



Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
Faculdade de Economia  
Centro de Estudos Superiores de Alcobça  
Universidade de Coimbra

## **O processo de RVCC de Nível Secundário e a orientação para a aprendizagem ao longo da vida**

Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar,  
apresentada às Faculdades de Psicologia e  
Ciências da Educação e de Economia da  
Universidade de Coimbra e realizada sob a  
orientação da Professora Doutora Albertina  
Lima de Oliveira

**Celina Maria Pereira**  
**Coimbra**  
**2010**

## AGRADECIMENTOS

À **Professora Dra. Albertina Oliveira**,  
Pela pronta disponibilidade... Pelo constante apoio...  
Pelo eficaz encorajamento... Pela amizade...  
Pela verdadeira orientação...  
Ao longo de todo o processo!

Aos **meus pais Alice e José**,  
Que, com a sua pouca “instrução”,  
Desde sempre souberam investir na minha educação!

Aos meus filhos **Sílvia e João**,  
Pelo apoio... Por vezes discreto, mas sempre presente!

Ao meu marido **António José**,  
Pela compreensão... Pela solidariedade... Pela preocupação!

À **Fátima** e à **Olga**,  
Minhas amigas... Companheiras de aventura(s)...  
Pela partilha das alegrias e dos desânimos!

À **Margarida** e à **Maria Olga**,  
Pela “mãozinha” preciosa!

Aos Directores dos **Centros Novas Oportunidades**  
do Crisform,  
do Nerlei,  
da Escola Secundária Calazans Duarte  
e da Escola Secundária da Batalha,  
pela possibilidade da realização do estudo empírico!

Às **profissionais de RVC** entrevistadas,  
pela disponibilidade e pela partilha!

A **todos os adultos**  
que responderam ao questionário,  
tornando este estudo possível!

A todos, MUITO OBRIGADA!

## RESUMO

Esta investigação teve como principal objectivo conhecer a influência do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário (RVCC-NS) na atitude perante a aprendizagem ao longo da vida dos adultos que o realizaram.

Para esse efeito, em termos metodológicos, recorreu-se a uma abordagem que combinou técnicas qualitativas com um plano de investigação quantitativo não experimental. Por conseguinte, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas a profissionais de RVC que exercem funções em quatro Centros Novas Oportunidades da região de Leiria e inquiriu-se uma amostra constituída por 67 adultos que tinham concluído o processo de RVCC-NS, nos Centros Novas Oportunidades da região referida, através de um questionário elaborado para o efeito, com base nos resultados das entrevistas e na revisão da literatura.

A análise dos resultados permitiu-nos concluir, pela via qualitativa e pela estatística descritiva que os adultos percebem diversas alterações positivas, nomeadamente, na motivação para continuar a aprender ao longo da vida, alguma evolução na capacidade reflexiva (que lhes permite interpretar o mundo de forma diferente) e uma grande valorização pessoal decorrente das experiências que o processo proporcionou.

Das seis hipóteses de investigação definidas e testadas duas foram validadas, permitindo concluir, no âmbito da amostra estudada, que os adultos que apresentam mais motivação e vontade de aprender no início do processo de RVCC, são os que mais declaram pretender continuar a estudar, findo o mesmo, e que os que encaravam o processo como desafiante igualmente desde o início são os que se consideram significativamente mais valorizados, em termos pessoais, após a sua finalização.

Deste modo, o nosso estudo, por um lado, valida o impacto significativo do processo de RVCC-NS na atitude perante a aprendizagem ao longo da vida dos adultos que o concluíram e, por outro lado, evidencia que a disposição inicial dos adultos é um factor significativamente relacionado com as atitudes dos mesmos após o processo ter sido finalizado. São também discutidas as implicações para investigações futuras e as limitações do estudo.

## ABSTRACT

The main object of the present research has been to assess the influence of the Recognition, Validation and Certification of Competences process – Secondary Education Level (RVCC-NS) in the attitude towards lifelong learning of the adult learners who have been enrolled in it.

To achieve that aim, in methodological terms, an approach was used which combined qualitative techniques with a quantitative non-experimental research design. Therefore, semi-structured interviews were held with RVC professionals who carry out functions in four of the Centros Novas Oportunidades (New Opportunities Centres) in the region of Leiria. Also, a sample of 67 adults – who had completed the process of RVCC-NS in the Centros Novas Oportunidades of the aforementioned region – were inquired, using a questionnaire previously prepared for the purpose, which was based on the results of the interviews and literature review.

The results obtained allowed us to conclude, through a qualitative analysis and a descriptive statistic, that adults perceive diverse positive changes, particularly in the motivation to continue learning throughout life, some degree of evolution in their reflective capacity (which enables them to interpret the world differently) and a high personal appreciation resulting from the experiences provided by the process.

From the six defined and tested research hypotheses two were validated, allowing the conclusion, within the studied sample, that the adults who are more motivated and more willing to learn early in the RVCC process, are the ones who state that they want to continue studying after the process is finished; and that those adults who viewed the process as challenging from the beginning are also those who consider themselves extensively more valued on a personal basis after its completion.

Thus, this research/study, on the one hand, validates the significant impact of the RVCC-NS process in the attitude towards lifelong learning of adults who concluded it; on the other hand, it shows that the adults' initial mood is a significant factor in terms of the attitudes of the same adults after the process has been concluded. The implications for future research and limitations of this study are also discussed.

## RESUMÉE

L'objectif principal de cette recherche était de déterminer l'influence du processus de Reconnaissance, de Validation et de Certification de Compétences au Niveau Secondaire (RVCC-NS) sur l'attitude envers l'apprentissage tout au long de la vie de la part des adultes qui l'ont subi.

À cet effet, et en ce qui concerne la méthodologie, on a eu recours à une approche combinant des méthodes qualitatives et un plan de recherche quantitatif non expérimental. On a donc mené des interviews semi-structurées à des professionnels de RVC exerçant des fonctions dans quatre Centros de Novas Oportunidades de la région de Leiria ainsi qu'une enquête auprès d'un échantillon de 67 adultes qui ont achevé le processus de NS-RVCC dans les mêmes Centros. L'enquête a été réalisée au moyen d'un questionnaire élaboré à cet effet, sur la base des résultats des entrevues et de la révision de la littérature.

L'analyse des résultats obtenus a permis de conclure, par la voie qualitative et par la statistique descriptive, que les adultes perçoivent de nombreux changements positifs, en particulier, la motivation pour continuer à apprendre tout au long de la vie, une certaine évolution dans leur capacité de réflexion (ce qui leur permet d'interpréter le monde autrement) et une grande valorisation personnelle en conséquence de l'expérience fournie par le processus.

Deux des six hypothèses de recherche définies et testées ayant été validées, il est possible de conclure, en ce qui concerne l'échantillon étudié, que les adultes présentant plus de motivation et d'envie d'apprendre au début du processus de RVCC sont ceux qui déclarent davantage leur intention de continuer à étudier par la suite. De même, les adultes qui, dès le début, envisageaient le processus comme un défi sont ceux qui se considèrent, de manière significative, plus valorisés après l'avoir conclu.

Ainsi, d'une part, notre étude valide l'impact significatif du processus de RVCC-NS sur l'attitude envers l'apprentissage tout au long de la vie des adultes qui l'ont terminé, et, d'autre part, met en évidence que la disposition initiale des adultes est un facteur significativement lié à leurs attitudes après la conclusion de ce processus. Finalement, les implications pour des recherches futures et les limitations de notre étude sont aussi discutées.

# ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I - A APRENDIZAGEM NA ADULTEZ</b>	<b>9</b>
1.1. A VIDA ADULTA	11
1.2. A SOCIEDADE PÓS-MODERNA	15
1.3. A EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA ADULTA	18
1.3.1. EDUCAÇÃO PERMANENTE E EDUCAÇÃO DE ADULTOS	18
1.3.2. APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA	22
1.3.3. APRENDER A APRENDER	23
1.3.4. APRENDIZAGEM FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL	25
1.4. DUAS CORRENTES FILOSÓFICAS DE BASE DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	27
1.4.1. O PRAGMATISMO	27
1.4.2. O HUMANISMO	29
1.5. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO PREOCUPAÇÃO INTERNACIONAL	31
1.5.1. CONFINTEA VI	32
1.6. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA EUROPA	33
1.6.1. LIVRO BRANCO: ENSINAR E APRENDER, RUMO A UMA SOCIEDADE COGNITIVA	33
1.6.2. MEMORANDO SOBRE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	34
1.6.3. EDUCAÇÃO DE ADULTOS: NUNCA É TARDE PARA APRENDER	35
1.7. RESUMO DO CAPÍTULO	36
<b>CAPÍTULO II - O SISTEMA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE     COMPETÊNCIAS</b>	<b>39</b>
2.1. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL	41
2.1.1. BREVE CRONOLOGIA	41
2.1.2. ENQUADRAMENTO DO SISTEMA DE RVCC	44
2.1.3. RVCC NO SÉC. XIX?	45
2.2. COMPETÊNCIAS	46
2.3. HISTÓRIAS DE VIDA	49
2.4. ABORDAGEM AUTO-BIOGRÁFICA	51
2.5. PORTEFÓLIO	53
2.6. A IMPORTÂNCIA DOS DIPLOMAS	55
2.7. ESTUDOS EMPÍRICOS	57
2.7.1. CIDEC	57
2.7.2. INE	59

2.7.3.	UNIVERSIDADE CATÓLICA	60
2.7.4.	OUTROS ESTUDOS	62
<b>SEGUNDA PARTE - ESTUDO EMPÍRICO</b>		<b>67</b>
<b>CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO EMPÍRICO</b>		<b>69</b>
<b>3.1.</b>	<b>ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>71</b>
3.1.1.	DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	71
3.1.2.	OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO	72
3.1.3.	HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO	72
<b>3.2.</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>73</b>
3.2.1.	PLANO DE INVESTIGAÇÃO	73
<b>3.3.</b>	<b>AMOSTRAS</b>	<b>74</b>
3.3.1.	PROFISSIONAIS DE RVC	75
3.3.1.1.	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	75
3.3.1.2.	ENTREVISTA AOS PROFISSIONAIS DE RVC	76
3.3.1.3.	PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	77
3.3.2.	ADULTOS CERTIFICADOS	78
3.3.2.1.	O INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	78
3.3.2.2.	PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	81
3.3.2.3.	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	82
<b>CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b>		<b>89</b>
<b>4.1.</b>	<b>ENTREVISTAS AOS PROFISSIONAIS DE RVC</b>	<b>91</b>
4.1.1.	FUNCIONAMENTO DOS CNO	92
4.1.2.	OS ADULTOS	93
4.1.3.	PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS DO SISTEMA DE RVCC	99
<b>4.2.</b>	<b>ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS</b>	<b>103</b>
4.2.1.	ESTATÍSTICAS DOS ITENS RELATIVOS ÀS RAZÕES PELAS QUAIS OS ADULTOS SE INSCREVERAM NO CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES	103
4.2.2.	ESTATÍSTICAS DOS ITENS RELATIVOS ÀS ATITUDES DOS ADULTOS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE RVCC, AQUANDO DA INSCRIÇÃO	106
4.2.3.	ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS RELATIVAS ÀS PERCEPÇÕES DOS ADULTOS DURANTE O DECURSO DO PROCESSO DE RVCC-NS	107
4.2.4.	ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS RELATIVAS ÀS PERCEPÇÕES DOS ADULTOS EM RELAÇÃO À INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE RVCC EM SI PRÓPRIOS	109
4.2.5.	ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS RELATIVAS AOS ASPECTOS MAIS VALORIZADOS PELOS ADULTOS, EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE RVCC	111
4.2.6.	ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS RELATIVAS A NOVAS ACÇÕES FORMATIVAS	113
<b>4.3.</b>	<b>ESTATÍSTICAS INFERENCIAIS</b>	<b>115</b>
4.3.1.	ANÁLISES DE CONSISTÊNCIA INTERNA	115
4.3.2.	TESTES DE HIPÓTESES	119

<b>4.4. ITENS DE RESPOSTA ABERTA DO QUESTIONÁRIO</b>	<b>121</b>
4.4.1. O IMPACTO DO PROCESSO DE RVCC NA PRÓPRIA VIDA	121
4.4.2. OPINIÕES RELATIVAS AO PROCESSO DE RVCC-NS	125

---

**CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS** **129**

<b>5.1. INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>131</b>
<b>5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA POSTERIORES INVESTIGAÇÕES</b>	<b>141</b>

---

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** **143**

---

**BIBLIOGRAFIA** **149**

---

**ANEXOS** **159**

<b>ANEXO 1 – MODELO DE CARTA ENVIADA AOS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES, SOLICITANDO COLABORAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO 2 – MODELO DE CARTA ENVIADA AOS ADULTOS, SOLICITANDO COLABORAÇÃO PARA A RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO 3 – GUIÃO PARA AS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS PROFISSIONAIS DE RVC</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO APRESENTADO AOS ADULTOS</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO 5 – GRÁFICOS E TABELAS DE FREQUÊNCIA RELATIVOS AOS ITENS DE RESPOSTA FECHADA DO QUESTIONÁRIO APRESENTADO AOS ADULTOS</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO 6 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS PROFISSIONAIS DE RVC</b>	<b>180</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – IDADE DOS ADULTOS.....	82
TABELA 2 - CNO DE CONCLUSÃO DO PROCESSO DE RVCC-NS .....	83
TABELA 3 - ESTADO CIVIL DOS ADULTOS .....	84
TABELA 4 - CATEGORIAS PROFISSIONAIS DOS ADULTOS .....	85
TABELA 5 - MOTIVOS DE INTERRUPTÃO DOS ESTUDOS .....	86
TABELA 6 - DURAÇÃO DO PROCESSO DE RVCC (EM MESES).....	87
TABELA 7 - DADOS ESTATÍSTICOS RELATIVOS AOS ITENS DO GRUPO 12 (RAZÕES DE INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE RVCC)....	104
TABELA 8 - 12.1. QUERIA OBTER O DIPLOMA DO SECUNDÁRIO .....	104
TABELA 9 - DADOS ESTATÍSTICOS RELATIVOS AOS ITENS DO GRUPO 13, SOBRE AS ATITUDES EM RELAÇÃO AO RVCC NO ACTO DA INSCRIÇÃO .....	106
TABELA 10 - DADOS ESTATÍSTICOS RELATIVOS AO ITEM 14, SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS ADULTOS EM RELAÇÃO AO DECURSO DO PROCESSO DE RVCC-NS .....	107
TABELA 11 - DADOS ESTATÍSTICOS RELATIVOS AO ITEM 15, SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS ADULTOS EM RELAÇÃO ÀS ALTERAÇÕES QUE A REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE RVCC TERÁ PROVOCADO EM SI PRÓPRIOS (PARTE1) .....	109



TABELA 12 - DADOS ESTATÍSTICOS RELATIVOS AO ITEM 15, SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS ADULTOS EM RELAÇÃO ÀS ALTERAÇÕES QUE A REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE RVCC TERÁ PROVOCADO EM SI PRÓPRIOS (PARTE 2) .....	109
TABELA 13 – 15.11. O QUE FAZ SENTIDO É CONTINUAR A APRENDER PELA VIDA FORA.....	110
TABELA 14 – 15.7 FIQUEI COM VONTADE DE APRENDER MAIS .....	110
TABELA 15 – 15.5 PERCEBI QUE SOU CAPAZ DE FAZER COISAS NOVAS.....	110
TABELA 16 – DADOS ESTATÍSTICOS RELATIVOS AO ITEM 16, SOBRE OS ASPECTOS MAIS VALORIZADOS PELOS ADULTOS, EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE RVCC, DEPOIS DE CONCLUÍDO .....	111
TABELA 17 – 16.6. SINTO QUE ME TORNEI UMA PESSOA DIFERENTE .....	113
TABELA 18 – DADOS ESTATÍSTICOS RELATIVOS AO ITEM 17 .....	113
TABELA 19 - 17.1. APRENDER / APERFEIÇOAR LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	114
TABELA 20 – DADOS RELATIVOS À CONSISTÊNCIA INTERNA DO SUBCONJUNTO MOTIVAÇÕES INTRÍNSECAS .....	115
TABELA 21 - DADOS RELATIVOS À CONSISTÊNCIA INTERNA DO SUBCONJUNTO FACILIDADE DO PROCESSO DE RVCC .....	116
TABELA 22 - DADOS RELATIVOS À CONSISTÊNCIA INTERNA DO SUBCONJUNTO O PROCESSO DE RVCC COMO UM DESAFIO .....	116
TABELA 23 - DADOS RELATIVOS À CONSISTÊNCIA INTERNA DO SUBCONJUNTO CAPACIDADE DE REFLEXÃO .....	117
TABELA 24 - DADOS RELATIVOS À CONSISTÊNCIA INTERNA DO SUBCONJUNTO VALORIZAÇÃO PESSOAL .....	118
TABELA 25 - DADOS RELATIVOS À CONSISTÊNCIA INTERNA DO SUBCONJUNTO DESEJO DE APRENDER .....	118

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS ADULTOS POR GÉNERO .....	82
GRÁFICO 2 – IDADE DOS ADULTOS .....	82
GRÁFICO 3 - RESIDÊNCIA DOS ADULTOS.....	84
GRÁFICO 4 - SITUAÇÃO PROFISSIONAL.....	85
GRÁFICO 5 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE COM QUE FOI INICIADO O PROCESSO DE RVCC-NS.....	86
GRÁFICO 6 - DURAÇÃO DO PROCESSO DE RVCC-NS (EM MESES) .....	87
GRÁFICO 7 - 12.1. QUERIA OBTER O DIPLOMA DO SECUNDÁRIO .....	104
GRÁFICO 8 - 12.9. ALGO ME LEVAVA A INSCREVER, MAS NÃO SABIA BEM O QUÊ.....	105
GRÁFICO 9 - 12.8 FUI INFLUENCIADO/A POR AMIGOS OU CONHECIDOS .....	105
GRÁFICO 10 - 13.5. IA SER UMA FASE DE MUITO TRABALHO NA MINHA VIDA, MAS DESAFIANTE.....	107
GRÁFICO 11 - FAZER O RVCC IA SER FÁCIL .....	107
GRÁFICO 12 – 14.6 PARA A REALIZAÇÃO DOS TRABALHOS, RECORRI À AJUDA DE FAMILIARES OU DE AMIGOS .....	108
GRÁFICO 13 - 14.7 FIZ OS TRABALHOS COM UM GRANDE NÍVEL DE AUTONOMIA .....	108
GRÁFICO 14 - 15.4. NÃO MUDEI MUITO A MINHA MANEIRA DE VER O MUNDO, A SOCIEDADE E AS PESSOAS .....	111
GRÁFICO 15 - 15.6. NÃO NOTEI GRANDES MUDANÇAS NA FORMA COMO REFLECTIA SOBRE OS ASSUNTOS.....	111
GRÁFICO 16 - 15.12. NÃO HOUVE GRANDES ALTERAÇÕES NA FORMA COMO APRENDIA.....	111
GRÁFICO 17 – 16.1 OBTIVE O NÍVEL SECUNDÁRIO DE EDUCAÇÃO .....	112
GRÁFICO 18 – 16.5. FOI UMA EXPERIÊNCIA BASTANTE GRATIFICANTE NA MINHA VIDA.....	112
GRÁFICO 19 – 16.2. CONSEGUI UM EMPREGO MELHOR / MELHORES CONDIÇÕES NO MEU TRABALHO.....	112
GRÁFICO 20 - 17.1. APRENDER / APERFEIÇOAR LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	114

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANEFA</b>	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
<b>ANQ</b>	Agência Nacional para a Qualificação
<b>CIDEC</b>	Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos
<b>CNO</b>	Centro Novas Oportunidades
<b>EFA</b>	Educação e Formação de Adultos
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estatística
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>MTSS</b>	Ministério do Trabalho e da Segurança Social
<b>POPH</b>	Programa Operacional de Potencial Humano
<b>PRA</b>	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
<b>RVC</b>	Reconhecimento e Validação de Competências
<b>RVCC</b>	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
<b>RVCC-NS</b>	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Nível Secundário

## **INTRODUÇÃO**

---



É inegável que as decisões dos últimos Governos de Portugal, relativas à campanha globalmente designada por Novas Oportunidades, provocaram impacto na sociedade portuguesa. Com maior ou menor informação sobre o tema, quase todos os portugueses conhecerão alguém que já contactou de perto com alguma das vertentes deste programa, pois são milhares os cidadãos portugueses que já usufruíram de uma destas medidas, sejam jovens ou adultos. E tem sido, em particular, para a população adulta, que tais medidas têm sido dirigidas. Nos últimos tempos, muito se tem falado das Novas Oportunidades, a favor ou contra, na comunicação social, em conversas de circunstância. Vários estudos têm sido realizados, quer de natureza qualitativa, quer de cariz predominantemente quantitativo.

Por outro lado, a nossa experiência profissional, enquanto assessora do Conselho Executivo da Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte, como responsável pelas valências integradas na Iniciativa Novas Oportunidades, entre as quais as destinadas ao público adulto, o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), fez-nos perceber a importância atribuída a este “regresso à escola”, principalmente pelos adultos que concluíam o básico ou o secundário através do processo de RVCC e as consequências desse facto no percurso desenvolvido por alguns deles após essa conclusão.

Igualmente relevante para a escolha deste tema para esta dissertação, foi a realização do trabalho correspondente à cadeira Projecto Escolar, do Curso de Formação Superior Especializada em Gestão e Administração Escolar, que envolveu um pequeno estudo empírico sobre o RVCC de nível básico.

Assim, esta dissertação incide sobre o impacto da realização do processo de RVCC de nível secundário (RVCC-NS) na motivação para a aprendizagem ao longo da vida, encontrando-se estruturado em duas partes. A primeira parte, dedicada a um Enquadramento Teórico, integra um capítulo sobre a aprendizagem na idade adulta e um outro sobre o Sistema de

RVCC. A segunda parte, dedicada ao Estudo Empírico, inclui os objectivos e as metodologias do estudo, bem como a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Na componente teórica, Capítulo I, apresentamos alguns elementos que caracterizam a vida adulta, na perspectiva de alguns autores. Fazemos, também, uma caracterização da sociedade em que nos inserimos, denominada sociedade pós-moderna, na qual as mudanças se sucedem a um ritmo exponencial, com o intuito de compreendermos a pertinência da temática da aprendizagem ao longo da vida. De seguida, exploramos alguns conceitos envolvidos nesse tema, como a educação permanente, distinguindo-a da educação de adultos, a aprendizagem autodirigida, o aprender a aprender, caracterizando, de seguida, os diferentes contextos de aprendizagem, formal, não-formal e informal. Como sendo as correntes filosóficas que mais subjazem às metodologias do processo de RVCC, apresentamos as principais características do pragmatismo norte-americano e do humanismo, enquanto quadros teóricos de relevo que contextualizam o trabalho desenvolvido com os adultos em processo de RVCC. Ainda neste primeiro capítulo, damos conta de algumas medidas internacionais e europeias tomadas no âmbito da educação de adultos, com destaque para a sexta conferência internacional sobre educação de adultos, CONFINTEA VI, para o Livro Branco da Educação, “Ensinar e Aprender, Rumo a uma Sociedade Cognitiva”, o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida e o documento “Educação de Adultos: Nunca é tarde para aprender”.

