar.

Depreende-se assim o esforço que houve em implementar variadas acções educativas promovendo uma política educativa que fosse além da vulgarização do conhecimento das primeiras letras, pois era essencial, na medida do possível, “valorizar e completar a formação moral e espiritual do nosso povo” (Preâmbulo do Decreto-Lei 38 968, de 27 de Outubro de 1952).

No entanto, esta Campanha Nacional de Educação de Adultos não alcançou o que se pretendia, acabando por não atingir os objectivos propostos em matéria de alfabetização, talvez porque tenham sido privilegiadas metodologias e conteúdos escolares e infantilizadas. Após esta iniciativa, “nada de significativo aconteceu no domínio das políticas públicas de Educação de Adultos, até à promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 25 de Junho de 1973, por iniciativa do ministro Veiga Simão” (Alcoforado, 2008, p. 215), embora na segunda metade da década de cinquenta, a educação tenha começado a ser vista realmente a como factor decisivo no crescimento da economia. A educação pré-escolar, educação escolar e educação permanente regiam-se agora, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, pela democratização do ensino, agindo de forma global e integrada. Era necessário aperfeiçoar o nível cultural de todos e proporcionar formação profissional mais actualizada, para além de simplesmente alfabetizar. É neste paradigma que se pode realçar o facto de a Educação de Adultos exigir “programas e métodos pedagógicos diferentes dos utilizados para as crianças” (Patrício, 1982, p. 71).

Resumindo e concluindo, de acordo com Silva & Rhodes (1998), nesta época a educação de adultos via o seu reflexo em campanhas de dinamização, no Plano Nacional de Alfabetização, em acções no âmbito do Serviço Cívico Estudantil, no modelo de educação popular de modo a consciencializar os mais desfavorecidos, promovendo, assim a qualidade dos processos educativos.

Em 1979, estabelece-se o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), que se pretendia decisivo ao nível das respostas às carências educativas, económicas, sociais e culturais do país, envolvendo diversos pontos de vista políticos, assim como abrangendo o conhecimento de especialistas e educadores. Consequentemente, o PNAEBA incidiu em sete programas fundamentais, como a criação e instalação de um Instituto Nacional para a Educação de Adultos, a organização de uma

rede de Centros de Cultura e Educação Permanente, o desenvolvimento de Programas Regionais Integrados, a Alfabetização e Educação Básica Elementar, a Melhoria e Incremento do Ensino Preparatório para Adultos, o Apoio à Educação Popular e Acções na Emigração (DGEP, 1979). Estas medidas visavam encontrar respostas adequadas ao contexto em que se inseriam, de acordo com as particularidades do território, perseguindo metas previamente estabelecidas e orientadas para pôr fim ao analfabetismo.

No entanto, a Direcção Geral de Educação de Adultos (DGEA) elabora um documento de avaliação do Plano, reconhecendo que as expectativas iniciais não haviam sido alcançadas, isto é, de acordo com Lima (2005, p.40), houve negligência relativamente ao PNAEBA, pois “os apoios concedidos pelo Ministério da Educação à educação popular, ao associativismo e à intervenção comunitária eram praticamente inexistentes”. Desta forma, e seguindo Alcoforado (2008), surge uma visão voltada para o desenvolvimento económico, deixando de parte o envolvimento da educação portuguesa numa perspectiva mais global e humanista da Educação Permanente.

Na segunda metade da década de oitenta, os problemas relativos à Educação de Adultos continuavam sem solução à vista e é nesta altura que se dá a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia e que é implementada uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Em concordância com esta nova Lei, a Educação de Adultos é apresentada no formato de ensino recorrente, mas também de educação extra-escolar, pretendendo esta dar oportunidade ao adulto de expandir os seus conhecimentos em complemento da formação escolar, actuando numa óptica de educação permanente, assegurando a continuidade da acção educativa. Seguindo o entendimento de Lima (2005, p.41), esta LBSE, “aprovada em 1986, contribuiu para a formalização e escolarização do sector da educação de adultos” e acrescenta que “a reforma educativa da década de 1980 virá a revelar-se um fracasso em matéria de desenvolvimento da educação de adultos”.

Para um contributo mais significativo que estimulasse a procura da educação, sustentada na LBSE de 1986, foi fundamental a aprovação do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), organizado a partir da aprovação dos Quadros Comunitários de Apoio. Estes surgiram para promover o desenvolvimento integrado do país, intensificando a importância da Formação Profissional, o que até então não tinha acontecido. Assim, associavam-se e relacionavam-se os discursos em torno da produtividade e competitividade, relacionando estes conceitos com uma aposta na educação e na formação profissional.

Por conseguinte, surge em Portugal um sistema de *Formação Profissional*

Contínua, com mais de uma década de atraso relativamente à generalidade dos países da Europa, pretendendo-se combater o desemprego técnico e promover socialmente os trabalhadores. De certa forma, esta aposta foi bastante pertinente, uma vez que se reflectia no apelo a novos saberes e atitudes para o trabalho e, concomitantemente conferia um valor acrescentado aos saberes manifestos em diplomas e certificados que provinham dessa formação profissional, mas por outro lado, e admitindo a ideia de Lima (2001, p.50/51), a educação de adultos era, desta forma, reduzida “sobretudo ao ensino recorrente, assim privilegiando um conceito reducionista de educação de adultos enquanto escolarização de segunda oportunidade”, pois para o autor, «a educação popular e a alfabetização [...] serão desvalorizadas e, frequentemente, ignoradas, face à centralidade concedida ao *ensino recorrente* e também a novas orientações vocacionistas, de produção de capital humano e de mão-de-obra qualificada, através de um subsistema paralelo de formação profissional.»

Na verdade, já anteriormente se tinha sentido a necessidade de criar, perante as vicissitudes dessa época, em 1979, o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), que ambicionava “uma estrutura única para a execução das políticas públicas de emprego e formação profissional, que se regesse por princípios de descentralização, autonomia administrativa e financeira, participação dos parceiros sociais e modernização dos diversos elementos de organização e gestão” (Alcoforado, 2008, p.226), tendo por base o Decreto-Lei nº 519-A2, de 29 de Dezembro.

Passou a haver, desta forma, possibilidade para a multiplicação das acções no âmbito da Formação Profissional, sustentada na adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, uma vez que os índices bastante baixos de formação dos trabalhadores portugueses suscitaram, através dos Quadros Comunitários de Apoio, o aparecimento real de verbas que permitiram o acesso à formação profissional por parte destes trabalhadores, pois era este um dos problemas considerado na desvantagem económica e social do país.

Embora tenha havido muitos esforços para combater a situação em que Portugal estava colocado, para Nóvoa & Rodrigues (2005), os *fundos comunitários* não foram devidamente aproveitados na Formação Profissional Contínua, tendo-se perdido uma oportunidade para impulsionar a qualificação dos trabalhadores portugueses. A par disto, houve também displicência relativamente aos programas de alfabetização, que continuaram sempre pouco adequados a adultos, traduzindo um carácter demasiado escolar. Ora, apesar de terem existido efectivamente experiências de grande qualidade, os mesmos autores concluem que feita a avaliação possível, este investimento deixou

muito a desejar. Neste sentido, Lima (2005, p.41) corrobora explicando que “o ensino recorrente, especialmente na sua modalidade escolar, e a formação profissional serão contudo os elementos emblemáticos das políticas de educação de adultos entre meados de 1980 e de 1990, significativamente fazendo evacuar o conceito de educação de adultos dos discursos e das medidas governamentais de política educativa”.

Dado o panorama até aqui descrito, pode entender-se que as *Políticas e Práticas de Certificação Profissional* dos trabalhadores portugueses revelaram-se sempre improficuas, uma vez que durante o Estado Novo nunca houve condições que levassem a qualquer negociação. Além disto, as ofertas de educação e formação, realmente disponíveis e de qualidade, nunca chegaram ao nosso país, pelo menos de modo a darem uma resposta minimamente razoável. Na década de noventa foi reestruturado o quadro normativo da Formação Profissional (Decretos-Lei 401/91 e 405/91), tendo por base a LBSE.

O Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP) surge em 1991, estando fundamentado no DL nº 95/92 de 23 de Maio; assim, poder-se-ia definir exactamente os perfis profissionais e as respectivas aptidões, tal como, organizar e certificar a Formação Profissional existente e permitir o reconhecimento de saberes e competências adquiridos ao longo da vida.

Estavam então criadas as condições para “promover uma maior transparência das qualificações profissionais, facilitar a circulação dos trabalhadores, promover a empregabilidade, incentivar o aparecimento de novas formas de organização do trabalho e valorizar a formação ao longo e em todos os espaços da vida” (Alcoforado, 2008, p.231), passando a ser emitido um Certificado de Aptidão Pedagógica (CAP), cuja aquisição poderia ser de variadas formas, isto é, pela confirmação da experiência profissional e das respectivas aprendizagens não formais e informais, pela homologação de cursos de formação profissional, ou pela comprovação e atribuição de equivalência a títulos e diplomas obtidos noutros países.

Dado que os níveis de qualificação e de escolaridade dos portugueses eram efectivamente baixos, dentro do contexto dos parceiros comunitários e de países da OCDE, (Murray & Steedman, 2002), era fundamental investir na formação profissional e na certificação dos mesmos, apostando em serviços de orientação e aconselhamento e partindo dos contextos de vida pessoal, profissional e social, apoiar a construção de projectos pessoais realistas, valorizando o contributo de todos, no aumento da competitividade e na melhoria de aproveitamento das oportunidades de trabalho disponíveis, aumentando as hipóteses de mobilidade profissional (Comissão Europeia, 2001).

Perante um cenário de desleixo político diante das ofertas educativas para adultos, a meio da década de noventa do século passado, ocorre a nomeação de uma equipa responsável pela reabilitação da Educação de Adultos. Este grupo de trabalho assumirá um conjunto de críticas às orientações das práticas educativas para adultos vigentes, apresentadas na concepção de um documento (Melo & al., 1998; Melo, 2006). Estas críticas dirigem-se mais precisamente às opções escolarizantes e à exclusiva aposta na formação profissional, propondo uma base de respeito e de inclusão da cultura dos cidadãos em todas as práticas em que os adultos interviessem. O início da mudança da situação surge em 1996, com o Programa do governo e o Pacto Educativo para o futuro, que inscreveram “a educação de adultos no discurso político, abandonando as lógicas reformistas tradicionais” (Lima, 2005, p.46).

Surge, desta forma, a *Agência Nacional de Educação de Adultos*, que, de acordo com Lima (2005), prossegue os trabalhos do anterior PNAEBA, de 1979, tendo como linhas orientadoras da sua acção a oferta pública, assim como a autonomia e descentralização, através de *unidades locais*, a implementação de centros de balanço de competências e de sistemas de validação das aprendizagens, mas também de um serviço central de credenciação e registo das entidades intervenientes em Educação de Adultos. É neste contexto que um *grupo de missão* faz emergir, através da Resolução do Conselho de Ministros nº 92/98, de 14 de Julho, a *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos* (ANEFA), na perspectiva de fomentar o renascimento da Educação de Adultos.

Era importante, nesta fase pós-industrial, que se compreendesse que a formação profissional deveria nascer do próprio trabalhador e não pela imposição, pois só assim se chegaria à construção de identidades profissionais e à valorização da educação popular e de base, do associativismo, da informação, do lazer e da formação pessoal e social (Lima, Afonso & Estêvão, 1998).

A ANEFA acreditou (Decreto-Lei 387/99; Trigo, 2001) que um dos projectos a realizar seria a concepção do sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas pela população que já tinha alcançado a maioria, através da implementação de uma rede de Centros da responsabilidade de variadas entidades. A elevação dos níveis educativos e profissionais era, assim, uma das grandes finalidades da ANEFA, espelhando-se nos modelos e metodologias de Educação e Formação de Adultos. Para levar a cabo estas tarefas era necessário apoiar e formar os agentes envolvidos em toda a formação, procurando a reflexão crítica e construtiva através de trabalhos de avaliação e investigação.

Para Trigo (2001, p.104), eram duas, as vias, complementares e com continuidade, que deviam servir de base à oferta educativa, ou seja, através da estruturação de um sistema de validação e certificação de saberes e competências adquiridos por vias informais (RVCC), ou através de cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) que promovem a elevação dos níveis escolares e profissionais. Além deste tipo de cursos, foram implementadas também as acções *S@ber Mais* de menor duração, mas mais específicas, isto é, estas acções apresentaram-se sob a forma de unidades de formação de 50h que visavam colmatar lacunas evidenciadas pelos adultos em diversas áreas prioritárias como as línguas estrangeiras, Cidadania e Ambiente, Matemática para a Vida, etc., ou áreas mais particulares como a Mecânica, Electrónica, Higiene e Segurança Alimentar, etc. A educação e formação dos adultos e dos profissionais deveriam ser também apoiadas a partir da implementação de uma rede de Centro de Recursos. Nascia, assim, a organização pública portuguesa mais dinâmica relativamente ao tempo que teve de existência; foi destemido o trabalho desenvolvido pela ANEFA, especialmente na implementação do sistema RVCC.

Concluindo, apesar de todo o entusiasmo inicial apresentado no documento de estratégia ou no estudo elaborado pela Universidade do Minho, para Lima (2005) são bastantes as diferenças relativamente àquela ANEFA estabelecida, com um sistema minimalista, com pouco poder de decisão, não passando da fase inicial, extinguindo-se em 2002.

Contudo, houve uma enorme influência da ANEFA e, posteriormente, da Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV) na maneira como se entende a Educação e Formação de Adultos, especialmente pelas inovações metodológicas que levam a uma efectiva mudança no entendimento e nas práticas de educação e formação de adultos, enaltecendo os percursos individuais, grupais e colectivos através do reconhecimento de aprendizagens em diversos contextos educativos e momentos da vida. Tudo isto porque em Portugal eram visíveis os baixos níveis de escolaridade e de literacia, mas também de certificação (Benavente, 1999).

Através do Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro, perante a decisão de um novo partido político, a ANEFA foi extinta, dando lugar à Direcção Geral da Formação Vocacional. No entanto, a criação e desenvolvimento do sistema RVCC ficou assegurado legalmente em 2001, de acordo com o Despacho conjunto nº 262/2001, de 22 de Março. Assim, ficavam definidos os campos de intervenção da ANEFA e das experiências no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências definindo e regulamentando os apoios concedidos pelo PRODEP III, Intervenção Operacional da Educação.

Esta foi uma iniciativa que visava chegar a todos, essencialmente aos mais desfavorecidos socialmente, como os menos escolarizados ou desempregados, de forma a verem reconhecidos e certificados os saberes que foram adquirindo pelos vários percursos pelos quais passaram. Deste modo, tratava-se de uma tarefa bastante pertinente para fazer cumprir a estratégia do Plano Nacional de Emprego³, podendo ser assegurada quer por entidades públicas quer por privadas. Estes centros tinham como tarefa informar, aconselhar, orientar na construção dos percursos de educação e formação de adultos activos.

É através da Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro, que se compõe a rede nacional de centros de RVCC, concretizando assim um sistema de RVCC já projectado pela ANEFA, promovendo a educação e formação de adultos em Portugal. No seguimento desta Portaria, foram criados oitenta e quatro Centros até 2006, cada Centro funcionava a partir de três eixos basilares, isto é, o eixo do reconhecimento de competências, ou balanço de competências, pretendendo essencialmente apurar as competências adquiridas no percurso de vida, construindo e desconstruindo; o eixo da validação de competências, que visa a avaliação das competências anteriormente adquiridas e devidamente identificadas em confronto com o Referencial de Competências-Chave, sendo, portanto, um acto formal de uma entidade devidamente acreditada e, também o eixo da certificação de competências, o último, o que comprova todo o processo anterior, onde se confirmam as competências num certificado.

A pertinência deste processo de RVCC acabou por se traduzir ou perder nas políticas europeias para o emprego, contribuindo principalmente para a elevação dos níveis de escolaridade e de qualificação profissional dos portugueses, de acordo com Alcoforado (2008, p. 247) que manifesta que “o sistema RVCC acabou por reflectir, com particular incidência, esta reorientação política, ficando demasiado exposto à pressão da necessidade de demonstrar um contributo imediato e visível, com indiscutível significado, para debelar os fossos estatísticos”. Corroborando esta ideia Nóvoa e Rodrigues (2005, p.11) alertam para o facto de o reconhecimento dos adquiridos assentar “numa lógica administrativa, de *certificação formal*, sem uma verdadeira implicação da pessoa num processo de reflexão, de aprendizagem pessoal e de desenvolvimento profissional” e acrescentam que a expressão *ao longo da vida* não dispensa uma adequada formação de base.

³ Nesta altura era importante a introdução de medidas contribuíssem para facilitar a transição entre a escola e a vida activa, uma vez que eram escassas as perspectivas de emprego para os jovens que abandonam prematuramente o sistema educativo sem terem adquirido as competências necessárias para aceder ao mercado de trabalho.

1.3 - Orientações políticas europeias no âmbito da Aprendizagem ao longo da vida

No que confere às políticas europeias, foram anunciados os **parâmetros de referência europeus para a educação e formação**, os quais visam facilitar a avaliação dos sistemas de educação e formação. Assim, os estados-membros deveriam ter em atenção índices de referência de forma a alcançar os objectivos estratégicos fixados pelo Conselho Europeu de Lisboa, que propunham tornar a Europa a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo até 2010.

No seguimento desta ideia e de acordo com a “*Comunicação da Comissão, de 20 de Novembro de 2002, sobre parâmetros de referência europeus para a educação e a formação: seguimento do Conselho Europeu de Lisboa*”,⁴ podemos realçar que os parâmetros de referência se referem a objectivos concretos cujos progressos podem ser medidos. Estes objectivos estão repartidos por seis domínios: Investimento na educação e na formação; Abandono escolar precoce; Diplomados em Matemática, Ciências e Tecnologias; Habilitações de nível secundário superior; Competências-chave; Aprendizagem ao longo da vida.

De seguida, pretendemos apenas destacar os objectivos relacionados com os domínios de *Habilitações de nível secundário superior e Aprendizagem ao longo da vida*, dois tópicos que consideramos mais relevantes neste estudo.

Os estados-membros são convidados a adoptar os seguintes parâmetros de referência europeus:

Tabela 1: Parâmetros de referência europeus

- Até 2010, os Estados-Membros deverão garantir que a percentagem média de cidadãos de 25-64 anos terá concluído, no mínimo, o ensino secundário superior atinja ou supere os 80 %.
- Até 2010, o nível médio de participação na aprendizagem ao longo da vida na UE deverá abranger, no mínimo, 15 % da população adulta em idade activa (faixa etária dos 25-64 anos), não devendo em nenhum país essa percentagem ser inferior a 10%.

⁴ [COM(2002) 629 final - Não publicado no Jornal Oficial], consultado em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11064_pt.htm, a 19.12.2009.

Esta comunicação baseia-se em resultados atingidos pelos estados-membros, resultados bem diferentes do que o que até aqui Portugal tem vindo a alcançar. O primeiro tópico, anunciado na tabela 1, torna-se pertinente uma vez que Portugal apresenta uma taxa de 21% de conclusão do ensino secundário, na faixa etária em questão, o que se revela uma taxa bastante reduzida, principalmente quando comparada com os 42% e 46% da Espanha e Itália, respectivamente, mas principalmente com os 83% da Dinamarca. Contudo, a tendência em Portugal é a evolução positiva destas taxas, assim como nos restantes estados-membros, chegando-se a pensar que a taxa média na União Europeia possa alcançar os 80% em 2010, uma vez que no ano 2000 já se rondava os 66%⁵.

A importância evidenciada pelo segundo tópico, apresentado na mesma tabela, advém pelo facto da participação na aprendizagem ao longo da vida ser um desafio realmente relevante no âmbito da educação e da formação. A este nível, em 2002, a média da UE era de 8,4% no que diz respeito à participação em actividades de educação e formação, enquanto os três estados-membros com melhores resultados (Reino Unido, Finlândia e Dinamarca) tinham uma média de 19,6 %.

Deste modo, ao nível da *Aprendizagem ao longo da vida*, têm sido desenvolvidas políticas europeias bastante relevantes no que diz respeito à promoção da educação e formação de adultos, associando estas políticas ao desenvolvimento dos países a nível da empregabilidade.

Apresentamos, assim, duas das medidas transversais de iniciativas comunitárias a nível da *Educação, Formação, Juventude*⁶ adoptadas pelos estados-membros. Estas medidas inserem-se nas políticas que fomentam a *Aprendizagem ao longo da vida*, visando estimular, voltamos a repetir, a empregabilidade do país.

- **Espaço europeu da aprendizagem ao longo da vida⁷**

“Comunicação da Comissão, de 21 de Novembro de 2001, relativa à concretização do espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida.”

Esta comunicação define estratégias de acesso a todos os europeus de um espaço de aprendizagem ao longo da vida, onde o crescimento económico e social dos

⁵ [COM(2002) 629 final - Não publicado no Jornal Oficial], consultado em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11064_pt.htm, a 19.12.2009.

⁶ Consultado em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/index_pt.htm, a 19.12.2009

⁷ [COM(2001) 678 final - Não publicada no Jornal Oficial]. Consultado em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_pt.htm, a 19.12.2009.

estados-membros seja privilegiado, o que “permitirá aos cidadãos europeus passar livremente de um ambiente de aprendizagem para um emprego, de uma região ou de um país para outro a fim de utilizar da melhor forma as respectivas competências e qualificações”. Esta comunicação permite compreender, também, que a «*aprendizagem ao longo da vida* incide na aprendizagem que vai do ensino pré-escolar até à pós-reforma (*do berço ao túmulo*), abrangendo também qualquer tipo de educação (formal, informal ou não formal)».

Destacamos, de seguida, **as acções prioritárias** que se pretendem colocar em acção na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e que vêm alistadas no comunicado já referido anteriormente. A partir da leitura destes pontos, definidos como acções prioritárias em 2001, podemos de certa forma compreender alguns dos procedimentos que definem a realidade de hoje em dia, como o enorme investimento na Educação e Formação de Adultos (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ou mesmo nos Cursos de Educação e Formação de Adultos, etc).

Acções prioritárias de uma estratégia em prol de uma Europa da aprendizagem ao longo da vida⁸, sendo indispensável:

Tabela 2: Acções prioritárias de promoção da aprendizagem ao longo da vida

• Valorizar a educação e a formação.
• Reforçar os serviços de informação, orientação e consultoria a nível europeu.
• Investir mais tempo e dinheiro na educação e na formação.
• Aproximar os aprendentes das ofertas de educação e de formação.
• Pôr as competências de base ao alcance de todos.
• Apoiar a investigação em pedagogias inovadoras para professores, formadores e mediadores, tendo ao mesmo tempo em conta o papel crescente das tecnologias da informação e da comunicação.

Tal como na tabela anterior se pode conferir, uma das acções prioritárias é *valorizar a educação e a formação*, o que *significa quer valorizar os diplomas e certificados formais, quer a aprendizagem não formal e informal*, ou seja, reconhecer todos os tipos de aprendizagem, estando estes expostos num sistema comum de apresentação das qualificações. O segundo tópico apresentado na tabela 2, torna-se exequível através de um portal internet sobre as oportunidades de aprendizagem a nível

⁸ Consultado em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_pt.htm, a 21.12.2009.

Europeu, bem como um fórum europeu de orientação destinado a promover os intercâmbios de informação. No entanto, para investir mais na educação e formação (terceiro tópico) é necessária a criação de centros locais de formação, sugerindo aos estados-membros que recorram mais ao Fundo Social Europeu, com o compromisso de apresentar um balanço dos incentivos fiscais previstos pelos estados-membros. A aproximação dos aprendentes das ofertas de educação e de formação, pode ser possível através de centros locais de aquisição de conhecimentos e da aprendizagem no próprio local de trabalho.

- **Educação e formação de adultos: nunca é tarde para aprender**

“Comunicação da Comissão ao Conselho, de 23 de Outubro de 2006, relativa à educação de adultos⁹.”

“Uma melhor educação e formação de adultos pode desempenhar um papel crucial na formação profissional dos cidadãos europeus e na inclusão social no mercado do emprego das categorias menos favorecidas, como os migrantes e os idosos, cada vez mais numerosos na Europa.” É principalmente nesta perspectiva de formação profissional e de empregabilidade que se insiste no investimento e no desenvolvimento de acções de educação e formação de adultos. É prioridade “tornar o nível geral de competências dos cidadãos mais elevado” e contribuir para “melhorar os indicadores económicos, como a produtividade e a taxa de desemprego, e os indicadores sociais, como a participação cívica, a criminalidade e os custos dos cuidados de saúde.”

*A Comissão identifica **cinco tipos de acções para permitir aos estados-membros vencer os desafios atrás referidos:***

Tabela 3: Tipos de acções para a concretização dos desafios apresentados neste comunicado

- | |
|---|
| • Criar programas de educação e formação de adultos mais equitativos, com maior número de participantes |
| • Assegurar a qualidade dos programas de educação e formação de adultos |
| • Desenvolver sistemas de reconhecimento e de validação dos resultados da aprendizagem |
| • Investir na educação e formação das pessoas mais velhas e dos |

⁹ [COM(2006) 614 final - Não publicada no Jornal Oficial] retirado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11097_pt.htm, a 21.12.2009

migrantes

- Promover a investigação e a análise relativas às actividades de aprendizagem para adultos

De forma a alcançar os 12,5%, até ao fim de 2010, de participação em actividades de aprendizagem para adultos, os estados-membros têm uma considerável responsabilidade para que exista uma participação efectiva, devendo-se encorajar sobretudo os menos qualificados, assim como os mais velhos, os deficientes, ou mesmo os que vivam mais isolados. Para que tal aconteça foi necessário reforçar os investimentos públicos, divulgar mais estas acções de educação e formação de adultos, explorando melhor o potencial das instituições de educação já existentes.

Os estados-membros devem certificar-se de que os métodos de ensino e o pessoal responsável pela educação e formação são eficazes e apropriados aos aprendentes adultos de modo a assegurar a qualidade destes programas. Para alcançar um sistema que permita aos aprendentes uma melhor auto-avaliação e incentivando-os a prosseguir o seu percurso de aprendizagem, deve desenvolver-se sistemas de reconhecimento e de validação dos resultados da aprendizagem.

É importante e necessário investir na educação e formação do potencial humano mais desfavorecido a nível do mercado de trabalho, como os migrantes e as pessoas mais velhas, estes influenciam grandemente a economia e as sociedades modernas.

Portugal apresenta também índices de investigação e análise de actividades de aprendizagem para adultos bastante reduzidos. É urgente desenvolver os indicadores ou bases de dados, que desempenham um papel essencial na observação e na avaliação das actividades de educação e formação de adultos.