Ainda na Componente teórica desta dissertação, elaborámos o Capítulo II, sobre o sistema de RVCC, começando por apresentar uma breve cronologia das medidas mais importantes tomadas em Portugal, no âmbito da Educação de Adultos, seguida pelo enquadramento do sistema de RVCC e por um apontamento relativo ao reconhecimento de competências profissionais no século XIX. Com a finalidade de melhor compreendermos a génese das metodologias implementadas nos processos de RVCC, segue-se uma sequência de tópicos que exploram os conceitos envolvidos, a saber: Competências, Histórias de Vida, Abordagem Autobiográfica e Portefólio. Porque a realização do processo de RVCC conduz à obtenção de um diploma, detemo-nos, também, sobre a discussão em torno da sua importância. A terminar este segundo capítulo, apresentamos alguns aspectos relativos a estudos empíricos desenvolvidos, em Portugal, nos últimos anos, destacando, pela sua abrangência, os do CIDEAC, do INE e da Universidade Católica, além de outros de menor dimensão mas não menos significativos. Nestes estudos, procurámos pontos de contacto com a nossa investigação empírica, no sentido de percebermos que aspectos já tinham sido abordados anteriormente, a fim de podermos definir com rigor as questões a explorarmos no nosso estudo.

Na segunda parte, Capítulo III, procedemos ao enquadramento do nosso estudo empírico, do ponto de vista metodológico, através da delimitação do nosso problema, dos objectivos que conduziram à presente investigação e das hipóteses que orientaram o nosso trabalho. Seguidamente, caracterizamos e fundamentamos a opção pelo plano de investigação utilizado. Por fim, apresentamos a caracterização das amostras que serviram de base a este estudo, constituídas por profissionais de RVC e por adultos que concluíram o processo de RVCC-NS, explicamos os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos que foram adoptados na recolha dos dados.

No Capítulo IV, o segundo da segunda parte, são apresentados os resultados obtidos, quer através das entrevistas realizadas às profissionais de RVC, quer por intermédio dos questionários respondidos pelos adultos, incluindo as análises dos dados obtidos e os resultados dos testes das hipóteses de investigação definidas.

A discussão dos resultados obtidos é apresentada no Capítulo V, onde tentamos estabelecer relações entre os dados estatísticos obtidos, as opiniões das profissionais entrevistadas e os fundamentos teóricos apresentados na primeira parte desta dissertação. Apresentamos, ainda, algumas limitações sentidas na realização deste estudo, bem como questões que poderão ser objecto de futuras investigações.

Por último, concluímos o trabalho através das Considerações Finais, onde sintetizamos os dados mais importantes do nosso estudo.





## **Primeira Parte**

---

---

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **Capítulo I**

---

### **A APRENDIZAGEM NA ADULTEZ**



### 1.1. A VIDA ADULTA

Actualmente, quando falamos em adulto, referimo-nos quer ao homem quer à mulher. Contudo, na Europa, foi apenas na segunda metade do séc. XX que as mulheres foram conquistando direitos até então reservados apenas aos homens e ganhando a sua emancipação. Desse modo, com as suas diferenças mas cada vez mais em igualdade, ambos integram o conceito de adulto.

Segundo Boutinet (2009), e em termos sintéticos, a vida adulta é o período de vida que decorre desde o fim da escolarização até à última fase, a da velhice. Durante esse período, o indivíduo enfrenta três grandes desafios: a entrada na vida adulta, os procedimentos relativos ao decurso da idade na vida adulta e as saídas possíveis na transição da meia-idade para a velhice.

A entrada na vida adulta, embora seja discutível, uma vez que pode ser perspectivada a partir de diferentes ângulos de análise, é muitas vezes caracterizada pela inserção no mercado de trabalho, aliada ao fim da escolarização. Ao contrário do que acontecia há poucas décadas atrás, a inserção no mercado de trabalho nem sempre se segue imediatamente ao fim do percurso escolar, verificando-se que tem vindo a acontecer cada vez mais tardiamente.

O segundo desafio consiste na construção de um percurso de vida caracterizado por alguma estabilidade, o que é dificultado pelas características das sociedades pós-industriais, de grande mobilidade e flexibilidade, onde é cada vez mais difícil o emprego para toda a vida. Muitas vezes, chegado aos quarenta ou cinquenta anos, o adulto começa a perceber que o seu percurso de vida se aproxima da reforma, a que se seguirá a velhice e, ulteriormente, a morte. Esta percepção poderá favorecer possíveis reorientações, embora, muitas vezes, todo o

conjunto de experiências profissionais que possui torne difícil a passagem para outra actividade, que lhe exigiria um novo recomeço. Assim, os percursos de vida dos adultos são, frequentemente, e cada vez mais nas sociedades actuais, constituídos por projectos, crises, saltos e transições.

O terceiro desafio, a passagem à velhice, contém igualmente os seus riscos, pois a sociedade em que o indivíduo se insere pode estigmatizá-lo como um adulto inactivo. No entanto, o adulto pode encontrar mecanismos de compensação, através da realização de novas actividades, iniciando aprendizagens em áreas novas ou pouco exploradas até então. Esta compensação poderá constituir um factor positivo, que tenderá a esbater-se se e quando o adulto, com a aproximação a uma idade mais avançada, se tornar psicológica ou fisicamente dependente.

Não se encontrando rigorosamente definido o início e o fim do ciclo de vida adulta de um indivíduo, Boutinet (2009) identifica as seguintes cinco características que contribuem para a sua delimitação: a idade, o género, a experiência, a assumpção das regras sociais e a reflexividade.

- 1) A idade adulta refere-se tanto a um jovem adulto, como a um adulto de meia-idade, de quarenta ou cinquenta anos, ou, ainda, a um adulto já realizado pela sua experiência, ou mesmo um adulto aposentado.
- 2) No que diz respeito ao género, trata-se de entender o simbolismo cultural que caracteriza o grupo sexual em que o adulto se insere, o qual pode ser entendido sociologicamente, através dos modelos dominantes e que definem a forma de cada um se afirmar como homem ou como mulher, ou do ponto de vista psicológico, pela assumpção de diferentes formas de aceitação ou de recusa existenciais, tendo em conta que, na sociedade actual, os papéis sociais do homem e da mulher tendem a intersectar-se, pelo que o feminismo e o machismo coexistem com outras formas de ser e de estabelecer relações, numa sociedade cada vez mais aberta.
- 3) A experiência que caracteriza a vida adulta consiste nos riscos inerentes à vida, os quais podem conduzir a sucessos ou a frustrações. A tónica colocada, actualmente, sobre o balanço das competências e sobre a validação de adquiridos, testemunha bem a importância atribuída a uma das particularidades essenciais de qualquer vida adulta, a de possuir um capital experiencial.
- 4) As regras sociais ditam as funções de produção e transmissão dos indivíduos adultos, produção de acções e de obras, necessárias à sua própria sobrevivência física, psicológica e social, e também à sobrevivência inter-geracional,

transmissão pela filiação de uma herança biológica e cultural, ou seja, de existência, de conhecimentos e "*know-how*".

- 5) Uma das principais características do indivíduo na idade adulta é a capacidade reflexiva, que consiste em distanciar-se de si mesmo, para fazer de si uma imagem geradora de um sentimento de reconhecimento, assumindo-se ou auto-criticando-se. Esta capacidade reflexiva, que nunca foi tão investigada como actualmente, tem estado presente em muitas práticas de formação, que recorrem às histórias de vida, à investigação heurística através de memórias.

É comum afirmar-se que a vida adulta representa certeza e estabilidade, sendo, também, muitas vezes assumido que os indivíduos, dos 30 aos 60 anos, tomam decisões importantes e traçam um padrão de vida firme e seguro sem se preocuparem com as dúvidas, conflitos e desafios que marcam o princípio das suas vidas. Schlossberg (1977, referida por Gonçalves, 2007) defende que estas ideias são falsas.

Para essa autora, ser adulto implica lidar com a mudança em cinco áreas principais: carreira, intimidade, vida familiar, comunidade e vida interior.

- 1) Na gestão da sua carreira profissional, o indivíduo tem de considerar as possibilidades de uma carreira, definindo uma escolha específica, por volta dos 20 anos, a qual pode, ao longo do percurso de vida, sofrer uma variedade de alterações, nomeadamente, promoções, mudanças de trabalho, despedimentos, novo trabalho, por conta própria ou de outrem. No caso das mulheres, a carreira é, muitas vezes, marcada por algumas interrupções, em particular quando ocorre uma gravidez ou para tratar dos filhos. Por outro lado, mesmo a pessoa que fica 40 anos no mesmo cargo profissional sofre alterações no seu autoconceito e na sua autoavaliação.
- 2) No que se refere à intimidade, cada adulto segue o seu caminho para atingir uma relação mais longa e mutuamente satisfatória, a qual pode ou não tomar a forma de um casamento, heterossexual ou homossexual. Nalguns casos, a necessidade de intimidade é satisfeita vivendo numa comunidade com um grande número de pessoas. Aliás, as estatísticas sobre o divórcio e viuvez tornam cada vez mais evidente que a questão da intimidade não é para toda a vida. Por outro lado, até uma relação única e longa pode sofrer alterações ao longo do tempo.
- 3) A vida familiar é um domínio muito mais abrangente, incluindo as relações com a família mais ou menos próxima e, porventura a mais importante, a relação com

os filhos, cujo nascimento, crescimento e saída da casa paterna são acontecimentos que, inevitavelmente, afectam os pais.

- 4) A área da comunidade envolve uma grande rede de relações do indivíduo, tais como: amigos, conhecidos, colegas de trabalho, entre outros. Ao longo da vida, o indivíduo conhece novas pessoas, cria novas amizades, podendo integrar-se em organizações susceptíveis de levar à formação de novos laços interpessoais.
- 5) A vida interior sobrepõe-se às restantes áreas acima referidas, é afectada pelas mudanças registadas nessas mesmas áreas, sendo as alterações experimentadas pelo adulto nesse âmbito, mais subtis, muitas vezes imperceptíveis aos olhos de outras pessoas.

Qualquer alteração na vida de uma pessoa que implique ruptura, ajustamentos, reavaliações e novas relações, pode ser denominada como transformação no papel de vida.

Para Schlossberg, o período da vida adulta é caracterizado por uma série de acontecimentos previstos e imprevistos, que podem afectar negativa ou positivamente o indivíduo e que, quando percebidos, pelo próprio indivíduo, num ou noutro desses sentidos, são designados por transições. Geralmente, essas transições mudam os papéis do indivíduo, os seus relacionamentos, as suas rotinas, as suas suposições.

As transições levam o seu tempo e as reacções dos indivíduos também mudam, para melhor ou para pior, durante o processo. No início, as pessoas estão ocupadas a pensar no seu novo papel. Depois, começam a separar-se do seu passado e assumem os novos papéis. Para algumas pessoas, o processo de mudança de um papel para outro pode durar anos, para outras é simples e rápido.

Perante transições aparentemente iguais, as pessoas diferem na forma como lidam com elas e, frequentemente, reagem bem a uma determinada transição mas sentem-se incapazes para lidar com outra.

Os estudos acerca da mudança demonstraram que as pessoas que vivem as transições têm forças e fraquezas. Schlossberg (1987, referida por Gonçalves, 2007) agrupou estes potenciais recursos ou défices humanos em quatro grandes categorias, que designou por “quatro S’s”: *Situation* (situação em que a pessoa se encontra no momento da transição), *Self* (diz respeito à força interior do indivíduo para lidar com a transição), *Supports* (principalmente externos, as suas opções incluem não só solidez financeira como também o potencial suporte emocional da família, amigos e dos colegas de trabalho) e *Strategies* (compreender a natureza das transições, pode ajudar-nos a encontrar formas mais eficazes para lidar com elas).



É no decurso da sua vida adulta, por vezes quando se encontram em fase de alguma mudança, na vida pessoal ou profissional, que as pessoas se dirigem a um Centro Novas Oportunidades, frequentemente, com o intuito de obter meios que lhes permitam enfrentar novos desafios, sobretudo profissionais, com uma maior segurança ou, simplesmente, no sentido de adquirirem uma maior auto-estima, resultado da superação de determinado desafio, em regra, a conclusão de um ciclo de estudos.

## 1.2. A SOCIEDADE PÓS-MODERNA

Embora tenha sido preocupação de investigadores de educação, desde a revolução industrial, foi nos últimos trinta anos que o interesse pela temática da educação de adultos foi alvo de um aumento exponencial, com o desenvolvimento de muitos estudos, quer empíricos quer teóricos.

A este respeito, Boutinet (2009) refere que é após a década de 70 que a educação de adultos passa a ocupar um lugar essencial nas preocupações dos investigadores, através de conceitos como a reflexividade, a actualização de competências ou a reorientação de itinerários de vida, ditada pelas transformações sociais.

Jarvis (2001) refere as “pressões da globalização” (p. 13) sobre a educação, nas suas variadas formas de expressão, acreditando, contudo, que à semelhança de outras mudanças registadas na história, a humanidade saberá enfrentar e sobreviver a este desafio.

Quando nos referimos a educação de adultos, é essencialmente a vertente da aprendizagem que está subjacente ao conceito. E, tendo em conta as características actuais da sociedade em que nos inserimos, todos nos vemos envolvidos continuamente num qualquer processo de aprendizagem, quer na nossa vida profissional (é frequente haver acções de formação contínua, formais ou não-formais), quer em aspectos mais ligados à nossa vida pessoal ou ao nosso dia-a-dia (quando adquirimos um novo electrodoméstico ou um novo aparelho relativo a som, imagem ou comunicações, somos sempre confrontados com novas funcionalidades que somos forçados a aprender).

Esta sociedade pós-moderna, também denominada “sociedade de aprendizagem, da informação, do conhecimento, de risco, reflexiva” (Oliveira, 2005, p.20), quando comparada com a sociedade industrial, evidencia transformações profundas, ao nível da ciência e da tecnologia, da economia e da política e ao nível dos padrões tradicionais de trabalho.

Nas últimas décadas, a produção de novo conhecimento científico tem aumentado de forma exponencial, em todas as áreas, o que tem vindo a influenciar marcadamente o quotidiano de todos, pois torna-se necessário actualizar continuamente os conhecimentos, isto é, é conveniente estar permanentemente em aprendizagem. Por outro lado, cada indivíduo deve saber seleccionar a informação pretendida, entre aquela a que tem acesso, e transformá-la em conhecimento, ou seja, é essencial saber aprender. Aliás, perante essa “crescente abundância de informações” (Oliveira, 2005, p.22), cada um tem a possibilidade de aumentar a sua cultura geral e, também, de aprofundar os seus conhecimentos em determinados assuntos, adquirindo alguma especialização em áreas específicas.

Paralelamente, têm-se registado importantes alterações no plano económico e político. As empresas redescobriram o valor do factor humano, pelos conhecimentos possuídos e pela capacidade de os aplicarem. Por seu lado, em muitos países, o Estado tem vindo a diminuir a sua responsabilidade na satisfação das necessidades educativas (e, dessa forma, promovendo a mercantilização da educação), cabendo quer às entidades empregadoras quer aos próprios indivíduos o investimento na educação de cada um. Por outro lado, verifica-se, também um “movimento irreversível de construção de sociedades abertas” (Oliveira, 2005, p.24), no sentido da construção de democracias participativas, nas quais é crucial a autonomia das pessoas, que, por sua vez, está fortemente relacionada com o espírito crítico, o qual é fundamental para que estas se envolvam, plenamente, em processos autónomos de aprendizagem.

Ao nível dos padrões tradicionais de trabalho, têm vindo a verificar-se, igualmente, alterações significativas. Já não se exige aos trabalhadores a execução de tarefas assentes em meras rotinas, mas antes a mobilização de competências cada vez mais complexas, que lhes facilite o trabalho em equipa, onde, por via dos seus conhecimentos especializados, cooperem com os outros, analisem, planeiem e solucionem problemas. A crescente evolução científica e tecnológica impõe a informação e o conhecimento como determinantes no acesso a um cada vez maior número de profissões. As novas tendências de reorganização do trabalho têm provocado permanentes tensões e desafios, ao pressionarem os trabalhadores a assumir a responsabilidade do investimento nos seus próprios percursos formativos.

Todas estas mudanças, que caracterizam a entrada numa sociedade pós-moderna, fazem com que estejamos inseridos numa sociedade dita de aprendizagem. Segundo Zee (1996, citado por Oliveira, 2005, p.27), são cinco os elementos fundamentais que caracterizam uma sociedade de aprendizagem: a aprendizagem definida em termos abrangentes, sendo a educação uma dimensão da própria sociedade; a aprendizagem como um meio de desenvolver, em plenitude, o potencial humano; o incremento da aprendizagem e da

instrução, como forma de aumentar as competências colectivas; o desenvolvimento de capacidades de auto-educação, através do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem; e a consagração do direito a aprender, reconhecido e garantido politicamente.

Segundo Jarvis (2001), a essência da aprendizagem é a própria mudança, uma vez que a aprendizagem não só produz mudança, como também a reflecte e é o facto de nos inserirmos numa sociedade de aprendizagem que nos obriga a aprender continuamente. Este mesmo autor refere quatro dimensões essenciais relativas à sociedade de aprendizagem:

- 1) A visão de uma “sociedade boa” (p. 17), onde se concretizam os ideais de democracia e de igualitarismo, com vista ao desenvolvimento integral do ser humano e onde, “a predisposição para aprender a partir da própria vida e para criar condições, de tal forma que todos possam aprender ao longo da existência, é o produto mais nobre da escolaridade” (Dewey, 1916, citado por Jarvis, 2001, p. 17);
- 2) O planeamento estratégico, através de um conjunto de iniciativas políticas e governamentais, tendo em vista, entre outros objectivos, a empregabilidade dos indivíduos;
- 3) A promoção da reflexividade, ao pressionar cada um a tomar as suas decisões, em situações com grande grau de incerteza, dado que é a transição da sociedade industrial para a sociedade de risco, que torna “impossível tomar decisões baseadas na certeza” (Beck, 1992, citado por Jarvis, 2001, p. 18)
- 4) E uma economia de mercado que se sustenta no consumo, onde a educação e a aprendizagem se tornam, também elas, bens comercializáveis, tendo o conhecimento deixado de ser estático e onde o acesso à Web possibilita que cada indivíduo possa aprender o que queira.

É também a esta sociedade pós-moderna, ou pós-capitalista, que Osorio (2005) se refere, ao indicar o conhecimento como sendo o principal recurso produtor de riqueza, “o que supõe que os membros da sociedade não só devem ter uma formação básica, mas também incorporar conhecimentos de informática, de tecnologia, aspectos que não eram imprescindíveis até há uma década” (p. 32).

A realização de um processo de RVCC, seja do básico ou do nível secundário, por si só, pode não conduzir a um aumento significativo de conhecimentos, por parte dos adultos que optam por esse processo. Mas, indubitavelmente, porque obriga à mobilização de capacidades de comunicação, essencialmente escrita, e recorre à utilização das TIC, é um contributo para uma maior motivação para novas formações, as quais, poderão contribuir para

uma nova etapa na vida profissional do adulto, concretizada numa nova actividade profissional ou no desempenho mais eficaz da mesma profissão.

### 1.3. A EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA ADULTA

Neste tópico, iremos abordar alguns conceitos relacionados com a aprendizagem ao longo da vida, que contribuem para um melhor entendimento do significado desta expressão tão abrangente. A educação durante a vida adulta compreende o desenvolvimento de capacidades de auto-aprendizagem, de modo que o indivíduo possa, não só decidir o que quer aprender, mas, também, rentabilizar as suas aprendizagens. Iremos, ainda, abordar as diferentes vias, formal, não formal e informal, pelas quais é possível desenvolver aprendizagens, em qualquer momento da vida adulta.

#### 1.3.1. EDUCAÇÃO PERMANENTE E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Educação e aprendizagem são dois conceitos que atravessam este capítulo.

Segundo Merriam e Cafarella (1999), apesar de complexo, o conceito aprendizagem pode ser definido, sinteticamente, como “uma mudança relativamente permanente no comportamento ou na potencialidade comportamental que resulta da experiência e que não pode atribuir-se a estados corporais temporários, tais como os que são induzidos por doenças, fadiga ou drogas” (p. 250).

. Num sentido algo idêntico, para Barbier (2009), a aprendizagem é uma noção que, decorrendo de actividades de educação, apresenta pelo menos duas características invariantes: designa o aparecimento de mudanças de sequências, de rotinas ou hábitos de actividades e essas mudanças são objecto de atribuições de valor pelos sujeitos em causa ou pelos seus ambientes sociais. “Ter aprendido é, com efeito, fazer as coisas de outra forma, quer se trate de actividades mentais, discursivas ou físicas (p. 13).

Por seu lado, o termo educação, embora não seja de definição consensual, tende a englobar, numa acepção mais comum, os processos de ensinar e de aprender. Todavia, do ponto de vista de Simões (2007), há algo de completamente essencial inerente ao conceito de educação, que o aproxima e, simultaneamente, o distingue do conceito de aprendizagem: “se há algum tipo de aprendizagem, que se aproxima da educação, será ao nível do ser: talvez se

possa dizer que educar é aprender a ser” [...] “aprender a ser mais homem, aprender a ser melhor” (pp. 35-36).

Quando se considera “a totalidade de formas de educação e a totalidade da população, dos elementos e das classes sociais e a totalidade das idades de vida” (Osorio, 2005, p. 51), está a falar-se de educação permanente, conceito que teve origem a partir da prática de especialistas e animadores da educação de adultos, no contacto com a realidade social e económica.

Uma ideia semelhante mas, porventura, mais completa, exprime Legrand (1972, citado por Osorio, 2005), ao definir a educação permanente como “uma ordem de ideias, de experiências e de realizações muito específicas, ou seja, a educação na plenitude da sua concepção, com a totalidade dos seus aspectos e das suas dimensões, na continuidade ininterrupta do seu desenvolvimento, desde os primeiros momentos da existência até aos últimos, e na articulação última e orgânica dos diversos momentos e das suas sucessivas fases” (p. 56).

Assim entendida, compreende-se que a educação permanente é distinta da educação de adultos, embora um bom desenvolvimento desta contribua para o crescimento daquela.

Em 1976, na Conferência Geral de Nairobi, foi estabelecido um acordo básico entre os participantes, segundo o qual, a educação permanente:

- Deve contribuir para reorganizar o sistema educativo, bem como para desenvolver todas as possibilidades de formação fora dele;
- Considera o indivíduo como sujeito da sua própria educação, através da interacção constante entre as suas acções e a reflexão;
- Deve incluir todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos adquiridos por todos os meios, contribuindo para todas as formas de desenvolvimento da personalidade (Osorio, 2005).

Enquanto “subconjunto integrado num projecto global de educação permanente” (Osorio, 2005, p. 53), a educação de adultos deve produzir algumas mudanças na organização do sistema educativo. Segundo o Livro Branco da Educação de Adultos (Comissão Europeia, 1995), tais alterações dizem respeito aos seguintes aspectos:

- 1) Possibilidades de acesso e saltos de nível educativo: um adulto poderá aceder a qualquer nível do sistema educativo, sem ter que possuir requisitos prévios, podendo, no entanto, ter que prestar algum tipo de prova de acesso inicial; é o que se verifica actualmente, em Portugal, quer no acesso aos processos de RVCC, cursos EFA ou, mesmo, ao ensino superior, neste caso, para adultos maiores de 23 anos.

- 2) Organização curricular: deixa de haver uma estrutura única e obrigatória, o adulto pode optar por frequentar unidades de formação, de acordo com as suas necessidades profissionais ou pessoais, definindo as que lhe interessam e realizando-as ao seu próprio ritmo.
- 3) Espaços educativos: as escolas deixam de ser os únicos espaços educativos, o território, enquanto espaço físico e social deverá ser o lugar da educação permanente e a comunidade e os problemas que nela predominam é que devem estabelecer os objectivos da formação.

Foi em 1997, na Conferência Internacional de Hamburgo sobre educação de adultos, CONFINTEA V, que se definiu educação de adultos como “o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas cujo meio social considera adultas desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas competências técnicas ou profissionais, ou as reorientam, a fim de atender às suas próprias necessidades e às da sociedade” (Osorio, 2005, p. 59). Na CONFINTEA VI, que se realizou em Dezembro de 2009, em Belém do Pará, no Brasil, os representantes dos 156 Estados membros da UNESCO aí presentes reassumiram esta definição, comprometendo-se ao desenvolvimento de um conjunto de medidas para proporcionar a sua implementação.

A Comissão das Comunidades Europeias, no documento “Educação de adultos: nunca é tarde para aprender” (2006), vai um pouco mais longe, quando define educação de adultos como “todas as formas de aprendizagem empreendida por adultos, após o abandono da educação inicial e da formação, independentemente do nível que tenham atingido” (p. 2). Contudo, esta definição, se interpretada de forma literal, pode incluir algumas aprendizagens que, realizadas fora da esfera educativa, são claramente nefastas, podendo interferir negativamente no desenvolvimento pessoal ou contribuir para a perturbação de uma determinada ordem social e, por esse motivo, não poderão ser consideradas no âmbito da educação de adultos, ou seja, verdadeiramente educativos.

Segundo Jarvis (2001), a educação de adultos tem registado algumas alterações, determinadas pelas mudanças verificadas na sociedade, como brevemente reflectimos atrás, e que são as seguintes:

- 1) Em vez de educação de adultos, passou a ser considerada educação ao longo da vida, devido ao ritmo da mudança do conhecimento;
- 2) A expressão “aprendizagem ao longo da sua vida” substitui “educação ao longo da vida”, pois os indivíduos são perspectivados como devendo responsabilizar-se pela continuidade da sua educação;

- 3) Literacia foi substituída por formação profissional, devido às exigências de empregabilidade, quer para desempregados quer para empregados, enquanto que, por outro lado, nas universidades, têm aumentado consideravelmente os mestrados e os doutoramentos;
- 4) Prevalência do conhecimento prático sobre o teórico, visto este estar incluído naquele, o qual, por sua vez, é mais abrangente;
- 5) Do não formal para o institucionalizado, com as acções de formação a verificarem a tendência para um maior formalismo, sendo, predominantemente, da responsabilidade do estado e das entidades empregadoras, com direito a certificado;
- 6) As parcerias abrangentes entre instituições e Estado, com vista ao controlo conjunto, estão a emergir.

Centrando-nos, deste modo, no conceito de aprendizagem ao longo da vida, constatamos que são várias as interpretações de que tem sido objecto, dependentes das mais diversas percepções políticas e filosóficas dos seus autores.

No entanto, há uma definição que foi amplamente aceite por entidades políticas e organizações internacionais, como a UNESCO e a OCDE, como base para a reforma dos sistemas educativos e de formação, na década de 90 do século passado. Assim, segundo Longworth e Davies (1996, citados por Oliveira, 2005), a aprendizagem ao longo da vida consiste “no desenvolvimento do potencial humano, através de um processo que, sendo continuamente apoiado, estimula e habilita os indivíduos para adquirir todo o conhecimento, valores, competências e capacidade de reflexão de que necessitarão, durante a sua vida e, para os aplicar com confiança, criatividade e satisfação, no desempenho de todos os papéis, e em todas as circunstâncias e ambientes” (p. 28).

Também Sutton (1996) indica alguns elementos que devem ser associados a este conceito, como o princípio do acesso universal à educação, o reconhecimento da importância dos contextos educativos, além das instituições formais, a diversidade de materiais de aprendizagem e o desenvolvimento nos educandos das características pessoais “requeridas para a subsequente aprendizagem, ao longo da vida, incluindo a motivação, os valores culturais e a capacidade necessária para a auto-aprendizagem independente” (p. 29).

Por seu lado, os elementos referidos por Hasan (1996, citado por Oliveira, 2005) como envolvidos no conceito de aprendizagem ao longo da vida consistem no reconhecimento do “valor intrínseco da aprendizagem” (p. 29), da importância da aprendizagem não formal em diversos contextos e do acesso universal às oportunidades de aprendizagem.

No Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos, do nível secundário (DGFV, 2006), a aprendizagem ao longo da vida é apresentada como uma construção social, como um processo “contínuo ininterrupto”, que integra a cidadania activa, o desenvolvimento individual e a inclusão social, abrangendo “para além da dimensão do emprego e do trabalho, a dimensão social, histórica, cultural, política e emocional da aprendizagem”, de modo que os indivíduos são “entendidos como actores principais desse processo e as suas vidas como as relações de sustentabilidade para o emergir da aprendizagem” (p. 15).

### 1.3.2. APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA

A educação ao longo da vida está associada à capacidade dos indivíduos serem autodirigidos nas suas aprendizagens e, na opinião de Knowles (1980), essa competência deve ser desenvolvida desde tenra idade, quando os indivíduos são ainda crianças ou jovens. No entanto, é comum a ideia de que a maioria das práticas educativas dominantes não está vocacionada para tal, facto demonstrado em vários estudos, como, por exemplo, alguns realizados por Schommer e colaboradores (1983, 1992, 2000), por Schoenfeld (1983), Dweck e Leggett (1988), Kardash e Sholes (1996) ou Kardash e Howell (2000), todos referidos por Oliveira (2005).

É também de Knowles (1975), segundo a *International Encyclopedia of Adult Education* (2005), a melhor definição conhecida para aprendizagem autodirigida: “um processo, em que os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem a ajuda de outrem, de diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem, de formular metas de aprendizagem, de escolher e implementar estratégias apropriadas de aprendizagem, e de avaliar os resultados dessa mesma aprendizagem (Knowles, 1975, p. 18). A aprendizagem autodirigida como um processo para adultos e um objectivo desejável são ideias que permanecem firmemente incorporadas na teoria e prática da educação de adultos.

Segundo a mesma enciclopédia, outras expressões são também aceites como sendo equivalentes a aprendizagem autodirigida: aprendizagem autónoma, aprendizagem independente, autodidáctica, auto-ensino, auto-estudo, aprendizagem auto-planeada, auto-regulada, projectos de aprendizagem.

Um outro conceito que surge associado ao de aprendizagem autodirigida é o de auto-eficácia. Segundo Cunha e Oliveira (2009): “quanto mais o indivíduo se percepção como sendo capaz de desempenhar uma tarefa de forma proficiente, mais empenho manifesta no



cumprimento da mesma, maior é a sua persistência, assim como mais ambiciosas são as metas que se propõe alcançar, mantendo-se firme nesse encalço, mesmo perante contrariedades que possam surgir” (p. 4110). Constata-se que “as pessoas com elevada auto-eficácia percebem, frequentemente, as metas estabelecidas como desafios a superar, enquanto os indivíduos com baixo nível de auto-eficácia tendem a evitar essas metas” (p. 4110).

As mesmas autoras referem que existe uma relação entre estes dois conceitos, auto-eficácia e auto-aprendizagem, no que diz respeito às aprendizagens formais, pois a autoconfiança é considerada um pré-requisito fundamental para que se desenvolvam, de modo eficaz, aprendizagens com elevada autonomia. Contudo, perante o foco relativamente recente da educação e aprendizagem ao longo da vida e a relação entre este paradigma e as aprendizagens formais, não formais e informais, sugerem o estudo da auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida em contextos não formais, como é o caso das aprendizagens que ocorrem no âmbito nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Na aprendizagem autodirigida, vários autores (Candy, 1991; Merriam & Caffarella, 1999; Oliveira, 2005) distinguem o objectivo, resultado ou produto da aprendizagem autodirigida do seu processo ou método, sendo a autonomia pessoal entendida como processo e considerada a característica pessoal que mais motiva a aprendizagem autodirigida, na medida em que do nível de autonomia do sujeito depende a capacidade de autogestão da própria aprendizagem e a autodidaxia. Esses autores consideram, ainda, as dimensões externa e interna da aprendizagem autodirigida, referindo-se a externa à forma como os adultos controlam os seus processos de aprendizagem e se responsabilizam por eles, enquanto a dimensão interna envolve os atributos pessoais individuais que os adultos necessitam para serem educandos autodirigidos.

### 1.3.3. APRENDER A APRENDER

Associado ao conceito de aprendizagem autodirigida e no sentido de acompanhar o ritmo actual de mudanças permanentes na sociedade, surge a temática aprender a aprender.

Embora seja esta a expressão predominante na literatura específica, por vezes também se encontram outras, como metacognição, meta-aprendizagem e metaconhecimento. Metacognição refere-se ao conhecimento que os educandos têm dos seus processos cognitivos. Meta-aprendizagem significa aprendizagem sobre a natureza da aprendizagem. Metaconhecimento tem a ver com a natureza do próprio conhecimento (Oliveira, 1996, p. 13).

O conceito aprender a aprender é, todavia, bem mais abrangente. Mais do que a obtenção de um resultado, refere-se a “um processo contínuo, em que o como se aprende não é necessariamente mais importante que aquilo que se aprende, porquê se aprende, quando se aprende e onde se aprende” (Oliveira, 1996, p. 14), havendo uma multiplicidade de definições para este conceito, consoante as perspectivas dos seus autores.

Assim, segundo Oliveira (1996, p. 15), citando Smith, aprender a aprender “é um processo complexo, co-extensivo à duração da vida, pelo qual as pessoas adquirem e modificam as suas aptidões e capacidades para a aquisição de conhecimento, a solução de problemas e a captação do significado da sua experiência”. Segundo Kolb, trata-se de uma “condição para a realização das aprendizagens ao longo do ciclo de vida, implicando a valorização das diversas abordagens, relativas à criação, manipulação e comunicação de conhecimentos e a aquisição de competências, nesses domínios” (1981, citado por Oliveira, 1996, p. 15). Já Säljö salienta o aprender a aprender numa perspectiva de processo de desenvolvimento. Para Candy, trata-se de “um processo interpretativo cujo objectivo é levar as pessoas a perceber como interpretar e compreender a realidade” (1990, citado por Oliveira, 1996, p. 15). Na opinião de Novak e Gowin, aprender a aprender é “o processo pelo qual as pessoas aprendem o que significa aprender”, o que “implica que se aprenda sobre a aprendizagem e sobre a natureza do conhecimento, sendo o seu objectivo o de tornar as aprendizagens significativas” (1988, citado por Oliveira, 1996, p. 15). Gibbons, por seu lado, “interpreta o aprender a aprender como qualquer melhoria registada pelas pessoas na capacidade de aumentar os seus conhecimentos, habilidades ou capacidades” (1990, citado por Oliveira, 1996, p. 15)

Todas estas interpretações apresentam um denominador comum, aprender a aprender é um processo de aprendizagem ou de desenvolvimento e envolve três dimensões fundamentais: aprender sobre a aprendizagem, aprender como aprender e aprender sobre si próprio, enquanto educando.

Aprender sobre a aprendizagem pode significar o esclarecimento sobre o que é a aprendizagem e também a exploração do significado pessoal que cada educando atribui à aprendizagem. Os recentes estudos sobre a aprendizagem salientam que os conhecimentos não se adquirem, mas constroem-se e, por outro lado, que a aprendizagem deve ser perspectivada de uma forma holística.

Assim, segundo Oliveira (1996a, p.19), “aprender sobre a aprendizagem, quer numa perspectiva científica, quer na perspectiva do significado pessoal, implica tornar a aprendizagem objecto de reflexão”.

Outra das dimensões consideradas, o aprender como aprender, consiste num processo contínuo de aquisição e desenvolvimento de mais e melhores capacidades de aprendizagem, que permitam ao educando ser bem sucedido, em qualquer situação de aprendizagem. Algumas dessas capacidades (também designadas como procedimentos, estratégias, métodos, técnicas, habilidades ou competências) são: “saber pesquisar, gerir o tempo, estabelecer objectivos, ler rápida e activamente, saber escutar, tirar notas, resumir, questionar, focar a atenção, memorizar, estabelecer conexões, auto-regular-se, argumentar logicamente, resolver problemas, utilizar recursos materiais e humanos, pensar criticamente, ser criativo, comunicar e relacionar-se com os outros e suspender, temporariamente, os processos racionais e lógicos” Oliveira (1996a, p.20). Aliadas a estas, para que seja bem sucedido na aprendizagem, o indivíduo deve, também, ser detentor de capacidades de autogestão da aprendizagem, como o pensamento crítico, o planeamento da aprendizagem ou a auto-eficácia.

Aprender a aprender compreende, ainda, a componente aprender sobre si próprio, enquanto educando. A consciencialização do estilo pessoal de aprendizagem, envolvendo motivos e metas de aprendizagem, bem como os ambientes e contextos preferidos, os aspectos que a facilitam e que a inibem e, também, as emoções e sentimentos subjacentes, é um instrumento que permite o aumento do conhecimento sobre si próprio, enquanto educando. Por outro lado, a reflexão sobre as próprias actividades de aprendizagem permite que o educando tome consciência das regras e pressupostos que organizam as suas aprendizagens e que podem favorecer ou dificultar as aprendizagens.

Durante o decurso do processo de RVCC, ao responder às solicitações para, através da sua história de vida, evidenciar as competências necessárias para a certificação pretendida, o adulto aprende sobre si próprio, ao reflectir sobre factos passados, aprende sobre a aprendizagem, ao tomar decisões sobre as componentes a incluir na sua história de vida e, certamente, procura os meios que lhe permitem um melhor e mais eficaz desempenho na execução das tarefas solicitadas, isto é, aprende como aprender.

#### 1.3.4. APRENDIZAGEM FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL

Ao institucionalizar-se, a escola, na sua forma, representou “uma nova maneira de conceber a aprendizagem, em ruptura com os processos de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente” (Canário, 2005b, p. 62). A escola passou a ser considerada como detentora da quase totalidade da acção educativa, com a desvalorização

dos saberes não adquiridos por via escolar, exercendo, ainda, uma acção, mesmo que indirecta, sobre as modalidades educativas não escolares, que se modificaram à sua imagem e semelhança.

No entanto, presentemente, são reconhecidas três categorias básicas de actividades e contextos de aprendizagem:

- 1) Aprendizagem formal, que decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos pelo sistema de ensino e formação;
- 2) Aprendizagem não formal, que decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e, por norma, não conduz a certificados formais ou diplomas. Pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil, como organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos, ou ser ministrada através de serviços criados em complemento aos sistemas convencionais, como as aulas de arte, música ou desporto, ou ainda, referindo outro exemplo, o ensino privado de preparação para exames.
- 3) Aprendizagem informal, que é um acompanhamento natural da vida quotidiana e que, contrariamente às anteriores, não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como desenvolvimento e enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões.

A investigação recente sobre os processos não escolares de aprendizagem demonstra que uma parte significativa das aprendizagens ocorre fora da escola, tendo sido identificados três grandes princípios sobre os processos de aprendizagem dos seres humanos (Canário, 2005):

- 1) A aprendizagem resulta do trabalho que cada indivíduo realiza sobre si próprio, ao interagir com o mundo que o rodeia, ao articular a informação e a experiência, muitas vezes pelo processo de tentativa-erro, a partir da interacção com os pares, sendo o conhecimento do mundo igualmente construído a partir de um processo de aproximações sucessivas, mobilizando e conectando informação diversa;
- 2) A aprendizagem coincide com o ciclo vital dos seres humanos, pois a sua sobrevivência e construção como pessoa supõe aprendizagens ao longo de toda a vida;
- 3) A aprendizagem é um processo difuso, não formal, coincidente com um processo multiforme de socialização, pelo que a maior parte dos contextos educativos não são escolares, a maior parte das aprendizagens não é o resultado de um processo

intencional ou planeado, sendo “fora da escola que toda a gente aprende a viver, a falar, a pensar, a amar, a sentir, a blasfemar, a desenvencilhar-se, a trabalhar” (p. 70).

De facto, como refere Pires (2007), “a vida é reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, e cada vez mais se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais” (p. 8), decorrendo estas aprendizagens “numa multiplicidade de contextos e de situações de vida das pessoas, sendo os contextos espaços de interacção da pessoa consigo própria, com os outros, com as coisas, com a vida em sentido lato” (p. 10).

#### 1.4. DUAS CORRENTES FILOSÓFICAS DE BASE DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Apesar de existirem outras correntes filosóficas que se encontram subjacentes ao pensamento e à prática da educação de adultos, são o pragmatismo e o humanismo, as que, no nosso entender, se afiguram como mais relevantes no enquadramento e compreensão da filosofia de trabalho no âmbito dos processos de RVCC. É uma breve reflexão sobre os ideais defendidos por ambas que apresentamos neste tópico.

##### 1.4.1. O PRAGMATISMO

Dewey (citado por Finger e Asún, 2003) não tem uma teoria específica de educação de adultos, mas de educação, que assume uma perspectiva antropológica. O ser humano é dotado de plasticidade, pois, primeiro, aprende com a experiência e, depois, constrói sobre essa aprendizagem, aumentando, desse modo, a sua própria capacidade de aprendizagem. Este processo, de reflectir e aprender com a própria experiência, é, aliás, uma característica do método científico, pelo que Dewey perspectiva a educação nos mesmos termos da prática científica.

As ideias de Dewey são a base da filosofia pragmatista da educação de adultos, para a qual a aprendizagem se constitui como parte de um processo de crescimento antropológico mais abrangente, sendo que os problemas que ocorrem durante esse processo são oportunidades de aprendizagem e, além disso, o que for bom para cada indivíduo será bom para a espécie humana e vice-versa.

Dewey é, também, o pioneiro da aprendizagem experiencial: segundo ele, não só as experiências permitem construir aprendizagens, como a própria acção é parte essencial do ciclo de aprendizagem, o que significa aprender fazendo.

Considerado o pai da educação de adultos norte-americana, Lindeman enquadra-se também no pragmatismo, defendendo ideias similares às de Dewey (Finger e Asún, 2003). Lindeman perspectivava a educação de adultos como educação não vocacional, de carácter voluntário, e considerava que se devia privilegiar a discussão como método didáctico, através da implementação de grupos de discussão e de trabalho de grupo.

Outro autor que atribuiu grande importância à reflexão e que igualmente influenciou a educação de adultos foi Kurt Lewin, vindo a criar o modelo de reflexão na acção com a intenção de ajudar a resolver os problemas que surgiam nas empresas.

Conjugando o pragmatismo americano (de Dewey e Lewin) com o cognitivismo europeu (de Piaget), David Kolb tenta conciliar uma filosofia, uma metodologia de reflexão na acção e um modelo psicológico de aprendizagem, apresentando as seguintes características como referentes à aprendizagem experiencial (Finger e Asún, 2003, p. 46):

- 1) Deve ser considerada “em termos de processo e não em termos de resultado”;
- 2) Apenas se verifica progressão na aprendizagem, havendo “experiências contínuas”;
- 3) A aprendizagem é o resultado da combinação das capacidades de “ter experiências concretas”, “fazer observações reflexivas”, “fazer conceptualizações abstractas” e “experimentações activas”;
- 4) Consiste numa “adaptação holística ao mundo”;
- 5) As “transacções entre a pessoa e o seu ambiente” favorecem a aprendizagem;
- 6) É através dessa transacção que “a aprendizagem conduz à criação de conhecimento”.

Por seu lado, Chris Argyris e Donald Schön (citados por Finger e Asún, 2003) definiram o que designaram por teoria-na-acção, considerando que cada pessoa possui um modelo que orienta a acção e é a sua reflexão sobre essa teoria que produz aprendizagem. Na opinião destes autores, o formador de adultos é um orientador que ajuda os indivíduos a reflectir sobre as suas teorias-na-acção.

Segundo Finger e Asún (2003), Peter Jarvis preocupou-se, sobretudo, com a aprendizagem do adulto no contexto social, aprendizagem essa que decorre da interacção com outros, os quais, ao reagirem, dão origem a uma aprendizagem experiencial do primeiro, pelo que a experiência é considerada como o *feedback* que se recebe da interacção com os outros. Jarvis defendeu que “a aprendizagem experiencial não conduz simplesmente a um novo

conhecimento, capacidades e atitudes, mas à construção do *self*, a que chama pessoa” (p52). Neste contexto, a aprendizagem do adulto corresponde ao auto-desenvolvimento da sua identidade e, como consequência, “a função da educação de adultos passa a ser ajudar as pessoas a adaptarem-se à sociedade, ao mesmo tempo reforçando a sua individualidade” (p. 54).

Outro dos defensores do pragmatismo foi Mezirow que, na opinião de Osorio (2005), defende que o objectivo da educação de adultos “é fomentar as condições e as destrezas necessárias para que o adulto compreenda a sua experiência através de uma participação livre do discurso, por meio do diálogo [...] e como forma de interacção social, na qual a liberdade e a autonomia são condições básicas” (p. 136). Para Mezirow, a aprendizagem transformativa é a essência da educação de adultos, “cujo objectivo é ajudar as pessoas adultas a serem mais autónomas, aprendendo a negociar com os outros os próprios valores, significados e propósitos, em vez de actuarem acriticamente” (Osorio, 2005, p. 137). A sua teoria, designada por “teoria da transformação de perspectiva” (Finger e Asún, 2003, p 54), pressupõe que a aprendizagem do adulto ocorre quando a perspectiva é alterada, conduzindo a quadros de referência mais inclusivos, discriminativos, abertos, capazes de mudanças emocionais e reflexivas, de modo a gerarem crenças e opiniões mais ‘verdadeiras’ e justificadas para guiar a acção (Mezirow, 2000).

#### 1.4.2. O HUMANISMO

Depois do pragmatismo, é o humanismo a corrente filosófica que mais tem influenciado a prática da educação de adultos.

Carl Rogers foi um dos pioneiros desta escola, identificando-se os três seguintes pressupostos fundamentais nas suas ideias (Finger e Asún, 2003): “o ser humano é activo e livre, isto é, fundamentalmente bom”, tem “um impulso interior, uma motivação intrínseca, para o auto-desenvolvimento” e “a activação deste potencial que reside no interior do ser humano depende fortemente do ambiente” (p. 63). No quadro destes postulados, a educação de adultos, de inspiração humanista, entende que facilitar o processo de aprendizagem dos adultos é criar as melhores condições ao desenvolvimento humano, com vista a favorecer o crescimento pessoal e o desenvolvimento do adulto, isto é, o progresso rumo à auto-realização.

De acordo com estas ideias, o papel do formador é “ajudar as pessoas a clarificarem as suas interpretações das experiências e, assim, ajudá-las a crescer ou a desenvolver-se”

(Finger e Asún, 2003, p 64), reduzindo ao mínimo os seus juízos de valor, aceitando as respostas emocionais e intelectuais de cada um, de forma a prestar atenção a sentimentos ocultos, contribuindo para a sua explicitação.

Foi Malcolm Knowles que ficou conhecido como aquele que popularizou a psicologia humanista, no âmbito da educação de adultos, combinando-a com o pragmatismo. Segundo Finger e Asún (2003), para este autor, as experiências são fontes de aprendizagem, sobretudo quando reflectimos sobre elas mas são também o resultado do processo de aprendizagem, o que contribui para as tornar mais significativas, sendo o crescimento um processo de auto-realização e de acumulação de experiências.