Estes parâmetros, definidos para toda a Europa, tiveram e têm reflexo em Portugal através de várias iniciativas, movidas essencialmente pelo POPH - *Programa Operacional de Potencial Humano*. Este foi impulsionado pelo QREN – *Quadro de Referência Estratégico Nacional*, que foi criado para facilitar a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013. Deste modo, avançaremos neste capítulo fazendo uma breve explanação de como foram implementadas estas políticas em Portugal.

1.3.1 QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional e POPH - Programa Operacional de Potencial Humano

De acordo com o que já anteriormente foi referido, o Programa Operacional de Potencial Humano (POPH) está inserido no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), este “enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013”¹⁰. O QREN assume, de facto, que o desenvolvimento do país, ao nível económico, sociocultural ou territorial passa fundamentalmente pela elevação da qualificação dos portugueses e das portuguesas, através da valorização do conhecimento, da ciência, da tecnologia e da inovação, numa perspectiva de igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência das instituições públicas. Neste sentido são vários os Programas Operacionais, impulsionados pelo QREN, visando levar a cabo estas directrizes europeias.

O POPH surge, de uma maneira geral, como o caminho para “superar o défice de qualificações da população portuguesa (...) apoiar a promoção do conhecimento científico e da inovação como motores de transformação do nosso modelo produtivo (...) estimular a criação e a qualidade do emprego, apoiando os empreendedores e a transição dos jovens para a vida activa, ao mesmo tempo que concorre para a promoção da igualdade de oportunidades, tanto na vertente da igualdade de género como na da luta contra a exclusão social”¹¹. Estas políticas inserem-se num contexto de urgência do investimento no potencial humano do país (8,8 mil milhões, com a comparticipação de 6,1 mil milhões do Fundo Social Europeu), através deste programa, o qual vai estimular o potencial de crescimento sustentado da economia portuguesa. Este programa apresenta os seguintes objectivos principais:

Tabela 4: Objectivos principais do POPH

- Superar o défice estrutural de qualificações da população portuguesa, consagrando o nível secundário como referencial mínimo de qualificação, para todos;
- Promover o conhecimento científico, a inovação e a modernização do tecido produtivo, alinhados com a prioridade de transformação do modelo produtivo português assente no reforço das actividades de maior valor acrescentado;

¹⁰ Consultado em <http://www.qren.pt/>, a 18. 12.2009.

¹¹ Consultado em <http://www.poph.qren.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=375>, a 21. 12.2009.

- Estimular a criação e a qualidade do emprego, destacando a promoção do empreendedorismo e os mecanismos de apoio à transição para a vida activa;
- Promover a igualdade de oportunidades, através do desenvolvimento de estratégias integradas e de base territorial para a inserção social de pessoas vulneráveis a trajectórias de exclusão social. Esta prioridade integra a igualdade de género como factor de coesão social.

Estes objectivos desenrolam-se em torno de dez eixos prioritários, isto é, o *Programa Operacional de Potencial Humano* desenvolve-se através de dez eixos prioritários. A Qualificação Inicial, Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida, Gestão e Aperfeiçoamento Profissional, Formação Avançada, Apoio ao Empreendedorismo e à Transição para a Vida Activa, Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social, Igualdade de Género, Algarve, Lisboa, Assistência Técnica são os eixos prioritários incluídos neste programa.

Abordamos unicamente o segundo eixo prioritário, denominado *Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida*, que tem como principal objectivo “o reforço da qualificação da população adulta activa - empregada e desempregada, contribuindo para o desenvolvimento de competências críticas à modernização económica e empresarial e para a adaptabilidade dos trabalhadores”¹². Este eixo insere a estratégia ou Iniciativa Novas Oportunidades, que visa facilitar a obtenção do 9º ano ou 12º ano de escolaridade por aqueles adultos que não chegaram a completar e já estão no mercado de trabalho, através de variadas formas. Na tabela que segue apresentamos os objectivos gerais do eixo.

Tabela 5: Objectivos gerais do eixo Adaptabilidade e Aprendizagem ao longo da vida

- Elevar os níveis de qualificação dos activos - empregados e desempregados - assumindo o nível secundário como referencial de qualificação;
- Alargar as possibilidades de acesso à formação por parte dos activos empregados, através da modulação e do ajustamento das ofertas;
- Garantir a capitalização das formações de curta duração, realizadas no quadro de um determinado percurso formativo, com vista à obtenção de uma qualificação correspondente a uma determinada saída profissional;

¹² Consultado em <http://www.poph.qren.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=366>, a 21. 12.2009.

- Expandir e consolidar o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências;
- Diversificar as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de novas metodologias para a aprendizagem ao longo da vida;
- Incrementar a Igualdade de Oportunidades entre ambos os sexos.

Este eixo, *Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida*, vai apresentar como tipologias de intervenção, ou seja, vai desenvolver mais especificamente o seu trabalho a nível do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Cursos de Educação Formação de Adultos; Formações Modulares Certificadas; e, Reequipamento e Consolidação da Rede de Centros de Formação. Estas tipologias de intervenção estão directamente relacionadas com a iniciativa *Novas Oportunidades*, de que se falará no ponto seguinte, uma vez que é através dela que se desenrolam. Os Centros Novas Oportunidades surgem, assim, como o espaço físico para o desenvolvimento destas intervenções.

1.3.2 - Iniciativa Novas Oportunidades

A *Iniciativa Novas Oportunidades* surge como peça fundamental das políticas de emprego e formação profissional, que têm como ponto central as estratégias de qualificação, assim sendo o Primeiro-ministro corrobora esta ideia referindo que “é esta a ambição que vos proponho na *Iniciativa Novas Oportunidades*: dar um forte e decisivo impulso à qualificação dos portugueses.”¹³ O nível secundário aparece como patamar mínimo para a qualificação dos jovens e adultos.

Esta iniciativa tem dois pilares fundamentais. Um deles reporta-se ao ensino profissionalizante de nível secundário, sendo o objectivo “fazer com que as vagas em vias profissionalizantes representem, em 2010, metade do total de vagas ao nível do ensino secundário”. O outro, e é sobre este nos debruçamos mais detalhadamente, diz respeito ao aumento da formação de base dos activos, surgindo como segunda oportunidade para progredir nos estudos e “é por isso que a *Iniciativa Novas Oportunidades* assume uma estratégia nova – prioridade à formação de base dos activos – e define objectivos exigentes: qualificar 1.000.000 de activos até 2010”.

Neste sentido, para alcançar os objectivos é necessário um Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que possibilite medir e

¹³ Consultado em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/9.html>, em 21.12.2009

certificar competências adquiridas em diversos contextos, assim como a disponibilização de ofertas complementares adequadas.

No site oficial da *Iniciativa Novas Oportunidades*¹⁴ pode ler-se:

“Cerca de 3.500.000 dos actuais activos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 inferior ao 9.º ano. Cerca de 485.000 jovens entre os 18 e os 24 anos (i.e., 45% do total) estão hoje a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, 266.000 dos quais não chegaram a concluir o 9.º ano.

É imperioso superar os défices estruturais de formação e de qualificação que Portugal apresenta. Precisamos de uma intervenção política, focada, determinada, continuada e em ritmo acelerado nesta área, sem a qual não é possível alcançar uma sociedade plenamente desenvolvida em todas as suas dimensões.”

É a Comissão Europeia que faz emergir o objectivo de, em 2010, 85% das pessoas com 22 anos de idade na União Europeia terem alcançado o ensino secundário. E é com base neste objectivo que a OCDE realça para Portugal a produtividade da força do trabalho, ou seja, “a redução do défice de escolarização da população portuguesa favorece o crescimento, quer porque melhora a qualidade do trabalho, quer porque facilita a adopção de novas tecnologias.”

Assim, a *Iniciativa Novas Oportunidades* surge como estratégia que pretende influenciar bastante o **crescimento económico** do país. É anunciada a esperança que o PIB, no espaço da União Europeia, veja aumentar a taxa de crescimento anual entre 0,3 e 0,5 pontos percentuais pelo aumento de cada ano do nível médio de escolaridade. “Para Portugal, a OCDE (2003) estima que o produto poderia ter crescido mais 1,2 pontos percentuais por ano, entre as décadas de 70 a 90, se os seus níveis de escolaridade estivessem equiparados à média dos países da OCDE.”

Da mesma forma, pode associar esta iniciativa ao incremento de **actividade e emprego**, pois “registra-se ser possível reconhecer uma **relação positiva entre o investimento em capital humano e as dinâmicas de actividade e emprego**”.

Os **salários** também se encontram, de certo modo, relacionados com o aumento das qualificações, pois o nível das remunerações tende a acompanhar o nível de qualificação, ou seja, “constitui um investimento com margens de retorno muito significativas”.

¹⁴ Consultado em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html>, a 21. 12.2009.

Para além destes ganhos, ganha-se bastante também a nível de **cidadania e de coesão social**, pois está-se a lutar por uma sociedade mais justa e mais igualitária, isto é, promovem-se “dinâmicas de participação social mais intensas, a tolerância social, o ambiente de inovação, a promoção da igualdade de género” pela via do investimento na educação e formação de pessoas.

A Iniciativa Novas Oportunidades é, desde o início, regida pela Agência Nacional para a Qualificação, sendo esta um “instituto público, tutelado pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, com a missão de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”¹⁵. Assim, o Decreto-Lei nº 276-C/2007, DR 146, Série I, de 2007-07-31, aprova, pelo Ministério da Educação, a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I. P.. E a Portaria nº 959/2007, DR 160, Série I, de 2007-08-21, através dos Ministérios das Finanças e da Administração Pública, do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, aprova os Estatutos da Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Tal como temos vindo a referir, é através dos Centro Novas Oportunidades (CNO) que os adultos têm acesso ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, assim como a outros tipos de encaminhamento. É através desta metodologia que os adultos valorizam o conhecimento adquirido, ao longo de toda a vida, na sua experiência pessoal, social e profissional, podendo também dar prosseguimento aos estudos/formação.

Os CNO surgem assim como meio privilegiado para dar resposta às necessidades de qualificação da população adulta. É deste modo constituído por equipas especializadas nas diferentes etapas da intervenção, permitindo aferir qual a melhor opção para cada individuo que se inscreve. Ou seja, o adulto quando chega a um CNO passa por uma fase de Acolhimento (atendimento e inscrição dos adultos, esclarecimento sobre a missão dos CNO), fase de Diagnóstico (análise do perfil do adulto, recorrendo, designadamente, a sessões de esclarecimento, análise curricular, entrevistas individuais e colectivas ou estratégias adequadas; identificação das melhores respostas disponíveis, face à análise efectuada) e, posteriormente, pela fase de Encaminhamento (proporcionar ao adulto informação que permita direccioná-lo para a resposta de qualificação que lhe seja mais adequada, resulta de um acordo entre a equipa do centro e o adulto).

¹⁵ Consultado em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>, a 22. 12.2009.

O Processo de RVCC está organizado em três eixos: o Reconhecimento das competências (aquando da “identificação, pelo adulto, dos saberes e competências adquiridos ao longo da vida (...) o adulto evidencia as aprendizagens efectuadas, dando início à construção do portefólio reflexivo de aprendizagens”), a Validação das competências (é o momento de “avaliação das competências adquiridas ao longo da vida por confronto com os referenciais de competências-chave”) e a Certificação das mesmas (aquando da apresentação do adulto perante um júri de certificação com vista à certificação de competências validadas).

Nestes CNO, os adultos encontrarão o apoio de profissionais especializados que irão trabalhar com o adulto no sentido de reconhecer as competências para o nível básico e/ou secundário, mediante Referenciais de Competências-Chave (nível básico ou nível secundário). Portanto subentende-se que, para fazer este processo, o adulto terá alguma experiência profissional, isto é, para fazer o nível secundário, se tiver menos de 23 anos, terá de dispor no mínimo de três anos de experiência profissional comprovada, não havendo, deste modo, pretensões de este sistema substituir o ensino formal.

Neste momento existem, em Portugal continental e Região Autónoma da Madeira, 456 Centros de Novas Oportunidades a funcionar em estabelecimentos de ensino básico e secundário, Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional, autarquias, empresas, associações e outras entidades formadoras acreditadas.

Conclusão do capítulo

O *Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências* é um dos caminhos possíveis com origem num *Centro Novas Oportunidades*, como atrás foi referido. Permite reconhecer *saberes* aos adultos, ajudar na reformulação ou moldagem desses saberes, ajudando-os, também, a tomar consciência das suas competências. Deste modo, o adulto que frequenta um processo de RVCC muitas vezes sofre um processo de *conscientização* dos saberes que já tinha adquirido, mas que só agora tornou presentes. Desta forma, o processo de RVCC surgiu numa tipologia intitulada *Adaptabilidade e Aprendizagem ao longo da vida* no POPH, pois estamos a adaptar saberes e a promover uma aprendizagem mais formal, mas bastante autónoma, enquadrada numa política educativa para uma fase mais avançada da vida.

Podemos então dizer que o *processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências* tem um carácter bastante democrático, surgindo como uma segunda oportunidade àqueles que, por variados motivos, não aproveitaram a primeira. Na sua maioria, os adultos que frequentam este processo, abandonaram a escola por motivos financeiros ou sociais. Portanto, é esperado que este *processo* aumente a auto-estima dos portugueses menos apoiados socialmente, visando também o aumento de empregabilidade, criando, assim, novos horizontes a quem o frequenta. Apresentando, desta forma, um cunho social.

O carácter democrático é também verificável na ideologia deste processo de RVCC, que foi concebido para se ajustar ao ritmo de todos e não apenas ao de alguns. Isto é, o *processo* pretende criar responsabilidades, próprias da fase adulta, relativamente ao desenvolvimento do processo de cada um, fomentando uma gestão autónoma. Aliás, podemos até dizer que toda a estrutura, da qual faz parte este *processo*, desde o facto de ser semanal, pós-laboral, tem uma raiz popular permitindo estar ao alcance de todos. O processo vem “reanimar” muita gente que parecia amorfa e que passava ao lado de qualquer evolução educativa, principalmente proveniente de zonas rurais.

Podemos verificar que as *Novas Oportunidades* ou mais precisamente o *processo de RVCC* vêm responder exactamente ao que é exigido ou aconselhado nos comunicados europeus, que atrás explanámos. Desta forma, nas acções prioritárias referidas em “espaço europeu da aprendizagem ao longo da vida” está bem patente a ideia de ser necessário valorizar diplomas e certificados formais, de aproximar os aprendentes das ofertas de educação e de formação, criando centros locais de aquisição de conhecimentos. A corroborar também a implementação do *processo de RVCC* está o

comunicado europeu intitulado “Parâmetros de referência europeus para a educação e a formação” em que há a alusão da importância de, até ao fim de 2010, Portugal ver aumentada a sua percentagem média (80%) de cidadãos que terão concluído o nível secundário de escolaridade. No mesmo comunicado também se refere a importância de aumentar as taxas da participação na aprendizagem ao longo da vida pela população adulta em idade activa. O comunicado europeu *Educação e formação de adultos: nunca é tarde para aprender* vem, de igual modo, confirmar a pertinência deste processo na sociedade portuguesa, tendo em conta que se quer uma sociedade próxima da Europa e dos respectivos índices de desenvolvimento. Neste comunicado podem verificar-se cinco tipos de acções a serem implementadas, entre elas: desenvolver sistemas de reconhecimento e de validação dos resultados da aprendizagem; sendo que estes sistemas permitem aos aprendentes uma melhor auto-avaliação e incentivam-nos a prosseguir o seu percurso de aprendizagem. Ou seja, podemos concluir que o processo de RVCC surge no sentido de Portugal se inserir no que tem vindo a ser feito no resto da Europa, respeitando o que lhe é pedido pela Comissão Europeia.

O *Programa Operacional de Potencial Humano* organiza estas políticas europeias que visam estimular o potencial da população portuguesa e, inserido nele, está a *Iniciativa Novas Oportunidades*, como já nos capítulos anteriores tinha referido.

Seguidamente exploramos os modelos teóricos de suporte ao reconhecimento pessoal, ou seja, vamos expor o que sustenta teoricamente o processo de RVCC; e passamos também à apresentação dos Projectos Pessoais, concepção teórica que pretende ir ao encontro do que se pretende analisar neste estudo.

Capítulo 2

Modelos de suporte ao reconhecimento
pessoal e Projectos Pessoais

2.1 – Modelos teóricos de suporte ao reconhecimento pessoal

Introdução

Dando continuidade ao enquadramento apresentado no capítulo anterior acerca das políticas educativas, com o intuito de perceber o que tem vindo a acontecer de um modo geral na educação e formação de adultos em Portugal, debruçamo-nos, neste capítulo, sobre os modelos teóricos de suporte ao reconhecimento pessoal, enquanto metodologia privilegiada nesta área.

O adulto que se propõe passar por um processo de reconhecimento de saberes confronta-se particularmente com a sua história de vida, isto é, vai descobrir ou reconhecer competências reflectindo acerca das suas próprias experiências. Partindo deste pressuposto, ao longo deste capítulo fazemos uma breve apresentação da Teoria da Acção Comunicativa de *Habermas* e da Aprendizagem Transformativa de *Mezirow*, teorias que suportam o modelo conceptual das Histórias de Vida, enquanto paradigma da educação e formação de adultos, nomeadamente no âmbito do processo de RVCC.

Estes modelos teóricos que orientam o reconhecimento pessoal, isto é, os modelos subjacentes ao processo de RVCC ou, mais precisamente, ao balanço de competências no qual o adulto se envolve, assentam essencialmente na concepção de um processo transformativo do próprio adulto, que parte da reflexão crítica individual ou conjunta, através do diálogo ou da acção comunicativa. Assim, é importante conhecer a base teórica que apela a que a pessoa analise e critique a sua própria experiência, construindo e desconstruindo os seus saberes e competências.

A última abordagem deste capítulo passa por apresentar a concepção teórica dos Projectos Pessoais de *Brian Little*, importante para sustentar e compreender o estudo que se levou a cabo. Ou seja, a apresentação desta concepção teórica é pertinente de modo a fundamentar a análise da evolução dos projectos pessoais, da percepção das competências ou mesmo da percepção do grau de envolvimento, num grupo de adultos que frequentaram, envolveram, e/ou concluíram o Processo RVCC.

2.1.1 – Teoria da Acção Comunicativa, Habermas

Na sequência dos pensamentos que impulsionaram a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sustentada, entre outros, por Adorno (1903-1969) e Marcuse (1898-1979), Jürgen Habermas (1929), filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, tem também o seu nome associado a esta teoria, embora de uma forma um pouco mais heterodoxa.

Contudo, a crítica radical à sociedade industrial moderna é constante, quer entre os pensamentos dos primeiros, quer em Habermas. Este procurou apenas não seguir o pessimismo característico da primeira geração.

À medida que a sociedade se tornava mais industrial prevalecia a racionalidade instrumental, que se define pela organização de meios adequados para atingir determinados fins. Mais uma vez, Habermas não contempla a racionalidade de uma forma tão negativa. Logo, tal como refere Gonçalves (1999) ao repensar a ideia de razão e racionalização, Habermas supera o conceito de racionalidade instrumental, ampliando o conceito de razão, que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma: a razão comunicativa.

Esse processo, de busca da razão comunicativa, caracteriza-se pelo alargamento de esferas sociais que ficam submetidas a critérios técnicos de decisão racional, isto é, a critérios de adequação e organização de meios em relação a determinados fins. Contudo, tal como anteriormente foi referido, Habermas não acentua o seu pessimismo relativamente à racionalidade instrumental da ciência e da técnica uma vez que se constituem como manutenção do ser humano, mas sim em relação à “unilateralidade dessa perspectiva como projecto humano, que deixa de lado a discussão sobre questões vitais em torno das quais uma sociedade decide o rumo da sua história” (Gonçalves, 1999, p. 130).

Habermas dá antes relevo à racionalidade comunicativa, na tentativa de não contribuir para a generalização da ciência e da técnica (racionalidade científica) nas esferas de decisão. Assim, Habermas distingue dois conceitos, o de “trabalho”, que pode ser entendido enquanto processo pelo qual o homem se emancipa progressivamente da natureza, e “interacção”, que se traduz pela convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e acção, resultando na constituição de normas sociais. Esta interacção social é potencialmente comunicativa, promovendo a auto-reflexão do indivíduo e a consequente subjectividade do mesmo.

A valorização da racionalidade instrumental nesta interacção, ao destituir a acção comunicativa gerou no homem atitudes e sentimentos individualistas, de isolamento, competição, que são a base dos problemas sociais. No entanto, “Habermas vislumbra a possibilidade de que, através do diálogo, o homem possa retomar o seu papel de sujeito” (Gonçalves, 1999, p. 131)

Como alternativa à razão instrumental pode assumir-se a teoria da acção comunicativa, tendo como suporte o domínio da linguagem comum, o diálogo, cumprindo os princípios de veracidade, correcção e sinceridade. O reforço na linguagem e no discurso surgem como pontos centrais na emancipação da sociedade, destacando a

razão crítica contra a razão instrumental, tentando criar uma teoria racional da emancipação, contribuindo para a consciencialização dos indivíduos que interagem.

Seguindo o que tem vindo a ser posto em questão, na sociedade podem distinguir-se duas esferas que coexistem, isto é, o *sistema*, que se refere à reprodução material que segue a lógica da adequação dos meios aos fins, de acordo com as relações de poder e intercâmbio (política/economia); e o *mundo da vida*, que se espalha através da reprodução simbólica, da linguagem, e dos significados que estabelecem a uma determinada visão de mundo. Deste modo, Habermas determinou a análise da *colonização do mundo da vida* pelo *sistema* e a crescente instrumentalização consequente da modernidade.

A acção comunicativa pressupõe o diálogo coordenado entre dois ou mais actores, indo ao encontro da teoria social do *mundo da vida*, que se contrapõe à lógica da dominação. Assim, partindo da participação activa de todos os cidadãos, pretende-se alcançar o agir comunicativo que se estabelece no discurso, de modo a pôr fim à arbitrariedade nas questões que rodeiam a comunidade. Ou seja, Gonçalves (1999, p. 133) confirma que “Habermas propõe um modelo ideal de acção comunicativa, em que as pessoas interagem e, através da utilização da linguagem, organizam-se socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coacção externa e interna”.

É assim que se pode caracterizar o *Programa Epistemológico de Habermas* e que se pode analisar mais detalhadamente no seguinte quadro.

Tabela 6: Programa Epistemológico de Habermas (adaptado de Habermas, 1987; Alcoforado 2008;)

Ciências	Interesse	Método	Objectivos
<i>Empírico - Analíticas</i>	Técnico de predição e controlo dos fenómenos	Objectividade Racionalidade instrumental	Estabelecer verdades universais
<i>Histórico - Hermenêuticas</i>	Interpretação compreensão	Racionalidade comunicativa	Desenvolver significados para uma via comum partilhada
<i>Críticas</i>	Autonomia e libertação dos seres humanos	Racionalidade transformativa e emancipatória	Mudança de realidade

Reportando-nos à tabela 6, onde estão bem patentes os tipos de interesses que Habermas considera de acordo com as diferentes bases científicas, acreditando de igual modo que o interesse humano, apesar de ser um conceito bastante abrangente, é

fundamental para entender a origem do conhecimento, não sendo este reduzido à mera produção ou ideologia. Os processos de aprendizagem e compreensão mútua desenvolvem os interesses, deste modo, Habermas acredita no princípio da racionalidade dos interesses, que se podem distinguir em três grandes tipos.

Quanto aos *interesses técnicos*, direccionados para o trabalho, reflectem conhecimento fundamentado na investigação empírica e nas regras técnicas, ou seja reproduzem o controlo e dominação que a pessoa tem perante o seu ambiente, perante a natureza. Assim acontece com o interesse pela tecnologia (*interesses técnicos*), que se apoia na ciência. Neste sentido, Gonçalves corrobora explicando que “com esse tipo de racionalidade não se questiona se as normas institucionais vigentes são justas ou não, mas somente se são eficazes, isto é, se os meios são adequados aos fins propostos, ficando a questão dos valores éticos e políticos submetida a interesses instrumentais e reduzida à discussão de problemas técnicos” (1999, p. 130).

A interacção humana social, ou acção comunicativa, advém do conhecimento interactivo ou prático. Este conhecimento social é regido pelas expectativas mútuas que ocorrem do comportamento interactivo dos indivíduos, que se reflectem em normas consensuais. Assim, os *interesses comunicativos* levam ao entendimento ou não dentro da comunidade ou entre várias comunidades.

A auto-reflexão e o auto-conhecimento têm possibilidades de levar ao conhecimento emancipatório, que está na base do *interesse emancipatório*, onde se ambiciona a liberdade. Este tipo de conhecimento reflecte bastante o que o indivíduo interpreta de si mesmo, do seu papel no mundo e do que o rodeia, como as forças institucionais ou ambientais. Estas forças têm um papel de controlo sobre o ser humano, limitação que pode ser superada, através da auto-emancipação, ou da reflexão que leva à consciência ou à transformação.

“For Habermas emancipatory interest focuses upon critical self-reflection, critical reflection clearly constitutes an integral element in the process involved in validating learning about the environment and other people as well as ourselves” (Mezirow, 1991, p.87)

Estes três tipos de interesses são postos em prática a partir de algumas ideias fundamentais. Uma das ideias fundamentais para Habermas é a de *Esfera Pública*, que diz respeito ao espaço que vai além da vida doméstica, da igreja, do governo, etc., um espaço onde as pessoas podem discutir, reflectir, argumentar acerca da vida em geral, assim como de qualquer outra ideia. Este espaço tem vindo, cada vez mais, a ser

invadido pelas novas tecnologias, internet e/ou pela comunicação em geral, convertendo-se numa nova esfera pública, num espaço diferente.

A reconciliação necessária entre a *Hermenêutica* e o *Positivismo* é também central para Habermas, que assume que há uma realidade objectiva, a qual é suportada e explorada pelas ferramentas das ciências naturais. Estas requerem uma interpretação diferente da que se dá às ciências humanas, uma vez que a sociedade e a cultura reproduzem a própria interpretação de símbolos. É fundamental ter em conta o esquema interpretativo de qualquer metodologia, em qualquer acção social, logo para Habermas, há uma outra lógica, a da teoria crítica, que procura entender a lógica de poder e dominação.

A ideia fundamental para Habermas é a da ***Teoria da Acção Comunicativa***, isto é, dá relevo à comunicação efectiva, à comunicação não distorcida. São quatro os níveis de validade que a linguagem deve atingir quando é usada pelo ser humano para comunicar: o que é dito é compreensível, pois as regras semânticas levam à compreensão para os outros; o assunto (conteúdo) é verdadeiro; há justificação por parte do emissor aquando do uso da sua língua (mediante regras e normas); e, não há qualquer tentativa/intenção de enganar o receptor, por parte do emissor. Quando não se cumpre qualquer uma destas regras, a comunicação está distorcida.

Assim, Habermas acredita que os actos da fala, estabelecidos pelos sujeitos entre si, vão ao encontro das concepções de verdade, liberdade e justiça (Horster 1988), reflectidas nas interacções sociais. Esta interacção depende do sucesso ou insucesso das acções provenientes do conhecimento conjunto do *mundo objectivo*, não procurando a violação das regras técnicas. A mesma interacção está subordinada também às *normas sociais*, que definem expectativas recíprocas de comportamento, do conhecimento de todos os participantes. Este tipo de acção é avaliado pelo reconhecimento e consenso entre as pessoas e não pelo êxito. É na interacção entre as pessoas que, em maior ou menor grau, surgem as manifestações das suas vivências, intenções, necessidades. A interioridade das pessoas em interacção é revelada a partir do confronto com a *subjectividade das vivências e dos sentimentos*.

Cada um destes três pontos, referentes à interacção entre pessoas, requer a sua *validade*, ou seja, perante um mundo objectivo corresponde a verdade de todo o processo comunicativo dos participantes; num mundo social privilegia-se a correcção e adequação das normas; e, no que diz respeito às normas das vivências e sentimentos, espera-se a veracidade do que é relatado pelos próprios relativamente aos seus sentimentos. Assim, toda a acção comunicativa, através da linguagem, subentende a ideia de valores, que só serão alcançados através da argumentação, quando esta é

regida por princípios comuns ao grupo. Através da interacção promovida pelo diálogo, pela argumentação ou pela linguagem, as pessoas organizam-se socialmente fomentando o consenso de uma forma livre. Desta forma, Habermas (2010, p.153) refere que “o entendimento funciona como mecanismo coordenador de acções de tal modo que os participantes de uma interacção chegam a acordo sobre a *validade* que reivindicam para os seus enunciados, ou seja, reconhecem no plano intersubjectivo *pretensões de validade* que fazem valer de forma recíproca”. Este seria o modelo ideal de acção comunicativa, segundo Habermas, que, na situação linguística ideal, resultaria no *discurso*. Este tem por objectivo validar as opiniões que emergem da interacção e do processo de comunicação e visa o entendimento mútuo. Somente o discurso e a consequente argumentação dão lugar ao entendimento entre os indivíduos relativamente à validade do que é dito ou à legitimidade das normas.

Mediante estes pressupostos, admite-se uma definição de carácter universal, sustentada numa *Ética da Razão Comunicativa*. Esta subentende um discurso efectivo que resulta da interacção dos sujeitos, assim como a assunção da validade das normas como verdade. Sendo assim, existem três regras básicas na *Ética da Razão Comunicativa*, a *regra da inclusão*, a *regra da participação* e a *regra da livre comunicação*, que assumem que qualquer sujeito pode participar em discursos, logo que seja capaz de falar, podendo também problematizar as afirmações, evidenciando as suas necessidades e desejos, uma vez fazendo uso dos seus plenos direitos.

Seguindo esta linha de raciocínio, o consenso social deriva da *Acção Comunicativa*, que se pretende numa sociedade democrática, onde a livre discussão dos cidadãos deve ser sempre assegurada. Portanto, para Habermas, a garantia da democracia resulta da linguagem, alcançando o consenso em decisões colectivas, pois para o mesmo “sob aspecto funcional do entendimento, a acção comunicativa serve para a transmissão e renovação do saber cultural; sob o aspecto da coordenação de acções visa a integração social e o estabelecimento da solidariedade, sob o aspecto das socialização, por fim, a acção comunicativa ajuda a estruturar identidades pessoais” (Habermas, 2010, p.158).

A acção comunicativa pressupõe o diálogo, a discussão como forma de chegar ao entendimento, assim, no seguimento desta breve exposição teórica, abordaremos outra, a da aprendizagem transformativa, de modo a esclarecer a importância da reflexão crítica.

2.1.2 - Aprendizagem Transformativa, Mezirow

Seguindo uma tradição histórica Marxista, de acordo com Cabete (2006), Mezirow abordou a aprendizagem dos adultos como uma *aprendizagem transformativa*, inspirando-se na pedagogia crítica.

Esta *aprendizagem transformativa* ou *transformação de perspectiva* supera a *mudança de paradigma* de Kuhn, pois salienta o processo de emancipação do indivíduo, acentuando também, por influência de Gould, “a libertação de distorções psicológicas adquiridas durante a infância e por toda a vida. Com o seu antecedente de acção social, Mezirow viu essa emancipação pessoal como semelhante à emancipação política de Freire” (Finger & Asún, 2005, p. 55).

A aprendizagem que se pressupõe emancipatória pretende alcançar os pressupostos do próprio conhecimento, incidindo na capacidade de ser crítico em relação a si próprio e à sua realidade, questionando o mundo em redor. Ora, a aprendizagem emancipatória ocorre quando as perspectivas de significado são alteradas através da auto-reflexão e pela maneira como perspectivamos as expectativas e o próprio conhecimento.

“Emancipatory knowledge is knowledge gained through critical self-reflection, as distinct from the knowledge gained from our “technical” interest in the objective world or our “practical” interest in social relationships”. (Mezirow, 1991, p. 87)

Estas *Perspectivas de significado*, para Mezirow, enquanto conjunto de hábitos mentais que nos levam a perceber o mundo e a reagir de determinada forma, são influenciadas pela socialização, ou seja, trata-se de conhecimentos, certezas ou juízos de valor, que determinam regras inerentes e que interpretam e actuam sobre a realidade; e, os seus elementos constitutivos, como as crenças e os conhecimentos, condicionalismos, perspectivas e costumes, inculcados e assimilados sem qualquer reflexão e influenciados pelo processo de socialização, são os *Esquemas de significado*. Estes formam a *Consciência Crítica*, que se traduz pelo processo de transformação de perspectivas de significado.

A transformação destes esquemas e perspectivas de significado, mediante a reflexão sobre os postulados subjacentes ao nosso comportamento, deve constituir, pelo menos, a parte essencial da Educação de Adultos, razão por que esta deve ser predominantemente transformativa, ao contrário da educação das crianças e adolescentes que deverá assumir, predominantemente, características formativas.

Mezirow, na concepção da sua teoria, teve em conta muitos autores, isto é, apoiou-se nos seus conceitos, mas não em todos. Segundo Finger e Asún (2005), o contributo de Dewey na teoria da aprendizagem transformativa de Mezirow assenta nos conceitos de *democracia, participação, experiência, reflexão, crescimento, testes de validação, progressivismo, optimismo, humano como actor*, tornando-se este o mais influente; de Blumer extraiu os conceitos de *significado, estruturas de significado, reflexão, dependências de outros* e de Kuhn a noção de *paradigma, mudança de paradigma e crise*.

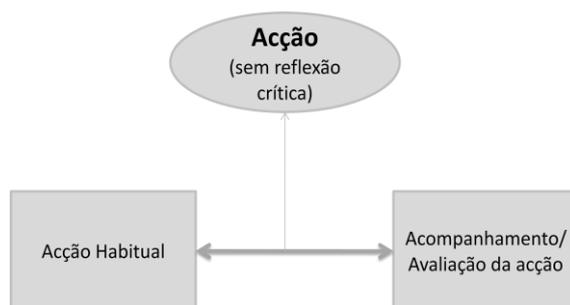


Figura 1: Esquema interpretativo da aprendizagem sem reflexão (Mezirow, 1990)

Esta Teoria da Aprendizagem Transformativa trouxe contributos significativos para a educação e formação de adultos, pois reforça a importância da *reflexão crítica* e do papel transformativo da experiência ao longo da vida. A reflexão crítica é, portanto, um dos conceitos-chave para Mezirow, assim como as condições ideais de realização da cada reflexão, que visa levar ao questionamento, por parte do adulto. Este, mediante um conjunto coerente de valores, saberes e sentimentos que constitui o seu quadro de referência pessoal, vivendo e interagindo com a realidade.

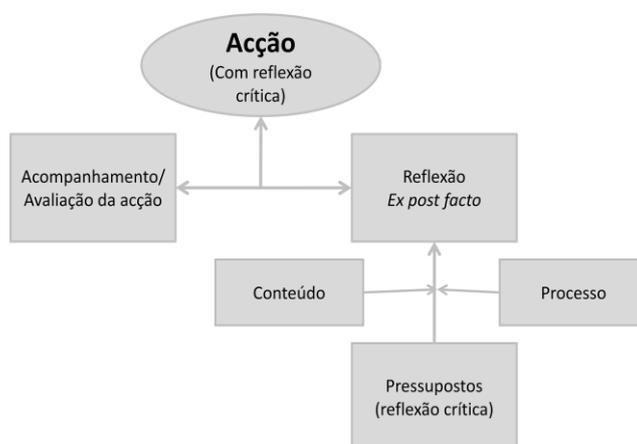


Figura 2: Esquema interpretativo da Aprendizagem Emancipatória (Mezirow, 1990)

Deste modo, Cabete (2006, p. 38) refere que na *teoria da aprendizagem transformativa* “o processo de reflexão crítica é essencial, uma vez que é a base para a

tomada de consciência dos condicionalismos preexistentes e, conseqüentemente, para a sua modificação”. Menciona ainda que “Mezirow fala em três tipos de reflexão: (i) a reflexão sobre os conteúdos, a qual implica um trabalho de análise em torno da descrição do próprio problema; (ii) a reflexão sobre o processo que corresponde a uma reflexão em torno das estratégias e procedimentos a ter em conta para resolver o problema; (iii) a reflexão sobre as premissas a qual implica um questionamento sobre a relevância e pertinência do próprio problema”. É esta última, a reflexão sobre as premissas, que possibilita a transformação de perspectivas, ou seja, a reflexão crítica pode realmente desenvolver todo o seu potencial e ajudar o indivíduo a questionar as suas próprias premissas básicas, através da aprendizagem comunicativa e do discurso racional, transformando as suas perspectivas. Finger e Asún (2005, p. 54) esclarecem que “a sua teoria da *transformação da perspectiva* é, sem dúvida, a mais elaborada e intelectualmente mais sólida conceptualização da aprendizagem do adulto, ligando-a à mudança social.” Perante um problema que surja do exterior, há efectivamente elevadas oportunidades para uma aprendizagem transformativa, se ocorrerem várias alterações aos esquemas de significado ou às perspectivas de significado.

Esta teoria da *Aprendizagem Transformativa de Mezirow* coaduna-se perfeitamente com o paradigma das *Histórias de Vida*, pois concebe a educação de adultos como um processo em que objectivo último ou principal é alcançar uma “aprendizagem emancipatória, construindo um conhecimento resultante da auto-reflexão crítica, traduzido pela maneira como contamos a nossa história ou biografia, como nos vemos, como estruturamos as nossas concepções sobre a aprendizagem e a natureza do conhecimento e pela maneira como construímos as nossas expectativas, bem como os diferentes entendimentos e sentimentos que influenciam o desempenho dos nossos papéis sociais” (Alcoforado, 2008, p. 101). No entanto, apesar da aprendizagem transformativa pretender mudanças das perspectivas e esquemas de significado, através da reflexão crítica, muitas vezes não é o suficiente para alcançar uma aprendizagem emancipatória. Ora, o culminar da aprendizagem emancipatória é a reflexão crítica, mas nem sempre esta acarreta a transformação de perspectivas e esquemas de significado, assim como ao contrário, nem sempre a transformação implica uma aprendizagem emancipatória. De qualquer forma, a alteração das perspectivas de significado é um início fulcral para alcançar a aprendizagem emancipatória que, de acordo com a filosofia da Educação de Adultos, deve tornar as pessoas mais autónomas face aos seus interesses.

De seguida abordaremos algumas das especificidades da teoria das *Histórias de Vida* enquanto metodologia de educação e formação de adultos, que em grande parte se suporta nas abordagens anteriores. A história de vida de um indivíduo é o caminho, ao

nível do reconhecimento pessoal, para alcançar uma aprendizagem transformativa, ou até emancipatória, através de uma acção comunicativa e reflexão crítica bem conseguidas.

2.1.3 - Histórias de vida

Enquanto metodologia de investigação sobre a aquisição de conhecimento por parte dos adultos, este modelo teórico admite que a aprendizagem vai além dos saberes disciplinares, incidindo essencialmente no conhecimento que a pessoa tem de si própria, amparando-se nas suas experiências de vida, nas suas heranças e culturas sociais, envolvendo-se, desta forma, no processo de educação/formação. A própria pessoa organiza/reflecte sobre o seu percurso de vida, formando-se, uma vez que ganha consciência das condições de construção do seu conhecimento e, assim, fica totalmente implicada neste processo, numa perspectiva de passado, presente e futuro. Cabete (2002, p.47), parafraseando Couceiro (2000) refere que “ao narrar-se uma vida está a ir-se para além de si próprio, está também a aceder-se aos contextos em que os sucessivos factos da vida ocorreram e, deste modo, a reconhecê-los e a interpretá-los. Logo, as histórias de vida têm um alcance que, extravasa o pessoal, e também social, cultural, religioso e político”.

Segundo Nóvoa (1997), as *Histórias de Vida* como paradigma de educação e formação, baseiam-se nas experiências em torno, precisamente, das histórias de vida e do método autobiográfico. Bertaux corrobora e “distingue mesmo duas orientações no domínio da investigação biográfica, uma vez que se ocupa dos processos subjectivos, como a auto-imagem, os valores, as percepções e as vivências, e outra que se dirige para processos objectivos como as formas de vida contextualizadas, as formas de produção ou, por exemplo, as dinâmicas sociais”. (Alcoforado, 2008, p.107).

Esta metodologia implica uma relação restrita a um grupo de participantes, a produção escrita individual, assim como o acordo entre os diferentes agentes, nunca descurando o envolvimento voluntário e confidencialidade necessários para esta metodologia.

A construção da história de vida surge, então, “como contributo para a passagem de uma tomada de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito da formação (Josso), para a transformação das perspectivas de significado (Mezirow), para a passagem de uma consciência ingénua a uma consciência crítica (Freire), para a atribuição de sentido a factos temporais (Pineau), em suma para o processo de autoformação da pessoa” (Cabete, 2006, pp. 33-34).

Os acasos ou circunstâncias da vida desenham a *leitura* que vamos fazendo do que vivemos e esta leitura, esta forma de ver as coisas, constitui a substância que dá forma à história e que vai transformar a pessoa. Neste sentido, Josso (2002) explica que “qualquer pessoa, ao elaborar narrativas, escritas ou orais, das suas experiências e ao incluí-las num projecto de construção de conhecimento e de futuro, estará, igualmente, a problematizar a sua realidade sociohistorica e a transformar as suas diferentes perspectivas” (Alcoforado, 2008, p. 108). Esta transformação do próprio sujeito acontece quando a pessoa se interroga e se questiona acerca da sua realidade e do que o rodeia. Neste sentido, Josso (2002, p.117) refere ainda que “o efeito transformador reside na transformação da relação consigo mesmo e com a forma de reflectir sobre si e sobre os seus interesses”, uma vez que o exercício de reflexão sobre a história de vida acontece aquando da “passagem de uma tomada de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito da formação, através da mediação de uma reflexão crítica sobre a forma de pensar o seu itinerário experiencial e existencial”.

Cabete (2006, p. 54) menciona ainda que as *histórias de vida* surgem “enquanto prática *autopoiética*, ou seja, autoprodução de si próprio e, conseqüentemente, sobre as especificidades que o processo de construção de uma história de vida encerra.” Ou seja, alerta para o facto de as *histórias de vida*, enquanto narrativa, terem uma dimensão dinâmica, ou de processo, de algo que está a fazer-se, que não está acabado; menciona também o facto de a própria palavra *história* remeter para uma dimensão de temporalidade, abarcando passado, presente e futuro; a palavra *vida* remete-nos, por sua vez, para múltiplos acontecimentos, decisões, acasos os quais levam os sujeitos a um processo de reflexão; a história de vida tem intrinsecamente uma forte componente de autoformação. “Sob esta perspectiva, a construção de uma história de vida corresponde a uma construção de sentido de factos temporais (Pineau) o que, conseqüentemente, exige a passagem de uma consciência ingénuo a uma consciência crítica (Freire) de si, dos outros e das coisas. Trata-se de um trabalho hermenêutico com elevado potencial formativo que contribui para a transformação de perspectiva de significado (Mezirow)”. (Cabete, 2006, p. 54)

A mesma autora refere ainda que “as histórias de vida enquanto prática de formação, pelos procedimentos que lhes estão subjacentes, são uma abordagem que promove a (auto)formação por parte do sujeito em formação”. Estes sujeitos, segundo Josso (2002), podem assumir diversos *papéis em formação* ao longo deste processo, sendo os seguintes: *actor* (como sujeito em formação que aceita construir a sua história de vida, sendo parte activa no próprio processo de formação); *actor-contador* (o sujeito em formação conta a sua história de vida; este olhar de retorno obriga a momentos de

autoreflexão bastante significativos); *actor-ouvinte* (aquele que ouve mas também interroga, que gera um trabalho interior de comparação por identificação e diferenciação da sua história com a narração ouvida); *actor-escritor* (a passagem da narrativa oral para a narrativa escrita exige, do sujeito em formação, uma dinâmica fortemente reflexiva sobre si próprio); *actor-leitor* (o anterior implica este porque o sujeito em formação escreve, lê e relê o que escreve, esta personagem de actor-leitor é também ela própria fundamental no seio da aprendizagem transformativa -Mezirow); *actor potencial* (o trabalho biográfico ajuda a conhecer as perspectivas de significado que condicionam a nossa existência; poderá, portanto, falar-se da emergência de um sujeito em transformação).

O profissional que deve acompanhar o adulto na exploração e consciencialização da sua história, assim como no processo de simplificação da transformação do pensamento do sujeito deve assumir um papel de *facilitador da aprendizagem transformativa*, quando se utilizam as histórias de vida enquanto prática formativa. Deve adequar as condições ao adulto, propiciando a comunicação, o empowerment e a reflexão crítica. Cabete (2002, p. 62) diz ainda que o profissional, ou facilitador, deve ser “um aprendente colaborativo e contribuir para a sua própria experiência de vida. O formador de adultos deve proporcionar as condições ideais para a transformação das perspectivas de significado existentes, não impondo valores nem outras perspectivas, mas ajudando o adulto a agir com base na perspectiva de significado transformada”.

2.1.4 – Desenvolvimento do Processo de RVCC

No seguimento do que tem vindo a ser abordado nos pontos anteriores deste capítulo, propomo-nos agora a reflectir acerca do mesmo, fazendo a ponte com o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. A análise do *balanço de competências*, ou o *processo de reconhecimento* dos saberes adquiridos, à luz da metodologia das Histórias de vida, assim como da Aprendizagem Transformativa ou da Teoria da Acção Comunicativa, será indispensável para realçar a interligação existente entre as teorias existentes, para dar sentido ao estudo e, sobretudo, para entender como é possível chegar ao almejado e efectivo reconhecimento.

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências tem como propósito reconhecer *saberes* aos adultos, ajudar na reformulação ou moldagem desses saberes, transformando-os em competências que possam ser alvo de certificação. Contudo, é essencial o papel do facilitador das aprendizagens, de modo que este simplifique as ambiguidades que possam surgir para o adulto, levando-o a uma

reflexão mais profunda. Então, o adulto que frequenta um processo de RVCC sofre um processo de *conscientização* dos saberes que já tinha adquirido ao longo da sua vida, saberes que fazem parte da sua história de vida, mas que só agora toma consciência. O adulto tem saberes, ou utiliza saberes no dia-a-dia, que serão reestruturados através do *processo de Reconhecimento*, havendo, assim, a conscientização destes saberes, levando ao processo transformativo, através da alteração de perspectivas ou esquemas de significado.

A exploração dos conceitos ajuda na construção de novas *perspectivas e esquemas de significado*, permitindo alcançar uma *Consciência Crítica*, traduzida pelo processo de transformação de perspectivas de significado. O papel do profissional é, portanto, o de desmistificar estas expressões ou conceitos criando e adequando as condições ao adulto, proporcionando a comunicação, o empowerment e a reflexão crítica, para que este possa entender, reflectir e generalizar os saberes que sofreram o processo transformativo. Esta reflexão sobre as premissas possibilita a transformação de perspectivas, ou seja, a reflexão crítica pode realmente desenvolver todo o seu potencial e ajudar o indivíduo a questionar-se, através da aprendizagem comunicativa e do discurso racional (diálogo e discussão), transformando as suas perspectivas.

De acordo com Josso (2002), os adultos, ao longo do processo, assumem diversos papéis, embora destaque o *actor-potencial*, o trabalho do adulto em torno da sua autobiografia ajuda a conhecer as perspectivas de significado que condicionam a sua existência e daí emerge um sujeito em transformação convergindo, então, para uma aprendizagem emancipatória.

Em suma, esta teoria da *Aprendizagem Transformativa de Mezirow* coaduna-se perfeitamente com o paradigma das *Histórias de Vida* e com o *processo de RVCC*, pois concebe a educação de adultos como um processo de aprendizagem emancipatória, partindo de um conhecimento resultante da auto-reflexão crítica, traduzido pela forma como interpretamos a nossa história ou biografia, mas também como a contamos e como queremos vê-la.

O processo de RVCC vai também ao encontro de muitos dos pressupostos que estão na base da *Teoria da Acção Comunicativa de Habermas*. O Processo de reconhecimento de saberes deve, preferencialmente, ocorrer em grupo, pois a interacção social é potencialmente comunicativa, estimulando a auto-reflexão. É através desta interacção entre os sujeitos que surge a possibilidade do diálogo e do entendimento entre sujeitos. Deste modo, potenciando o diálogo, a linguagem e, conseqüentemente, o discurso, promove-se também a emancipação da sociedade, contribuindo para a consciencialização da mesma e uma aprendizagem transformativa.

O diálogo e o discurso são fundamentais ao longo do Balanço de Competências, pois é através destes actos comunicativos, através da participação activa dos cidadãos, que se controlam ambiguidades em questões que rodeiam a comunidade. É também indispensável que os saberes sejam reconhecidos partindo da auto-reflexão e do auto-conhecimento, que estão na base do desejo pela liberdade, espelhando o auto-conceito do indivíduo e o conceito acerca do que o rodeia. Neste espaço em que há abertura para o diálogo e para a discussão que incide em algo que vai além do que se passa na vida doméstica ou do governo, denominado para Habermas como *Esfera Pública*, tem vindo a ser invadido pelas novas tecnologias; assim se caracteriza o espaço em que decorre o processo de RVCC.

Para concluir, pode dizer-se que toda a acção comunicativa, que decorre durante o processo de RVCC, supõe a ideia de valores (verdade, liberdade e justiça) alcançada através da argumentação do grupo. Há, deste modo, o desenvolvimento do consenso de uma forma livre; consenso que deriva da Acção Comunicativa, própria de uma sociedade democrática.

A Educação e a Formação de Adultos e mais precisamente o processo de RVCC, partem precisamente da história de vida das pessoas para promoverem o reconhecimento pessoal. Este só têm sentido se conduzir a uma mudança efectiva nas mentalidades do indivíduo, isto é, se partir de uma acção comunicativa e procurando uma aprendizagem transformativa.

2.2 – Envolvimento e Auto-percepção de Competências

No prosseguimento desta revisão bibliográfica, que visa dar suporte ao estudo empírico que queremos levar a cabo, é importante reflectir e analisar os conceitos *Envolvimento* e *Percepção de Competências*. Uma vez que neste estudo se pretende averiguar a evolução da auto-percepção de competências dos adultos e o envolvimento dos mesmos no processo de RVCC, a compreensão destes conceitos é fundamental.

Genericamente, podemos entender *envolvimento* como participação activa em determinado projecto e *auto-percepção de competências pessoais* pela maneira como determinado indivíduo se revê e o que pensa de si próprio.

Desta forma, procurámos entender *envolvimento* segundo o modelo teórico de Carré, tendo este desenvolvido uma investigação em que o fundamental foi a análise das motivações para a formação. Ora, considerando Correia (2009, p.69) “os motivos de envolvimento dos adultos em formação são plurais, contingentes e evolutivos, tendo como bases de estudos os motivos intrínsecos e extrínsecos”. São precisamente estas duas dimensões que nos interessam para, posteriormente, analisarmos a percepção do envolvimento dos adultos, através da escala com o mesmo nome.

Contudo, o modelo de Carré não se restringe às duas dimensões anteriormente referidas, uma vez que “na base deste modelo teórico, está subjacente a análise empírica da motivação e dos compromissos com a formação dos adultos, que revelaram outros três conceitos, sendo eles o sentimento de Autodeterminação, a Percepção de Competências e o Projecto” (Correia, 2009, p.72). Estas três dimensões são também de relevo neste estudo, tendo constituído a *Escala de Percepção de Competências*, a qual se apresentará no capítulo 3.

Ainda de acordo com Correia (2009), a dimensão *Sentimento de Autodeterminação* pode traduzir-se através do fundamento do comportamento, manifestando-se na subjectividade da capacidade de escolha ou da capacidade de iniciativa para a participação na formação (neste caso, processo de RVCC). A *Percepção de competências* pode entender-se como a ideia que cada um faz de si próprio, podendo, deste modo ser negativo ou positivo (neste caso, a ideia que faz de si próprio relativamente ao processo de RVCC). Por fim, a dimensão *Projecto* refere-se ao momento posterior, isto é, à análise que o adulto faz relativamente ao que acontece a seguir à frequência da formação, ou neste caso do Processo de RVCC, levando-o a pensar se os conhecimentos adquiridos no Processo de RVCC vão ser profícuos posteriormente.

Tentámos neste ponto sustentar teoricamente as duas *escalas de percepção* apresentadas na parte empírica deste estudo. Seguiremos no próximo ponto para a resenha bibliográfica referente aos *projectos pessoais*, concepção que também apoia teoricamente a apresentação do instrumento de recolha de dados referente aos projectos pessoais.

2.3 - Projectos Pessoais

Neste capítulo foram já abordadas concepções teóricas fundamentais no estudo da Educação e Formação de Adultos. Na sequência deste, explanamos agora a concepção teórica de Brian Little, os Projectos Pessoais, enquanto constructo de acção pessoal. Pois, é na evolução dos projectos pessoais dos indivíduos, que frequentam o Processo RVCC, que o estudo a que nos propomos mais incide. Deste modo, apresentamos os pressupostos teóricos que sustentam a teoria dos Projectos Pessoais, abarcando a sua operacionalização assim como a avaliação.