Os mesmos autores apontam como seguintes as características defendidas por Knowles como sendo as que devem estar subjacentes ao papel do formador ou facilitador das aprendizagens (p. 66):

- 1) Vê o educando como “um ser humano capaz de auto-direcção”;
- 2) Concebe a aprendizagem do adulto “como um processo de auto-desenvolvimento”;
- 3) Acredita que, havendo “motivação intrínseca”, a aprendizagem é mais significativa;
- 4) É não directivo, isto é, favorece “um clima de aprendizagem facilitador, caracterizado pela cordialidade, confiança mútua e respeito, interesse e atenção aos outros e informalidade”;
- 5) Estabelece “contratos de aprendizagem”, envolvendo o adulto “na definição de objectivos, sempre com o propósito de que eles sejam para ele significativos”;
- 6) Promove “experiências sequenciais de aprendizagem”, que tenham em conta os interesses comuns ao grupo e as diferenças individuais;
- 7) Utiliza “técnicas e materiais que envolvam directamente o aprendente no seu processo de auto-questionamento”.

Uma boa parte destas características orientam o trabalho dos profissionais e formadores dos processos de RVCC na sua relação com os adultos em processo, como é evidenciado no respectivo Guia de Operacionalização (Gomes, 2006b), no qual estes técnicos são caracterizados como “catalisador[es] da mudança” (p. 48) do adulto em processo, sendo necessário que “promovam e incentivem uma prática de auto-reflexão e estimulem os candidatos a pensar sobre as experiências a que os materiais [autênticos, relacionados com a pessoa de cada candidato] se reportam” (p. 31).



Por outro lado, segundo Cavaco (2007), a avaliação de competências, do âmbito desses processos, “é desenvolvida numa perspectiva humanista” e, além disso, “a metodologia de trabalho e os instrumentos utilizados permitem orientar o processo numa perspectiva de avaliação mobilizadora e humanista, com potencialidades ao nível da conscientização” (p. 24).

Ainda dentro do humanismo, segundo Finger e Asún (2003), foi Brookfield quem melhor elaborou e sistematizou importantes princípios da educação de adultos, estabelecendo os seis seguintes, que considerou princípios chave orientadores:

- A participação voluntária dos adultos;
- O respeito mútuo entre educando e formador;
- O espírito colaborativo entre ambos, o princípio da acção e reflexão;
- O pensamento crítico;
- A aprendizagem autodirigida.

#### 1.5.A EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO PREOCUPAÇÃO INTERNACIONAL

Desde os finais do século XVIII até meados do século XX, foram ocorrendo algumas experiências de educação de adultos, com origem na prática da acção educativa por parte da sociedade.

Mas foram as mudanças sociais e políticas, com o desenvolvimento e a consolidação dos sistemas educativos nacionais, aliadas às transformações nos campos da ciência e da tecnologia, verificadas na primeira metade do século XX, que despoletaram as atenções para uma educação mais vocacionada para as pessoas adultas.

No rescaldo da segunda guerra mundial, a 16 de Novembro de 1945, com o objectivo de contribuir para a paz e a segurança mundiais, mediante a educação, a cultura, as ciências e as comunicações, é fundada a UNESCO. E é sob a égide deste organismo que a educação de adultos começa a ser uma das preocupações mundiais, sendo alvo de variados estudos e investigações.

A primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos realizou-se em Elsinor (1949), e depois desta já tiveram lugar outras cinco, em Montreal (1960), em Tóquio (1972), em Paris (1985), em Hamburgo (1997) e, a mais recente, em Belém do Pará, em Dezembro de 2009. Cada uma destas conferências tem desempenhado um papel bastante importante para a afirmação do campo da educação de adultos e para a consciencialização de que é um imperativo das sociedades e governos preocuparem-se com a educação das pessoas

adultas e criarem estruturas e programas efectivos que sirvam, de forma diferenciada, os interesses dos adultos e das comunidades onde se inserem, em prol do bem comum. A UNESCO, por intermédio das conferências referidas, não só tem conduzido à produção de uma multiplicidade de documentos sobre educação de adultos, como também tem incentivado os intercâmbios internacionais, a cooperação técnica, e a adopção e divulgação de instrumentos normativos (Bélanger e Mobarack, 1996).

#### 1.5.1. CONFINTEA VI

Os presentes nesta última conferência internacional, considerando a aprendizagem e a educação de adultos numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, reconhecem algum progresso, a nível global, durante o período que decorreu entre a anterior conferência e a preparação desta. No entanto, os resultados alcançados ficaram aquém dos objectivos definidos na Conferência de Hamburgo, em 1997. Por isso, reafirmam as suas preocupações com a educação de adultos, reiterando o seu empenho no seu desenvolvimento, na crença de que contribui para fornecer às pessoas os conhecimentos, capacidades, competências e valores necessários para o exercício dos seus direitos e para um maior controlo dos seus destinos. Crêem, ainda, que a educação de adultos é a via para o alcance da equidade e inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de uma sociedade sustentável, baseada no conhecimento, mais justa e tolerante.

No sentido da consecução dos objectivos propostos, definem algumas recomendações:

- 1) Um maior desenvolvimento da alfabetização, no sentido de reduzir em 50%, até 2015, as taxas de analfabetismo de 2000;
- 2) Definição de políticas e medidas legislativas com a finalidade de que a educação de adultos seja mais abrangente, integrada numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;
- 3) Estabelecimento de parcerias para o envolvimento de organismos públicos, entidades civis, parceiros sociais e outras organizações;
- 4) Um maior investimento no sector da educação, pelo menos 6% do PIB, aumentando a percentagem destinada à educação de adultos.

## 1.6. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA EUROPA

Na Europa, foram sendo seguidas as tendências internacionais, embora, segundo Etxeberría (2000, referido por Osorio, 2005, p. 226), relativamente ao interesse dos estados europeus pela educação de adultos, se distingam quatro grandes períodos:

- 1) Despreocupação total face aos sistemas educativos (1949-1971);
- 2) Primeiros contributos em matéria de educação (1971-1986);
- 3) Colocação em marcha dos programas (1988-1992);
- 4) Reorganização e harmonização de programas (1992-actualidade).

Assume particular destaque a declaração, pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho de Europa, de 1996, como o Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente.

### 1.6.1. LIVRO BRANCO: ENSINAR E APRENDER, RUMO A UMA SOCIEDADE COGNITIVA

Uma das iniciativas que marcaram esta declaração foi a publicação do “Livro Branco: ensinar e aprender, rumo a uma sociedade cognitiva”, que incide, de forma particular, sobre as políticas de formação e aprendizagem, as quais são determinadas por três mudanças fundamentais na nossa sociedade: o advento da sociedade da informação, a civilização científico-técnica e a mundialização da economia. Esta mesma publicação identifica um duplo desafio, rumo à sociedade do conhecimento: económico, na medida em que a Europa deve reforçar, permanentemente, a sua competitividade; e social, porque, ao promover o conhecimento, evita a exclusão dos que não sabem.

Nestes pressupostos, o Livro Branco propõe orientações para a acção, tendo como objectivos:

- 1) Fomentar a aquisição de novos conhecimentos;
- 2) Promover o desenvolvimento da aprendizagem sob todas as suas formas, através da aproximação entre escolas e empresas;
- 3) Lutar contra a exclusão, através da oferta de uma segunda oportunidade aos jovens em risco de exclusão;
- 4) Promover o plurilinguismo, através do domínio de três línguas comunitárias;
- 5) Tratar da mesma forma o investimento físico e o investimento em formação.

### 1.6.2. MEMORANDO SOBRE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Outra das publicações marcantes no domínio da educação de adultos é o Memorando Sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, elaborado pelo Conselho Europeu, reunido em Lisboa, no ano 2000.

Na sua introdução, pode ler-se que a aprendizagem ao longo da vida “deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento” (p. 3), para onde a Europa está em transição, e uma vez que, actualmente, os europeus vivem num mundo político e social complexo, em contextos de grande diversidade cultural, étnica e linguística, a educação é fundamental para encarar positivamente esses desafios. Nesse documento, defende-se que os objectivos de uma estratégia global e coerente de aprendizagem ao longo da vida para a Europa deverão ser (p. 4):

- 1) Garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento;
- 2) Aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos;
- 3) Desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida;
- 4) Melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal;
- 5) Assegurar o acesso facilitado, de todos, a informações e consultoria de qualidade, sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida;
- 6) Providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC.

Estes objectivos justificam-se pela necessidade de aumentar nos adultos o desejo de aprender, pois só se quiserem, de facto, aprender é que as pessoas planearão actividades coerentes de aprendizagem ao longo da sua vida. E dificilmente o farão se as suas primeiras experiências de aprendizagem tiverem sido mal sucedidas e pessoalmente negativas. Não quererão prosseguir se não lhes forem tornadas acessíveis propostas adequadas de aprendizagem em termos de oportunidade, ritmo, localização e custo. Não se sentirão

motivadas para participar em qualquer acção de aprendizagem cujo conteúdo e métodos não considerarem devidamente as suas perspectivas culturais e as suas experiências de vida. E não quererão investir tempo, esforço e dinheiro numa aprendizagem avançada se os conhecimentos, as aptidões e as competências que já adquiriram não forem reconhecidos de forma tangível, seja no plano pessoal ou profissional.

Conforme se afirma nesse Memorando, acredita-se que a concretização de uma estratégia de educação e aprendizagem ao longo da vida é a melhor via para construir uma sociedade inclusiva, onde sejam ajustadas as formas como são ministradas as acções educativas e de formação, de modo a oferecer respostas adequadas aos cidadãos, a incentivar e dotar as pessoas de meios para participarem mais activamente em todas as esferas da vida pública moderna e, desse modo, serem atingidos níveis globalmente mais elevados de participação mais activa em todos os sectores da sociedade.

### 1.6.3. EDUCAÇÃO DE ADULTOS: NUNCA É TARDE PARA APRENDER

Em 2006, na comunicação “Educação de Adultos: nunca é tarde para aprender”, a Comissão das Comunidades Europeias, assume, uma vez mais, a educação de adultos como uma “componente vital da aprendizagem ao longo da vida” (p. 2) e reconhece que existe um desfasamento entre o discurso político e a realidade, em relação a esta área.

Assim, são assumidos alguns desafios que a Europa enfrenta:

- 1) Com vista a aumentar a competitividade, é necessário melhorar os níveis gerais de competência dos indivíduos, “tanto para responder às necessidades do mercado de trabalho como para permitir que os cidadãos se integrem da melhor forma na sociedade moderna” (p. 3);
- 2) O mapa demográfico da Europa está a sofrer grandes alterações, com o envelhecimento da sua população e o reduzido fluxo de jovens que entram no mercado de trabalho, pelo que é necessário “resolver a questão do abandono escolar precoce e, simultaneamente, melhorar as competências e a adaptabilidade dos trabalhadores pouco qualificados com mais de 40 anos, encorajando-os a passar, pelo menos, para o nível de qualificação superior” (p. 4)
- 3) É necessário combater a pobreza e a exclusão social que são causadas por factores como “baixos níveis de educação inicial, o desemprego, o isolamento rural” e agravadas por novas formas de iliteracia, como “a falta de acesso às TIC ou da impossibilidade de as utilizar na vida quotidiana e profissional” (p. 5)

No sentido de enfrentar esses desafios, a Comissão Europeia apresenta cinco mensagens aos Estados membros:

- 1) É necessário eliminar os obstáculos à participação das pessoas adultas nas acções de educação e formação, para o que deve ser melhorada a qualidade da informação relativa a essas acções, apoiar o estabelecimento de parcerias locais, explorando “o potencial educativo de locais como os centros culturais, os clubes desportivos, as instituições culturais e as instituições de educação e formação iniciais” (p. 7);
- 2) Deve ser assegurada a qualidade da educação de adultos, para o que é necessário adequar os métodos de ensino às necessidades dos adultos, assegurar o desenvolvimento profissional das pessoas que trabalham no domínio da educação de adultos, garantir a qualidade das entidades que prestam serviço na área e assegurar a qualidade das ofertas formativas;
- 3) Há que reconhecer e validar todos os tipos de aprendizagem – formal, não-formal e informal – e avaliar os resultados das aprendizagens, independentemente do local e da forma como são atingidos;
- 4) Urge investir nas pessoas que estão a envelhecer e nos migrantes, apoiando a integração destes na sociedade e na economia, explorando “as competências e as experiências educativas adquiridas antes da migração” (p. 10) e garantindo àqueles uma vida activa mais longa, alargando as possibilidades de aprendizagem ao longo da vida e, nomeadamente, a oferta de formação no ensino superior a pessoas de idade mais avançada, encarando o crescente número de reformados na Europa “como uma fonte potencial de educadores e formadores para a educação de adultos” (p. 10);
- 5) Devem ser recolhidos elementos que permitam ter indicadores e valores de referência relativos à educação de adultos, realizando estudos e análises complementares e acentuando a tónica colocada nas tendências e previsões.

## 1.7. RESUMO DO CAPÍTULO

Ao longo deste capítulo, vimos alguns aspectos relativos à aprendizagem dos indivíduos enquanto adultos, começando por identificar as principais características que, na opinião de alguns autores, definem a pessoa adulta.

Passámos em revista os principais desafios da sociedade actual, marcada por um elevado ritmo de evolução científica e tecnológica, e, nesse sentido, identificámos algumas das exigências que se colocam aos indivíduos, de modo que a sua inserção na sociedade do conhecimento seja facilitada, as quais decorrem do desenvolvimento de aprendizagens frequentes.

Assim, apresentámos os principais conceitos relativos à aprendizagem ao longo da vida, com destaque para a aprendizagem autodirigida e para o aprender a aprender, bem como os três principais contextos de aprendizagem, formal, não-formal e informal.

Vimos as ideias essenciais relativas à educação de adultos, defendidas pelas duas correntes filosóficas mais relevantes para a compreensão da génese do processo de RVCC, o pragmatismo e o humanismo.

Por último, assinalámos as principais preocupações assumidas, no âmbito da educação de adultos, a nível internacional e, em particular, na Europa, nos últimos anos.

No próximo capítulo, iremos apresentar os aspectos essenciais relativos ao processo de RVCC, no que se refere à metodologia defendida, além de fazermos uma breve retrospectiva histórica da educação de adultos em Portugal. Apresentaremos, também, alguns elementos relacionados com a educação de adultos, retirados de estudos empíricos levados a cabo nos últimos anos.





## **Capítulo II**

---

---

### **O SISTEMA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**



No decurso de um qualquer processo de RVCC, o adulto deve fazer prova das competências adquiridas ao longo da sua vida, através de uma abordagem autobiográfica, inserida na sua história de vida, que, em conjunto com outros documentos, constitui o seu portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA).

Para compreendermos melhor a razão pela qual é esta a metodologia sugerida para o desenvolvimento do processo de RVCC, neste capítulo, iremos abordar estes conceitos directamente envolvidos na sua definição: competência, história de vida, abordagem autobiográfica, portefólio.

No entanto, na continuidade do capítulo anterior, começaremos por enquadrar a implementação do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, situando-a no contexto socioeducativo português, começando por assinalar as principais medidas que foram sendo tomadas, no campo da educação de adultos, em Portugal, pelos responsáveis governamentais, desde os finais do século XIX.

## 2.1. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

### 2.1.1. BREVE CRONOLOGIA

As datas e factos a seguir apresentados constituem “uma cronologia dos eventos que, desde 1835, se podem considerar como antecedentes distantes ou próximos e um fio condutor da Iniciativa Novas Oportunidades” (Mendonça e Carneiro, 2009).

Em 1835, Rodrigo da Fonseca assina um decreto, que constitui a reforma do ensino público e cujo objectivo é fazer face à elevada taxa de analfabetismo, mas é apenas em 1882 que tem lugar a primeira iniciativa destinada mais especificamente aos adultos, a criação das “Escolas Móveis”, por Casimiro Freire, que visavam a promoção da alfabetização de adultos, de adolescentes e de crianças não abrangidas pela escolaridade oficial. Só quase três décadas depois, em 1911, é que essas escolas móveis foram oficializadas, através de cursos nocturnos, missões escolares e cursos dominicais, tendo como objectivo a extinção do analfabetismo.

Nas décadas seguintes, foram tomadas algumas iniciativas no âmbito da educação, que contribuíram para alguma diminuição da taxa de analfabetismo. Destaca-se o “Plano Nacional de Educação Popular”, que integrava a “Campanha Nacional de Educação de Adultos”, implementada em 1952 e que era orientada, prioritariamente, para os analfabetos dos 14 aos 35 anos. No âmbito da formação profissional, é de referir a criação, em 1968, do Serviço de Formação Profissional, que qualificava profissionalmente a população adulta, a fim de satisfazer novas exigências, sobretudo do sector industrial.

Em 1971, é criada a Direcção Geral da Educação Permanente que, dois anos mais tarde, cria bibliotecas populares, com o objectivo de contribuir para a educação extra-escolar dos Portugueses e para o progresso social dos meios socioculturais em que se inserem. Nesse mesmo ano, 1973, surgem cursos de educação básica de adultos.

Com o fim da ditadura e o início do regime democrático, as preocupações com o analfabetismo ditam um conjunto de acções de alfabetização de adultos, sendo de destacar o Plano Nacional de Alfabetização, em 1976, no âmbito do qual, pela Portaria nº 419, de 13 de Julho, “os dossiers do trabalho individual e de grupo poderão ser objecto de avaliação final”.

Em 1979, é instituído o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos e criado, no âmbito da Assembleia da República, o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos. A Direcção Geral da Educação Permanente é reorganizada, surgindo a Direcção Geral da Educação de Adultos e, ainda nesse ano, é criado, no Ministério do Trabalho, o Instituto de Emprego e Formação Profissional.

O Ensino Recorrente tem início, com carácter experimental, em 1983 e, três anos mais tarde, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) integra a formação profissional na educação de adultos e favorece a evolução do ensino recorrente e da educação extra-escolar, os quais, através do Decreto-lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro, poderão ser articulados com áreas de formação profissional e, num processo que constitui o fundamento do processo RVC, permitir o reconhecimento e a validação de conhecimentos adquiridos e da experiência social e profissional bem como as equivalências curriculares e a respectiva creditação.

Tendo em conta as instituições com um papel importante na educação de adultos, é a constituição, em 1998, de um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e da Formação de Adultos e, no ano seguinte, a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, ANEFA, “instituto público sujeito à tutela e superintendência dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade” (Decreto-lei nº 387/99, de 28 de Setembro), que são considerados os antecessores directos do sistema RVCC. A ANEFA virá a

ser extinta em 2002, sendo substituída pela Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) a qual, por sua vez, em 2007, dará origem à Agência Nacional para a Qualificação.

É a Portaria nº 1082-A/2001, de 8 de Setembro, que cria uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC), a partir da qual se promove o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, que se estrutura a partir do Referencial de Competências Chave para a Educação e Formação de Adultos (do ensino básico) e do Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos Centros RVCC.

Foi em 2005 que foi tomado um conjunto de medidas com vista à promoção da educação de adultos. A Lei nº 52, de 31 de Agosto, aprova as Grandes Opções do Plano 2005-2009, diploma que aponta o Plano Tecnológico como meio para motivar os portugueses para a sua qualificação. Em 28 de Novembro, o Conselho de Ministros aprova o Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005-2008, com referência à Iniciativa Novas Oportunidades, através da qual se aposta no reforço do ensino profissionalizante de dupla certificação, na expansão da oferta de cursos de educação e formação e no alargamento do sistema de RVCC. E, em Dezembro do mesmo ano, é aprovado o Plano Tecnológico, com o que se propõe, entre outros objectivos, reconquistar os jovens e os adultos que saíram precocemente do sistema educativo.

Com o principal objectivo de proporcionar aos adultos activos a obtenção do nível secundário de educação, é aprovado, em 2006, o Referencial de Competências Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, a aplicar nos cursos EFA e nos processos de RVCC e, em 2007, o Decreto-lei nº 357, de 29 de Outubro, que estabelece as modalidades de conclusão do ensino secundário por adultos com um curso já extinto e incompleto. Grande parte do financiamento necessário a este esforço de qualificação provém do QREN, através do Programa Operacional do Potencial Humano, POPH, que fixa, como eixo prioritário, “superar o défice estrutural de qualificações da população portuguesa, consagrando o nível secundário como referencial mínimo de qualificação para todos”, jovens e adultos.

É em 2008, através da Portaria nº 370/08, de 21 de Maio, que é determinada a nova designação dos centros RVCC, na sequência da Iniciativa Novas Oportunidades, que passam a chamar-se Centros Novas Oportunidades, sendo, igualmente definido o seu funcionamento.

### 2.1.2. ENQUADRAMENTO DO SISTEMA DE RVCC

Integrada na Iniciativa Novas Oportunidades, a implementação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em conjunto com os Cursos de Educação e Formação de Adultos, que têm em comum o Referencial de Competências Chave para a Educação e Formação de Adultos, de nível básico e de nível secundário, constituem a mais recente iniciativa no sentido de vencer o longo ciclo do atraso português, através do investimento na reversão da desqualificação dos adultos que se viram privados, por diversas razões, do direito a uma adequada educação/formação inicial na idade própria.

É reconhecido que, globalmente, o principal constrangimento com que se confronta a educação e formação dos adultos continua a ser o elevado número de adultos portadores de baixos níveis de escolaridade, facto que “condiciona fortemente a apetência e disponibilidade para investir em aprendizagens ulteriores e continuadas” e “constitui um défice, que se repercute na limitada procura de educação e formação entre os menos escolarizados e qualificados, e que se traduz em pesados custos nos níveis de desenvolvimento do país” (Gomes et al., 2006a, p. 11).

Com efeito, segundo dados oficiais (MTSS e ME, 2005), Portugal é um dos países que revelam índices mais frágeis de qualificação escolar e profissional da sua população adulta, sendo cerca de 2.600.000 o número dos activos que apresentam um nível de escolaridade inferior ao 9º ano e, além destes, outros 900.000 não possuem o ensino secundário. Dados mais recentes, apresentados por Mendonça e Carneiro (2009, p. 28), apontam para 2.400.000 o número de portugueses activos que não possuem a escolaridade de nove anos.

Na União Europeia, e no período de 2002-2004, Portugal apresenta as taxas mais baixas de diplomados com o ensino secundário para o segmento etário dos 20-24 anos, abaixo dos 50%, quando a média da Europa dos 25 se situa acima dos 75% (Comissão Europeia, 2005). Igualmente, os dados da OCDE (2005), relativos ao número médio de anos de escolarização da população adulta, em 2003 (que nos países da OCDE apresenta uma média de 12 anos) vêm confirmar que o nosso país, com uma média de 8,2 anos de escolarização, ainda tem um longo caminho a percorrer no que se refere à educação de adultos.

Assim, e de acordo com o Decreto-lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro, a Iniciativa Novas Oportunidades visa “promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população”, elevar a “formação de base da população activa”, gerar as “competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à modernização das empresas e da economia, assim como possibilitar a progressão escolar e profissional dos cidadãos”.

### 2.1.3. RVCC NO SÉC. XIX?

Embora o sistema de RVCC seja uma iniciativa de implementação recente, há registos que referem a aplicação desta metodologia no século XIX.

Por essa altura, enquanto se registava uma significativa modernização na agricultura, na indústria e na comunicação e se implementavam um conjunto de mudanças tecnológicas com impacto no sistema produtivo, verifica-se algum investimento na educação e na formação profissional e reconhece-se a importância do desempenho dos trabalhadores no contexto dos processos produtivos.

Em Janeiro de 1861, um português natural de Vila Real de Santo António, tendo mostrado ter mais de oito anos de prática farmacêutica, foi admitido a exame de Farmácia, ao abrigo de uma Portaria do Ministério dos Negócios do Reino e, após ter respondido às perguntas formuladas e depois de realizar com sucesso as manipulações ordenadas, foi “aprovado plenamente e julgado hábil para poder exercer a Arte de Boticário” (Romão, 2007, p. 10), acto que foi validado pelo então Reitor da Universidade de Coimbra, Doutor Basílio Alberto de Sousa Pinto, através de uma Carta por ele assinada e certificada com o selo daquela Universidade. Esse português chamava-se José Vicente do Carmo e foi um dos últimos Presidentes monárquicos da Câmara Municipal de Vila Real de Santo António.

Trinta e sete anos depois, também o seu filho Artur Francisco, apesar de não ter frequentado os cursos teóricos e práticos em alguma das três Escolas de Farmácia, mostrou por certidões legais ter oito anos de boa prática, tendo sido admitido a exame público, perante um Júri especial da Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa e aprovado com qualificação de Suficiente, por dez valores. A certificação foi feita através de uma Carta, mandada passar pelo Director daquela Escola, na qual se considerava “o examinando habilitado para poder exercitar a Arte de Farmácia, na conformidade das Leis, com todas as Autoridades e Conselhos Científicos, tanto nacionais como estrangeiros que assim o entenderam” (Romão, 2007, p. 10).

Eram assim reconhecidas, validadas e certificadas as competências profissionais, adquiridas ao longo da vida, em função, não só dos conhecimentos, mas também dos comportamentos ao nível dos procedimentos e atitudes, isto é, foi observada a competência, enquanto ponto de convergência entre o conhecimento e a acção.

## 2.2. COMPETÊNCIAS

Embora o conceito de competência surja, em contextos educativos, associado ao fenómeno de aprendizagem ao longo da vida e, por isso, seja relativamente recente, a sua emergência começou por verificar-se noutros contextos.

Com o desenvolvimento económico registado nas últimas décadas, associado à internacionalização dos mercados e a um conseqüente aumento de competitividade, as empresas não procuram apenas uma força de trabalho, mas pessoas detentoras de competências que poderão ser mobilizadas em diferentes contextos profissionais e, neste enquadramento, o conceito de competência surge ligado ao de qualificação. A polivalência, a flexibilidade, assim como a autonomia e a responsabilidade, são características cada vez mais exigidas pelas entidades empregadoras. Acompanhando esta tendência, a formação profissional deve ter em conta a necessidade do desenvolvimento de competências gerais, que possam vir a ser mobilizadas em diversas situações profissionais, inéditas e imprevisíveis no momento da formação.

Apesar das diferentes abordagens que são feitas por diversas correntes em relação ao conceito de competência, há algumas ideias fundamentais que o caracterizam:

- Refere-se exclusivamente à pessoa;
- Implica o assumir de responsabilidades e o reconhecimento social dessa assunção;
- É um processo que mobiliza de forma dinâmica os recursos individuais, como os saberes, o saber-fazer, as atitudes ou as relações, para encontrar a resposta mais eficaz na realização das mais diferentes actividades, nas mais variadas situações, sendo indissociável de cada uma dessas acções (Alcoforado, 2001; Costa, 2005).

Segundo Barbier (2009), tradicionalmente, uma cultura de ensino pressupõe uma intenção dominante de transmissão de conhecimentos e a sua apropriação pelos ensinados, enquanto numa cultura de formação, o espaço educativo é concebido como um espaço de produção de novas capacidades, com o propósito da sua transferência para outras situações, sendo o formador considerado, especialmente, um organizador de situações de aprendizagem. Por isso, quando se fala em desenvolvimento de competências, o contexto associado é, geralmente, de formação integrada na actividade, de formação-acção, onde “a noção de profissionalização pode desempenhar um papel essencial”, sendo “definida como uma transformação contínua de competências em relação com uma transformação contínua de



actividades, que aproxima o modelo da competência do modelo da economia de serviços” (Barbier, 2009, p. 17).

No Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos, do nível secundário, é assumida a definição de competência apresentada pela Comissão Europeia, em 2004 (em “*Key competences for lifelong learning*”), que é entendida como uma “combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também, ‘a disposição para’ e ‘o saber como’ aprender”, sendo as competências chave definidas como “um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego” (Gomes et al., 2006a, p.12).

Também numa definição de Séguier (1976, citado por Almeida, 2007, p. 246), o termo competência designa “a capacidade para apreciar e resolver qualquer assunto”, o que implica um saber-fazer.

Aliás, havendo diferenças na forma como diferentes autores e áreas abordam o conceito de competência, parece prevalecer algum consenso ao considerar o saber<sup>1</sup>, o saber-fazer e o saber-ser como recursos subjacentes à competência (Le Boterf, 1998, citado por Costa, 2005).

Segundo Almeida (2007), o saber significa compreender uma tarefa como um todo, “permitindo o distanciamento necessário relativamente à própria acção, para que esta possa ser analisada criticamente, articulando o seu “como” com o seu “porquê” e o seu “para quê”” (p. 247).

Na opinião de Le Boterf (1998, citado por Costa, 2005, p. 151), os saberes podem desdobrar-se em:

- 1) saberes teóricos, que englobam conceitos, conhecimentos disciplinares, organizacionais e racionais;
- 2) saberes de contexto, que se referem ao processo;
- 3) saberes sobre materiais e produtos;
- 4) saberes organizacionais e sociais;
- 5) saberes processuais, que incluem regras sobre a acção.

É esta diversidade de saberes que integra e dá sentido ao conceito de competência, nas diferentes perspectivas dos autores atrás referidos.

---

<sup>1</sup> Ou, numa designação apresentada por Almeida (2007), o saber-saber.

Outra das dimensões do conceito de competência é o saber-fazer, que, segundo Almeida (2007), se refere a todo um conjunto de saberes, adquiridos formal ou informalmente, que possibilitam a realização de uma determinada acção consciente, não mecânica e com um determinado objectivo e que, na opinião de Le Boterf (1998, citado por Costa, 2005, p. 151), se pode dividir em várias categorias:

- 6) o saber-fazer formalizado, que diz respeito a estratégias, a métodos de aplicação prática, à capacidade de realização de operações;
- 7) o saber-fazer empírico ou experiencial, que envolve saberes adquiridos através da experiência;
- 8) o saber-fazer relacional, que se refere ao conjunto de capacidades que permitem cooperar eficazmente com outros;
- 9) o saber-fazer cognitivo, relativo a “operações intelectuais necessárias à formulação, análise e resolução de problemas, à concepção e realização de projectos, à tomada de decisão” e que podem ser mais simples, como enumerar, classificar, comparar, definir ou descrever, ou mais complexas.

Por último, o saber-ser pressupõe o exercício da competência por um sujeito e aponta no sentido de uma qualificação social como parte integrante de uma acção, denominada competente num dado contexto (Almeida, 2007) e envolve capacidades e características pessoais, como, por exemplo, a adaptabilidade ou a cidadania informada (Alcoforado, 2001).

É, também, Le Boterf (1998, citado por Alcoforado, 2001) que transmite um entendimento de competência como exigindo a reunião das condições favoráveis para saber agir, querer agir e poder agir: “o saber agir, que supõe saber combinar e mobilizar recursos pertinentes (conhecimentos, saber-fazer, relações...); o querer agir, que se refere à motivação e ao envolvimento pessoal do indivíduo; o poder agir, que remete para a existência de um contexto, de uma organização de trabalho e de condições sociais que tornem possíveis e legítimos o assumir de responsabilidades e o assumir de riscos, por parte do indivíduo” (p. 73).

Citando Le Boterf, Almeida (2007, p. 248) distingue competência de competências, sendo aquela “um processo combinatório”, ou “o acto de ser competente”, que dá origem “aos desempenhos, potencialidades, conhecimentos, etc., actualizados por um indivíduo”, as quais se designam por competências, sendo que “nenhuma competência existe ou subsiste solitariamente”.

Algumas das características requeridas pela sociedade pós-moderna, tal como reportámos no primeiro capítulo, apresentam uma convergência digna de nota com as pessoas ditas competentes. Assim, no entender de Almeida (2007), ser competente significa:

- 1) Ser autónomo, agindo livremente e com sentido de responsabilidade;
- 2) Estar motivado para agir, envolvendo-se pessoalmente;
- 3) Ser reconhecido pelos outros, com os quais se interage no exercício das competências;
- 4) Estar predisposto para enfrentar e gerir a mudança, mostrando flexibilidade e capacidade de adaptação, numa sociedade onde todos os dias se registam alterações significativas;
- 5) Ser criativo, perante situações inéditas e na resolução de problemas inesperados, característica actualmente valorizada quer no âmbito da empregabilidade quer na cidadania activa;
- 6) Ter capacidade para trabalhar em equipas multidisciplinares, nas quais as competências sociais, como a abertura ao diálogo e o respeito pelo outro, são indispensáveis.

Aliás, como refere Canário (citado por Costa, 2005, p. 136), remetendo-nos igualmente para a complexidade do conceito, ser competente consiste em “saber encontrar e pôr em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto de realização de um projecto” e, também, que, o facto de as competências serem da ordem do “saber mobilizar”, faz com que não possam ser universais nem existir independentemente dos sujeitos e dos contextos.

São estes diferentes saberes que revelam competências adquiridas ao longo da vida, que os adultos devem evidenciar, na apresentação da sua história de vida, durante a realização do processo de RVCC.

### 2.3. HISTÓRIAS DE VIDA

Pierre Dominicé foi um dos pioneiros na investigação sobre histórias de vida e reconhece que, quando, em conjunto com Gaston Pineau, descobriu registos relativos a histórias de vida em muitas áreas das ciências humanas, sentiram que estavam perante um novo campo de pesquisa (Dominicé, 2009). Uma das primeiras iniciativas de formação para a investigação, realizada em conjunto com Marcel Fallet, Matthias Finger e Christine Josso, sobre este tema, acabou por dar origem à introdução das histórias de vida numa universidade, com um grupo de estudantes, já adultos, que procuravam uma reorientação na sua vida. Essa experiência foi alargada e adoptada por muitos formadores e investigadores em muitos países e, a partir de então, a produção de conhecimento sobre histórias de vida tem aumentado

gradualmente, no plano conceptual, as suas bases teóricas, permitindo o aprofundamento de muitos temas específicos, directamente relacionados com as práticas de educação de adultos.

Como exemplos de aplicação de metodologias assentes em histórias de vida, Dominicé (2009, p. 120) refere a orientação de profissionais inscritos na formação de formadores na Escola Aberta para a Educação de Adultos da Universidade de Louvain-la-Neuve, na Bélgica, e, mais recentemente, a identificação do conteúdo do conhecimento não-formal dos pastores dos Pirinéus, com base em histórias das suas vidas, para descobrir formas de transferência de conhecimentos no âmbito das Novas Qualificações. Em Portugal, o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências alicerça a sua prática e elegeu como uma das metodologias principais as histórias de vida dos adultos (Gomes et al., 2006b).

Consideradas integradas nas estratégias de investigação interpretativa, as histórias de vida têm, de acordo com Amado (2009), “raízes na investigação filosófica de carácter hermenêutico e nos desenvolvimentos que lhe foram dados pelas Ciências Sociais” (p. 155). Nestes termos, o lugar de relevo que actualmente ocupam, no âmbito da educação e formação de adultos, advém, em grande parte, do reconhecimento do “papel do indivíduo no processo de investigação e o valor da subjectividade na produção do conhecimento”, segundo escreve Cabete (2006, p. 42).

Na opinião de Couceiro (citada por Cabete, 2006), as histórias de vida assumem-se “como prática científica que, deliberadamente, se situa num quadro de valorização do banal, do particular, do atípico; no reconhecimento do conhecimento do senso comum que, reconstruído, transformado, permite uma nova e mais profunda compreensão dos sujeitos e das múltiplas relações que estabelecem com os outros e com os ambientes sociais e humanos onde se inserem e com os quais interagem” (p. 45).

Por oposição ao conhecimento que pode ser retirado de estudos estatísticos que envolvam muitos sujeitos, e valorizando o conhecimento de casos em profundidade, Pineau (citado por Cabete, 2006, p. 46) considera que “a singularidade de uma vida pode fornecer mais dados do que a generalidade de muitas”. É neste sentido que as histórias de vida, sendo pessoais, na medida em que proporcionam perspectivar os contextos em que ocorreram os factos da vida, o que permite reconhecê-los e interpretá-los, relacionando-os, podem ter um alcance social, político, cultural ou religioso.

No âmbito da educação e formação de adultos, e de acordo com Quintas (2008), as histórias de vida apresentam problemas ou questões particulares, descrevendo, invariavelmente, a forma como o indivíduo se percepção a si próprio e, também, a valorização que atribui às suas experiências de vida. Segundo Tennant (2000, p. 96) “os processos educativos baseados na análise de narrativas possibilitam a construção de uma

identidade que integra um passado reconstruído, um presente percebido e um futuro antecipado”.

Enquanto prática autopoietica, isto é, de autoprodução de si próprio, Cabete (2006) considera quatro aspectos característicos das histórias de vida:

- 1) Enquanto construção de uma narrativa, tem uma perspectiva dinâmica;
- 2) A palavra história pressupõe uma dimensão temporal, abrangendo não só passado como também presente e futuro;
- 3) A palavra vida sugere uma variedade de “acontecimentos, decisões e acasos, os quais, sujeitos a um processo de reflexão, tecem uma trama numa multiplicidade de espaços” (p. 54);
- 4) A história de vida tem subjacente uma forte componente de formação.

Sendo importantes todos estes aspectos, indubitavelmente, a componente formativa subjacente às histórias de vida pode ser considerada como o mais relevante, em particular no âmbito do processo de RVCC, na medida em que, ao escrever sobre aspectos da sua vida, o indivíduo desenvolve a sua capacidade reflexiva, podendo, também, aumentar a sua motivação para a aprendizagem permanente.

#### 2.4. ABORDAGEM AUTO-BIOGRÁFICA

O reconhecimento, validação e certificação de competências recorre à abordagem autobiográfica como meio de recolha de informação, metodologia que, sendo distinta das histórias de vida, se aproxima desta, na medida em que consiste na adaptação de histórias de vida a um projecto e apela a uma interrogação permanente e à atribuição de sentido às experiências vividas (Gomes et al., 2006b).

Com efeito, citando Christine Josso, uma das pioneiras em investigação em histórias de vida, “a mediação do trabalho biográfico permite trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como “experiências” significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários sócio-culturais e das representações que construíram de si próprios e do seu meio humano e natural” (Josso, 2002, citado por Gomes et al., 2006b, p. 32).

No âmbito do desenvolvimento dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Nível Secundário (RVCC-NS), a perspectiva autobiográfica

assume um papel fulcral, visto ser uma metodologia que integra numerosas potencialidades, sendo as mais importantes, segundo Gomes et al. (2006b, p. 30), as seguintes:

- 1) “Introduz uma nova arquitectura no conhecimento, na evidência das aprendizagens prévias, que a revelação de si mesmo/a permite;
- 2) Traduz-se na capacidade de revelar significados intrínsecos da pessoa e resignificá-los, enquanto ferramenta formativa de construção de registos biográficos espaço-temporais, de explicitação de competências e habilidades;
- 3) Contribui para ultrapassar receios e relutâncias acerca do processo de reconhecimento, ao valorizar criticamente o saber “auto-transformar-se”, ao facilitar e captar a incerteza, a diversidade da vida, rica e complexa;
- 4) Estimula a emergência de uma compreensão multifacetada sobre si e a relação criativa com o outro e potencia capacidades de participação;
- 5) Valoriza a ligação entre a situação biográfica do adulto (retrospectiva e prospectiva) e a explicitação dos adquiridos, habilidades ou outras competências individuais e sociais, contrariando concepções “deficitárias” sobre o adulto em formação/aprendizagem;
- 6) Permite ao candidato/a a (re)construção de uma nova identidade e imagem de si no mundo”.

Num projecto de formação baseado na metodologia das histórias de vida, numa perspectiva autobiográfica, é fundamental que, antes de iniciar o trabalho efectivo de recolha dessas histórias, os técnicos criem um clima de confiança com os candidatos, indispensável para o melhor aproveitamento possível desta metodologia, capitalizando tempo e relação.

Tendo em conta que, segundo Pires (2007), “a experiência é um elemento chave no processo de aprendizagem, constituindo a base para a reflexão, problematização e formação de conceitos, e que contribui para a transformação das pessoas, em termos pessoais e identitários” (p. 10), é, também, essencial que esses técnicos promovam e incentivem uma prática de auto-reflexão e estimulem os candidatos a pensar sobre as experiências a que os materiais por eles produzidos se reportam. Como é referido no Guia de Operacionalização do Referencial de Competências-Chave no Nível Secundário, “o técnico de RVC tem que se assumir como uma fronteira aberta que o adulto transpõe, sempre que necessita de transitar dialogicamente entre o mundo interior e o exterior no processo de apropriação das suas próprias competências” (Gomes et al., 2006b, p. 36). Além disso, como salienta Pires (2007), “a qualidade do apoio e da orientação prestada à pessoa durante o processo de explicitação e

nomeação dos saberes detidos e o seu alcance poderá ser decisiva ao nível da implicação futura do adulto num percurso formativo” (p. 14).

Todo esse apoio, que profissional de RVC e formadores poderão disponibilizar ao adulto em processo, tem como objectivo a concepção e realização do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), assunto que é objecto do tópico seguinte.

## 2.5. PORTEFÓLIO

O portefólio consiste numa compilação de documentos referentes a aprendizagens adquiridas na experiência profissional e pessoal do indivíduo e, segundo Brown (2005), é usado, frequentemente, em educação de adultos, em particular, em níveis superiores de educação, para avaliar o progresso académico. No entanto, actualmente, verifica-se um número crescente de professores e educadores que recorrem a esta ferramenta no seu trabalho com crianças e jovens.

Brown e Mandell (2000, citado por Brown, 2005) defendem que, enquanto estratégia de ensino para adultos, o desenvolvimento de um portefólio pode produzir resultados de aprendizagem em si e sobre si próprio, na medida em que, na sua elaboração, o indivíduo tem necessidade de analisar, avaliar e comunicar a aprendizagem resultante de experiências pessoais.

Ainda de acordo com Brown (2005), que nos remete o pensamento para um dos autores mais conhecidos do domínio da aprendizagem experiencial – David Kolb (1984) –, foi desenvolvido por este último autor um modelo de portefólio que é usado extensivamente para explicar como as experiências são transformadas em aprendizagem. Começa-se com a observação concreta de uma experiência, seguida de reflexão sobre a experiência, que, por sua vez, leva à formação de conceitos abstractos e, finalmente, para a aplicação destes novos conceitos em novas situações.

No contexto do ensino, e não se distanciando muito das ideias que apresentámos, Tierney (1994, citado por Dias et al., 2009, p. 5974) estabelece que “os portefólios são colecções sistemáticas feitas pelos alunos e pelos professores”, podendo “servir de base para examinar o esforço, a melhoria, os processos e o rendimento, assim como para responder às exigências habitualmente feitas por métodos mais formais de avaliação” e permite que professor e aluno possam trabalhar em conjunto, no sentido de compreenderem as forças, as necessidades e os progressos do aluno.

É também neste sentido que Sá-Chaves (2005, citado por Gomes et al., 2006b, p. 37) identifica “o desenvolvimento de competências meta-cognitivas, que sustentem os processos de auto-regulação no desenvolvimento pessoal”, como resultado de um portefólio bem construído, que resulte de um processo de formação em que o candidato adulto tem uma participação activa na selecção do respectivo conteúdo e na definição dos critérios para julgar o mérito do seu desempenho.

No entender de Gomes et al. (2006b), o portefólio é, também, “um caminho de integração de saberes, vinculado à (re)construção do conhecimento e do processo de aprendizagem”, implicando o autocontrolo da aprendizagem. Não se trata de substituir “o percurso de aprendizagem, mas aprofunda-o, acrescentando-lhe novas perspectivas” (p. 38).

Situando-se numa perspectiva mais abrangente, desvinculada da escola, Luwisch (citado por Gomes et. al, 2006b, p. 38) refere-se ao portefólio como “uma narrativa múltipla, de natureza biográfica, que se situa nas relações entre o aprender e o viver, enquanto construção social das suas histórias de vida”.

No âmbito do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências instituído em Portugal, o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) dos candidatos é definido como uma “coleção de documentos vários (de natureza textual ou não), que revelam o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, explicitando os esforços relevantes realizados para alcançar os objectivos acordados” (Gomes et al., 2006b, p. 36). Trata-se de um instrumento que documenta experiências significativas, que é fruto de uma selecção pessoal e que deve ser representativo quer do processo quer do produto da aprendizagem.

Segundo a Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio, que regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, “o portefólio reflexivo de aprendizagens é um instrumento no qual se explicitam e organizam as evidências das competências adquiridas ao longo da vida, de modo a permitir a validação das mesmas face aos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações” (nº 2 do artº 17º).

No entender de Lamas, Maria e Gomes (2009), o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens “contribui para uma constante (re)construção da aprendizagem, que pode reduzir o sentimento de fracasso, e facilitar a auto-estima, a motivação e o aperfeiçoamento, numa atitude colaborativa entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem” (p. 3494).

O PRA deve conter evidências do desempenho do formando, bem como a sua reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, referindo contextos reais, e deve demonstrar as competências do formando mostrando como os problemas foram resolvidos e quais as dificuldades encontradas (Gomes et al., 2006b).



Assim, segundo os autores citados (2006, p. 39), “o Portefólio é uma memória de aprendizagem, um projecto de autor”, visto que:

- “Revela o que foi mais significativo nas experiências referenciadas como fazendo parte do processo de aprendizagem”, integrando “exemplos dessas experiências, conhecimentos e práticas, que evidenciem a reflexão sobre o processo vivido”;
- Mostra que as evidências de competências, ao serem explicitadas, “estabelecem laços e articulações, o que implica auto-reflexão e (re)construção dos processos de vida”;
- “Selecciona e nomeia todas as fontes relacionadas com os processos (muito mais do que fontes bibliográficas)”;
- “Identifica o fio condutor que preside à selecção, os critérios de evidência de aprendizagem e os conhecimentos adquiridos (...)”;
- “Pode ser compartilhado com o grupo de aprendentes”, contribuindo para “um processo colaborativo de aprendizagem”;
- “Requer o encorajamento e manutenção de uma relação não-dependente entre os mediadores de conhecimento e os aprendentes”, implicando “a mobilização total da experiência do adulto e, mesmo, da de outros intervenientes, numa atitude de auto e hetero-aprendizagem”.

Deste modo, ao construir o seu PRA, no decurso do desenvolvimento do processo de RVCC, o adulto vai reflectindo sobre as suas experiências passadas, seleccionando as mais significativas, e, dessa forma, vai aplicando e desenvolvendo a sua capacidade de reflexão, sobre si e sobre o mundo que o rodeia. Essas experiências, ao serem enquadradas no Referencial de Competências-Chave, após devidamente validadas e certificadas, irão permitir a obtenção do diploma pretendido.