Projectos pessoais são, segundo Albuquerque (2006, p.50), “conjuntos extensos de actividades pessoalmente relevantes que podem ir de realizações triviais do quotidiano (corrigir as provas de avaliação) até às magnificentes persecuções de uma vida (acabar com a poluição)”.

Dada a amplitude dos projectos pessoais na vida dos indivíduos, Little (1989) assume que estes podem emergir como aspectos periféricos e isolados nas suas vidas ou constituírem-se como aspectos centrais da sua existência. Estes projectos surgem por iniciativa do próprio sujeito ou não, podendo este entregar-se a um projecto que não nasceu de si, assim como podem ser projectos com cariz individual ou partilhado.

Entende-se, então, que os projectos pessoais façam parte das novas unidades de análise da personalidade, os designados *Constructos de Acção Pessoal (CAP)*. Estas unidades são dinâmicas, contextualmente sensíveis, integrativas e de nível médio, isto é, encontram-se entre objectivos hierarquicamente superiores (os valores) e um conjunto de actos a um nível mais molecular. Ora, de acordo com Little (1989), admite-se que os objectivos ou valores são inerentes ao próprio projecto e este, por sua vez, dá origem a actos que possibilitam a sua realização. Todos os projectos pessoais de um indivíduo formam um sistema, no entanto nem sempre se encontram em uníssono, uma vez que os diferentes projectos se realizam mediante diferentes estádios de concepção, planeamento, acção e conclusão.

Para Little e Chambers (2000), “a persecução sustentável destes projectos pode ser facilitada ou frustrada quer por forças internas e conativas, quer por factores ecológicos externos” (cit. por Albuquerque, 2006, p.51). De seguida, pretendemos esclarecer melhor estas influências, de forma a obter uma noção mais lúcida destes projectos.

2.3.1 A ecologia social e a psicologia conativa nos Projectos Pessoais

Em conformidade com Albuquerque (2006), os projectos pessoais encontram-se entre a ecologia social da personalidade, tratando-se da ligação entre a abordagem construtivista e a abordagem contextualista do desenvolvimento humano, e a psicologia conativa, que se centra naquilo que é o aspecto intencional do comportamento.

Enquanto unidades de estudo da personalidade, e justificando o facto de se tratar de uma opção metodológica de análise, os projectos pessoais sustentam-se em quatro pressupostos teóricos.

O **Modelo ecológico-social da personalidade**, ou modelo ecológico-social do desenvolvimento humano, procura a explicação da adaptação e do bem-estar dos indivíduos no seu contexto, com sentido de respectiva promoção, mediante um exame sistemático das influências pessoais, contextuais e transaccionais sobre a adaptação humana e bem-estar já referidos (Little, 1989).

Ainda segundo o mesmo autor, enquanto unidade de análise, pode entender-se os projectos pessoais como um constructo com potencialidades de apreender aspectos afectivos e comportamentais, paralelamente aos aspectos cognitivos. O envolvimento, a nível comportamental, num determinado domínio depende da orientação afectiva face a esse domínio, assim como de um maior grau de diferenciação cognitiva e integração. Logo, cada indivíduo está preparado para abordar certos domínios, mas não outros.

Ora, o indivíduo dedica-se a projectos, que o sujeitam aos níveis comportamental, cognitivo e afectivo; estes vão conduzi-lo ao contacto com outras pessoas, coisas e instituições e conseqüentemente definem a sua especialidade. Estes projectos podem ser avaliados tendo por base diferentes espécies de projectos.

Deste modo, este modelo da ecologia social “concebe os projectos pessoais como meios de que os indivíduos se servem para fazer face à influência dos sistemas biológicos, sócio-culturais, ambientais, muitas vezes conflituosos e até antagónicos, sendo uma ferramenta para os integrar, resolver os conflitos, equilibrá-los e lhes dar algum sentido de coerência” (Albuquerque, 2006, p.55).

Como já anteriormente foi esclarecido, a **psicologia conativa** refere-se àquilo que é o aspecto intencional do comportamento. Uma vez que os projectos pessoais se encontram entre as novas unidades de análise da personalidade, um outro caminho para a compreensão dos projectos pessoais assenta no estudo da personalidade e da motivação.

Little considera que tem havido uma evolução crescente relativamente a aspectos *conativos* na psicologia da personalidade, o que acentuou o interesse na acção pessoal intencional, naquilo que as pessoas estão a tentar fazer, nas suas obrigações que fazem parte da sua vida quotidiana. Deste modo, e de acordo com Little, em 1987 deu-se uma revolução conativa dentro da psicologia da personalidade, “passando a atenção a centrar-se na acção com propósito e intencionalidade, na génese dos actos, acções e actividades dos indivíduos, sendo que os processos conativos englobavam aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais e ainda as características contextuais da conduta humana” (Albuquerque, 2006, p.56).

Dentro deste pressuposto, as unidades de acção pessoal surgem como veículo da motivação e transformam-se no núcleo das perspectivas conativas.

Existem algumas diferenças entre estas unidades que permitem uma análise discriminada de cada uma delas apesar das relações existentes entre as características dos sistemas de objectivos.

Para Klinger (1975) uma **preocupação actual** “é um estado latente em que o indivíduo estabelece um compromisso com um objectivo, compromisso esse que é mantido até à sua consecução ou seu abandono, dirigindo pensamento e acção, mediante uma activação emocional que o acompanha, a qual faz recair a atenção sobre os objectivos relevantes naquele contexto” (Albuquerque, 2006, p.57). As preocupações actuais surgem, então, como constructo motivacional, ou como um foco conceptual à volta do qual o indivíduo se organiza. Para Chambers, a distinção entre esta representação mental ou real nunca foi muito clara, dificultando a compreensão acerca da origem das preocupações actuais como estado motivacional ligado a um objectivo ou como representação desse próprio objectivo, ou ambas as coisas. Já para Little, as preocupações actuais encaminham-nos para estados de espírito associados aos objectivos pessoais e criam a riqueza específica da vida mental.

O comportamento dos indivíduos, assim como o que estes procuram realizar, designam-se **empenhamentos pessoais**. Estes são representações de motivos que estão subjacentes às várias actividades, gerando um elevado número de objectivos mais concretos. Este constructo remete para uma maior estabilidade ao nível dos objectivos pessoais, na medida em que procura as necessidades dos indivíduos e a sua satisfação. Dado que os empenhamentos sociais variam de acordo com a mudança da vida, esta estabilidade não traduz, de maneira alguma, rigidez.

“Os **projectos pessoais** situam-se entre os constructos de acção pessoal mais internos (preocupações actuais e empenhamentos pessoais) e os mais externos (tarefas

de vida)” (Albuquerque, 2006, p.58). Reflectem acções individualmente relevantes, manifestando-se através dos objectivos e das aspirações (a um nível interno), assim como através de actos observáveis, com influência no próprio sujeito e na ecologia social. Desta forma, os projectos pessoais são constructos mais facilmente mensuráveis, pois preocupam-se mais com os aspectos relativos ao enquadramento do projecto, como os contextos físicos, temporais e sociais. Concentram-se mais nos aspectos sócio-ecológicos do objectivo que se deseja alcançar e não tanto nas dinâmicas subjacentes para alcançar esses objectivos (que é o caso das preocupações actuais). Procura-se apurar a facilitação, frustração e sustentabilidade dos projectos pessoais face às condicionantes da vida quotidiana.

Um outro constructo denomina-se como **tarefas de vida** e, de acordo com Cantor (1994, cit. por Albuquerque 2006), este incide essencialmente na pessoa e nos problemas que lhe surgem, assim como na forma que esta utiliza para os resolver num tempo específico, considerando a sua idade e o grupo sócio-cultural a que pertence. De modo a que as tarefas de vida sejam cumpridas com sucesso, deve haver uma selecção sensível das suas estratégias, o que implica inteligência social na gestão dessas tarefas.

Os **eus possíveis** são um outro constructo com base motivacional, no que diz respeito à representação dos objectivos, tal como acontece nas preocupações actuais e nos empenhamentos sociais, e não tanto um constructo centrado na acção, típico dos projectos pessoais. Tal como refere Albuquerque (2006, p. 60) “é a representação de *eus futuros* desejados ou temidos que permitem motivar para a acção”.

Os constructos de acção pessoal estão intimamente ligados entre si e surgem como formas de operacionalizar as tarefas de vida definidas relativamente a uma determinada idade e a um determinado panorama cultural. Contudo, para Chambers, entre todas estas unidades CAP, os projectos pessoais assumem um lugar de destaque devido a terem surgido mais cedo, pela sua metodologia sofisticada e pela maleabilidade de aplicação para qualquer população alvo.

Concluindo, Albuquerque (2006, p.63) explica que “os projectos pessoais são unidades de análise da personalidade de nível médio, integrados no contexto dos constructos de acção pessoal, os quais se ligam à actividade intencional e volicional” e acrescenta que, perante a utilização do conjunto de unidades, o estudo da personalidade “possibilita a compreensão do modo como os indivíduos organizam as suas vidas e perseguem metas significantes, permitindo uma perspectiva coerente e dinâmica da personalidade, porque englobam aspectos cognitivos, comportamentais e afectivos”.

2.3.2 A operacionalização dos projectos pessoais

São os mais diversos aspectos da conduta humana em consonância com as realidades contextuais que dão sentido aos projectos pessoais, pois estes reportam-se essencialmente à dinâmica interaccional e não exclusivamente à pessoa ou ao ambiente. Neste sentido, Little (2000) refere que é a ênfase no modo como são medidas as relações pessoa-contexto, por outras palavras *transaccionalismo metodológico*, que caracteriza a análise dos projectos pessoais.

Os paradigmas construtivista, contextualista, conativo e o conciliador são os quatro pressupostos fulcrais à compreensão da metodologia dos projectos pessoais, tendo em conta a relação entre as perspectivas teóricas da ecologia social e da psicologia conativa.

O **pressuposto construtivista** tem em consideração os sujeitos enquanto construtores da sua experiência. Este pressuposto construtivista, ao abordar os projectos pessoais, tem como base o estudo compreensivo da pessoa e do seu ambiente, realçando a necessidade de ter em consideração a perspectiva pessoal dos próprios indivíduos. Albuquerque (2006, p.67) menciona que “a abordagem dos projectos pessoais centra a sua atenção sobre as acções pessoais, nas quais, os indivíduos, ainda que em diferentes graus, se encontram envolvidos”, o que contrasta com a abordagem de Kelly que enfatiza os constructos pessoais como filtros cognitivos mediante os quais os indivíduos vêem as suas vidas. Reporta-se assim à informação concebida pelo indivíduo.

Este pressuposto construtivista reflecte-se nitidamente no primeiro módulo da *Análise de projectos Pessoais (personal projects analysis – PPA, little, 1983)* – onde se pretende “determinar o que é que os indivíduos estão a fazer nas suas vidas, sendo que são acções, enquanto unidades transaccionais de análise, que proporcionam uma imagem de conjunto da pessoa e do contexto onde a acção ocorre” (Albuquerque, 2006, p.67). Tipicamente, as abordagens cognitivistas levam a um problema de filtragem, ou seja, um problema relacionado com a gestão de grandes volumes de informação. Porém, segundo Little (2000) a metodologia PPA permite contornar esta dificuldade, de acordo com os interesses teóricos ou práticos do próprio investigador, esclarecendo este o objecto de estudo. O investigador deve também ter conhecimento dos conteúdos, da frequência e natureza das acções em que os indivíduos se encontram envolvidos.

É importante, para o investigador, o conhecimento dos projectos pessoais dos indivíduos e suas actividades de vida diária, caso contrário ele contribuirá de forma incompleta para a construção da ciência empírica.

O **pressuposto contextualista** remete para as acções dos sujeitos ecológicamente situadas. Tal como refere Albuquerque (2006) as influências sociais ecológicas do contexto em que os sujeitos estão inseridos podem ser de grande impacto ou quase imperceptíveis, assim, é de realçar a sua integração na investigação dos projectos pessoais. Estas influências do contexto podem ir de uma escala micro, ao nível da acção, até à macro, que remete para toda uma época, só assim muitos dos comportamentos humanos são compreendidos.

Neste sentido, segundo Little (2000) resultam três implicações do facto da PPA incidir nestas condicionantes ambientais das acções ao nível metodológico. Isto é, por um lado, ao ser ecológicamente representativa, traduz constrangimentos ou facilitações resultantes dos contextos sociais. Esta informação relativa ao contexto das acções dos sujeitos é revelada pela PPA através do conteúdo dos projectos (primeiro módulo da PPA), das dimensões de classificação dos mesmos (segundo módulo), e poderão ser ainda adicionadas colunas abertas informativas do contexto. Por outro lado, e de acordo com Albuquerque (2006, p.70) “os projectos pessoais são conjuntos extensos de acções pessoalmente relevantes e a sua natureza dinâmica significa que se podem observar os estádios ao longo dos quais os mesmos progridem”, ou seja, a metodologia PPA diferencia os projectos pessoais das abordagens da avaliação das unidades de traço, pois estas são características mais estáveis no indivíduo focalizando-se sobretudo no passado, enquanto aqueles são unidades situadas no presente-futuro. Deste modo, a variação contextual e temporal faz variar os índices de consistência interna.

Avaliar as pessoas no seu próprio contexto para além de fornecer muita informação acerca do próprio sujeito, fornece também acerca da ecologia social em que ele se insere. Ora, o pressuposto contextualista na análise dos projectos pessoais, de acordo com Little (2000), ao mesmo tempo que providencia descrições pessoais, é potencialmente uma fonte de indicadores sociais com efeitos práticos relevantes no domínio da decisão política.

O **pressuposto conativo** refere-se à intencionalidade dos projectos pessoais. Little (1999, cit por Albuquerque 2006) refere-se aos projectos pessoais enquanto unidades de análise conativas, como detentores de “uma força dinâmica e direccional nas vidas humanas que lhes advém do seu aspecto volicional, uma vez que são perseguições que queremos e tentamos cumprir”.

Deste modo, existem três consequências a nível metodológico na assunção do pressuposto conativo na análise dos projectos pessoais. Primeiramente, existe um

potencial de conflito no que se refere à sua dimensão temporal, social e ética, dado que o ser humano está envolvido num sistema, isto é em múltiplos projectos, que se influenciam mutuamente. Assim, metodologicamente, a PPA surge na tentativa de ser uma medida sistémica dos projectos pessoais e do grau de impacto entre eles (módulo 3-matriz de impacto cruzado).

Uma outra consequência surge pelo facto dos projectos pessoais acentuarem a característica conativa ao serem de nível médio, isto é, os projectos pessoais situam-se “na zona intermédia entre actos comportamentais específicos e valores e aspirações de ordem elevada”, tal como explica Albuquerque (2006, p.72). Então, o que ocorre entre a actividade da vida diária e entre os valores globais e os comportamentos concretos é o que se torna fulcral na análise dos projectos pessoais. Neste sentido, é possível aceder, segundo a mesma autora (2006, p.72), a “constructos de ordem mais elevada, como são os valores, quer aos de ordem mais inferior, como é o caso dos actos comportamentais, mediante uma organização hierárquica dos projectos pessoais” (módulo5 da PPA – hierarquização dos projectos pessoais). Então, o facto de os projectos pessoais funcionarem em sistema torna-se um risco, pois, interagindo uns com os outros, influenciam-se mutuamente e caso algum projecto perca significado para o sujeito, todo o sistema está em risco.

A última implicação deste pressuposto refere-se à avaliação, isto é, estes projectos têm subjacente uma dinâmica e uma diversidade de contexto que possibilita uma avaliação modular, dentro de uma metodologia mais flexível, dando à vontade para se retirar, modificar ou adicionar certos elementos.

Por fim pode dizer-se que os sistemas de projectos são, na opinião de Little (2000), “vulneráveis às exigências de nível macro causadas pelos ciclos económicos, às pressões de nível médio motivadas pela gestão da vida diária e ainda às contrariedades de nível micro, resultantes de imprevisto triviais como cair uma nódoa na camisa” (Albuquerque, 2006, p.73).

Finalmente, **o pressuposto conciliador** fundamenta-se na característica integradora dos projectos pessoais, isto é, de acordo com Little (1999, cit. por Albuquerque, 2006) este pressuposto acredita que as operações de avaliação, ao nível personalidade, podem propiciar um enquadramento que integra e pondera acerca das diversas fontes de influência. Ao nível metodológico, tal como explica Albuquerque, a abordagem dos projectos pessoais defende a necessidade de conjugar a medição dos dois níveis de análise (individual e normativo). As propriedades da PPA permitem “observar a relação entre o stress e o sentimento de controlo, a um nível individual,

correlacionando essas duas dimensões nos diferentes projectos pessoais de uma só pessoa” (2006, p.74). Do mesmo modo, acrescenta que é também “possível correlacionar as médias das dimensões stress e controlo do conjunto dos projectos de uma pessoa e correlacioná-la com um grupo ou correlacioná-los entre si” (2006, p.74).

Este aspecto da conciliação promove a avaliação dos projectos pessoais de um modo integrador, incidindo nos domínios cognitivo, afectivo ou comportamental de modo integrado, ao contrário da típica avaliação através de ferramentas metodológicas independentes.

Um outro aspecto deste pressuposto remete para o facto dos projectos pessoais, ao nível da intervenção, serem mais fáceis de consumir, isto é, facilitam uma utilização alargada a diferentes áreas como a clínica, o aconselhamento ou nas organizações.

Resumindo e concluindo, repetindo o que já anteriormente foi dito, estes quatro pressupostos permitem compreender a metodologia dos projectos pessoais, tendo em conta a relação entre as perspectivas teóricas da ecologia social e da psicologia conativa.

2.3.3 A Avaliação dos Projectos Pessoais

Seguindo os quatro pressupostos anteriores assim como as implicações metodológicas, pode dizer-se que a metodologia modular e multidimensional e ponto fulcral da avaliação dos projectos pessoais, isto é, a *Análise dos Projectos Pessoais* apresenta-se extremamente flexível. Assim sendo, apesar de ter subjacente um modelo padrão, com cinco módulos de análise dos projectos pessoais, é uma proposta que deve ser adaptada em função dos contexto e objectivos da investigação.

Módulos de Análise dos Projectos Pessoais (Lima, 2002a, adaptado)

Módulo 1: Explicitação de projectos

Módulo 2: Classificação de projectos

Módulo 3: Matriz de impacto cruzado

Módulo 4: Matriz de impacto cruzado conjunta

Módulo 5: Hierarquização de projectos

Estes módulos de análise foram concebidos por Little nos anos setenta, todavia, apenas publicou formalmente em 1983 (Little, 1983).

Módulo 1: Explicitação de projectos

De acordo com Albuquerque (2006, p.78), “a explicitação de projectos pessoais constitui o primeiro módulo da PPA iniciando-se o processo com uma explicação sucinta, escrita ou oral, sobre a natureza dos projectos pessoais”. Seguidamente, os sujeitos devem descrever os projectos em que se encontram como aqueles em que pensam envolver-se. Nesta tarefa pode limitar-se a listagem de projectos a uma determinada área de interesse, o que normalmente não suscita dificuldades. Neste sentido, o que se obtém a partir daqui submete-se a vários tipos de análise.

De acordo com Little e Chambers, a análise dos resultados da **explicitação de projectos** pode desencadear determinadas unidades de análise “como o número completo de projectos em que a pessoa está envolvida, a frequência das categorias subsequentes ao conteúdo dos projectos, a sequência apresentada pelas categorias, a análise linguística do contexto e sintaxe da descrição dos projectos, as categorias problemáticas e o equilíbrio entre as várias categorias” (Albuquerque, 2006, p.79).

Relativamente, ao **peso dos projectos**, pode constatar-se que a análise do número de projectos descritos e a gestão do sistema de projectos do sujeito estão intimamente ligados, isto é, segundo Little & Chambers (2004) listas de projectos sobrecarregadas estão associadas a alguma dificuldade na focalização e em priorizar acções, por sua vez, listas com número de projectos reduzido denota aborrecimento ou risco de depressão; deve haver, portanto, alguma prudência na apreciação do peso dos projectos.

Para analisar nos projectos pessoais há também a **frequência das categorias** dos mesmos, ou seja, são sete as categorias que vão ao encontro da natureza dos projectos. Estas podem subdividir-se. As categorias base consideradas por Little e Chambers (2004) são as Académico, Ocupacional, Saúde/Corpo, Interpessoal, Lazer, Manutenção. De acordo com a população alvo podem surgir novas categorias ou outras podem não existir.

Tabela 7: Categorias dos projectos pessoais (Little e Chambers, 2004, adaptado)

Categoria	Definição	Exemplo
Académico	Projectos relacionados com a escola/universidade.	Conseguir o meu diploma de pós-graduação em Educação de Adultos.
Ocupacional	Projectos relacionados com o trabalho, tais como tarefas ou cursos relativos ao mesmo.	Melhorar a produção da empresa.
Saúde/corpo	Actividades ligadas à aparência, saúde, exercício, nas quais o objectivo é o exercício e não a recreação.	Andar 30 minutos a pé, durante o intervalo do almoço.

Interpessoal	Projectos relativos aos outros a um nível pessoal, incluindo família, amigos e outras pessoas íntimas.	Visitar a minha avó.
Intrapessoal	Projectos ligados ao olhar e às atitudes sobre o <i>self</i> , incluindo o auto-aperfeiçoamento, projectos filosóficos e espirituais e projectos de adaptação e <i>coping</i> .	Desenvolver a minha auto-estima.
Lazer	Actividades recreativas realizadas a nível individual ou com outros.	Ler mais por prazer.
Manutenção	Projectos relativos à organização e administração que incluem a gestão financeira e doméstica.	Pagar a factura da electricidade.

Outra unidade de análise é a **análise linguística do conteúdo e a sintaxe da descrição dos projectos**, logo, a descrição dos projectos feita pelos próprios indivíduos pode ter influência maior ou menor na adaptação. Quando o indivíduo enuncia o projecto como uma tentativa, este fica associado a uma baixa eficácia, ou quando o sujeito o expõe na negativa parece associado a menores níveis de bem-estar.

Existem também as **categorias problemáticas**, que surgem, por exemplo, aquando de uma elevada frequência na categoria *intrapessoal*, esta frequência mostrou estar associada ao afecto depressivo, a partir de projectos relacionados com a mudança.

Por último, o **equilíbrio entre categorias de projectos** também é pertinente para análise, sendo que o excesso de projectos numa só categoria pode espelhar uma sobre-especialização num determinado contexto em detrimento de outros. A diversidade de projectos reflecte uma maior adaptação.

Módulo 2: A classificação de projectos pessoais

Dada a concretização do módulo 1, com a concepção de unidades de análise relevantes e contextualizadas, pode prosseguir-se para o módulo 2, embora não haja qualquer tipo de obrigatoriedade neste tipo de abordagem. Lima (2002) esclarece que é pedido ao sujeito que seleccione os projectos mais representativos da sua vida, aqueles que são mais identificativos da sua identidade, geralmente dez. Posteriormente, são transcritos para duas matrizes e classificados de 0 a 10, respeitando uma série de dimensões, isto é, dezassete dimensões padrão cognitivas e nove dimensões padrão afectivas. É também possível introduzir dimensões *ad hoc*, de modo a fomentar alguma representatividade ecológica específica.

Relativamente à **análise dos resultados da classificação dos projectos**, o módulo 2 pode ser objecto de uma análise tanto normativa, a partir da obtenção de médias de cada uma das dimensões examinando a relação entre as dimensões dos

projectos, mas também de uma análise ideográfica, ao estabelecer relações entre as diversas dimensões dos projectos relativamente a um só sujeito.

Através das diversas dimensões, a PPA leva-nos então a três factores, entre eles o significado, estrutura/eficácia e partilha, estes mais ligados à parte cognitiva e mais dois ligados às emoções, o afecto positivo e afecto negativo (Little & Chambers, 2000, 2004).

De acordo com Lima (2002), o valor **significado** pode integrar diversas dimensões que avaliam o envolvimento em persecuções válidas percebido pelo próprio sujeito, este valor abrange “aspectos que estão ligados à intensidade da adesão (envolvimento), à consistência de valores nucleares (congruência de valores), e à expressividade do próprio self (identidade)” (Albuquerque, 2006, p.85).

O valor **estrutura/eficácia** está inerente a dimensões como “controlo”, “progresso”, “competência” e “resultados”, onde se pretende avaliar, através da percepção do próprio sujeito, a competência para lidar com as suas persecuções de vida diária e o desenvolvimento dos seus projectos com sucesso, ou seja, ao domínio da maneabilidade dos projectos.

O último valor, cognitivamente orientado, é a **partilha**. Os fenómenos sociais, assim como as expectativas sociais também orientam os projectos pessoais, essencialmente através das “tarefas de vida” associadas a uma determinada idade. Este valor enquadra dimensões como a visibilidade, apoio e perspectiva dos outros, ligadas ao domínio da relação e é pertinente no contexto da ecologia social, encaminhando para o sistema de projectos em que do indivíduo, verificando a exequibilidade do sistema. Assim, é importante para um indivíduo que os seus projectos pessoais tenham visibilidade no contexto em que se insere, de forma a ganhar espaço no próprio contexto.

Os valores de carácter emocional são o **afecto positivo e o afecto negativo**. Aqui é importante avaliar essencialmente o que pensam os próprios sujeitos acerca do que estão a fazer. De acordo com Albuquerque (2006, p.87), o factor afecto positivo “agrupa dimensões como “feliz”, “esperançado”, “cheio de amor” e outras ligadas a sentimentos e emoções positivos relativamente às persecuções do indivíduo”, por outro lado, o afecto negativo “integra dimensões relativas a emoções e sentimentos como “triste”, “zangado”, “medroso”, “deprimido” e outras no âmbito da afectividade negativa”. Mais uma vez, há aqui a possibilidade de acrescentar outras dimensões *ad hoc*, positivas ou negativas, que sejam importantes para classificar os seus projectos. Os projectos específicos que geram afecto positivo e afecto negativo são facilmente percebidos através dos projectos pessoais.

Módulos 3 e 4: as matrizes de impacto cruzado

Temos vindo a esclarecer que, de acordo Little & Chambers (2004), a PPA integra módulos que analisam as características dos projectos especialmente ligadas à sua natureza contextual e sistémica e respectivo impacto na sua ecologia social. Assim, no módulo 3 desta matriz, “os indivíduos avaliam o impacto de cada um dos seus projectos face aos restantes que integram o sistema (positivo, negativo, ambivalente)” (Albuquerque, 2006, p.88).

O módulo 4 da matriz de impacto cruzado, a um nível interpessoal, “permite examinar o impacto dos projectos pessoais entre pessoas que pertencem à mesma ecologia social e apreciar até que ponto esses projectos sociais se promovem mutuamente ou se se embaraçam” (Albuquerque, 2006, p.88).

No que diz respeito à **análise dos resultados das matrizes de impacto cruzado**, a matriz de impacto cruzado do módulo 3 analisa a influência de um determinado projecto perante o sistema de projectos em que se insere, ou seja, se determinado projecto está ajustado ou em conflito com os outros projectos, o que se pode observar através do preenchimento de uma matriz. Utilizando esta técnica, semelhante à do módulo 3, sabemos qual o impacto dos projectos pessoais entre as pessoas provenientes da mesma ecologia social.

Módulo 5: A hierarquização de projectos

Este módulo respeita a uma visão sistémica das inter-relações num sistema de projectos. Deste modo, num sistema de projectos encontram-se múltiplos actos, projectos e valores que se influenciam mutuamente. Além disso, estas unidades cruzam-se, isto é, um acto pode relacionar-se a mais do que um projecto e este pode estar relacionado a mais do que um valor. Albuquerque (2006) explica que alguns dos projectos pessoais podem ser acompanhados de uma curta duração, outros devido à sua grandeza têm agregados um conjunto complexo de subprojectos que precisam de ser completados para que o primeiro se cumpra.

Neste módulo, **a análise dos resultados**, pretende apreciar se o indivíduo estabelece uma hierarquização dos seus projectos e se ele tem habilidade para subdividir projectos de carácter mais elevado noutros mais simples, mas também para tornar actos moleculares em projectos com significado.

Conclusão do capítulo

Ao longo deste capítulo houve a pretensão de apresentar os pressupostos que, na nossa opinião, mais influenciam o reconhecimento pessoal de saberes, partindo de experiências próprias. Deste modo, tentou-se, numa primeira parte do capítulo, fazer um balanço entre a importância da acção comunicativa, na vida de cada indivíduo, e a consequente e necessária reflexão crítica, sendo esta orientada para uma aprendizagem transformativa. É de realçar a pertinência destes pressupostos na história de vida de cada sujeito que pretende levar a cabo o Processo RVCC.

Será essencial para este estudo entender de que forma os pressupostos teóricos da teoria da acção comunicativa e da aprendizagem transformativa influenciam o envolvimento do indivíduo no processo de RVCC e a auto-percepção de competências do mesmo, assim como na reflexão da sua história de vida; e, de que forma esta influência se reflecte na mudança dos projectos pessoais.

Seguidamente faremos a explanação da parte empírica deste trabalho, tentaremos o mais possível clarificar e justificar todos os procedimentos e metodologias pelos quais optámos, para tentar perceber a percepção dos próprios indivíduos acerca do respectivo envolvimento ao longo do processo de RVCC, assim como a percepção dos próprios projectos pessoais.

Capítulo 3

Estudo empírico

Introdução

Ao longo dos dois primeiros capítulos tentámos ilustrar o que suporta teoricamente este estudo, isto é, procurámos fazer uma breve abordagem desde a *Aprendizagem ao Longo da Vida* até à *Iniciativa Novas Oportunidades*, assim como aclarar ou interpretar determinados modelos teóricos que surgem enquanto alicerces ou fundamentação de toda uma história/evolução da educação de adultos neste país e de um conjunto de políticas que surgiram neste âmbito.

Tal como temos vindo a referir, a passagem, num primeiro momento, pela *educação de adultos ao longo dos tempos em Portugal* e, conseqüentemente, pelas *políticas europeias no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida*, vem contribuir para o enquadramento ou contextualização deste estudo, tal como a exposição acerca da *Iniciativa Novas Oportunidades* pretende a elucidação do processo de RVCC. É este o projecto que impulsiona o nosso estudo: um projecto que encontra uma maior consistência quando confrontado com modelos teóricos de suporte ao reconhecimento pessoal. Deste modo, num segundo capítulo, abordámos modelos como a *Teoria da acção comunicativa*, *A aprendizagem transformativa* e o modelo teórico das *Histórias de Vida*, que, de certa forma, justificam o propósito do processo de RVCC, conferindo-lhe importância enquanto medida instituída para valorizar saberes/competências adquiridas ao longo de uma vida, visando, também, elevar índices relativos à escolaridade da população portuguesa.

A teoria dos *Projectos Pessoais*, de Little, foi também apresentada anteriormente e encontra sentido neste estudo uma vez que pretendemos estudar a evolução dos projectos pessoais de adultos ao longo da frequência do processo de RVCC.

De acordo com que foi mencionado e dada a sua pertinência neste estudo, apresentamos de seguida todo o enredo metodológico referente ao nosso estudo, que se constitui “num plano orientador de trabalho” para Pardal e Correia (1995), pois “o método consiste, essencialmente, num conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objectivos determinados (...) obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica”.

3.1 – Problema, Objectivos e Questões de Partida

O impacto do Processo de RVCC enquanto objecto do nosso estudo, ou melhor, enquanto base do desenvolvimento da dissertação de mestrado, surgiu desde o primeiro momento. Uma vez que se trata de uma área relativamente nova na educação de adultos em Portugal, pode considerar-se que há ainda um leque variado de assuntos susceptíveis de serem estudados neste âmbito.

No seguimento do enquadramento do estudo, pretendemos verificar até que ponto a frequência/envolvimento dos adultos no processo de RVCC influencia a auto-percepção de competência e analisar a evolução dos projectos pessoais dos mesmos. Foi este o primeiro ponto a ser questionado por nós, o que nos moveu em torno desta análise, pois, de acordo com Pardal e Correia (1995), “a investigação parte de um problema, pergunta de partida operacional, precisa, unívoca e realista, formulada com intenção de compreensão ou explicitação da realidade – do objecto de estudo”.

Igualmente, na perspectiva de Profissional de RVCC, consideramos ser essencial conhecermos mais aprofundadamente a realidade profissional onde nos movemos e, assim, compreender e actuar sobre esta mesma realidade, ajudando a potenciar o desenvolvimento dos adultos que nos procuram, independentemente de nos suportarmos em evidências empíricas, não significativas estatisticamente.

Na sequência da ponderação do problema que se pretende analisar, sobressaem vários objectivos, que traçámos no sentido de definir o rumo a dar a este estudo:

- Analisar a auto-percepção de competências dos adultos que frequentam o processo de RVCC e a sua evolução ao longo da frequência do mesmo.
- Caracterizar o envolvimento evidenciado pelos adultos, que frequentam o processo de RVCC, ao longo da frequência do mesmo.
- Relacionar a auto-percepção de competências dos adultos e o envolvimento evidenciado pelos adultos.
- Analisar os projectos pessoais enunciados pelos adultos que frequentam o processo de RVCC.
- Descrever a evolução dos projectos pessoais ao longo da frequência do processo.

Tendo em conta os objectivos apresentados conseguimos delinear algumas questões de partida deste estudo:

- Quais as características dos adultos que frequentam o processo de RVCC, ao nível do seu concelho de residência, estado civil, idade, sexo, situação profissional e frequência do Processo de RVCC nível básico?
- De que forma evolui a auto-percepção de competências dos adultos, que frequentam o processo de RVCC, ao longo da frequência do mesmo?
- De que forma evolui a auto-percepção do envolvimento que os adultos enunciam no final do processo?
- De que forma evoluem os projectos pessoais enunciados pelos adultos que frequentam o processo de RVCC ao longo da frequência do mesmo, de acordo com as suas características, a sua enumeração e com a distribuição pelas categorias apresentadas?

Tal como temos vindo a referir ao longo deste capítulo, definimos desde início que a nossa amostra iria ser constituída por adultos a frequentar o processo de RVCC de nível secundário.

Antes de sabermos precisamente quem seriam os adultos a participar neste estudo, haveríamos de definir qual seria o Centro Novas Oportunidades (CNO) que iria albergar o nosso estudo. O CNO seleccionado para dar continuidade ao estudo localiza-se na zona centro/norte do país e, apesar de pertencer ao distrito de Coimbra e de se situar no litoral, pode considerar-se que se encontra, concomitantemente, numa zona rural, uma vez que está sediado numa freguesia com cerca de 600 habitantes. Há também que referir que a população desta zona, assim como a inscrita neste CNO é uma população com grandes ligações à agricultura.

Uma pessoa adulta ao inscrever-se num CNO procura elevar as suas qualificações/habilitações académicas e, por vezes, obter novos conhecimentos. Neste sentido, é-lhe facultada a exposição de diversos tipos de encaminhamentos possíveis para que dê continuidade à sua inscrição por uma via, mais adequada possível, ao seu perfil. De uma forma bastante geral, o adulto, já inscrito para fazer o nível secundário num CNO, confronta-se, então:

- com a possibilidade de seguir o encaminhamento para *decreto-lei*, caso não tenha concluído o 12º ano por não mais de 6 disciplinas, tendo a possibilidade de finalizá-lo através de variadas *UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração*, referentes a diferentes áreas;
- tem também a possibilidade de optar pelo percurso *EFA – Educação e Formação de Adultos*, adequado para adultos que tenham os processos formativos como preferência, tendo também que despende mais do seu tempo;
- o processo de RVCC é outro dos encaminhamentos possíveis para um adulto que tenha já alguma experiência profissional, obrigatória num mínimo de 3 anos no caso do processo de RVCC de nível secundário¹⁶.

Depois de passar pela fase de diagnóstico, o adulto e o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, na fase de entrevista, negociam a fim de decidirem um percurso adequado. Essencialmente, a opção pelo processo de RVCC acontece, desde logo,

¹⁶ Existe também a possibilidade da combinação entre o encaminhamento para o Processo RVCC e o percurso EFA.

quando o adulto que se inscreve num CNO trabalha, isto é, quando se encontra empregado e não tem menos de 6 disciplinas para concluir o nível secundário. Uma vez que o mesmo trabalha, tem um horário a cumprir, podendo desta forma controlar melhor o tempo a despendido na elevação da sua escolaridade. Ora, o processo de RVCC é um percurso bem mais flexível no que concerne à gestão de horários e de tempo despendido, sendo estes alguns dos motivos pelos quais nem todos os adultos aderem à possibilidade do *Percurso EFA – pós-laboral*, que implica horários fixos. É esta a principal razão que leva a maioria dos adultos, não só empregados mas também desempregados, a optarem pelo percurso do processo de RVCC.

Há também adultos que optam por via do *processo* pela urgência que têm em ver concluído o nível secundário, uma vez que este é adaptado ao ritmo de cada um, tanto para acelerar como para abrandar relativamente ao restante grupo. Outro motivo será o prazer de ver reconhecidos, validados e certificados saberes ou competências que o adulto foi adquirindo ao longo dos tempos nas mais variadas experiências, pois não se trata de um processo de cariz formativo, mas sim de promoção ao reconhecimento de saberes adquiridos ao longo da vida, através da elaboração de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens que deverá espelhar os critérios de evidência necessários à sua validação e certificação, numa dinâmica que permite criatividade e alguma liberdade a nível da sua elaboração.

Uma vez escolhida a instituição onde haveria de desenrolar este estudo, a tarefa seguinte seria a delimitação da amostra, neste caso foi *por conveniência*. Contámos com a colaboração dos adultos pertencentes aos três grupos que mais rapidamente iniciaram para desenvolver processo de RVCC, de forma a responderem aos questionários, que no próximo ponto descrevemos com mais pormenor. Desta forma, os grupos colaborantes foram casualmente seleccionados, apenas por coincidir o início do cronograma do processo de RVCC com a altura apropriada para recolha de dados. Segundo Pardal e Correia (1995) esta é uma amostra não-probabilística, uma vez que os seus “fundamentos de selecção não dependem de construções estatísticas, embora a elas algumas modalidades possam recorrer, mas sim e essencialmente, do juízo do investigador”. É, portanto uma amostra intencional, “escolhida a juízo do investigador, a amostra intencional, para que seja bem constituída, pressupõe que ele tenha sobre o universo, no mínimo, algum conhecimento e muita intuição”, acrescentando que “se feita criteriosamente, pode fornecer interessantes indícios a respeito do fenómeno em estudo”.

Por conveniência foi também a escolha da modalidade do processo, isto é, os dois grupos que iniciaram primeiro, desenvolveram-no no próprio CNO e o terceiro foi em modalidade de itinerância, ou seja, houve a deslocação da equipa técnico-pedagógica a uma Junta de Freguesia (a cerca de 30 km) durante todas as sessões do cronograma, assim como da Formação Complementar.

A nossa pretensão foi, desde início, analisar longitudinalmente as respostas destes adultos aos questionários apresentados, logo era vantajoso para este estudo que a recolha de dados iniciasse o quanto antes para podermos adquirir informação acerca destes adultos em dois momentos distintos.

Então, houve um primeiro momento de recolha de informação em cada grupo – *que se designa por Pré-teste* –, que ocorreu aquando do início (primeira sessão) de cada um dos respectivos cronogramas de processo de RVCC; e um segundo momento – *designado por Pós-teste* – que corresponde à 10^a sessão do cronograma de Balanço de Competências desenhado por esta entidade. A 10^a sessão, à partida corresponde a uma segunda entrega de Portefólio do adulto à equipa que o acompanha, logo, nesta fase do Processo, o grupo por norma já não se encontra tão consistente, levando cada um a elaboração do Portefólio ao seu próprio ritmo. Queremos com isto explicar que embora a data do *Pré-teste* tenha sido comum a todos os adultos pertencentes ao mesmo grupo, o *Pós-teste* foi promovido a partir de momentos mais dispersos, tendo cada adulto respondido aos questionários na altura em que chegou à 10^a sessão, mais precisamente à segunda entrega de Portefólio.

É de salientar igualmente que os adultos, ao chegarem à 10^a sessão do Balanço de Competências, foram confrontados com a possibilidade de frequentar a Formação Complementar, sendo esta definida de acordo com as necessidades que cada adulto evidencia no seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

Fixámos, desde início, que haveríamos de fazer chegar os questionários aos grupos 15, 16 e 17, assim designados pela própria Instituição; designação adoptada por nós também, na tentativa de uma comunicação mais facilitada com a equipa que trabalha com estes adultos, de modo a não perder o percurso de cada um.

Inicialmente, estes grupos reuniam diferentes números de elementos, sendo que no primeiro grupo a quem foi feita a recolha de dados cooperaram 10 elementos, no segundo também e no terceiro colaboraram 14. Seguidamente expomos o número de adultos participantes neste estudo, quer no *Pré-teste*, como no *Pós-teste*.

Tabela 8: Número de Adultos participantes no estudo

Grupos	nº de Adultos/as
Pré-teste	34
Pós-teste	19

Interessa observar as características dos adultos que colaboraram neste estudo, o que se pode fazer a partir da tabela que se apresenta seguidamente.

Tabela 9: Características dos Adultos participantes no estudo

		Pré-teste	Pós-teste
Concelho de residência	Montemor-o-Velho	17	10
	Figueira da Foz	2	0
	Coimbra	13	6
	Cantanhede	1	1
	Miranda do Corvo	1	1
Estado Civil	Casado/a	21	11
	Solteiro/a	7	3
	União de facto	3	1
	Divorciado/a	2	2
	Viúvo/a	1	1
Freq. RVCCNB	Sim	17	13
	Não	17	6
Idades	21 - 30	8	3
	31 - 40	13	8
	41 - 50	9	4
	51 - 60	4	4
Sexo	Feminino	17	10
	Masculino	17	9
Situação Profissional	Empregado - conta própria	5	4
	Empregado - conta de outrem	24	12
	Desempregado - não à procura 1º emprego	5	3
	Desempregado - à procura 1º emprego	0	0

Partindo da observação da tabela anterior, podemos constatar quem são e quais as características dos adultos participantes neste estudo. Caracterizar a amostra do estudo, torna-se pertinente pelo facto de ficarmos a conhecer quais as características das pessoas que nos dão determinadas respostas.

Pode depreender-se então que a maioria dos adultos que participa neste estudo reside no concelho de Montemor-o-Velho, é casada, tem entre 31 e 40 anos e é empregada por conta de outrem. Quer os homens quer as mulheres têm uma participação bastante equilibrada neste estudo. No que concerne aos adultos que frequentaram anteriormente o Processo RVCC de nível básico, há também um equilíbrio evidente, especialmente no Pré-teste, embora o sexo feminino se destaque no Pós-teste.

3.3 – Procedimentos e operacionalização das variáveis

Já no ponto anterior caracterizámos o nosso estudo como longitudinal, uma vez que se pretende obter respostas da nossa amostra em dois momentos diferentes. Neste ponto ambicionamos essencialmente descrever estes momentos o mais detalhadamente possível, indicando quais os instrumentos que couberam em cada um e com que intuito. Podemos também caracterizar o nosso estudo enquanto qualitativo, pois procura-se *compreender* e analisar, mais do que quantificar.

Relembramos que o *Pré-teste* teve lugar logo na primeira sessão alistada no cronograma de Balanço de Competências desenhado por esta instituição para o processo de RVCC – nível secundário; e o *Pós-teste* aquando da 10ª sessão (o que significa que nesta sessão os adultos, na maioria das vezes já não se encontram em grupo mas individualmente). Está inerente ao processo de RVCC, sendo até uma característica que o faz ter sentido na população a quem se destina, o facto de não ter um tempo limite e estipulado *a priori* para a sua concretização. Logo, não podemos falar de um tempo normalizado para um adulto chegar à 10ª sessão, mas podemos explicar o conjunto de situações diferentes pelas quais já passou até lá chegar.

Primeiramente, o adulto, quer individualmente quer em grupo, passa pelas sessões de Balanço de Competências (ou Reconhecimento) tendo por base um cronograma em que, tal como o nome indica, com ajuda da equipa que o acompanha, vai fazer um balanço das suas competências ou saberes que tem vindo a adquirir, de modo a confrontar a sua história de vida com o Referencial de Competências-Chave (documento elaborado pelo Ministério da Educação servindo como base de trabalho para os CNO e para o próprio adulto na construção do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens - PRA), o que requer bastante espírito reflexivo por parte do mesmo. Faz nesta altura a primeira entrega do seu PRA.

Com base nos pareceres da equipa de formadores acerca do Portefólio, é proposto ao adulto a frequência de formação complementar adequada às suas necessidades, se for caso disso. Esta vem limar apenas algumas arestas que os adultos possam ter, no sentido de responderem aos *critérios de evidência*, pois relembramos que o ideal do processo de RVCC é o reconhecimento dos saberes. Contudo, há que admitir que as *certificações parciais* são também uma hipótese, nas quais há o complemento entre o reconhecimento e unidades de formação – UFDC, o que não se verificou nem se procurou analisar neste estudo.

Só então o adulto chega à 10ª sessão, tendo como fim a segunda entrega do Portefólio, que deve conter novas reflexões e reformulações feitas a partir das propostas da equipa de formadores.

Estamos então em condições de especificar concretamente os instrumentos que utilizámos em cada *momento*, uma vez que estes já foram devidamente caracterizados.

Na figura que se segue tentamos esboçar um resumo dos instrumentos que fizemos passar à nossa amostra, de modo a destacar as semelhanças e dissimelhanças entre as duas fases. Para este estudo optámos por utilizar, como técnica de recolha de dados, o questionário, quer através de perguntas fechadas, quer através de perguntas abertas. Esta última modalidade de perguntas é interessante, segundo Pardal & Correia (1995) “quando se tem pouca ou nenhuma informação sobre o tema em estudo ou quando se pretende estudar um assunto em profundidade”. Todos estes instrumentos encontram-se em anexo.

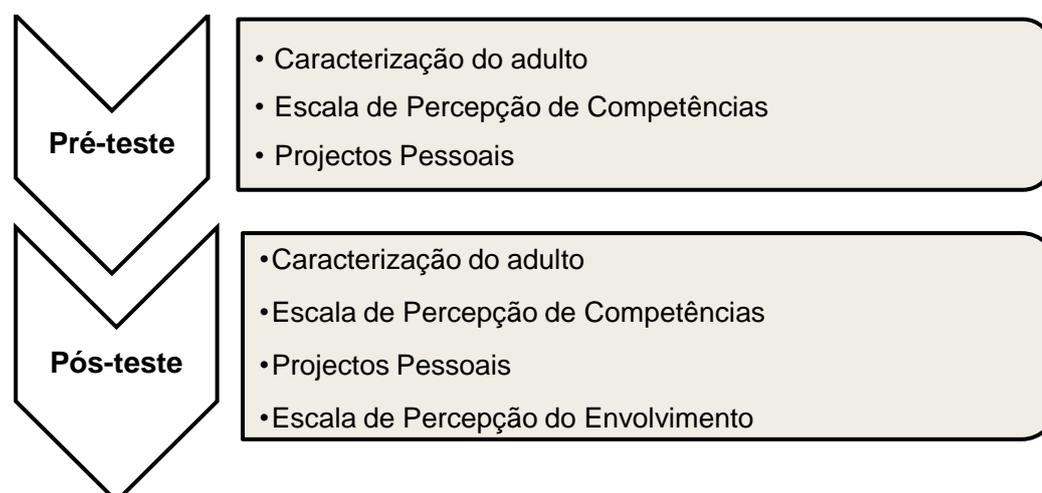


Figura 3: Instrumentos do estudo

Conseguimos facilmente depreender que a única diferença entre o Pré-teste e o Pós-teste é a existência de mais um questionário, ou seja, da Escala de Percepção do Envolvimento.

No conjunto de instrumentos que entregámos, primeiramente, explicámos o que estava a ser apresentado, realçámos a importância da opinião pessoal neste estudo e a garantia do sigilo das respostas.

Ao nível das características pessoais, achámos pertinente pedir alguns dados biográficos aos adultos, para que pudéssemos analisar as respostas aos questionários confrontando com as especificidades biográficas apresentadas pelos mesmos. Neste sentido, tentámos verificar a data de nascimento, sexo, estado civil, concelho de

residência, situação profissional e frequência ou não do processo de RVCC de nível básico.

Com o intuito de aprofundar as nossas questões relativamente ao que se pode retirar dos questionários que foram passados aos nossos adultos, utilizámos neste estudo o software de análise quantitativa SPSS, versão 17, para analisar os dados de natureza quantitativa, ou seja, na *Escala de Percepção de Competências* e na *Escala de Percepção do Envolvimento*, que no ponto seguinte descrevemos com mais pormenor.

O NVivo8, um programa de análise de conteúdo, é também de grande importância neste estudo, como teremos oportunidade de verificar no ponto 3.4.2, uma vez que nos permite apresentar de uma forma clara a informação que se pretende estudar qualitativamente no instrumento *Projectos Pessoais*, ou seja, organizar as respostas que os adultos nos facultaram, mediante as perguntas abertas, seguindo as categorias que Little criou. É importante destacar que os resultados que se obtiveram do instrumento *Projectos Pessoais* (ponto 3.4.2) vão revelar quais as categorias evidenciadas pelos adultos e não os projectos propriamente ditos, ou seja, é possível que um mesmo projecto se possa enquadrar em duas categorias distintas e daí ser contabilizado duas vezes.

Este instrumento visa chegar ao ponto fulcral deste estudo, ou seja, é através daquele que conseguimos apurar quais os projectos pessoais, ou os conjuntos de actividades pessoalmente relevantes, que os adultos apresentam em determinado momento. Foi elaborado a partir da proposta de Little acerca desta matéria e é composto por três momentos; o primeiro em que os adultos escrevem o maior número de projectos pessoais, o segundo em que estes os enumeram por ordem de importância relativamente às respectivas histórias de vida; e, o terceiro momento pretende uma explicação do que o adulto *acha que vai conseguir realizar, porquê, quando e de que modo*, relativamente ao que enumerou como primeiro.

No próximo ponto analisamos os instrumentos de natureza quantitativa.

3.3.1 – Características Psicométricas dos Instrumentos

A primeira escala com a qual os adultos se confrontaram é a *Escala de Percepção de Competências*, que podemos observar no anexo 1. Tal como já referimos no ponto 2.2, esta escala corresponde ao modelo elaborado por Carré, para análise das motivações para a formação - *Escala de Motivos de Envolvimento em Formação* -, foi traduzida e utilizada por Correia (2009), tendo sido consideradas apenas pequenas alterações de acordo com o contexto deste estudo. Esta escala surge neste estudo no

sentido de compreender o entendimento que os adultos fazem das suas competências, demonstrando se *discordam totalmente* (1), *discordam* (2), *concordam* (3) ou se *concordam totalmente* (4). É uma escala composta por 16 itens, os quais estão subdivididos em três subescalas, isto é, *Sentimento de Autodeterminação*, *Percepção de Competência* e *Projecto* (Correia, 2009). Procura-se, assim, averiguar a reacção dos participantes no estudo a estes factores. Esta escala surge de uma forma pertinente, pois consideramos que a *Autodeterminação*, *Percepção da Competência* e *existência de Projectos* influenciam amplamente a maneira como os adultos vêem os próprios projectos pessoais, que é o ponto fulcral deste estudo. Obtivemos respostas em dois momentos diferentes, sendo que no *Pré-teste* obtivemos 34 respostas, tal como já referimos anteriormente.

De seguida e primeiramente, apresentamos os resultados que obtivemos ao analisar as médias, os desvios-padrão das subescalas, assim como a consistência interna deste questionário, através do cálculo dos valores do coeficiente de Cronbach.

Nestas respostas obtivemos um Alpha de Cronbach de .654 para os 4 itens utilizados na subescala *Sentimento de Autodeterminação*, o que podemos observar a partir da tabela que se segue.

Tabela 10: Análise de consistência interna da subescala *Sentimento de Autodeterminação*, da escala *EPC*

Itens subescala <i>Sentimento de autodeterminação da EPC</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>	<i>Correlação item total</i>	<i>Alpha corrigido</i>
3. Escolho, sem influência de terceiros, inscrever-me em determinada formação.	3,27	.769	.410	.605
4. Eu prefiro estar mal do que ter de me adaptar às mudanças.	3,84	.442	.389	.636
8. Tenho falta de tempo para me adaptar às mudanças.	2,81	.776	.477	.556
15. Fui influenciado(a) por outros a participar no Processo RVC.	3,14	.855	.521	.523

Na subescala *Percepção de Competência*, composta por 8 itens, que se apresentam na tabela 11, alcançou-se um *Alpha de Cronbach* de .663.