## 2.6. A IMPORTÂNCIA DOS DIPLOMAS

Durante o longo período da escola no chamado “tempo de certezas”<sup>2</sup>, ela gozou de uma forte legitimidade social, pois, apesar de elitista, na medida em que favorecia a

---

<sup>2</sup> É no período entre a Revolução Francesa e a Primeira Grande Guerra que a escola viveu o período mais alto, num tempo denominado por “tempo de certezas”. Ao Estado estava associada a missão de educador, estando em causa, em termos sociais, a formatação de uma espécie de homem novo pois, enquanto instituição, entendia-se que a escola fabricava cidadãos, de acordo com determinados valores. A escola surge, assim, associada ao processo de transformação das sociedades rurais tradicionais em sociedades baseadas na produção industrializada, num quadro de estruturas sociais

mobilidade social ascendente dos que mais se destacavam pelo seu mérito, era socialmente entendida como justa. Não era relacionada com os problemas cíclicos de falta de trabalho, visto que o funcionamento do mercado de trabalho ainda não estava associado aos diplomas escolares.

Com o início da explosão escolar, no “tempo de promessas”<sup>3</sup>, o investimento na educação escolar é visto como crucial, tendo retorno decisivo, quer em termos colectivos quer em termos individuais. Os diplomas escolares são, deste modo, valorizados e determinantes para o desenvolvimento global das sociedades e para a mobilidade social ascendente das pessoas que os adquirem.

Mas rapidamente se entra numa outra era, o “tempo das incertezas”<sup>4</sup>, onde “o efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefacção dos empregos correspondentes” (Canário, 2005b, p. 84). Os diplomas já não são tão valorizados no mercado de trabalho e, conseqüentemente, os jovens e as suas famílias, que acreditavam na utilidade dos estudos, como forma de obtenção de um estatuto social e rendimento elevados, vêem aumentada a sua frustração.

A democratização do acesso a percursos escolares mais longos levou não apenas à desvalorização dos diplomas mas também a uma transferência das desigualdades sociais para níveis superiores do sistema escolar. Em Portugal, a diversificação das tipologias de cursos no

---

mercado por uma crescente mobilidade, em que o estatuto social deixa de ser transmitido por via familiar e passa a ser adquirido pela acção individual (Canário, 2005b).

<sup>3</sup> Após a Segunda Guerra Mundial, verificou-se uma explosão escolar, resultante de um processo de democratização de acesso à escola, que marca o início de uma nova era, o “tempo de promessas”, de desenvolvimento, de mobilidade social e de igualdade.

A economia mundial regista um grande crescimento, estando subjacente um modelo de regulação económica e social baseado na produção em massa, sustentado por um regime salarial em que o crescimento dos salários acompanha o crescimento dos ganhos de produtividade, num quadro de pleno emprego. O Estado-providência assegura mecanismos de redistribuição da riqueza produzida sob a forma de bens e serviços sociais (saúde, educação, segurança social) de acesso generalizado (Canário, 2005b).

<sup>4</sup> Durante o último quarto do século XX, intensificou-se o desencanto com a escola. Vários estudos sociológicos provam que não existe nenhuma relação entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais nem entre a democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente. A rápida escolarização de massas não teve como consequência a generalização de um certo bem-estar à escala mundial. Passou a viver-se um “tempo de incertezas”, característica que predomina entre as camadas populacionais activas mais jovens, principalmente no que se relaciona com o mercado de trabalho.

ensino secundário, associadas a diferentes percursos pós-secundários, de desigual valor social, são um exemplo dessa deslocação.

Segundo Bourdieu (1980, citado por Ávila, 2008, p. 328), o diploma, ou título, representa a “objectivação” do capital cultural; é a “competência estatutariamente reconhecida e garantida” (pela instituição escolar), conferindo, por isso, ao seu portador, um valor “convencional, constante e juridicamente garantido”. O valor do certificado reside, assim, no facto de este ser imediatamente reconhecido pelos outros, o que produz efeitos na auto-imagem dos indivíduos, representa uma inequívoca conquista pessoal, em particular quando o novo estatuto social conferido pelo diploma é alcançado na idade adulta, o que, segundo Ávila (2008), acontece com os indivíduos que concluem um processo de RVCC, para quem o diploma escolar decorrente da sua certificação é tanto ou mesmo mais importante, do que as competências desenvolvidas.

De acordo com alguns estudos já desenvolvidos, que serão referidos no tópico seguinte, a obtenção do diploma reveste-se de grande significado para os indivíduos que completam o ensino básico ou o secundário, através do processo de RVCC. De facto, essa conquista simboliza o completar, o encerrar de processos que se mantinham em aberto, à espera de uma continuação e desfecho e, do ponto de vista dos processos psicológicos internos vivenciados pelos adultos, simboliza, também, ‘fazer as pazes’ com a vida escolar.

## 2.7. ESTUDOS EMPÍRICOS

Apresenta-se, de seguida, uma breve revisão dos estudos considerados mais relevantes, levados a cabo em Portugal, num passado próximo, relativos à educação e formação de adultos.

### 2.7.1. CIDEC

O CIDEC (Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos) realizou, em 2007, um estudo sobre os Centros RVCC, que consistiu numa continuação de um outro estudo análogo, realizado em 2003/2004, o qual se centrou “na análise do percurso socioprofissional dos adultos certificados até 31 de Dezembro de 2002, bem como na avaliação da pertinência, da operacionalização e dos níveis de realização apresentados pelo sistema de RVCC” (CIDEC, 2007, p. 9). Serão considerados, sobretudo, os resultados respeitantes à influência do processo

de RVCC nos adultos certificados, uma vez que é esta influência que nos interessa investigar no nosso estudo empírico. Registe-se, também, que estes adultos foram certificados com o 3º ciclo, pois à data ainda não estava implementado o processo de RVCC de nível secundário.

A amostra é constituída por 2270 adultos certificados, número de pessoas que, entre Novembro e Dezembro de 2004, responderam ao questionário enviado, por correio, pelo CIDEAC.

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a participar no processo de RVCC, 66,1% dos que responderam, indicaram o desejo de valorização/realização pessoal, 35,9% referiram a pretensão de progressão na carreira, tendo sido manifestada a intenção de prosseguimento de estudos, em 33,2% de respostas, o terceiro motivo seleccionado.

No que diz respeito à avaliação do contributo da participação no processo de RVCC, num conjunto de aspectos pessoais de carácter subjectivo, o elemento mais valorizado foi o reforço da auto-estima e da auto-valorização do adulto, considerado como contributo muito importante por 52,3% dos inquiridos e importante por 44,3%. Foram, também, considerados como muito importantes os contributos para o reforço do património pessoal do adulto (por 42,9% dos adultos), para o reforço do auto-conhecimento (42,8%), para a definição/reconstrução do projecto pessoal do adulto (36,1%) e para a definição/reconstrução do respectivo projecto profissional (36,2%).

Outra conclusão deste estudo tem a ver com a situação dos adultos face ao mercado de trabalho. No momento da inscrição no processo de RVCC, estavam desempregados 19,9% dos adultos. Destes, seis meses após a certificação, 33% conseguiram inserir-se no mercado de trabalho, o que representa um efeito benéfico do processo de RVCC, sendo pontual a situação inversa.

Em relação ao prosseguimento de estudos, 10,1% dos adultos que responderam ao questionário afirmaram ter prosseguido estudos e 69,8% dos mesmos pensavam vir a fazê-lo, o que revela uma certa predisposição e motivação, por parte dos adultos certificados, para o prosseguimento de estudos.

No sentido de averiguar se esta tendência para a realização de outras aprendizagens formais ou não-formais se mantém, ou se é significativamente alterada após a realização de um processo de RVCC-NS, é necessário desenvolver novos estudos similares a este, mas em que a população alvo sejam os indivíduos que completaram o nível secundário de educação, através de um processo de RVCC-NS ou, eventualmente, um curso EFA.

### 2.7.2. INE

Outro importante estudo efectuado até agora em Portugal foi levado a efeito pelo Instituto Nacional de Estatística. Este organismo participou na realização de um inquérito comunitário sobre educação e formação de adultos, sob as recomendações metodológicas do Eurostat, o qual foi aplicado no período de Outubro a Dezembro de 2007 e cujo objectivo principal respeita à análise da participação dos adultos na educação e formação. Foi considerada “a participação em qualquer tipo de actividade de aprendizagem, incluindo actividades de educação formal e não formal, bem como actividades de aprendizagem informal, nos 12 meses prévios à entrevista” (INE, 2008, p. 9).

Em Portugal, a população alvo foi constituída pelos indivíduos com idades entre os 18 e os 64 anos que vivem em alojamentos familiares de residência principal. As informações foram recolhidas através de entrevistas presenciais assistidas por computador, feitas a 11289 indivíduos, de todo o território nacional, incluindo as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

De acordo com os dados recolhidos, três em cada 10 pessoas com idades entre os 18 e os 64 anos, desenvolveram, nos 12 meses anteriores à entrevista, alguma actividade de educação formal ou não formal, sendo que, dessas actividades, mais de dois terços são de educação não formal. Verificou-se, também, que quanto maior era o grau de escolaridade do sujeito maior era a participação em actividades formais ou não formais de educação: com escolaridade até ao 3º ciclo, a participação verificada foi de 18,6%, com o ensino secundário subiu para 55,1%, sendo de 65% a percentagem de participação dos que possuíam o ensino superior.

Entre os que participaram em aulas privadas ou cursos que constituem actividades de educação não formal, destacam-se as seguintes razões específicas que levaram esses adultos a fazê-lo: 78,3% fizeram-no para adquirir conhecimentos/competências úteis para o dia-a-dia, 76,5% para desenvolver conhecimentos/competências numa temática do seu interesse, 63,7% para fazer melhor trabalho e/ou melhorar perspectivas de carreira e 48,6% para obter um certificado/diploma.

Tendo em conta que uma percentagem elevada de inquiridos, 62,7%, não participaram nem quis realizar actividades educativas e formativas, foram registadas as razões desse comportamento. Assim, entre esses indivíduos, foram 36,8% os que acharam que isso não acrescentava mais-valia do ponto de vista profissional e pessoal, sendo a falta de tempo,

devido a responsabilidades familiares, a segunda razão mais apresentada, por 32,4% de pessoas do grupo referido.

Quanto ao grupo de indivíduos que não participou nas referidas actividades, mas que gostaria de o ter feito (6,4%), as razões mais salientadas como obstáculo principal ao seu envolvimento são: a inexistência de oferta formativa próxima do local de trabalho ou de residência (33,4%), a par da falta de tempo devido às responsabilidades familiares (32,2%), da colisão com o horário de trabalho (26,6%) e do facto de a formação ser considerada muito dispendiosa (24,0%).

À semelhança desta investigação do INE, também o estudo realizado no âmbito desta dissertação pretende, entre outros objectivos, perceber quais os motivos que levaram o adulto à realização de um processo de RVCC.

### 2.7.3. UNIVERSIDADE CATÓLICA

No âmbito de um protocolo de cooperação estabelecido entre a Agência Nacional para a Qualificação, ANQ, e a Universidade Católica Portuguesa, com o intuito de proceder a uma avaliação externa da iniciativa Novas Oportunidades, Eixo Adultos, uma equipa desta Universidade, coordenada por Roberto Carneiro, está a realizar esse trabalho, tendo já publicado os resultados relativos a uma primeira fase desse estudo.

O trabalho desenvolvido pela equipa recorreu a metodologias qualitativas, através de formatos de recolha de informação como os grupos focais (*focus groups*)<sup>5</sup> e a entrevistas individuais aprofundadas (Liz, Machado e Burnay, 2009).

O trabalho de campo decorreu nos meses de Junho a Outubro de 2008 e, no que diz respeito ao processo de recrutamento dos adultos, constituíram-se grupos por estado (6 grupos de adultos em espera, 22 grupos de adultos em processo, 14 grupos de adultos certificados). Não há referência ao número de indivíduos envolvidos, mas consta que a maioria dos entrevistados foram adultos com experiência em RVCC de nível básico, tendo sido reduzido o número de adultos do secundário, uma vez que, no decurso do trabalho de campo, esta oferta estava ainda em fase de lançamento.

---

<sup>5</sup> O *focus-group* é entendido enquanto “grupo de indivíduos seleccionados e reunidos com o objectivo de discutir e comentar, a partir da sua experiência pessoal, o tópico que é objecto de investigação” (Liz, Machado e Burnay, 2009, p. 17)

De um modo geral, a ideia de que ter mais escolaridade “tem implicações directas na qualidade de vida, enquanto pessoa e trabalhador, está muito presente nestes adultos e cidadãos” (Liz, Machado e Burnay, 2009, p. 21). Apesar de ser notória a consciência de que não existe uma correspondência automática entre grau de ensino e qualidade de emprego, “as mudanças no paradigma de empregabilidade parecem estar também a predispor os indivíduos para aderir” a esta iniciativa (p. 21).

Da análise das entrevistas realizadas, é evidente que “frequentar ou ter terminado o nível de escolaridade em sede de Iniciativa Novas Oportunidades traz ganhos pessoais e sociais, reflectindo uma personalidade consciente e capaz de voltar a intervir de modo significativo na sua vida, adquirindo mais valor e sinalizando uma capacidade para aceitar novos desafios” e, mais importante ainda, que se verifica “a revelação do valor de cada um, a súbita descoberta de saberes e competências num contexto tido como exigente” (Liz, Machado e Burnay, 2009, p. 23).

Em síntese, os autores apresentam as quatro motivações seguintes como justificativas de adesão às Novas Oportunidades:

- 1) “Uma motivação genérica de ver ampliados os horizontes culturais, alargar a experiência pessoal, enriquecer os saberes”;
- 2) “Uma vontade, mais ou menos explícita, de mudar de vida, nomeadamente em termos socioprofissionais”;
- 3) “Um desejo de progredir em termos de carreira ou pelo menos, de adquirir maior poder de negociação em termos profissionais”;
- 4) “Uma necessidade de ver socialmente legitimados os papéis que já se ocupam na comunidade” (p. 23).

Os adultos certificados com o nível do 9º ano “validam com entusiasmo a experiência que terminaram e mostram-se disponíveis para continuar a aprender” (p. 24).

Quanto aos adultos que frequentam o processo de RVCC de nível secundário, os resultados do impacto do processo não são ainda bem conhecidos, justificando-se investigações no sentido de se apurar as mudanças que ele é ou não capaz de proporcionar. Contudo, o estudo conduzido pela Universidade Católica faz referência a alguns aspectos, nomeadamente, que esses adultos revelam “sentimentos ambíguos: elevado esforço individual vs dificuldade em objectivar ganhos do ponto de vista dos conhecimentos formais (“reflecta, desenvolva, tenha um ponto de vista crítico”);”, mostrando “dificuldade em articular as Unidades de Competência exigidas, de acordo com a experiência de vida (“queimar os neurónios a ver onde encaixo isto”);” e denotam alguma estranheza perante a “duração/exigência do processo”, quando comparado com as expectativas criadas pela

campanha de marketing associada à iniciativa Novas Oportunidades e perante as agendas pessoais.

Os autores deste estudo constataam, assim, que, entre os adultos envolvidos na Iniciativa Novas Oportunidades, “a imagem da marca assume contornos paradoxalmente “perigosos” – ao entrar pelo objectivo 9º ano, torna-se quase irresistível a vontade de prosseguir estudos, calculando-se que seria uma questão de continuidade (mais tempo e trabalho no mesmo registo) e não se percebendo, à partida, que a entrada para o objectivo secundário supõe uma ruptura metodológica e de esforço” (Liz, Machado e Burnay, 2009, p. 10).

#### 2.7.4. OUTROS ESTUDOS

As três investigações que referimos até agora representam estudos de grande abrangência, sem dúvida importantes para se aferir da relevância dos processos de RVCC no plano nacional. Contudo, perceber de forma mais consistente as implicações, em termos de mudança, em várias dimensões e contextos de vida dos adultos, particularmente dos processos de nível secundário, de muito maior complexidade e exigência, requer um olhar atento a outros estudos entretanto realizados e às suas principais conclusões.

Apesar de não incidir, ainda, sobre o processo de RVCC-NS e de abranger outras acções relativas à educação, formação e certificação de adultos (EFCA)<sup>6</sup>, pareceu-nos relevante o estudo realizado, durante o ano de 2006, por Cristina Parente e Liliana Moreira, na região do Vale do Sousa (Paços de Ferreira). Esta investigação teve como objectivo “o impacte dos processos de aquisição e certificação de saberes e competências nas trajectórias profissionais e de vida dos adultos que neles participaram e nas organizações empregadoras que os integravam” (Parente e Moreira, 2006, p. 1). O inquérito por questionário foi aplicado a 294 adultos que frequentaram com sucesso as referidas acções, após pelo menos 7 meses da conclusão das mesmas.

As razões apontadas para a frequência dessas acções incidem, predominantemente, “nas motivações associadas ao incremento de saberes e enriquecimento pessoal” (Parente e Moreira, 2006, p. 13), verificando-se que “as motivações associadas à prossecução dos percursos escolar e formativo e à valorização e reconhecimento das competências detidas são

---

<sup>6</sup> Essas acções incluem cursos EFA, acções s@ber+ e RVCC promovidos por entidades formadoras da região do Vale do Sousa, no período temporal de 2003-2005.



mais características nos inquiridos que optam por processos RVCC” (p.14) e que 95,5% dos inquiridos apresentam projectos formativos futuros.

Quanto à avaliação que esses adultos fazem dos principais contributos dos processos realizados, verificou-se que as maiores mudanças percebidas se situam na esfera pessoal, nomeadamente: no acréscimo da auto-estima, da auto-valorização e da auto-confiança; na interacção social, ao salientarem uma maior capacidade de compreensão, comunicação e relacionamento; no exercício de uma cidadania mais consciente.

Contudo, não é apresentada qualquer relação entre as motivações para a frequência das acções formativas e as mudanças percebidas pelos adultos no final dessas acções, assunto que iremos desenvolver no nosso estudo.

Numa investigação recente, realizada por Cunha e Oliveira (2009), foram envolvidos 47 adultos que se encontravam a desenvolver o processo de RVCC de Nível Secundário, no Centro Novas Oportunidades da Escola de Hotelaria e Turismo de Coimbra, tendo a recolha de dados decorrido entre Fevereiro e Abril desse mesmo ano, em dois momentos distintos: o primeiro quando os adultos já se encontravam numa fase intermédia do processo e o segundo, na parte final do mesmo.

Um dos objectivos das autoras consistiu em “procurar explorar até que ponto estes processos contribuem para fomentar a auto-confiança dos adultos para a aprendizagem autodirigida” (Cunha e Oliveira, 2009, p. 4111), medindo-se a variável em dois momentos temporais diferentes com os mesmos adultos. Concluíram que, conforme previsto, a auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida aumentou, significativamente, entre a fase intermédia a fase final do processo de RVCC<sup>7</sup>. Segundo as autoras, “este resultado acaba por validar, empiricamente, as percepções dos profissionais de RVC que, no terreno, frequentemente, afirmam o impacto positivo que o processo de RVCC produz nos adultos, nomeadamente, na tendência para se sentirem mais motivados para continuarem a aprender de forma autónoma, com mais autoconfiança, e a prosseguirem outros percursos de formação” (Cunha e Oliveira, 2009, p. 4114).

Costa (2009) realizou em outro estudo, tendo, igualmente, como população alvo adultos que obtiveram a equivalência ao 12º ano, através da realização de um processo de RVCC-NS, iniciado entre Maio e Junho de 2008, e pretendeu “avaliar/identificar (...) qual o

---

<sup>7</sup> Por motivos que se prendem com as vicissitudes do início dos anos lectivos, não foi possível às investigadoras avaliar os adultos antes de iniciarem o processo de RVCC.

contributo e/ou impacto que a obtenção de uma certificação e/ou diploma escolar equivalente ao 12º ano tem para o projecto educativo/formativo dos adultos (p. 1614). Foi realizado num CNO de uma cidade situada num concelho do Médio Ave, tendo a amostra sido constituída por 11 adultos que concluíram o RVCC-NS e por 3 técnicos, profissionais de RVC e Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento.

Quanto às motivações que levaram esses adultos à frequência do processo de RVCC-NS, “os inquiridos demonstraram uma incidência relevante nas razões associadas ao enriquecimento pessoal e à preocupação com a elevação do nível de escolaridade através da valorização e reconhecimento das aprendizagens adquiridas” (Costa, 2009, p. 1617).

Em relação às mudanças registadas após a realização do processo, “o efeito mais apontado pelos inquiridos foi: frequenta/vai frequentar outras iniciativas para aprender assuntos que lhe interessam com efeito formativo e de obtenção de certificado” (Costa, 2009, p. 1618), verificando-se, também, a intenção de prosseguimento de estudos em outras modalidades. Esta tendência foi confirmada através das entrevistas aos técnicos, mas os resultados de um posterior inquérito telefónico, em Fevereiro e Março de 2009, permitem concluir que “a expectativa dos adultos em prosseguirem percursos educativos-formativos é elevada no momento em que terminam o processo, mas (...) a percentagem dos que prosseguem estudos ou obtiveram uma qualificação profissional é residual” (Costa, 2009, p. 1610).

Quanto aos efeitos da realização do processo de RVCC-NS, este estudo acaba por se centrar na realização de outros percursos formativos, não referindo implicações do processo de RVCC-NS no domínio do enriquecimento pessoal dos adultos, área de factores de motivação para a realização do processo.

Devido às conclusões apresentadas terem alguns pontos de contacto com o estudo desenvolvido no âmbito desta dissertação, faremos, de seguida, uma referência à avaliação do Processo de RVCC realizada pelo CNO da Escola Secundária Alberto Sampaio, Braga, em Fevereiro de 2009. Os dados apresentados foram recolhidos através da análise de 385 inquéritos preenchidos pelos adultos após a sessão de júri com que encerraram o seu processo de RVCC, dos quais 31,4% se referem ao processo de nível secundário. Assim, quando questionados sobre quais os aspectos que consideravam mais positivos no processo RVCC, os adultos referiram, “de forma bastante clara, o enriquecimento e realização pessoal (47,8%)”, seguindo-se o aumento da auto-estima (16,1%), bem como outros aspectos como o próprio processo de RVCC (13,8%), a obtenção de novos conhecimentos (11,4%) e também a própria sociabilização (5,7%) (CNO de E. S. Alberto Sampaio, 2009, p. 12).

Uma outra investigação recente, realizada por Aragão (2010), teve como principal objectivo “relacionar a realização do processo de RVCC-NS com o desenvolvimento das concepções pessoais acerca do conhecimento e da aprendizagem (crenças epistemológicas), com a auto-aprendizagem e o bem-estar pessoal” (Aragão, 2010, p. 87). Este estudo foi realizado entre Dezembro de 2008 e Fevereiro de 2009 e envolveu 90 adultos inscritos em dois CNO’s do distrito do Porto, os Centros de Formação Profissional do Porto e de Rio Meão, divididos em dois grupos de igual dimensão, um constituído por sujeitos candidatos à realização do processo de RVCC-NS e outro, por sujeitos que concluíram o processo de RVCC-NS, com certificação total.