Tabela 11: Análise de consistência interna da subescala Percepção de Competência, da escala EPC

Itens subescala <i>Percepção de Competência da EPC</i>	Média	Desvio-padrão	Correlação item total	Alpha corrigido
1. Duvido que consiga tirar partido do Processo RVC e da formação complementar.	3,70	.520	,165	,673
2. Graças às várias formações em que tenho vindo a participar melhorei a realização dos meus projectos.	3,32	.626	,215	,667
6. Está a ser muito difícil para mim acompanhar a evolução da minha profissão.	3,57	.603	,206	,668
9. Participar e concluir o Processo RVC é muito difícil para mim.	3,11	.567	,346	,635
10. Tenho dificuldade em reter coisas novas.	3,08	.595	,600	,570
11. Se decido fazer alguma coisa vou até ao fim.	3,32	.580	,632	,563
12. Tenho dificuldade em concluir projectos em que me envolvo.	3,16	.602	,612	,566
16. Adapto-me com facilidade à mudança.	3,05	.780	,183	,690

Relativamente à subescala Projecto do questionário EPC, o Alpha de Cronbach é de .569, para os 4 itens e que se evidenciam seguidamente na tabela 12.

Tabela 12: Análise de consistência interna da subescala Projecto, da escala EPC

Itens subescala <i>Projecto da EPC</i>	Média	Desvio-padrão	Correlação item total	Alpha corrigido
5. A formação em geral faz sempre parte de projectos muito importantes para mim.	3,59	,644	,242	,581
7. A participação no Processo RVC é muito útil para o meu futuro.	3,65	,588	,420	,448
14. Frequentei até hoje as acções de formação necessárias.	3,35	,588	,524	,367
15. Fui influenciado(a) por outros a participar no Processo RVC.	2,54	,767	,273	,581

No Pós-teste foi apresentada mais uma escala aos adultos participantes neste estudo, isto é, a *Escala de Percepção do Envolvimento no processo de RVCC*. Através desta escala pretendemos analisar a percepção dos adultos acerca do próprio envolvimento no processo de RVCC, assim como identificar se os motivos que os levaram a estar mais envolvidos, eram, de forma predominante, de natureza extrínseca ou intrínseca. Diferentemente da anterior, nesta escala os adultos deverão indicar se *concordam totalmente* (1), *concordam* (2), *não concordam nem discordam* (3), *discordam* (4) ou se *discordam totalmente* (5).

Esta escala, tal como referimos no ponto 2.2, foi também elaborada tendo por base a *Escala de Motivos de Envolvimento em Formação*, de Carré (Carré, 2001). divide-se apenas em duas subescalas, uma com afirmações que denotam motivação de cariz intrínseco e outra com afirmações de motivação de cariz extrínseco relativas à permanência no processo de RVCC.

Seguidamente apresentamos a tabela 13, relativa aos valores obtidos a partir da subescala *Intrínsecos*. Nesta obteve-se um *Alpha de Cronbach* de .780 para 6 itens utilizados. É importante referir que o item 13 - *A minha participação neste Processo deveu-se principalmente à possibilidade de me relacionar com outras pessoas e trocar experiências* - foi eliminado, por estar divergente da média.

Tabela 13: Análise de consistência interna da subescala *Intrínsecos* da *escala EPE*

Itens subescala <i>Intrínsecos</i> da <i>EPE</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>	<i>Correlação item total</i>	<i>Alpha corrigido</i>
1. Participei com bastante satisfação em todas as sessões, independentemente do trabalho imposto na realização do Portefólio.	1,39	,502	,646	,723
3. Fazer o meu Portefólio fez-me ficar bastante satisfeito/a.	1,56	,511	,428	,770
5. Acompanhei com gosto as actividades que me foram apresentadas ao longo do Balanço de Competências.	1,50	,514	,674	,716
6. Foi agradável partilhar experiências em grupo durante o Balanço de Competências.	1,50	,618	,626	,721
8. Quero concluir o Processo RVC essencialmente para me sentir bem comigo próprio/a.	1,56	,784	,291	,833
10. Não gostei de fazer as reflexões/trabalhos que deram origem ao meu Portefólio.	1,56	,511	,678	,715

O *Alpha de Cronbach* relativo à subescala *Extrínsecos* é de .634 para os 6 itens utilizados, que se apresentam na tabela seguinte. Também nesta subescala deste questionário foi eliminado um item, neste caso o 14 - O Processo RVC foi importante para fugir à rotina. – que prejudicava a consistência interna.

Tabela 14: Análise de consistência interna da subescala *Extrínsecos*, da escala *EPE*

Itens subescala <i>Extrínsecos</i> da <i>EPE</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>	<i>Correlação item total</i>	<i>Alpha corrigido</i>
2. O Processo RVC foi importante essencialmente como experiência nova.	1,44	,511	,228	,634
4. Concluir o processo RVC vai ser essencial para encontrar respostas para novos problemas no trabalho.	1,89	,676	,333	,605
7. Os formadores que me acompanharam foram fundamentais para que levasse o Processo RVC até ao fim.	1,28	,461	,518	,582
9. Decidi fazer um reconhecimento de competências para ter a possibilidade de encontrar um trabalho melhor.	2,06	1,259	,576	,486
11. Penso que o Processo RVC é uma oportunidade justa para mostrar aquilo que procurei saber/conhecer ao longo da vida.	1,72	,752	,623	,508
12. Decidi fazer o Processo RVC para responder às necessidades do meu local de trabalho.	2,67	1,372	,233	,696

3.4 – Resultados

Neste ponto passamos a expor, em primeiro lugar, os resultados obtidos a partir das escalas de *Percepção de Competências* e de *Percepção do Envolvimento*. Posteriormente, apresentaremos os resultados referentes aos *Projectos Pessoais*.

3.4.1 – Percepção de Competências e Percepção de Envolvimento

De seguida expõem-se os resultados do teste t, em dois momentos distintos, onde podemos comparar as médias das subescalas que constituem a escala de Percepção de Competências - *Autodeterminação*, *Percepção da Competência* e *Projectos*, nos momentos do pré-teste e do pós-teste.

Tabela 15: Média e Desvio-Padrão das 3 dimensões de EPC, no Pré-teste e no pós-teste

	N	Média	Desvio-Padrão	t	Sig. (2-tailed)
Autodeterminação1	18	13,1667	2,12132	,909	,376
Autodeterminação2		12,6667	1,45521		
PercepçãoCompetência1	17	26,7647	2,56246	1,374	,188
PercepçãoCompetência2		25,7647	2,35927		
Projecto1	19	13,2632	1,62761	,252	,804
Projecto2		13,1579	1,46299		

95% Confidence Interval of the Difference

De acordo com os resultados do teste t, apresentados na tabela 15, podemos depreender que não foram encontradas diferenças significativas nas respostas dadas no Pré-teste e no Pós-teste, em qualquer uma das dimensões da Percepção de Competências.

Seguidamente, apresentamos as correlações dos resultados apresentados pelos adultos nas três dimensões da escala de Percepção de Competências (no Pré-teste) e na escala referente ao envolvimento (Pós-teste).

Tabela 16: Correlações entre as subescalas das escalas EPE e EPC (Pré-teste)

		Auto determinação1	Percepção Competência1	Projecto1	Intrínsecos	Extrínsecos
Auto determinação1	Pearson Correlation	1	,424**	,117	,127	,216
	Sig. (2-tailed)		,009	,492	,615	,405
	N	37	37	37	18	17
Percepção Competência1	Pearson Correlation	,424**	1	,425**	-,275	-,201
	Sig. (2-tailed)	,009		,009	,269	,439
	N	37	37	37	18	17
Projecto1	Pearson Correlation	,117	,425**	1	-,244	-,416
	Sig. (2-tailed)	,492	,009		,329	,097
	N	37	37	37	18	17
Intrínsecos	Pearson Correlation	,127	-,275	-,244	1	,588*
	Sig. (2-tailed)	,615	,269	,329		,017
	N	18	18	18	18	16
Extrínsecos	Pearson Correlation	,216	-,201	-,416	,588*	1
	Sig. (2-tailed)	,405	,439	,097	,017	
	N	17	17	17	16	17

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

No que diz respeito a tabela 16, importa referir que as correlações entre as três subescalas de percepções pessoais e os motivos intrínsecos e extrínsecos, na sua maioria, não são significativas. Vale a pena, no entanto sublinhar algumas correlações significativas positivas, isto é, percepção de competência e autodeterminação (.424; $p < .01$); percepção de competência e projecto (.425; $p < .01$); e, motivos intrínsecos e motivos extrínsecos (.588; $p < .05$).

A tabela que se segue expõe as correlações dos resultados apresentados pelos adultos nas três dimensões da escala de Percepção de Competências e na escala referente ao envolvimento, ambos realizados no Pós-teste.

Tabela 17: Correlações entre as subescalas das escalas EPE e EPC (Pós-teste)

		Auto determinação2	Percepção Competência2	Projecto2	Intrínsecos	Extrínsecos
Auto determinação2	Pearson	1	,355	,235	-,289	,065
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)		,177	,348	,261	,812
	N	18	16	18	17	16
Percepção Competência2	Pearson	,355	1	,276	-,445	-,067
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	,177		,284	,084	,805
	N	16	17	17	16	16
Projecto2	Pearson	,235	,276	1	-,401	-,505*
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	,348	,284		,099	,039
	N	18	17	19	18	17
Intrínsecos	Pearson	-,289	-,445	-,401	1	,588*
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	,261	,084	,099		,017
	N	17	16	18	18	16
Extrínsecos	Pearson	,065	-,067	-,505*	,588*	1
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	,812	,805	,039	,017	
	N	16	16	17	16	17

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Observando a tabela 17, podemos constatar que as correlações entre as três subescalas de percepções pessoais e os motivos intrínsecos e extrínsecos, na sua maioria, não são significativas, tal como ocorreu no pré-teste. Encontram-se, por outro lado, correlações positivas significativas entre projecto e motivos extrínsecos (.505; $p < .05$); e motivos extrínsecos e motivos intrínsecos (.588; $p > .05$)

3.4.2 – Projectos Pessoais

O ponto fulcral deste estudo incide na análise da evolução dos projectos pessoais ao longo do processo de RVCC. Tal como o questionário *EPC*, do qual falámos anteriormente, este instrumento intitulado “Projectos Pessoais” foi utilizado para averiguar quais e quantos os projectos pessoais dos adultos participantes, tendo sido apresentado de igual forma em dois momentos distintos, precisamente para possibilitar a compreensão da evolução.

Tal como no capítulo 2 (cf. P. 63) foi descrito, são sete as categorias em que, segundo Little, se podem dividir os projectos pessoais referidos. De uma forma breve, relembro que na categoria *Académico* retratam-se todos os projectos dos adultos que estão relacionados com a escola/universidade; a um nível *Intrapessoal* estão os projectos ligados ao olhar e às atitudes sobre o *self*, incluindo o auto-aperfeiçoamento, projectos filosóficos e espirituais; na categoria dos projectos *Interpessoais* apresentam-se os projectos relativos aos outros a um nível pessoal, incluindo família, amigos e outras pessoas íntimas; os projectos categorizados como *Ocupacionais* são projectos relacionados com o trabalho, tais como tarefas ou cursos relativas ao mesmo; a categoria *Manutenção* refere-se a todos os projectos respeitantes à organização e administração que incluem a gestão financeira e doméstica; os projectos relacionados com actividades recreativas realizadas a nível individual ou com outros inserem-se na categoria *Lazer*; e, na categoria *Saúde e Corpo* podem enquadrar-se nos projectos que retratam actividades ligadas à aparência, saúde, exercício, nas quais o objectivo é o exercício e não a recreação.

É importante lembrar que os adultos, participantes neste estudo, enunciaram os projectos que tiveram vontade e enumeram os mesmos de acordo com a respectiva prioridade. Assim, seguidamente, apresentamos cada categoria de projectos subdividida de 1º a 5º, estando estas associadas à importância que o projecto tem para o adulto que o evidenciou.

3.4.2.1 – Análise das características dos Adultos

A seguinte figura clarifica o que primeiramente procurámos retirar dos nossos questionários, isto é, analisámos os dados resultantes dos questionários (através da categorização da informação, que apresentamos no exterior da figura) e cruzámos com as características dos adultos (que apresentamos no interior da figura).



Figura 4: Categorias de projectos *versus* características dos adultos

Pretende-se de seguida caracterizar os adultos participantes nos dois momentos deste estudo, relativamente ao seu concelho de residência, idade, estado civil, situação profissional e pelo facto de terem ou não frequentado o Processo de RVCC de nível básico, considerando apenas as categorias de projectos que os adultos enumeraram como primeiro ou principal projecto a ser concretizado, tratando-se neste caso da constante neste ponto.

De acordo com a tabela 9, tivemos oportunidade de depreender que Montemor-o-Velho e Coimbra são os dois concelhos de residência mais representativos dos adultos. Quer a maioria dos adultos provenientes de Montemor-o-Velho, quer a maioria de Coimbra, apresenta projectos de cariz *Ocupacional* como principal projecto (projectos relacionados com o trabalho ou com a formação profissional). Seguem-se os projectos *Académicos*, mas também os *Interpessoais*.

Relativamente à faixa etária dos adultos que participam neste estudo apresentamos de seguida um gráfico que visa clarificar os resultados. Na faixa etária mais baixa, dos 21 aos 30, percebe-se que os projectos, enunciados como principais, são largamente os *ocupacionais*. Na faixa etária seguinte, são os *ocupacionais*, mas também os *académicos*, notando-se também um acréscimo relativamente aos de carácter *Interpessoal*. Estes são os que mais se destacam na faixa etária 41-50. Contudo, na faixa etária mais elevada que consideramos neste estudo, 51-60, voltam a ser os *ocupacionais* e os *académicos* a sobressair.

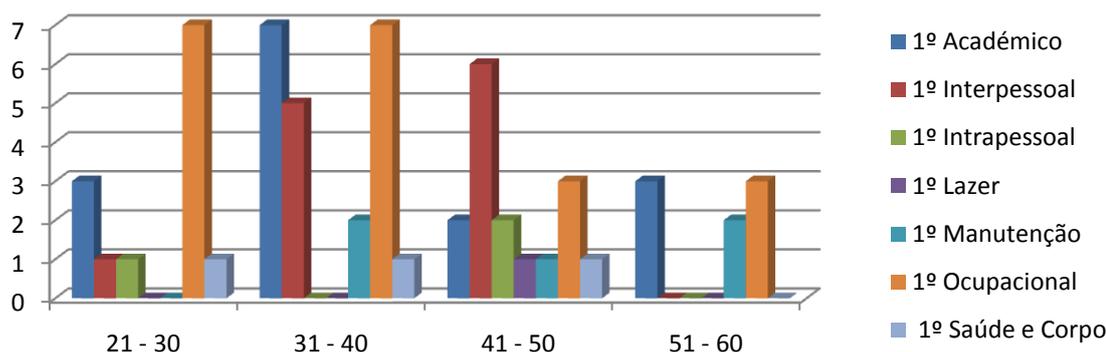


Gráfico 1: Categorias de projectos consoante as faixas etárias

Uma vez que a maioria dos adultos é casada, é interessante compreender, observando o gráfico seguinte, que se apresentam projectos pessoais, de cariz *Interpessoal*, como principal projecto neste estado civil, ao passo que não é apresentado qualquer projecto desta categoria nos outros estados civis. Os adultos, cujo estado civil é solteiro, união de facto ou divorciado consideram essencialmente projectos *ocupacionais*.

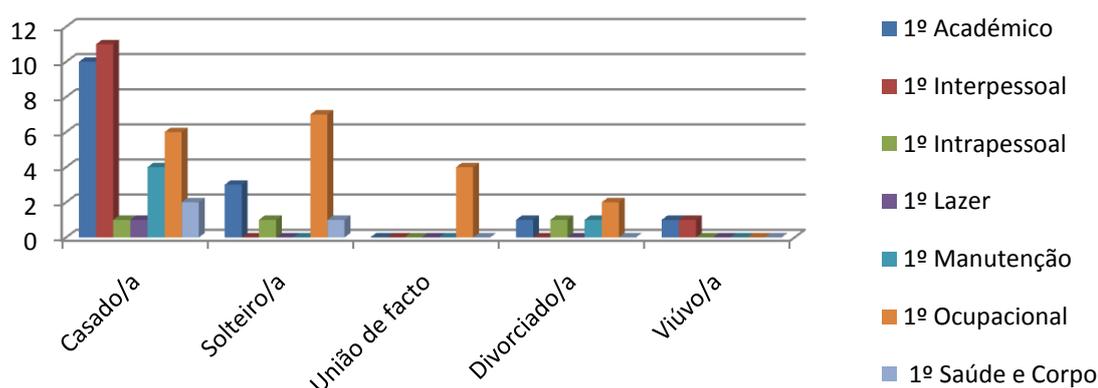


Gráfico 2: Categorias de projectos consoante o estado civil

As categorias *Ocupacional*, *Académica* e *Interpessoal* são amplamente destacadas pelos adultos participantes neste estudo, quer estes tenham ou não frequentado o processo de RVCC de nível básico, quer estes sejam do sexo feminino ou do sexo masculino, não havendo deste modo diferenças claras. Estas categorias são, de igual forma, evidenciadas quando cruzadas com a situação profissional dos adultos, sendo que a maioria é empregada, por conta de outrem, o que podemos observar a partir da tabela 9.

Feita a análise das características e dos projectos dos adultos que participaram neste estudo, passamos então à análise da evolução dos projectos dos mesmos.

3.4.2.2 – Evolução dos projectos, por ordem de enumeração

Pretende-se neste ponto apresentar as categorias resultantes das respostas dos Adultos num primeiro momento – *Pré-teste*, assim como as que resultaram do segundo – *Pós-teste*. Desta forma, analisa-se a evolução existente de um momento para o outro. A figura que se segue ilustra o que se pretende alcançar neste ponto.

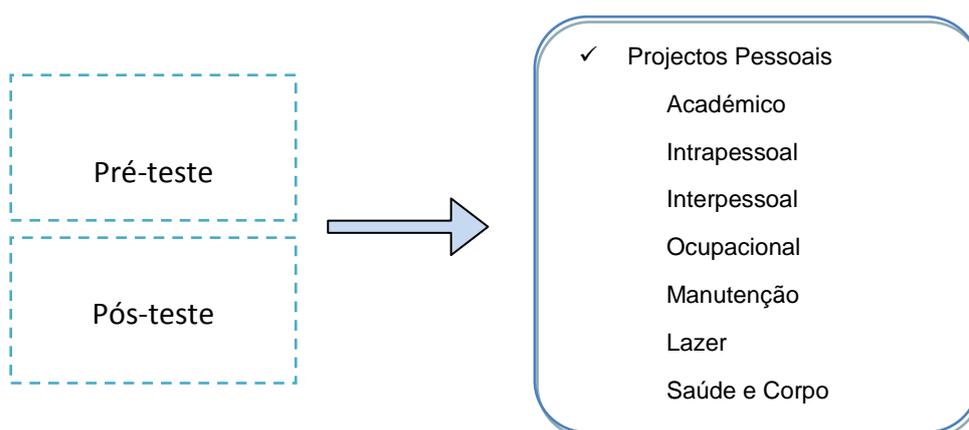


Figura 5: Representação dos momentos de recolha de dados e das categorias e projectos

Começamos então por expor os gráficos que distinguem as categorias de projectos que os adultos enumeraram, seguidos de diversos exemplos de respostas explicativas que os corroboram.

É importante salientar que, tanto neste ponto como nos dois seguintes, o grupo *Pré-teste* é formado por 34 adultos e o grupo *Pós-teste* por 19 adultos, daí o número de projectos, correspondendo às diversas categorias, ser menor.

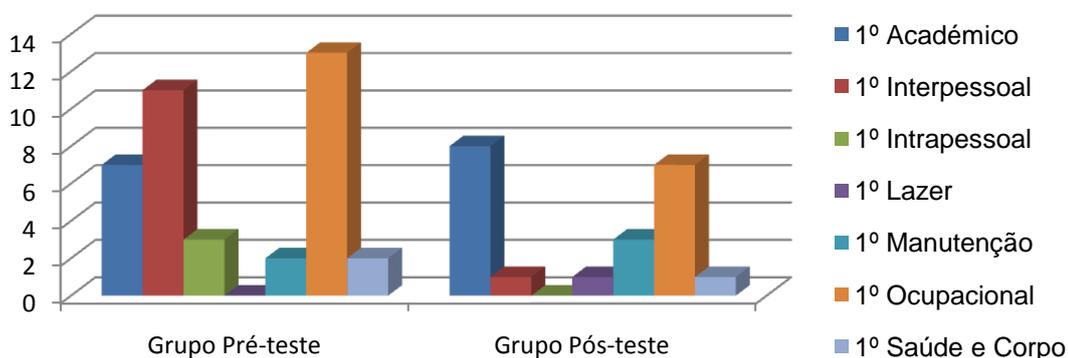


Gráfico 3: Categorias evidenciadas em 1º lugar

As três categorias mais evidenciadas, pelos adultos, conseqüentes da enumeração do projecto identificado como prioritário são a *Ocupacional*, *Académica* e *Interpessoal*.

Verificamos que do Pré-teste para o Pós-teste, há um decréscimo evidente de projectos de carácter *Interpessoal*, mantendo-se as outras duas categorias em destaque. Passamos à apresentação de alguns projectos.

- ✓ **Ocupacional, Pré-teste:** “Obtenção da carta de pesados”; “Abrir uma loja de roupa”; “Ensinar a minha profissão a outras pessoas (dar cursos)”.
- ✓ **Ocupacional, Pós-teste:** “Tirar o curso de formadoras da arte de tamanqueiro, para poder dar formação”, “Continuar na profissão relacionada à educação (trabalhando com crianças com deficiências)”; “Arranjar novo emprego”.
- ✓ **Académico, Pré-teste:** “Fazer o Processo RVCC o mais rápido possível”; “Fazer o que não me deixaram quando era mais nova. Tirar o 12º ano”; “Conseguir acabar o Processo de RVCC para conseguir alcançar um sonho antigo (educadora de infância)”.
- ✓ **Académico, Pós-teste:** “Curso da Universidade de Coimbra – Letras – ordenamento do território”; “Concluir o Processo RVCC”; “Estudos superiores”.
- ✓ **Interpessoal, Pré-teste:** “Aumentar a família”; “Educação da filha”; “Ajudar a minha filha a concluir o curso”.
- ✓ **Interpessoal, Pós-teste:** “A saúde principalmente dos meus familiares mais próximos”.

Observando o gráfico seguinte, os projectos pessoais enumerados em segundo lugar, no *Pré-teste*, enquadram-se nas categorias *Ocupacional* e *Interpessoal*, maioritariamente. Contudo, no *Pós-teste* sobressai apenas a categoria *Ocupacional*, quando comparada com as restantes.

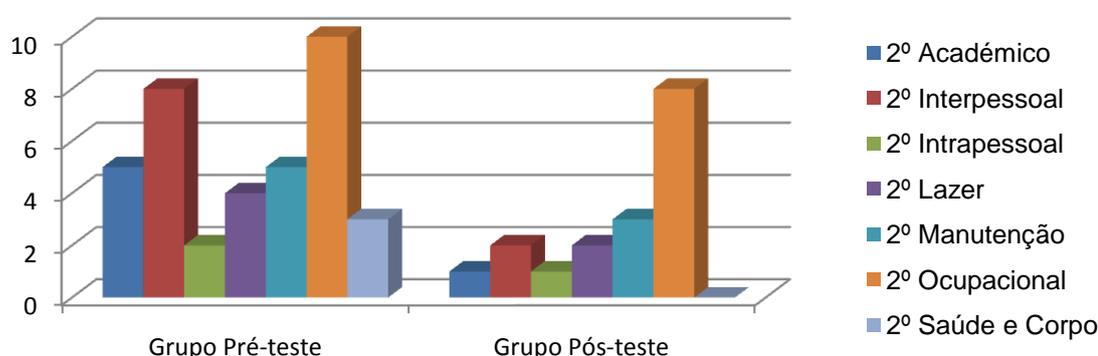


Gráfico 4: Categorias evidenciadas em 2º lugar

Apresentamos, então, alguns projectos enumerados em segundo lugar.

- ✓ **Ocupacional, Pré-teste:** “Concluir com sucesso o curso que estou a tirar – esteticista – cosmetologista”; “Exercer a minha actividade profissional e cada vez fazer melhor”; “Progredir na carreira profissional”.
- ✓ **Ocupacional, Pós-teste:** “Acabar o meu curso de esteticista/cosmetologista”; “CAP de Encarregado”; “Curso de geriatria”.
- ✓ **Interpessoal, Pré-teste:** “Começar a participar na discussão política, isto é, ligar-me a um partido para participar activamente nos problemas do país”; “Promover harmonia no lar”; “Fazer voluntariado”.

A categoria Ocupacional é uma vez mais a que se distingue, embora sendo agora resultante dos projectos enumerados em 3º lugar. Numa dimensão diferente, esta distinção mantém-se do *Pré-teste* para o *Pós-teste*.

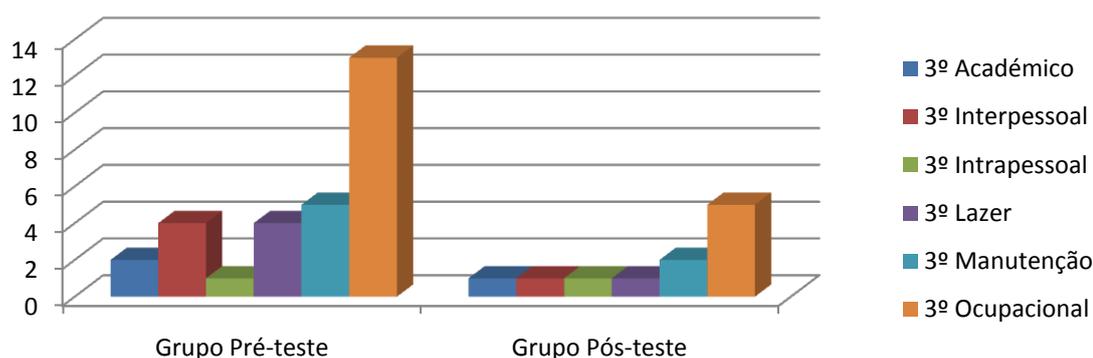


Gráfico 5: Categorias evidenciadas em 3º lugar

Apresentamos, então, alguns projectos exemplificativos.

- ✓ **Ocupacional, Pré-teste:** “Chegar a ter a categoria de auxiliar de acção educativa”; “Reabrir loja de informática”; “Neste momento é manter o meu emprego”.
- ✓ **Ocupacional, Pós-teste:** “Arranjar um novo e melhor emprego”

No gráfico que se segue podemos notar que no *Pré-teste*, dos projectos apresentados em 4º lugar, evidenciaram-se os projectos de cariz *Interpessoal*, mas também os de cariz *Intrapessoal*, *Manutenção* ou *Ocupacional*. Contudo, no *Pós-teste* foram enunciados poucos projectos em 4º lugar, estando estes entre as categorias

Ocupacional e de Lazer.