Entre as conclusões apresentadas pela autora, destacamos, por se relacionarem com o estudo desenvolvido nesta dissertação, o facto de, cerca de um em cada três adultos que concluíram o processo de RVCC-NS, terem referido que esse processo permitiu aprofundar o seu auto-conhecimento e reforçou a sua capacidade para aprender, tendo-se “constatado, de forma muito frequente, a manifestação do desejo e vontade de continuar e prosseguir os estudos” (Aragão, 2010, p. 125). O mesmo estudo comprovou, também, que, quando comparados os resultados dos dois grupos da amostra considerada, “os adultos que concluíram o processo de RVCC-NS apresentaram uma auto-estima significativamente mais elevada do que a dos adultos do outro grupo” (p. 125).

Esta conclusão está em consonância com os estudos referidos atrás, realizados pelo CIDEDEC (2004) e pela Universidade Católica (2009). No entanto, esta investigação não estabelece qualquer relação entre as motivações para a realização de um processo de RVCC-NS e o impacto do mesmo no desenvolvimento pessoal do adulto, relação principal que iremos averiguar na realização do estudo empírico desta dissertação.



## **Segunda Parte**

---

### **ESTUDO EMPÍRICO**



## **Capítulo III**

---

# **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO EMPÍRICO**





### 3.1. ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem por objectivo apresentar a problemática do nosso estudo, os objectivos que orientaram a sua elaboração e as respectivas hipóteses de investigação. Iremos proceder, também, a uma descrição e clarificação dos motivos que conduziram à definição do plano de investigação utilizado neste estudo.

Além disso, procede-se à caracterização das amostras utilizadas nesta investigação, a partir das quais os dados relativos às diversas variáveis em estudo foram recolhidos, referenciando quer os procedimentos de constituição dessas amostras, quer as suas características sócio-demográficas. Apresenta-se, ainda, uma análise dos instrumentos de medida utilizados.

#### 3.1.1. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

De acordo com o que expusemos na componente teórica, a sociedade do conhecimento em que todos nos inserimos e os desafios com que quase diariamente nos confrontamos exigem que adoptemos uma postura de constante aprendizagem ao longo da vida.

Foi perante esta necessidade e, também, por se esperar que o processo de RVCC-NS desenvolva competências reflexivas e a uma maior motivação para a aprendizagem ao longo da vida, que se formulou o principal problema em estudo nesta dissertação.

Pretende-se, assim, saber se existe uma relação entre a realização do processo de RVCC-NS e a valorização da necessidade da aprendizagem ao longo da vida, isto é, a motivação

e a predisposição para o envolvimento em acções de formação, formais, não formais ou informais.

Simultaneamente, e porque não há estudos prévios que apontem consistentemente nesse sentido, pretendemos saber se a realização do processo de RVCC-NS contribui para o desenvolvimento das capacidades de reflexão dos indivíduos e para a sua valorização pessoal.

### 3.1.2. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Para o desenvolvimento desta investigação, e de acordo com o exposto no ponto anterior, o objectivo principal consistiu em relacionar a realização de processos de RVCC de nível secundário com a atitude perante a aprendizagem ao longo da vida e a predisposição para a mesma.

Além deste, foram definidos os seguintes objectivos específicos:

- 1) Relacionar a realização do processo de RVCC-NS com a percepção de alteração da capacidade reflexiva dos adultos;
- 2) Relacionar a realização do processo de RVCC-NS com a valorização pessoal dos adultos;
- 3) Relacionar a realização do processo de RVCC-NS com a motivação para a realização de aprendizagens posteriores;
- 4) Relacionar as percepções dos adultos sobre o processo de RVCC, antes do seu início, com o desenvolvimento das capacidades reflexivas e de auto-aprendizagem;
- 5) Relacionar a duração do processo de RVCC com a percepção de desenvolvimento de capacidades reflexivas e de auto-aprendizagem e com a valorização pessoal.
- 6) Relacionar as percepções dos profissionais de RVC, relativamente aos adultos que realizam o processo de RVCC-NS, com as dos próprios adultos.

### 3.1.3. HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Os objectivos definidos para este estudo, apresentados no ponto anterior, contribuirão para o estabelecimento das seguintes hipóteses de investigação:

H1 – As pessoas que se mostravam, à partida, com maior motivação intrínseca para o processo de RVCC, mostram maiores ganhos em termos de percepção de mudança na

capacidade reflexiva, findo esse processo.

H2 – As pessoas que se mostravam, à partida, com maior motivação intrínseca para o processo de RVCC, são as que se declaram mais valorizadas pessoalmente, após a realização do processo de RVCC.

H3 – As pessoas que se mostravam, à partida, com maior motivação intrínseca para o processo de RVCC, são as que mais declaram pretenderem continuar a estudar, após a realização do processo de RVCC.

H4 – As pessoas que achavam que o processo ia ser fácil e rápido são as que se declaram menos valorizadas pessoalmente, após a realização do processo.

H5 – As pessoas que encaravam o processo de RVCC como um desafio, no seu início, são as que se declaram mais valorizadas pessoalmente, após a realização do processo.

H6 – A duração do processo de RVCC encontra-se significativamente relacionada à percepção de mudança na capacidade reflexiva, findo o mesmo.

H7 – As pessoas que fizeram o processo em mais tempo foram as que se declararam mais valorizadas pessoalmente.

## 3.2. METODOLOGIA

### 3.2.1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta a natureza do problema de investigação, atrás apresentado, bem como os objectivos estabelecidos, definiu-se como essencial sondar as percepções de adultos certificados com o nível secundário de educação, através de um processo de RVCC.

Para o efeito realizou-se uma investigação por questionário, tendo-se recorrido a um plano não experimental, ex-post-facto, correlacional (Tuckman, 2000). Tal significa que não houve qualquer tipo de manipulação de variáveis, mas somente a sua medição, após uma determinada intervenção ter ocorrido (processo de RVCC).

Previamente à elaboração do questionário, pareceu-nos importante ter como um importante ponto de partida a perspectiva dos profissionais de RVC que acompanham os adultos em processo de RVCC de nível secundário.

Assim, o plano de investigação compreendeu as fases a seguir identificadas, na ordem indicada:

1ª – Definição do guião da entrevista a aplicar aos profissionais de RVC seleccionados;

2ª – Realização de um teste de aplicação desse guião, a dois profissionais de RVC não envolvidos na investigação;

3ª – Ajustamento do guião, obtendo, dessa forma, a versão do guião definitivo que iria orientar as entrevistas aos profissionais de RVC (ver anexo 3);

4ª – Solicitação das autorizações necessárias à realização da recolha de dados para a realização do estudo, junto dos Directores dos Centros Novas Oportunidades definidos para participar;

5ª – Realização das entrevistas a quatro profissionais de RVC;

6ª – Elaboração de um questionário a aplicar a adultos certificados no âmbito do processo de RVCC-NS, com base na nossa experiência e nas entrevistas realizadas aos profissionais de RVC;

7ª – Realização de um teste de aplicação do questionário elaborado a dois adultos, um que se encontrava em processo de RVCC-NS e outro que tinha obtido a certificação do 3º ciclo por via do RVCC e que se encontrava a frequentar um curso EFA de nível secundário;

8ª – Aplicação do questionário, depois de ajustado, aos adultos seleccionados para a amostra;

9ª – Análise dos dados obtidos através da aplicação dos questionários;

10ª – Análise, interpretação e discussão dos resultados obtidos.

### 3.3. AMOSTRAS

Começámos por definir os Centros Novas Oportunidades a envolver neste estudo, tendo seleccionado quatro centros, da NUT Pinhal Litoral, geograficamente próximos, de modo que eventuais elementos relacionados com assimetrias socioculturais não constituíssem perturbação dos resultados. Além disso, os técnicos desses quatro Centros tinham já uma experiência de algum trabalho em rede, tendo participado em reuniões e outros eventos

formativos conjuntos, nos quais era efectuada a discussão das práticas e a partilha de experiências. A nossa escolha recaiu, assim, sobre os Centros Novas Oportunidades em funcionamento nas seguintes entidades:

- Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte, Marinha Grande
- Escola Secundária da Batalha
- Crisform, Centro de Formação Profissional para o sector da Cristalaria, Marinha Grande
- Nerlei, Associação Empresarial da Região de Leiria

A opção por duas escolas e dois centros de formação privados foi no sentido de acreditarmos que, dada a sua natureza, as práticas dos CNO de umas e de outros têm algumas especificidades e, desse modo, haveria um certo equilíbrio na representação dessas especificidades na amostra final.

### 3.3.1. PROFISSIONAIS DE RVC

Solicitámos aos directores dos Centros Novas Oportunidades seleccionados autorização para realizar uma entrevista a um profissional de RVC que assegurasse processos de nível secundário. Preferencialmente, esse técnico deveria exercer essas funções há pelo menos um ano e, se possível, ser o profissional com mais experiência em processos de RVCC de nível secundário. Apenas num dos Centros não foi possível cumprir este requisito, devido a ausência temporária do serviço da profissional nas condições preferidas para o nosso estudo.

#### 3.3.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

São quatro mulheres as profissionais seleccionadas para este estudo. Para efeitos de protecção da sua identidade, usaremos nomes fictícios.

Ana é licenciada em História, trabalha nas Novas Oportunidades, eixo Adultos, desde 2006, e acompanha processos de RVCC de nível secundário desde que foi implementado esse sistema. Como os restantes profissionais do mesmo CNO, acompanha adultos quer do básico quer do secundário. A par com as funções de profissional de RVC, foi, durante dois ou três meses, coordenadora do Centro, funções que abandonou por não conseguir conciliar com as de profissional.

Beatriz é licenciada em Sociologia, trabalha nas Novas Oportunidades, como profissional de RVC, desde Maio de 2007, tendo exercido essas funções apenas neste CNO. Tal como Ana, foi das primeiras a acompanhar adultos em processos de RVCC de nível secundário e também trabalha com adultos quer do nível básico quer do secundário.

Psicologia é a área da licenciatura de Catarina. É profissional de RVC desde 2006, sempre no CNO a que pertence, acompanha apenas adultos em processo de nível secundário, mas acompanhou o básico antes do sistema ter sido alargado àquele nível.

Dina também é licenciada em Psicologia, trabalha como profissional de RVC há 10 meses e acompanha apenas processos do secundário. No CNO onde exerce funções, os profissionais estão divididos em duas equipas, uma que acompanha os adultos em processo do básico e outra, os do secundário.

### 3.3.1.2. ENTREVISTA AOS PROFISSIONAIS DE RVC

Na entrevista aos profissionais de RVC, pretendia-se recolher informações referentes aos seguintes aspectos:

- 1) Identificação sumária do entrevistado, incluindo tempo de exercício das actuais funções;
- 2) Funcionamento do CNO, relativamente às etapas percorridas pelo adulto até chegar ao profissional de RVC e à articulação do trabalho entre profissional e formadores;
- 3) Perspectiva do profissional em relação aos adultos, quanto a:
  - Expectativas iniciais;
  - Reacções durante o processo (perante as propostas de trabalho, eventuais formações complementares);
  - Alterações quanto às atitudes perante a aprendizagem, percebidas durante o decurso do processo;
- 4) Percepções do profissional acerca das forças e das fraquezas do sistema de RVCC.

Em relação ao primeiro aspecto, entendemos que a informação relativa ao tempo de exercício das funções de profissional de RVC poderia ser útil para compreender eventuais declarações que fossem prestadas durante a entrevista.

Quanto ao funcionamento do CNO, era nossa intenção perceber as dinâmicas instituídas na prática do CNO, pois, apesar de existir um guia de operacionalização relativo ao processo de RVCC (Gomes et al., 2006b), cada centro adequa essas orientações às suas realidades, daí resultando algumas diferenças.

As perspectivas do profissional em relação aos adultos constituíam o núcleo central desta entrevista. Não apenas quanto às reacções dos adultos quando confrontados com o pedido de determinadas tarefas ou quando lhes é solicitada uma ou outra formação complementar ou, ainda, perante a possibilidade de certificação parcial, mas, também, e fundamentalmente, no que se refere às atitudes perante a aprendizagem ao longo da vida, ao iniciar o processo e no decurso do mesmo.

Por outro lado, porque o processo de RVCC, em particular o de nível secundário, é de implementação recente e, nesse sentido, tem suscitado opiniões diversas entre os sectores mais variados de opinião, pareceu-nos importante recolher os pontos de vista dos profissionais de RVC, relativamente a forças e a fraquezas do processo.

Conforme refere Amado (2009), antes de realizar uma entrevista, é conveniente fazer um teste para ensaiar o guião elaborado na preparação da mesma, devendo esse teste ser feito a pelo menos duas pessoas do universo a estudar. Com esse objectivo, aplicámos o guião a uma profissional de RVC de um CNO cujo funcionamento é mais recente do que os seleccionados para este estudo e a um professor que, embora, actualmente, esteja na docência a tempo inteiro, exerceu, num passado recente, as funções de profissional de RVC e foi coordenador pedagógico de um CNO envolvido nesta investigação.

Após esses testes, mantivemos a estrutura original do guião mas, porque nos pareceu mais coerente, alterámos a ordem pré-estabelecida para a colocação das questões finais.

### 3.3.1.3. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Depois da autorização dos respectivos Directores dos Centros Novas Oportunidades envolvidos neste estudo e da indicação, pelos mesmos, dos profissionais a entrevistar, calendarizámos as entrevistas, as quais foram realizadas nos dias 8 e 22 de Fevereiro, 11 e 18 de Março.

Depois de uma breve conversa prévia em que foram explicados os objectivos do trabalho, iniciou-se cada uma das entrevistas, que teve uma duração que variou entre trinta e

quarenta e cinco minutos, tendo sido feitas, com a autorização dos entrevistados, audiogravações das mesmas.

Essas gravações foram, posteriormente reproduzidas em texto (ver anexo 6).

### 3.3.2. ADULTOS CERTIFICADOS

No respeito pelas normas legais em vigor, os Directores dos Centros Novas Oportunidades seleccionados para este estudo não nos facultaram quaisquer dados relativos aos adultos certificados pelo sistema RVCC-NS, nos respectivos Centros. No entanto, disponibilizaram-se para, com a colaboração dos técnicos que aí exercem funções, proceder aos contactos necessários à recolha de dados que pretendíamos.

Assim, solicitámos que cada CNO contactasse pelo menos cinquenta adultos já certificados com o nível secundário, cuja certificação tivesse terminado há pelo menos três meses. Essa indicação foi no sentido de garantir que as respostas dos adultos não fossem influenciadas por sensações de alguma euforia que, por vezes, subsiste imediatamente após a conclusão do processo e, desse modo, obtivéssemos respostas mais racionais e objectivas.

#### 3.3.2.1. O INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Elaborada uma primeira versão do questionário, com base na nossa experiência e após a análise das entrevistas aos profissionais de RVC, aplicou-se esse questionário a dois adultos, um que se encontrava em processo de RVCC-NS e outro que tinha obtido a certificação do 3º ciclo por via do RVCC e que se encontrava a frequentar um curso EFA de nível secundário. Com este teste, pretendemos analisar a reacção dos indivíduos ao questionário apresentado, no sentido, fundamentalmente, de percebermos se eram compreendidas as instruções de preenchimento apresentadas e, também, se os itens eram percebidos com clareza.

Após esse teste, fizemos algumas alterações em pormenores relativos à linguagem utilizada, de modo a garantir que o texto era claro para os adultos da amostra a ser estudada.

O instrumento é constituído, assim, por 19 itens, que podem ser considerados de quatro tipos distintos.



Os primeiros seis itens pretendem obter uma caracterização socioprofissional do adulto, pois referem-se a: género, idade, o concelho de residência, o estado civil, a profissão e a situação profissional.

Com os cinco itens seguintes, pretende-se obter alguns elementos que caracterizem o indivíduo, quanto à interrupção de estudos, o nível de escolaridade com que iniciou o processo RVCC-NS e os motivos que estiveram na origem dessa interrupção e, também, que o situem em termos do processo RVCC (mês e ano de entrada e de conclusão do processo) e Centro Novas Oportunidades onde obteve a certificação de nível secundário.

A parte seguinte do questionário tem por objectivo conhecer a opinião do adulto em relação ao processo de RVCC, sendo constituída por seis itens, do 12 ao 17, compostos de afirmações, em relação às quais o indivíduo deve posicionar-se, assinalando numa escala de Likert, de 1 a 5, consoante a sua opinião é de discordância total (1), discordância (2), neutra (3), concordância (4) ou concordância total (5).

Com o primeiro item desse grupo, o nº 12, pretendemos saber as razões que levaram o adulto a inscrever-se no processo de RVCC. São apresentados motivos:

- relativos à certificação em si (“Quería obter o diploma do secundário”), de carácter profissional (“Pretendia obter uma melhor situação profissional”);
- relacionados com a aprendizagem (“Quería aprender coisas novas”, “Pretendia prosseguir estudos no ensino superior” e “Quería que algo desafiante acontecesse na minha vida”);
- de carácter social/relacional (“Quería conhecer pessoas novas”, “Quería quebrar alguma monotonia que se tinha instalado na minha vida” e “Fui influenciado/a por amigos ou conhecidos”).

Além das opções referidas, colocámos, ainda, uma outra, destinava a motivações mais indefinidas (“Algo me levava a inscrever, mas não sabia bem o quê”) e deixámos, também, a possibilidade de ser indicada outra razão diferente de todas estas.

Com o item nº 13, pretendíamos conhecer as expectativas do adulto, no momento da inscrição no processo. As afirmações apresentadas referem-se a dois tipos de percepção:

- a facilidade (“Fazer o RVCC ia ser fácil” e “la obter o 12º ano rapidamente”);
- e o desafio (“Não ia ser fácil, mas era mesmo o que queria”, “la aprender coisas novas” e “la ser uma fase de muito trabalho na minha vida, mas desafiante”).

Tal como no item anterior, também neste demos a possibilidade de o indivíduo apresentar outras expectativas diferentes (“Pensava, também, que...”).

O item nº 14 tinha a intenção de nos ajudar a perceber como decorreu o processo de RVCC, do ponto de vista do trabalho realizado. Contém afirmações relativas a:

- Facilidade (“Foi fácil escrever a minha história de vida” e “Foi fácil integrar na história de vida os temas propostos no referencial de competências chave”);
- Trabalho requerido (“Foi necessário realizar bastantes pesquisas na internet” e “Foi necessário reescrever os textos apresentados, várias vezes”);
- Autonomia (“Fiz todos os trabalhos pedidos, seguindo apenas as orientações do/a profissional e dos formadores”, “Para a realização dos trabalhos, recorri à ajuda de familiares ou de amigos” e “Fiz os trabalhos com um grande nível de autonomia”)

O item seguinte, nº 15, contém afirmações que procuram identificar as percepções do adulto, após ter terminado o processo de RVCC, relativas às consequências do mesmo sobre si próprio, estando essas afirmações relacionadas com:

- A capacidade de reflexão (“A minha capacidade de reflectir sobre os assuntos melhorou bastante”, “Não mudei muito a minha maneira de ver o mundo, a sociedade e as pessoas”, “Não notei grandes mudanças na forma como reflectia sobre os assuntos”, “Tenho uma visão da sociedade e do mundo muito mais complexa e integrada”, “Sou capaz de questionar muito mais o mundo e a sociedade à minha volta”);
- A capacidade de comunicação (“Melhorei bastante a minha capacidade ao nível da expressão escrita”);
- A valorização pessoal (“Me valorizo muito mais como pessoa”, “Percebi que sou capaz de fazer coisas novas”, “Tenho muito mais confiança em mim próprio/a”);
- O desejo de aprender (“Fiquei com vontade de aprender mais”, “O que faz sentido é continuar a aprender pela vida fora”, “Não houve grandes alterações na forma como aprendia”).

O item nº 16 complementa o anterior, ao pretender identificar os aspectos que o adulto identifica como aqueles que contribuíram mais para a valorização que atribui ao processo de RVCC. As afirmações apresentadas enquadram-se nas seguintes categorias:

- Certificação (“Obtive o nível secundário de educação (12º ano)”);
- Profissão (“Consegui um emprego melhor / melhores condições no meu trabalho”);

- Aprendizagem (“Aprendi algumas coisas novas, que me estão a ser muito úteis”, “Passei a encarar muito melhor e de forma consciente a aprendizagem ao longo da vida”);
- Valorização pessoal (“Foi uma experiência bastante gratificante na minha vida”, “Sinto que me tornei uma pessoa diferente”).

Com o último item deste conjunto, o nº 17, o nosso objectivo é saber se o adulto pretende envolver-se em outras acções de educação formal ou não formal e, em caso afirmativo, de que tipo. Nesse sentido, são apresentadas as opções: “Aprender /aperfeiçoar línguas estrangeiras”, “Fazer acções de formação na área das Novas Tecnologias (TIC)”, “Fazer um Curso de Especialização Tecnológica da minha área profissional” e “Fazer um Curso Superior”. Mantivemos, ainda a possibilidade de ser apresentada outra opção (“Outra. Qual?” ...).

O questionário termina com dois itens de resposta aberta, nos quais se pede que o indivíduo indique “o que é que a realização do processo de RVCC de nível secundário trouxe de mais importante à sua vida” e que faça “qualquer outro comentário que considere pertinente, em relação ao processo de RVCC de nível secundário”.

### 3.3.2.2. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Em todos os centros, ficou definido que o contacto a estabelecer com os adultos seria feito via e-mail, pois havia a garantia que a quase totalidade da população certificada tinha uma caixa de correio electrónica.

Assim, escrevemos uma carta que acompanhou o pedido de colaboração dos Centros aos respectivos adultos, deixando a possibilidade de o questionário respondido ser preenchido informaticamente e devolvido via e-mail, directamente para o nosso endereço electrónico, ou para o respectivo CNO, que, depois, encaminharia a resposta ou, ainda, respondido manualmente e enviado por correio.

Das 67 respostas recebidas, 6 foram-no através do correio tradicional e os restantes por correio electrónico, durante o período que decorreu entre 30 de Abril e 11 de Julho de 2010.

## 3.3.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O gráfico 1 mostra que a distribuição por género dos respondentes é equilibrada, com uma pequena predominância dos homens. De facto, dos 67 questionários preenchidos que recebemos, 37 são de indivíduos do género masculino e correspondem a 55,2% da totalidade e 30, do género feminino, constituindo 44,8% das respostas.

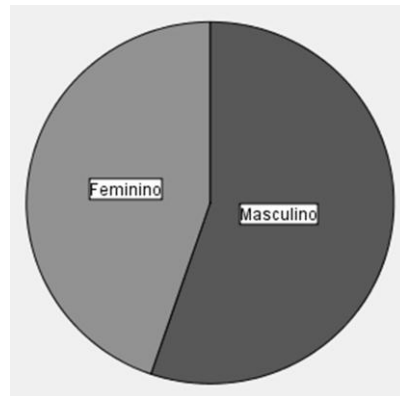


Gráfico 1 – Distribuição dos adultos por género

Apenas um adulto não indicou a sua idade. As dos restantes 66 variam entre os 25 e os 57 anos, sendo que metade deles tem entre 39 e 48 anos (valores correspondentes aos percentis 25 e 75, respectivamente, conforme indicado na tabela 1).

A idade dos adultos segue uma distribuição aproximadamente normal, conforme ilustrado pelo gráfico 2, de média aproximada de 43 anos, com um desvio padrão de, aproximadamente, 7 anos.