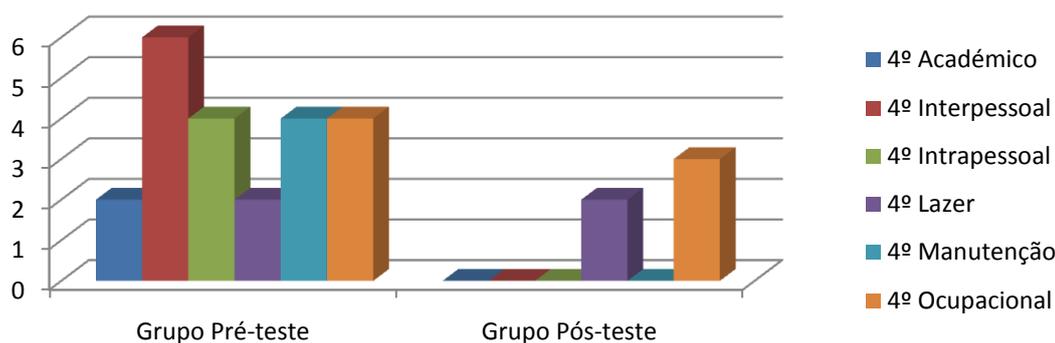


Gráfico 6: Categorias evidenciadas em 4º lugar

De seguida apresentamos alguns dos projectos que os adultos enumeraram.

- ✓ **Interpessoal, Pré-teste:** “Ser feliz ao lado de quem mais amo e construir família”; “Poder dar um bom futuro aos meus filhos”; “Conseguir que as pessoas pensassem um pouco mais no meio ambiente (fizessem mais reciclagem), para melhor podermos viver no nosso mundo”.
- ✓ **Intrapessoal, Pré-teste:** “Evoluir a relação que tenho com a minha namorada”; “Conseguir ter mais tempo para ler”.
- ✓ **Manutenção, Pré-teste:** “Concluir todas as obras no meu quintal”; “Construir casa”; “Acabar as obras na minha casa”.
- ✓ **Ocupacional, Pré-teste:** “Conseguir um emprego melhor”; “Realizar-me a nível profissional”.
- ✓ **Ocupacional, Pós-teste:** “Tirar a cartas de pesados”; “Dar formação na área de estética, pois já tenho alguns diplomas de cursos que fiz (maquilhagem profissional, unhas de gel e cut nails).
- ✓ **Lazer, Pós-teste:** “Realizar uma viagem, por mim pensada e sonhada há muito tempo, aos Açores”; “Organizar uma feira à moda antiga, na Pocariga”.

Através do gráfico que se segue podemos depreender que os projectos enunciados em 5º lugar são menos, comparativamente aos enumerados anteriormente. Ainda assim, as categorias mais evidenciadas são a *Interpessoal* e a de *Manutenção*. No entanto, no *Pós-teste*, houve apenas a apresentação de dois projectos, pertencentes às categorias *Interpessoal* e *Lazer*.

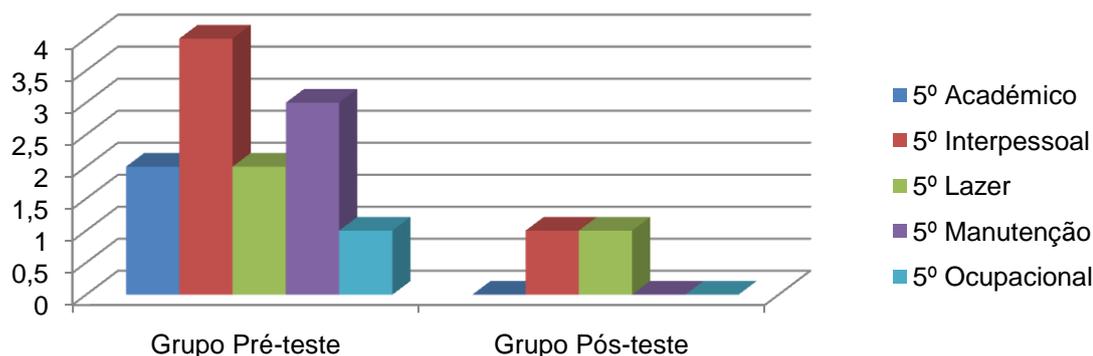


Gráfico 7: Categorias evidenciadas em 5º lugar

Alguns dos Projectos são os seguintes:

- ✓ **Interpessoal, Pré-teste:** “Continuar a apoiar Associações Culturais e Desportivas da terra (através do pagamento de cotas)”; “Poder ajudar e acabar com a fome em todo o mundo”.
- ✓ **Manutenção, Pré-teste:** “Comprar uma casa à beira rio”; “Comprar uma quinta com casa antiga”; “Concluir as obras em minha casa”.

3.4.2.3 – Evolução dos projectos, por categoria

Damos, neste ponto, seguimento à análise dos projectos pessoais apresentados pelos adultos, no sentido de compreender a evolução, do *Pré-teste* para a *Pós-teste*, por categoria de projecto, mediante as diferentes enumerações feitas pelos mesmos.

Seguidamente, podemos observar o gráfico 8, que espelha a evolução da categoria *Académico*, nos cinco níveis.

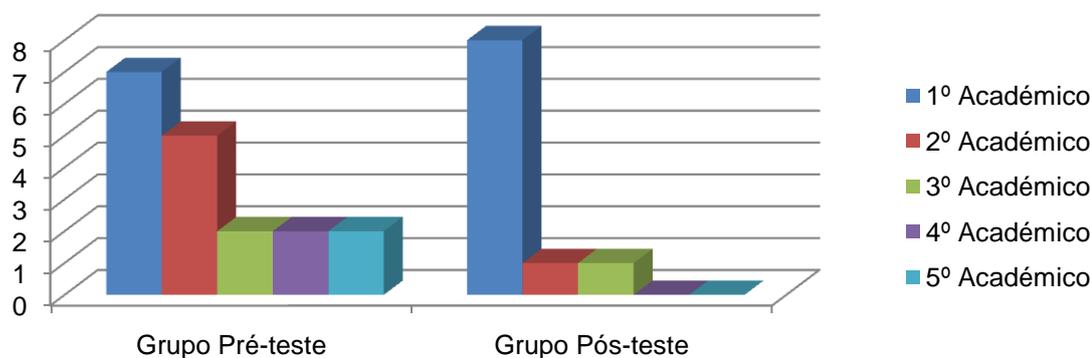


Gráfico 8: Evolução da categoria Académico

Há no *Pré-teste* uma maior dispersão, nesta categoria, relativamente à prioridade em que são enumerados os projectos de carácter académico; ao passo que no *Pós-teste* esta categoria evidencia-se essencialmente enquanto enumeração 1.

- ✓ **Académico, Pré-teste:** “Concluir o 12º ano para poder entrar na universidade”, “Fazer RVCC para melhor acompanhar o meu filho nos estudos e a sua evolução futura com o adquirir conhecimentos”.
- ✓ **Académico, Pós-teste:** “curso superior de técnico de higiene e segurança no trabalho”, “Entrar na universidade de Coimbra”.

No gráfico 9, afigura-se a categoria *Interpessoal*. Apesar de a nossa amostra ser bastante mais reduzida no *Pós-teste* (19) do que no *Pré-teste* (34) há claramente no primeiro um menor número de projectos apresentados nesta categoria.

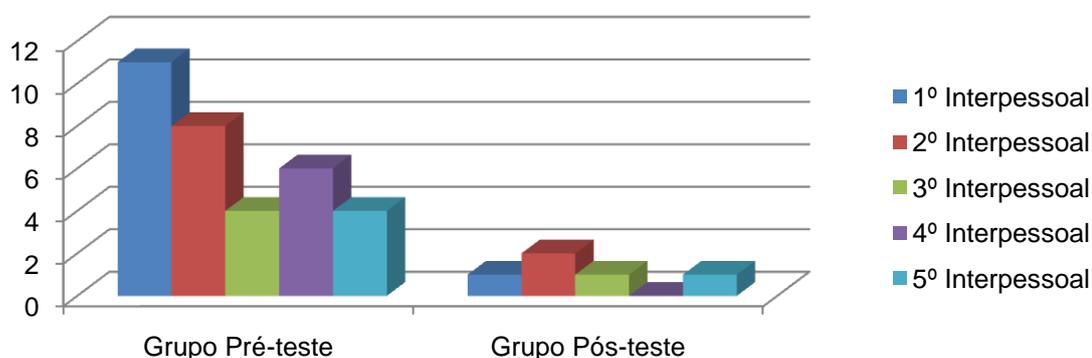


Gráfico 9: Evolução da categoria *Interpessoal*

Depreendemos que, no *Pré-teste*, a esta categoria foi apresentada pelos adultos mais vezes como projecto enumerado em 1º lugar, ainda que no *Pós-teste* este destaque não se tenha mantido. Neste momento, houve mais projectos *Interpessoais* enumerados em 2º lugar.

De seguida apresentamos alguns dos projectos que os adultos enumeraram.

- ✓ **Interpessoal, Pré-teste:** “Vida pessoal, família, casa”; “continuar a apoiar Associações Culturais e Desportivas da terra (através do pagamento de cotas).”; “Poder dar um bom futuro aos meus filhos”
- ✓ **Intrapessoal, Pós-teste:** “Fazer voluntariado. Pretendo também fazer serviços em lares, dentro da minha área, mas sem cobrar qualquer tipo de preço. Quero proporcionar àquelas pessoas momentos de bem-estar.”; “a saúde principalmente dos meus familiares mais próximos”.

Dando continuidade às categorias apresentadas até agora, outra que se pode considerar bastante destacada é a categoria *Ocupacional*, tal como se pode verificar pelo número de projectos manifestados. Os projectos de carácter *Ocupacional*, no Pré-teste, destacaram-se no 1º e 3º lugares. Já no Pós-teste, embora numa dimensão diferente apresentam-se mais projectos ocupacionais no 2º lugar.

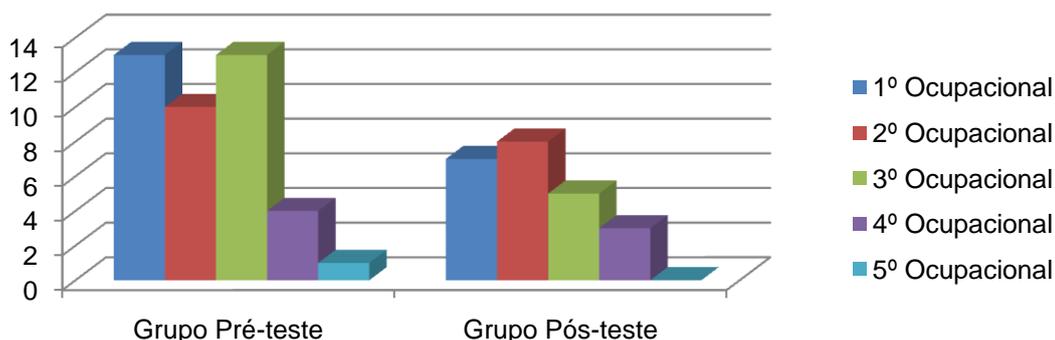


Gráfico 10: Evolução da categoria *Ocupacional*

- ✓ **Ocupacional, Pré-teste:** “Acabar a formação de sapador florestal (CAP); “Exercer trabalhos diários que possam a ser benéficos no dia-a-dia.”
- ✓ **Ocupacional, Pós-teste:** “para poder abrir o meu espaço e realizar o meu sonho”; “A nível profissional pretendo adquirir formação e conhecimento a nível de trabalho com máquinas computadorizadas.”

Relativamente à categoria denominada *Intrapessoal*, que traz consigo uma carga mais pessoal na natureza dos projectos a concretizar, podemos depreender que foram apresentados menos projectos desta categoria, quer no *Pré-teste*, que no *Pós-teste*, quando comparada com as categorias anteriores.

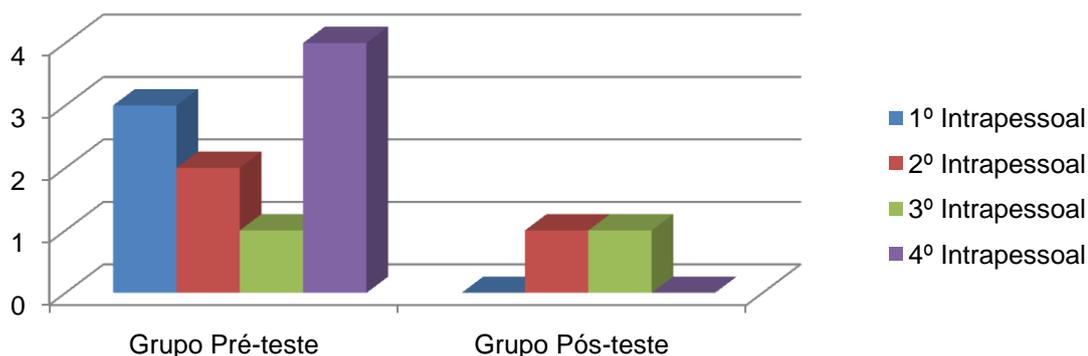


Gráfico 11: Evolução da categoria *Intrapessoal*

No *Pré-teste*, esta categoria evidenciou-se nos projectos enumerados em 4º lugar e seguidamente em 1º lugar.

- ✓ ***Intrapessoal, Pré-teste:*** “Ser uma excelente profissional na nova área que escolhi”; Ser feliz e ter saúde nesta altura da minha vida” “Acabar coma hipocrisia e todos nós devíamos dar a oportunidade à inexistência de actos hipócritas.”; ”Dar boas condições de vida à minha família”
- ✓ ***Intrapessoal, Pós-teste:*** “daí pode sim resultar um terceiro: a felicidade.”

No que diz respeito à categoria *Lazer*, assim como às próximas, são também expressos praticamente metade dos projectos que foram expostos em cada uma das três categorias enunciadas primeiramente neste ponto. Há que destacar, igualmente, o facto de não existirem projectos enunciados em 1º lugar no *Pré-teste*. No entanto, destacam-se os enumerados em 2º e 3º lugar.

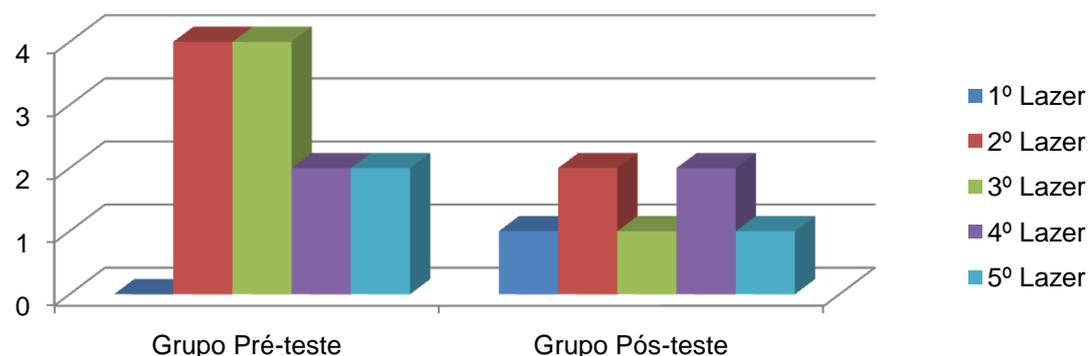


Gráfico 12: Evolução da categoria *Lazer*

- ✓ ***Lazer, Pré-teste:*** “Lazer”; “Acabar de pagar a minha casa para poder fazer

algumas viagens pelo nosso Portugal, poder conhecê-lo melhor.”

- ✓ **Lazer, Pós-teste:** “A nível pessoal pretendo construir casa e constituir família, pensando também no lazer e no desporto”; “Fazer uma viagem à China”; “tirar o curso de treinador de atletismo”

Os adultos expuseram o maior número de projectos relativo à categoria *Manutenção* no 2º e 3º lugares, no *Pré-teste*. Já no *Pós-teste*, esta categoria só é manifestada, pelos adultos, até ao 3º lugar, sendo o 1º e 2º lugares são os mais evidentes.

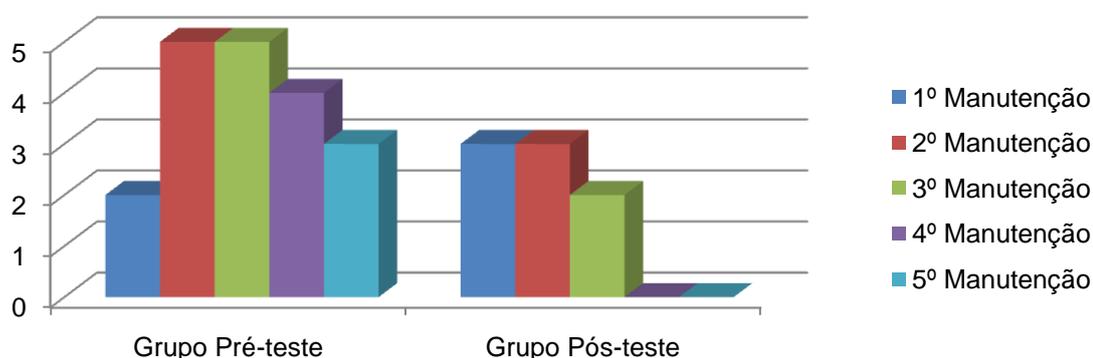


Gráfico 13: Evolução da categoria *Manutenção*

- ✓ **Manutenção, Pré-teste:** “Ter uma casa de habitação”; “Fazer obras no sótão”, “trocar o carro”.
- ✓ **Manutenção, Pós-teste:** “Comprar carro novo”; “Em primeiro lugar concluir a minha casa”.

A última categoria a ser apresentada é a mais esquecida pelos adultos aquando da enumeração dos projectos pessoais, quer no *Pré-teste* quer no *Pós-teste*.

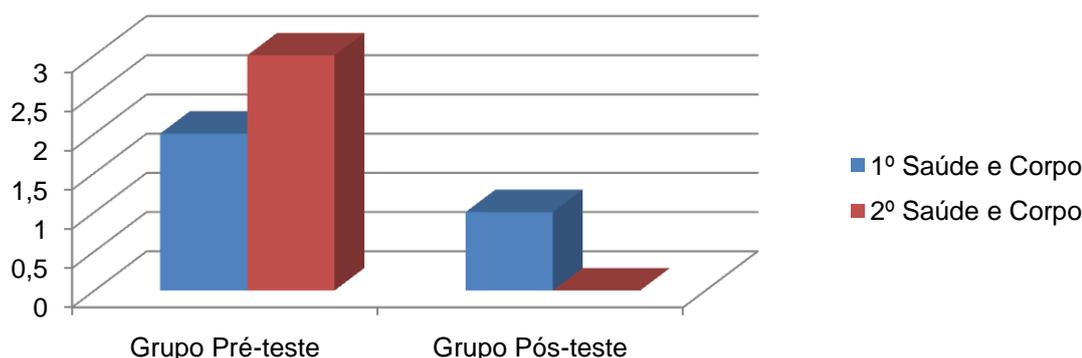


Gráfico 14: Evolução da categoria *Saúde e Corpo*

- ✓ **Saúde e Corpo, Pré-teste:** “Ter saúde de poder acompanhar os meus filhos”; “fazer tudo para continuar a ser saudável”; “Manter a minha mente e corpo sãos”.
- ✓ **Saúde e Corpo, Pós-teste:** “A saúde principalmente dos meus familiares mais próximos”.

3.4.2.4 – Evolução dos motivos dos projectos

O questionário ao qual os adultos responderam visava também apurar o que pensava cada adulto relativamente ao seu principal projecto pessoal enumerado. Deste modo, após a enumeração dos projectos, os mesmos confrontaram-se com a seguinte questão “*Relativamente ao projecto mais importante (que atribuiu o número 1), acha que o vai conseguir realizar? Porquê? Quando? De que modo?*”.

Depois de analisarmos as respostas dos adultos, categorizámo-las de modo a perceber o que pensam os mesmos. Elaborámos, então, cinco categorias, que passamos a explicar: uma denominada “*Família*”, que se refere a todas as motivações relacionadas com a família, isto é, o adulto ambiciona concretizar o projecto porque é bom para a família ou porque tem suporte familiar que o permita fazer; a categoria “*Força de Vontade e Auto-valorização*” engloba todas as respostas em que o adulto exprime a ideia da concretização do projecto depender apenas de si e da sua força de vontade, assim como promover a sua auto-promoção; a categoria “*motivação profissional*” abrange todas as respostas que apontam a motivação profissional como principal factor para a concretização do projecto; “*projecto inicial*” é o nome dado à categoria que enquadra os projectos que se relacionem com o facto de este primeiro projecto ser fundamental para a concretização de todos os outros; e finalmente a categoria “*sonho*”, em que o adulto

exprime a vontade de concretizar o projecto por se tratar de um sonho. O seguinte gráfico espelha a respostas dadas pelos adultos em função das categorias acima descritas.

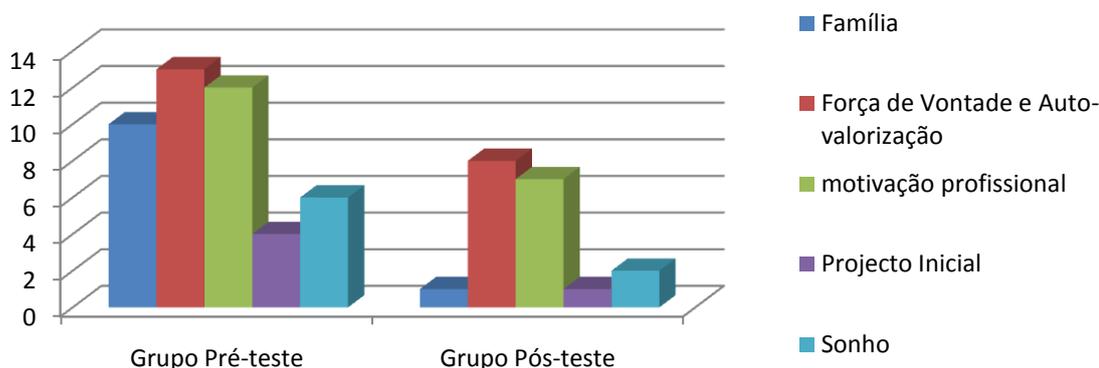


Gráfico 15: Evolução das categorias relativas aos motivos dos projectos enumerados em 1º lugar

Através da análise dos questionários, podemos depreender que a grande maioria dos adultos considera que vai alcançar/concretizar o seu primeiro projecto pessoal. As categorias que se destacam no *Pré-teste* são “Força de Vontade e Auto-valorização” e “motivação profissional”, mas também a categoria “Família”. As duas primeiras são as que permanecem no *Pós-teste*, ou seja, a categoria “Família” acaba por não ser manifestada num segundo momento de análise.

Seguidamente expomos algumas das respostas:

- ✓ **Força de Vontade e auto-valorização, Pré-teste:** “Porque tenho muita força de vontade de viver. Toda a minha vida, tive vários problemas de saúde. Tenho cuidado com o comer, não me enervar muito e com stress.”; “Vou conseguir ter uma casa de habitação. Porque acho que é a razão de qualquer pessoa, vou ter muito em breve, ando a trabalhar para isso, ando a remodelar uma casa velha e depois vou ter mais tempo de lazer.”; “vou conseguir porque esforço-me para conseguir os meus objectivos e sou feliz como levo a vida mas cada vez a vida traz mais hipóteses de aprendizagem e de evolução. Quanto à saúde só Deus sabe!!”; “O meu projecto mais importante, sim vou conseguir realizar com força de vontade e determinação. Decidi neste momento em o concluir por iniciativa própria.”
- ✓ **Força de Vontade e auto-valorização, Pós-teste:** “Penso que o vou realizar, é uma actividade que gosto”; “Claro que vou conseguir, porque quero e desejo. (...) mas vai ser rápido, trabalhando o mais que conseguir até ter o projecto concluído.”; “Penso que sim, mais rápido possível, assim que tenha um tempo, frequentando o curso de formadores”.

- ✓ **Motivação profissional, Pré-teste:** “O meu projecto de fazer o RVCC é devido a ser necessário. Para ir para uma entidade do estado é necessário o 12º”; “pretendo ter um negócio meu. E neste momento estou a aguardar que o meu filho fique mais velho uns 2 anos pois quando me lançar neste projecto irá ser a tempo inteiro.”
- ✓ **Motivação profissional, Pós-teste:** “É a conclusão do RVCC, pois preciso de acabar este projecto para poder concluir todos os outros, pois sem este realizado, não posso obter a carteira profissional do curso que estou a tirar.”; “A qualquer momento vou para longe de casa e o processo pode ficar comprometido, o que é complicado, pois necessito dele para obter o CAP de encarregado”; O projecto mais importante para mim já está realizado, foi entrar na segurança privada. Agora é só evoluir no mesmo, de curso para curso.”
- ✓ **Família:** “Sim, porque é um sonho de família. Quando, talvez para o próximo ano.”; “Sim, porque existe compreensão entre todos. Sempre. Evitando conflitos”; “Sim penso que vou ou melhor tenho a certeza, acho que com a minha experiência de vida consigo transmitir conhecimentos isto será transmitido através de diálogo que frequentemente existe lá em casa.”
- ✓ **Sonho:** “Eu penso que vou conseguir realizar pois é um sonho de longa data porque o que penso em fazer tenho que fazer. Quando, não está definido, porque o ordenado não é fabuloso.”; “Eu penso que vou conseguir realizar pois é um sonho de longa data porque o que penso em fazer tenho que fazer. Quando, não está definido, porque o ordenado não é fabuloso.”, “Não, porque não depende de mim. Mas gostaria que dependesse. (...) mas talvez que as pessoas se entendessem melhor e que soubessem perdoar.”
- ✓ **Projecto Inicial:** “Vou conseguir realizá-lo, porque é dele que dependo para poder alcançar ao outros projectos, realizando todo o processo dentro dos timings propostos.”; “conquistar um emprego que me ofereça um a estabilidade que me permita conquistar todos os projectos pessoais seguintes que enumerei. Acho que vou conseguir realizar esta conquista porque envolvi-me em vários projectos de formação inclusive o de RVCC. No total estou envolvido em vários projectos que no final de todos concluídos, acredito que haverá grandes possibilidades de conquistar um certo e determinado emprego que me permita ter um seguimento de vida dentro da normalidade pretendida”.

3.4. 2. 5 – Evolução individual dos projectos

Neste ponto pretendemos analisar a evolução individual dos projectos, isto é, averiguar a evolução dos projectos apresentados pelos adultos, do *Pré-teste* para o *Pós-teste*. Para tal, considerámos as respostas de 16 adultos da nossa amostra, como se pode verificar na tabela 19 que a seguir se apresenta. Para tal efeito, designámos 3 *perfis*, o **Perfil 1** que abrange os adultos que reflectem o aumento de projectos de um momento para o outro, o **Perfil 2**, em que se encaixam todos os adultos que mantiveram os projectos, ou o mesmo número de projectos e o **Perfil 3** que considera adultos que diminuíram o número de projectos apresentados.

Tabela 18: Evolução individual do número de projectos, de 16 indivíduos

Adultos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Pré-teste	4	6	3	5	2	1	6	5	5	2	5	2	6	4	4	4
Pós-teste	5	4	3	5	2	1	3	2	5	0	2	2	1	3	3	4

Observando a tabela 18, podemos concluir que no **Perfil 1** se enquadram, pelo aumento dos projectos expostos, o adulto aqui designado por 1. No **Perfil 2** encontram-se os adultos 3, 4, 5, 6, 9, 12 e 16. Contudo, nenhum deles manteve exactamente os mesmos projectos ou as mesmas categorias de projecto. No **Perfil 3** existem seis adultos, que aqui se denominam 2, 7, 8, 10, 11, 13, 14 e 15.

Seguidamente apresentam-se as médias de projectos nos dois momentos, assim como o desvio-padrão.

Tabela 19: Médias do número de projectos apresentados individualmente

	Média	Desvio-padrão
Pré-teste	4	1,59
Pós-teste	2,8	1,52

Tendo em conta que a análise neste ponto, diferentemente do que ocorreu nos anteriores, tem apenas em consideração 16 adultos, que estiveram presentes no Pré-teste e Pós-teste, podemos depreender que também aqui os projectos pessoais enumerados pelos adultos diminuem do primeiro momento para o segundo, tal como se pode observar na tabela 19.

Tabela 20: Categorias de motivos evidenciados pelos indivíduos, no Pré-teste e no Pós-teste

Adultos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Família <i>Pré-teste</i>							X	X								
Força de Vontade <i>Pré-teste</i>				X	X						X			X		X
Motivação profissional <i>Pré-teste</i>	X		X						X	X		X	X		X	
Projecto inicial <i>Pré-teste</i>	X												X			
Sonho <i>Pré-teste</i>		X													X	X
Família <i>Pós-teste</i>			X													
Força de Vontade <i>Pós-teste</i>				X		X	X		X		X	X				X
Motivação profissional <i>Pós-teste</i>	X				X								X	X	X	
Projecto inicial <i>Pós-teste</i>	X															
Sonho <i>Pós-teste</i>												X				

Através da tabela 20, conseguimos constatar que no *Pré-teste* a justificação dada relativamente ao principal projecto apresentado é a *Motivação profissional*, seguindo a *Força de vontade* e *auto-promoção*. Esta é a que se destaca mais no *Pós-teste*.

Pretende-se agora apresentar algumas conclusões que podemos retirar ao analisar os pontos anteriores.

Começamos por abordar as conclusões relativas à evolução da percepção das competências e do envolvimento dos participantes no desenvolvimento dos processos de RVCC. Confrontando os resultados anteriormente apresentados no ponto 3.4.1., podemos depreender, através das respostas obtidas, que as médias das subescalas da *EPE – Autodeterminação, Percepção de competência e Projecto* – desceram, ainda que ligeiramente, do primeiro momento de recolha de dados para o segundo (cf. tabela 15).

No ponto 3.4.1. podemos ainda perceber que não há diferenças significativas, neste estudo, entre o Pré-teste e o Pós-teste, nas três dimensões da Escala de Percepção de Competências e nas duas dimensões da Escala de Percepção do Envolvimento. No entanto, no Pré-teste podemos perceber que quem tem uma percepção de competência acerca de si próprio mais elevada, tem também uma percepção de autodeterminação mais elevada (.424; $p < .01$); assim como quem tem uma melhor percepção de competência, tem também uma percepção de realização de projectos maior ou mais definida (.425; $p < .01$).

A partir da tabela 17, que expõe os resultados do Pós-teste, podemos depreender que quem tem uma percepção de realização de projectos maior ou mais definida, tem também motivos predominantemente extrínsecos para frequentar o processo (.505; $p < .05$).

Podemos ainda interpretar que os motivos intrínsecos e os motivos extrínsecos para frequentar o processo, se encontram positiva e significativamente correlacionados (.588; $p < .05$).

Segue-se a apresentação das conclusões referentes à análise dos projectos pessoais dos adultos.

Relativamente à evolução das categorias dos projectos pessoais ao nível da sua enumeração pode, então, concluir-se que, a categoria *Ocupacional* é a mais verificada quando se põe em questão a categoria que mais se destaca por ordem de enumeração. Esta destaca-se nos projectos evidenciados em 1º, 2º e 3º lugares, tanto no Pré-teste como no Pós-teste; contudo, em 4º e 5º lugares é a categoria *Interpessoal* que se evidencia, apesar de ter um destaque considerável apenas no Pré-teste (verificar ponto 3.4.2.2).

Ao analisar o ponto 3.4.2.3 que expõe os resultados organizados por categoria de projectos, podemos concluir que, ainda que o número de pessoas que responde no Pré-teste seja bastante mais elevado que no Pós-teste (34 e 19, respectivamente), a categoria *Académico* apresenta um maior número de projectos em 1º lugar no Pós-teste; pelo contrário, as categorias *Intrapessoal* e *Interpessoal* destacam-se no Pré-teste e praticamente não são enumeradas no pós-teste, ou seja, há menos projectos apresentados relacionados com estas categorias no segundo momento; a categoria *Saúde e Corpo* foi a menos considerada pelos adultos; as restantes, *Ocupacional*, *Manutenção e Lazer*, mantiveram-se de um momento para o outro, considerando o menor número de adultos a responder ao questionário.

Referimo-nos agora às motivações, resultados que podemos observar no ponto 3.4.2.4 e que se referem às motivações que levam os indivíduos a concretizar, a querer concretizar ou a acreditar que poderão vir a concretizar o projecto que enumeraram em primeiro lugar. Assim sendo, a motivação “Família” é bastante evidenciada no Pré-teste, não o sendo no Pós-teste; e, as “motivações profissionais” e “força de Vontade e auto-promoção” mantêm-se como as mais evidenciadas de um momento para o outro.

No que se refere à evolução individual dos projectos podemos constatar que, a maioria dos adultos enquadrrou-se no perfil 2 ou 3, isto é, ou manteve ou diminuiu os seus projectos do Pré-teste para o Pós-teste, logo a média de projectos diminuiu; e, tal como anteriormente referimos, a “motivação profissional” e a “força de vontade e auto-promoção” são os motivos que mais se destacam pelos adultos para levarem a cabo os seus projectos, embora neste ponto possamos verificar a evolução individual e não em grupo.

Conclusão Geral

Analisar a evolução da percepção de competências, assim como a evolução dos projectos pessoais dos adultos e o respectivo envolvimento no processo de RVCC foi o objectivo principal deste estudo.

Primeiramente, uma observação mais detalhada pela educação de adultos ao longo dos últimos anos surge pertinentemente, de modo a aclarar algumas das mudanças importantes que ocorreram ao nível das políticas de educação de adultos em Portugal. Fizemos, então, uma breve revisão pelas mutações políticas nesta matéria, a partir da segunda metade do século XX até aos dias de hoje. Portugal tem sofrido diversas alterações políticas e a acompanhá-las muitas têm sido as mudanças e transformações nas directrizes que regem o país ao nível da educação de adultos.

Nos últimos anos, as orientações europeias têm vindo a conferir importância à educação de adultos no nosso país, uma vez que as mesmas se espelham no fortalecimento do potencial humano. Reforçar e implementar novas políticas de educação de adultos que surjam de um modo eficaz a todos os portugueses é uma via essencial para robustecer o potencial humano de Portugal. É, neste contexto, que surge o processo de RVCC neste país, promovido aquando de uma forte corrente de directrizes e parâmetros a serem respeitados, resultantes das políticas europeias, decorrentes dos discursos, que proliferam pela Europa, acerca da *Aprendizagem ao Longo da vida*.

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, inserido na *Iniciativa Novas Oportunidades* aparece, assim, de uma forma acessível a todos os portugueses, quer a nível territorial, quer a nível económico, impulsionando um envolvimento inigualável entre os adultos e a educação.

Esta iniciativa desabrocha de uma forma inovadora, promovendo o reconhecimento de saberes adquiridos ao longo da vida e apoiando-se na história de vida dos adultos. Até então Portugal apenas considerava a educação enquanto transmissão de conhecimentos, o sistema escolarizado. Este facto associado à imposição do cumprimento dos parâmetros europeus, que visavam a elevação de taxas de escolarização dos adultos, provocou alguma dúvida e, de certa forma, desvirtuou a essência do processo de RVCC.

Apesar do referido no parágrafo anterior, o reconhecimento de saberes ou reconhecimento pessoal está bem sustentado a nível conceptual, encontrando o seu sentido nas Histórias de Vida. Fazemos, portanto, uma abordagem aos modelos teóricos que dão sentido e que justificam a existência deste processo, assim como as políticas de educação e formação de adultos vigentes. Habermas e Mezirow são dois dos muitos

autores que colaboram para que o reconhecimento pessoal tenha uma base teórica efectiva.

O processo de RVCC foi, efectivamente, o palco do nosso estudo, foi neste contexto que quisemos averiguar as mudanças dos adultos referentes às suas percepções pessoais, quer ao nível das suas competências quer do seu envolvimento. A par disto, analisar a percepção dos seus projectos pessoais, inicialmente e ao longo da frequência do Processo, foi também um dos caminhos deste estudo. Podemos, então, concluir que conseguimos levar a cabo a análise que pretendíamos inicialmente.

Concluimos, através dos resultados obtidos neste nosso estudo, que a percepção de competências dos indivíduos revela uma tendência para não se alterar com a frequência do processo de RVCC, isto é, não existem diferenças significativas do pré-teste para o pós-teste, tal como tivemos oportunidade de observar através da tabela 15. As médias que os adultos evidenciaram nas subescalas da *EPC* desceram ligeiramente do pré-teste para o pós-teste, denotando que a percepção dos adultos acerca sua competência, a percepção da sua autodeterminação ou da concretização dos seus projectos diminuiu não significativamente, entre estes dois momentos. Podemos concluir que, nesta amostra, a frequência do processo de RVCC não contribuiu para a elevação da percepção que os adultos fazem de si próprios ao nível da sua percepção de competências. Há ainda a acrescentar relativamente à análise das médias das respostas dos adultos, que a subescala *Percepção de competência*, traduzindo a percepção que os adultos têm das suas competências apresenta médias consideráveis (26,8 e 25,8), especialmente quando comparadas às outras duas subescalas (tabela 15). A comparação das médias resultantes das subescalas *Intrínseco* e *Extrínseco* da *EPE* revelam diferenças não significativas.

Ainda relacionando estas subescalas da *EPC* e da *EPE*, podemos concluir que não se observaram muitas correlações significativas que se mantivessem do pré-teste para o pós-teste. No entanto, no pré-teste identificam-se duas correlações significativas entre as subescalas da *EPE*. A subescala *Percepção de competência* está significativa e positivamente correlacionada com a *Autodeterminação* e com a *Projecto*, logo quem tem uma melhor percepção de si próprio tem também uma percepção maior de autodeterminação e uma maior percepção de concretização de projecto. Estas correlações não se mantêm para o pós-teste. Neste momento, há apenas uma correlação significativa, sendo esta negativa, entre a subescala de Envolvimento por motivos *Extrínsecos* e *Projecto*, traduzindo que os adultos que têm motivações extrínsecas para frequentar o processo de RVCC são os que têm uma percepção de concretização de projectos mais baixa. Há ainda a salientar a correlação significativa e positiva entre as

subescalas *intrínseco* e *extrínseco*, o que demonstra os adultos são igualmente motivados, por exemplo, quer por motivos pessoais, quer profissionais.

Relativamente à análise dos projectos pessoais demonstrados pelos adultos, as categorias de projectos pessoais mais evidenciadas - *ocupacional, académico e interpessoal* - não se alteram, sendo as mais destacadas, quer inicialmente quer ao longo da frequência do Processo. Pode considerar-se que, para esta amostra, são estas as categorias onde se concentra a maioria dos projectos pessoais enunciados, permitindo-nos perceber que os projectos no âmbito do trabalho, escola e família são constantes.

Pode também depreender-se que o número de projectos enumerados pelos adultos diminui de um momento para o outro, o que pode traduzir, de acordo com Little, mais clarividência e realismo ao nível da percepção pessoal. De salientar é também o facto de, quando questionados pelas motivações ou razões que os levam a pensar que vão conseguir concluir o projecto enumerado em primeiro lugar, a motivação “Família” é a mais evidenciada no Pré-teste, não sendo no Pós-teste, pois neste momento distinguem-se as “motivações profissionais” e “força de Vontade e auto-promoção”. Ou seja, podemos depreender que nesta amostra, ao longo da frequência do processo de RVCC as motivações do principal projecto ou mudaram, ou não deram continuidade ao processo os adultos que maioritariamente tinham motivações que se enquadravam na categoria “família”.

De modo a levar a cabo este estudo, pudemos contar com a colaboração de um Centro Novas Oportunidades e respectivos profissionais, que nos receberam amavelmente, disponibilizando algum do seu tempo, pois sem estes teria sido impossível chegar aos adultos, principalmente, por se tratar de um estudo longitudinal.

Desde o início, por motivos de uma gestão mais adequada do tempo, considerámos que este estudo seria realizado apenas num CNO. Tendo em conta que a maioria dos CNO desenvolvem os processos de RVCC, quer em infra-estruturas próprias, na sede, quer em infra-estruturas resultantes de parcerias, noutras freguesias ou noutros concelhos, pensámos que não se perderia muito em concentrar o estudo num só Centro. Contudo, tendo já realizado o estudo, consideramos que, não fosse por uma questão de gestão de recursos humanos e de tempo, teria sido bastante pertinente fazer toda esta análise em dois ou mais Centros e verificar os resultados obtidos.

Outro ponto a destacar será o facto de a amostra ser reduzida. No nosso entendimento, esta constituiu uma das limitações deste estudo, isto é, se num primeiro momento (pré-teste) a amostra ia ao encontro do que se desejava, já num segundo momento (pós-teste) a amostra ficou mais reduzida do que o que desejávamos. Esta

situação poderia ter sido prevenida com uma amostra maior no *Pré-teste*, que poderia consequentemente resultar numa maior no *Pós-teste*. De qualquer forma consideramos que a amostra existente acabou por nos permitir chegar a algumas ilações interessantes, não inviabilizando o estudo.

No nosso estudo procurámos compreender a evolução de algumas percepções pessoais ao longo do processo de RVCC, ou seja, não nos interessava apenas os resultados por si só, mas essencialmente entender a razão da evolução assinalada. Deste modo, em parte, teria sido mais favorável que o instrumento de recolha de dados fosse a entrevista, dando possibilidade aos adultos de deixarem as suas respostas através de uma conversa. No entanto, a nossa opção passou por apresentar um questionário, de respostas abertas e fechadas, de modo a permitir chegar a um maior número de adultos. Queremos com isto dizer que, tendo nós optado pelo questionário talvez possamos ter perdido um pouco a abrangência que procurávamos, embora, desta forma, tenhamos chegado a mais indivíduos, que também era um dos nossos interesses.

Na análise ao conteúdo das respostas dadas acerca dos projectos pessoais, utilizou-se a ferramenta informática NVivo8, que constituiu um auxílio importante na categorização dos projectos. Porém, os gráficos expostos no capítulo 3, referentes à análise dos projectos podem por vezes levar a alguma ambiguidade, uma vez que expõem o número de categorias, às quais os projectos pertencem e não se referem aos projectos propriamente ditos. Isto deve-se ao facto de um mesmo projecto poder enquadrar-se em mais do que uma categoria. Esta situação não confere propriamente uma limitação, apenas tem que ser tida em conta.

Essencialmente, o processo de RVCC assume-se como uma forma democrática de adultos com inúmeras experiências de vida (pessoais, profissionais, sociais...) verem reconhecidos, valorizados e certificados formalmente saberes que adquiriram pela vida fora. Assumindo que o processo de RVCC possa ir um pouco além disto, assumindo que o processo possa constituir, de certa forma, também uma forma de valorização ou emancipação pessoal, pelo facto de proporcionar momentos reflexão em grupo, que até então muitos dos adultos nunca tinham vivido, pode considerar-se que esta iniciativa tem concomitantemente um carácter bastante social, nem que seja a termo certo.

Deste modo, torna-se importante que os profissionais que acompanham estes adultos estejam sensibilizados para o facto de a frequência do processo de RVCC ser capaz de desenvolver, nos adultos que o frequentam, mudanças e transformações no modo como se percebem e no modo como vêem os seus projectos de vida, uma vez que esta condição pode suscitar alterações nas estratégias/dinâmicas em grupo.

Depois de realizado este estudo, entendemos que seria interessante e pertinente analisar as percepções pessoais dos adultos, quer relativamente às suas competências, quer aos seus projectos pessoais ou ao respectivo envolvimento de uma forma menos estruturada, recorrendo por exemplo à entrevista. Pensamos que esta seria uma forma que nos levaria a *compreender* mais detalhadamente a relação entre o processo de RVCC e as razões para levar a cabo determinados projectos de vida/pessoais e desta forma contribuir para uma melhor gestão do próprio processo de RVCC e das relações interpessoais ao longo do mesmo.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, I. (2006). *O florescimento dos professores: projectos pessoais, bem-estar subjectivo e satisfação profissional*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Alcoforado, Joaquim Luis Medeiros (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Coimbra
- Baptista, A. (2009). *O estudante adulto não-tradicional na Universidade de Aveiro : caracterização do grupo de maiores de 23 matriculado no ano lectivo 2006-07*. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Livros Horizonte
- 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 apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Comissão Europeia. (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: CE.
- Correia, Carla Inês Tavares, (2009). *Motivação para a formação e satisfação profissional dos técnicos superiores da Administração Local*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Decretos-lei consultados:
Preâmbulo do Decreto-Lei 38 968, de 27 de Outubro de 1952
Decretos-Lei 401/91 e 405/91
DL nº 95/92 de 23 de Maio
Decreto-Lei nº 276-C/2007, DR 146, Série I, de 2007-07-31
- Dominicé, Pierre (2000). *Learning from our lives : using educational*

- biographies with adults*. San Francisco, Ca : Jossey-Bass.
- Ferreira, J. (2009). *Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências de Nível Secundário: Uma abordagem qualitativa às percepções dos adultos certificados*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
 - Finger, M. e Asún, J. M.(2005). *A educação de adultos numa encruzilhada*. Porto: Porto Editora.
 - Gonçalves, M. (1999). *Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola*. Campinas: Educação & Sociedade. Acedido a http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000100007
 - Habermas, J. (2000). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
 - Habermas, J. (2010). *Fundamentação linguística da Sociologia*. Lisboa: Obras Escolhidas.
 - Josso, Marie-Christine. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
 - Lavadinho, C. (2009). *Impacto do processo RVCC nos níveis de literacia quantitativa e documental: estudo descritivo com um grupo de adultos*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
 - Lima, L. (2001). Políticas de Educação de Adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35(1), 41-66.
 - Lima, L. (2002). Da vida, ao longo da aprendizagem. Acedido a 3/12/2010, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=115&doc=8988&mid=2>
 - Lima, L. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário & B. Cabrito. *Educação e Formação de Adultos: mudanças e*

- convergências* (pp.31-60). Lisboa: Educa.
- Lima, L., Afonso, A. & Estêvão, C. (1998). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a Construção de Modelo Institucional*. Braga: Universidade do Minho.
 - Lima, M. P. (2002). Quando os nossos projectos são os projectos pessoais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36, 291-304.
 - Little, B. R. (1983). Personal projects: A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior*, 15, 173-309.
 - Little, B. R. (1989). Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence In D. Buss & N. Cantor (Eds.). *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 15-31). New York: Springer-Verlag.
 - Little, B. R. (2000). Persons, contexts, and personal projects: Assumptive themes of a methodological transactionalism. In S. Wapner, J. Demick, T. Yamamoto & H Minami (Eds.), *Theoretical perspectives environment-behavior research: Underlying assumptions, research problems and methodologies* 78 (pp. 79 - 88). New York: Plenum.
 - Little, B. R. & Chambers, N. C. (2000). Personal Projects Analysis: An integrative framework for clinical and counselling psychology. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21, 153- 190.
 - Little, B. R. & Chambers, N. C. (2004). Personal project pursuit: On human doings and well-beings. In W. Miles Cox & E. Klinger (Eds.), *Handbook of Motivational Counseling* (pp. 65 - 82). New York: John Wiley & Sons.
 - Markus, H. & Nurius (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954 – 969.
 - Melo, A. & al. (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos: Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
 - Melo, A. (2006). From the Hills of the Algarve to the Minister's Desk. In R. V.

- Castro, A. V. Sancho & P. Guimarães. *Adult Education, new routes in a new landscape* (pp. 167- 188). Braga: UEAUM.
- Mezirow, J. (1990a). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow, *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 1-20). São Francisco: Jossey-Bass.
 - Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. São Francisco: Jossey-Bass.
 - Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey Bass.
 - Moreno, R. (2004). *A pedagogia crítica como resposta educacional em contexto pós-moderno*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
 - Murray, A. & Steedman, H. (2002). Perfis de Competência em França, Alemanha, Países Baixos, Portugal, Suécia e Reino Unido. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 22, 3 -15.
 - Nóvoa, A. & Rodrigues, C. (2005). Prefácio. In R. Canário & B. Cabrito. *Educação e Formação de Adultos, Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
 - Nóvoa, A. (1997). Histórias de Vida. In Departamento de Educação Básica. *Educação de Adultos*. (pp. 58-69). Lisboa: DEB.
 - Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
 - Patrício, M. F. (1982). A Educação de Adultos em Portugal. In *Universidade de Évora. Educação de Adultos no Alentejo, contributo para a formação dos agentes educativos* (pp. 33-79). Évora: Universidade de Évora.
 - Silva, A. S. & Rhodes, L. A. (1998). Educação de Adultos. In A. S. Silva. *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Volume III*. Lisboa: ME.
 - Simões, A. (1979). *Educação permanente, uma educação com as dimensões*

da vida.in Educação permanente e formação de professores. Coimbra

- Simões, A. (1979). *Mudanças na sociedade industrial: uma educação para a mudança in Educação permanente e formação de professores. Coimbra*
- Trigo, M. M. (2001). O presente e o futuro da educação de adultos em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 101-114.
- Tuckman, B. W, (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: FCG.

Anexos

Anexo 1: Questionários Pré teste

No âmbito de um estudo, inserido num projecto da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pedimos a sua colaboração neste questionário.

É importante responder a todas as questões honestamente. Não há respostas certas ou erradas, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal.

Este questionário é de natureza confidencial, o que significa que as suas respostas serão apenas para tratamento neste estudo. Será respeitado o sigilo.

Responda, por favor, aos dados biográficos que permitem caracterizá-lo(a):

1. Data de Nascimento: ___/___/_____

2. Sexo

a. Feminino

b. Masculino

3. Estado Civil:

a. Casado/a

b. Solteiro/a

c. União de Facto

d. Divorciado/a

e. Viúvo/a

4. Concelho de residência: _____

5. Situação Profissional:

a. Empregado

Profissão: _____

Conta Própria

Conta de Outrem

b. Desempregado

À procura do primeiro emprego? Sim Não

6. Frequentou o Processo RVCC Nível Básico?

a. Sim Não

Escala de Percepção de Competências

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo	3 – Concordo	4 – Concordo Totalmente
--------------------------------	---------------------	---------------------	--------------------------------

Assinale o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações que se seguem, de acordo com a escala acima apresentada.

<i>Ocorre-me várias vezes dizer que...</i>	1	2	3	4
1. Duvido que consiga tirar partido do Processo RVC e da formação complementar.				
2. Graças às várias formações em que tenho vindo a participar melhorei a realização dos meus projectos.				
3. Escolho, sem influência de terceiros, inscrever-me em determinada formação.				
4. Eu prefiro estar mal do que ter de me adaptar às mudanças.				
5. A formação em geral faz sempre parte de projectos muito importantes para mim.				
6. Está a ser muito difícil para mim acompanhar a evolução da minha profissão.				
7. A participação no Processo RVC é muito útil para o meu futuro.				
8. Tenho falta de tempo para me adaptar às mudanças.				
9. Participar e concluir o Processo RVC é muito difícil para mim.				
10. Tenho dificuldade em reter coisas novas.				
11. Se decido fazer alguma coisa vou até ao fim.				
12. Tenho dificuldade em concluir projectos em que me envolvo.				
13. O Processo RVC vai ajudar-me a atingir os meus objectivos.				
14. Frequentei até hoje as acções de formação necessárias.				
15. Fui influenciado(a) por outros a participar no Processo RVC.				
16. Adapto-me com facilidade à mudança.				

Anexo 2: Questionário Pós-teste

À escala apresentada no anexo anterior (Pré-teste), acresce a que se segue

Escala de percepção do Envolvimento

1 – Concordo Totalmente	2 – Concordo	3 – Não Concordo, Nem Discordo	4 – Discordo	5 – Discordo Totalmente			
			1	2	3	4	5
1. Participo com bastante satisfação em todas as sessões, independentemente do trabalho imposto na realização do Portefólio.							
2. O Processo RVC é importante, essencialmente como experiência nova.							
3. Fazer o meu Portefólio faz-me ficar bastante satisfeito/a.							
4. Concluir o processo RVC vai ser essencial para encontrar respostas para novos problemas no trabalho.							
5. Acompanhei com gosto as actividades que me foram apresentadas ao longo do Balanço de Competências.							
6. Foi agradável partilhar experiências em grupo durante o Balanço de Competências.							
7. Os formadores que me acompanham são fundamentais para vir a concluir o Processo RVC.							
8. Quero concluir o Processo RVC essencialmente para me sentir bem comigo próprio/a.							
9. Decidi fazer um reconhecimento de competências para ter a possibilidade de encontrar um trabalho melhor.							
10. Não gostei de fazer as reflexões/trabalhos que deram origem ao meu Portefólio.							
11. Penso que o Processo RVC é uma oportunidade justa para mostrar aquilo que procurei saber/conhecer ao longo da vida.							
12. Decidi fazer o Processo RVC para responder às necessidades do meu local de trabalho.							
13. A minha participação neste Processo deveu-se principalmente à possibilidade de me relacionar com outras pessoas e trocar experiências.							
14. O Processo RVC é importante para fugir à rotina.							