Tabela 1 – Idade dos Adultos

Respostas Válidas		66
Em falta		1
Média		42,91
Desvio Padrão		7,01
Percentis	25	38,75
	50	43,00
	75	48,00

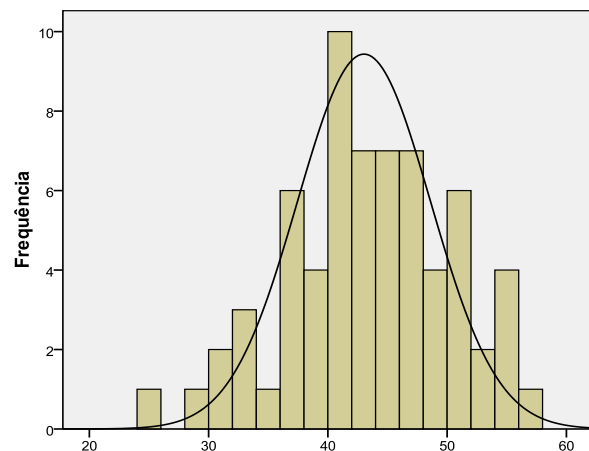


Gráfico 2 – Idade dos adultos

Em relação ao CNO onde foi obtida a certificação do secundário através de um processo de RVCC, verifica-se que quase metade dos adultos (47,8%) provém da Escola Secundária Calazans Duarte, sendo a menor representação na amostra, com 13,4% dos questionados, os que concluíram o processo da Escola Secundária da Batalha. As duas instituições privadas têm uma representação muito próxima, com, aproximadamente, 21% para o Nerlei e 18% para o Crisform<sup>8</sup>.

**Tabela 2 - CNO de conclusão do processo de RVCC-NS**

<b>CNOs</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Crisform	12	17,9
Esc. Sec. Batalha	9	13,4
Esc. Sec. Calazans Duarte	32	47,8
Nerlei	14	20,9
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>100,0</b>

Quanto à residência dos adultos participantes neste estudo, é de registar a existência de 11 adultos que não responderam, o que, em nossa opinião, poderá dever-se ao facto de o sítio para a resposta, no questionário em formato electrónico não ter suficiente destaque.

Em relação às respostas válidas, verifica-se alguma relação com os dados analisados acima, com uma larga predominância do concelho da Marinha Grande, onde residem 54% dos que responderam a este item. Na nossa opinião, tal facto pode ser explicado por, dois dos quatro Centros Novas Oportunidades de onde provém os adultos questionados se localizarem nesta cidade.

<sup>8</sup> A maior representação, na amostra em estudo, de adultos provenientes da Escola Secundária Calazans Duarte poderá explicar-se pelo facto de, devido às funções exercidas, nesse CNO, pela autora desta dissertação, o seu nome ser conhecido da maior parte desses adultos, o que poderá ter contribuído para uma maior motivação para a resposta ao questionário.

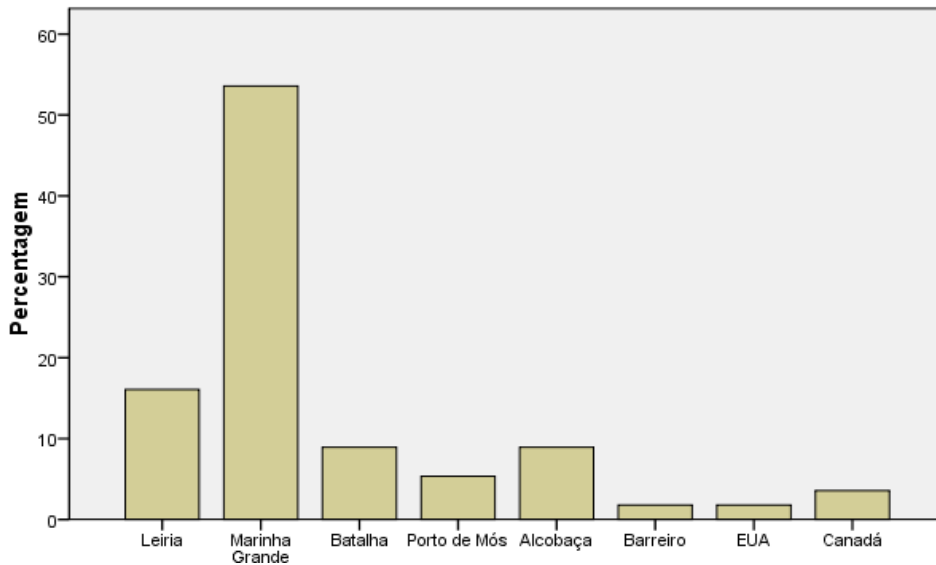


Gráfico 3 - Residência dos Adultos

Um dado curioso é o facto de 3 dos questionados terem emigrado após a obtenção do nível secundário de educação, 1 para os Estados Unidos e 2 para o Canadá, e de um outro ter migrado internamente, para o Barreiro. Os restantes concelhos indicados correspondem a cidades onde se localizam os CNO deste estudo ou são concelhos limítrofes.

Em relação ao estado civil, 54 dos 67 que responderam são casados, o que corresponde a 80,6% do total, 6 vivem em união de facto, 4 são divorciados, 2 solteiros e 1 viúvo<sup>9</sup>.

Tabela 3 - Estado Civil dos Adultos

Estado Civil	Frequência	Percentagem
Solteiro/a	2	3,0
Casado/a	54	80,6
União de facto	6	9,0
Divorciado/a	4	6,0
Viúvo/a	1	1,5
Total	67	100,0

<sup>9</sup> Estes dados sugerem a seguinte questão: uma vida a dois é mais favorável à aprendizagem ao longo da vida do que uma vida solitária?

Quanto à profissão, verificando-se uma grande diversidade de respostas, agrupámo-las nas categorias: comércio, indústria, serviços administrativos, formação, saúde e outros serviços. Verifica-se que a indústria e os serviços administrativos são as áreas onde se insere o maior número de adultos, 20 e 18, respectivamente.

Tabela 4 - Categorias Profissionais dos adultos

Área profissional	Frequência	Percentagem
Comércio	7	10,4
Formação	2	3,0
Indústria	20	29,9
Outros Serviços	11	16,4
Saúde	2	3,0
Serviços Administrativos	18	26,9
Respostas omissas	7	10,4
Total	67	100,0

Relativamente à situação profissional, 88% dos adultos questionados (59) estão na situação de empregados, dos quais, 70% por conta de outrem e os restantes 18% por conta própria. Dos restantes 8, 6 estão desempregados há mais de 1 ano e os outros 2 encontram-se noutras situações, um é reformado e outro está de licença sem vencimento de longa duração.

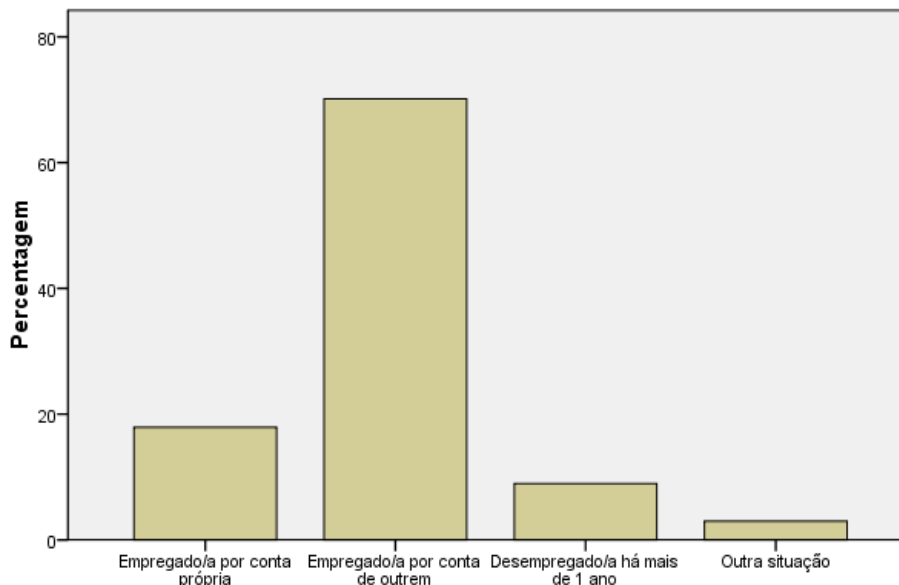
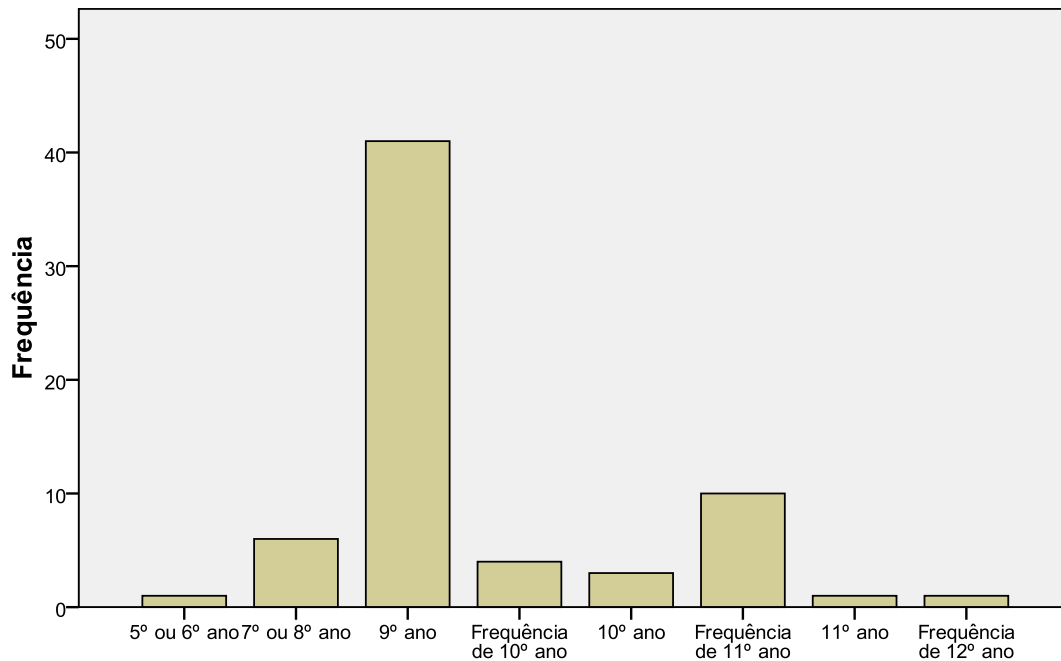


Gráfico 4 - Situação Profissional

A maioria dos adultos da nossa amostra, 41, possuía o 9º ano de escolaridade aquando do início do processo de RVCC de nível secundário, 10 tinham interrompido os estudos após terem frequentado o 11º ano, 6 tinham o 7º ou o 8º ano, 4 tinham frequentado o 10º, outros 3 tinham concluído o 10º ano. Como se pode observar restantes opções não têm expressão significativa. Cada uma das restantes opções foi assinalada por apenas 1 indivíduo.



**Gráfico 5 - Nível de escolaridade com que foi iniciado o processo de RVCC-NS**

Quanto aos motivos que levaram os adultos a interromper os estudos, alguns indivíduos indicaram mais de um motivo, tendo sido os mais referidos:

**Tabela 5 - Motivos de interrupção dos estudos**

Motivo	Número de pessoas
Uma oportunidade de trabalho	22
Dificuldades económicas	16
Não gostava de estudar	12
Falta de apoio e motivação familiares	8
Insucesso escolar	7

A existência de problemas de saúde foi referida por apenas uma pessoa. Outros motivos apresentados para a interrupção de estudos foram: com 2 respostas cada,



cumprimento de serviço militar e casamento; com 1 resposta, distância entre a aldeia e a escola, associada à falta de transportes, falta de tempo e motivos profissionais, ter de trabalhar com os pais e tomar conta dos irmãos mais novos, “dificuldades financeiras pessoais para poder acompanhar com os colegas”.

Em “Outro motivo. Qual?”, surgem, ainda, as seguintes respostas: “Optei por frequentar um curso profissional, e após o estágio, fui convidada a ficar na empresa”; “Não interrompi. Fiz um curso profissional de línguas de 3,5 anos na Alemanha para qual não me foi dada equivalência em Portugal.”; “Quis estudar de noite e trabalhar de dia”; “Em 1973 completei o Curso Geral de Administração e Comércio”.

Em relação à duração do processo de RVCC, 6 adultos não indicaram elementos suficientes para efectuar esse cálculo. A média das respostas apresentadas é de 9 meses e meio, com desvio padrão de quase 6 meses, variando a realização do processo entre 2 e 31 meses. Contudo, cerca de metade das respostas válidas apresentam valores entre 5 meses e 1 ano, valores entre os quais se verifica maior concentração de respostas.

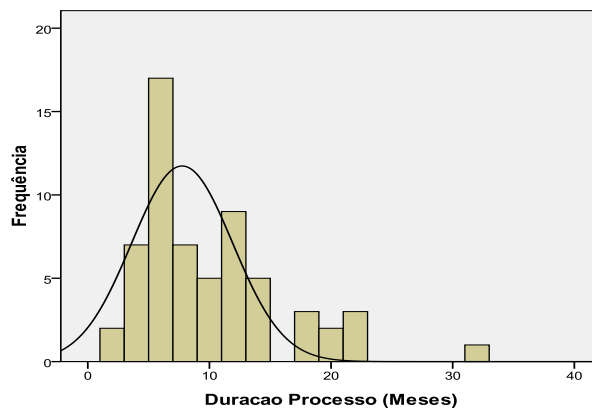


Gráfico 6 - Duração do processo de RVCC-NS (em meses)

Tabela 6 - Duração do Processo de RVCC (em meses)

Respostas Válidas	61	
Em falta	6	
Média	9,49	
Desvio Padrão	5,82	
Percentis	25	5
	50	8
	75	12



## **Capítulo IV**

---

### **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**



Este capítulo pretende apresentar os resultados obtidos a partir dos dois grupos a partir dos quais se recolheram os dados, a saber: entrevistas aos profissionais de RVC e questionários administrados a adultos que haviam obtido a certificação de 12º ano há pelo menos três meses. Começamos por ilustrar os aspectos mais relevantes das entrevistas, as quais, além de nos terem permitido compreender o funcionamento dos respectivos Centros Novas Oportunidades, contribuíram, como referido no capítulo anterior, para a elaboração do questionário respondido pelos adultos.

De seguida, apresentaremos as principais estatísticas descritivas dos diversos itens que compõem o questionário passado aos adultos, bem como, no ponto subsequente, as estatísticas relativas ao teste das hipóteses em investigação, formuladas no capítulo prévio.

Apresentaremos, ainda, as respostas dadas pelos adultos nos itens de resposta aberta do questionário que preencheram.

#### 4.1. ENTREVISTAS AOS PROFISSIONAIS DE RVC

Recordando o que referimos no capítulo anterior, efectuámos quatro entrevistas a profissionais de RVC, com o propósito principal de relacionar as percepções desses técnicos, relativamente aos adultos que realizam o processo de RVCC-NS, com as dos próprios adultos. Além disso, pretendemos ter uma visão da operacionalização do processo de RVCC-NS, nos diferentes CNO's, no que se refere ao modo como o adulto percorre as diferentes etapas do processo e à articulação entre profissionais e formadores. Pretendemos, ainda, recolher as opiniões desses técnicos, em relação às forças e fraquezas do processo de RVCC.

#### 4.1.1. FUNCIONAMENTO DOS CNO

Durante as entrevistas realizadas aos profissionais de RVC, quisemos perceber como funcionavam, do seu ponto de vista, os respectivos CNOs, em relação às etapas percorridas pelos adultos, até ao momento do acompanhamento pelo profissional, para a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), e, também, no que diz respeito à articulação do trabalho entre profissional e formadores.

Constatámos que, segundo as profissionais entrevistadas, todos os Centros seguem as orientações da Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades (Gomes e Simões, 2007), no que diz respeito às primeiras etapas de intervenção junto dos adultos que pretendem iniciar o seu processo de RVCC: o acolhimento, que “consiste no atendimento e inscrição”, o diagnóstico/triagem e o encaminhamento para a oferta formativa mais adequada ao perfil de cada um.

Pareceu-nos evidente o grande espírito de entreatajuda, colaboração e de alguma flexibilidade entre as pessoas que exercem funções nos Centros. Por exemplo, Beatriz refere que todos os técnicos colaboram na dinamização de sessões de divulgação pelas aldeias limítrofes. Por seu lado, Ana revela que, devido à ausência temporária, por maternidade, da técnica de diagnóstico e encaminhamento, as entrevistas iniciais aos adultos são realizadas pela coordenadora do Centro, pelos formadores ou por profissionais.

Depois de organizados os grupos, os processos dos adultos passam para o profissional. Duas das profissionais entrevistadas referiram a realização, por si e após os grupos organizados, de uma sessão de esclarecimento inicial ou uma “sessão grande de acolhimento”, como refere a profissional Ana:

“Essencialmente para explicar o processo, para explicar alguns conceitos que vão ser utilizados, também para desmistificar algumas ... expectativas, para os ouvir, sobre a opinião que trazem lá de fora cá para dentro, para tentar explicar como é que essa pouca credibilidade que isto continua a ter, como é que ela se forma, porque é que se forma... É uma sessão de que eu gosto muito porque é uma sessão para matar os monstros. Não quer dizer que eles morram logo, porque não morrem...”

A existência de sessões para descodificação do referencial de competências chave do nível secundário é referida por duas profissionais, embora com características diferentes. Num

dos Centros, são seis sessões com esse objectivo, dinamizadas pelos formadores e com a presença do profissional responsável pelo grupo, e num outro são quatro, asseguradas pelos profissionais.

Três das profissionais entrevistadas referem que o desenvolvimento do PRA é orientado, em sessões individuais, pelos profissionais, que, quando o consideram completo, o fazem chegar aos formadores, os quais validam as competências nele evidenciadas. Algumas referem que, sendo necessário, há reunião entre o adulto e algum formador, para, segundo a profissional Dina,

“(…) puxar pelas áreas de competência chave de uma forma mais directa, e então são elas [as formadoras] que passam a estar com o adulto, a fazer reuniões individuais, a passar questões”.

No entanto, num dos centros, o atendimento individual ao adulto é feito rotativamente pelo profissional e pelos formadores, para que, segundo a respectiva profissional, todos tenham uma visão global do adulto e das competências que vai evidenciando. A existência de uma reunião semanal entre profissional e formadores é referida como prática comum em dois Centros.

#### 4.1.2. OS ADULTOS

O principal objectivo que presidiu à realização das entrevistas aos profissionais de RVC foi a necessidade de perceber quais eram as suas percepções em relação aos adultos, nomeadamente, quais lhes pareciam ser as expectativas iniciais, ao inscreverem-se no processo, de que forma reagiam durante a realização do processo, perante as propostas de trabalho que lhes eram apresentadas e eventuais formações complementares e, fundamentalmente, quais as alterações percebidas quanto às suas atitudes perante a aprendizagem, durante o decurso do processo.

A expectativa de facilidade do processo é um denominador comum, quer entre os adultos que procuram obter o certificado do 9º ano, quer entre os que pretendem o secundário. Na opinião da profissional Catarina, há um factor determinante para essa ideia:

“Eu considero que o discurso social, o que se passa nos meios de comunicação social, é muito diferente do real. Há aqui, depois, um desfasamento entre as expectativas do candidato e realidades, e o cenário real. A primeira coisa que eu faço é tentar clarificar essas expectativas que eles trazem do exterior. E normalmente trazem

estas ideias: “Isto é uma oportunidade para todos e devemos aproveitar, porque é muito fácil”, “consegue-se concluir o nível secundário em pouco tempo”, “todos nós somos capazes”.”

Há outros adultos que têm como referencial a escola e, para eles, se pretendem o 9º ou o 12º ano, vão à escola (mesmo quando o CNO não funciona numa escola), onde devem ir aprender, como referem Beatriz e Catarina, respectivamente:

“As expectativas iniciais são sempre aprender. Sempre! Estão ali porque querem voltar à escola, porque não tiveram oportunidade no seu devido tempo. Alerto-os sempre, mais uma vez, que este processo foi definido para que as pessoas possam demonstrar aquilo que aprenderam ao longo da vida, muito embora possam e venham a aprender, com a formação complementar.”

“Há aqui uma ideia de pouca responsabilidade pessoal, ou seja quando lhes é dito que isto é um trabalho autónomo, que eles vêm aqui fazer exactamente o contrário do que vão fazer na escola. Para a escola vão aprender e aqui vêm mostrar o que sabem. E, portanto, a lógica é completamente diferente. Ficam, assim, um bocadinho surpreendidos: “Ah, pois! Mas eu queria aprender e melhorar a minha cultura geral!”.”

Segundo a profissional Dina, o principal objectivo dos adultos é terminar o ensino secundário, o que justificam pelas tendências actuais em relação às exigências do mercado de trabalho. Há também adultos que chegam aos Centros com “alguns medos sobre aspectos específicos do portefólio”, como, por exemplo, “a questão da língua estrangeira”, como refere Ana.

Quando questionadas sobre a reacção dos adultos perante as tarefas que lhes vão sendo propostas, a pouca autonomia, porventura relacionada com a expectativa do processo como um processo escolar, é um dos aspectos referidos pelas profissionais:

“São raros os adultos que, a partir do plano [estabelecido no início], são capazes de fazer sozinhos. E a orientação é uma coisa muito importante!

Eu dantes achava que era orientar demais, que não lhes dava espaço para serem criativos na demonstração. Mas isso são as utopias, quando se inicia o sistema! Mas, depois, a realidade diz-nos que, de facto, eles não têm uma cultura de autonomia, a escola também não faz essa cultura, nos seus empregos também não a criaram. Eles identificam isto como um processo que tem alguma coisa de escolar e, por isso, querem orientações.” (Ana)

Esse baixo nível de autonomia, aliado à pouca capacidade de reflexão são factores que, na opinião da profissional Catarina, dificultam a realização das tarefas propostas:

“Começam muito bem com a história de vida, o percurso de vida, está tudo muito bem, mas quando têm que aprofundar depois os temas, aí é que começa a ser mais difícil. Porque, efectivamente, há



dificuldade em fazer uma associação entre os temas propostos no referencial de competências chave e o seu percurso de vida. De que forma é que eles utilizam as competências, nos diversos contextos, que estão fortemente relacionadas com os temas do referencial?”

“E quando entra aqui a componente pesquisa, eu acho que atrapalha um pouco o trabalho. Porque depois prendem-se muito àquilo que lêem, àquilo que pesquisam, nomeadamente na internet, e, depois, por vezes, não são capazes de trabalhar essa informação. E, portanto, quando chegam aqui com documentos copiados integralmente da internet, voltam para trás porque nós dizemos “não, desculpe, isto não é um documento seu!”.

Uma vez que o sistema de RVCC se baseia na validação de competências que os adultos devem evidenciar, para que venham a ser certificadas, procurámos saber que estratégias são usadas nos casos em que os adultos apresentam dificuldades na demonstração das suas competências.

Todas as profissionais referem a utilização das horas de formação complementar. De acordo com os normativos legais, cada adulto pode usufruir até 50 horas de formação disponibilizada pelos formadores que lhes validam as competências. No secundário, segundo as profissionais entrevistadas, a formação complementar pode ser individualizada, com o objectivo de ajudar o adulto a suprir as lacunas que vai apresentando, ou em pequenos grupos, com uma organização mais formalizada, como referem Catarina e Dina, por vezes, visando, essencialmente, promover a autonomia dos adultos na sua aprendizagem:

“Nós procuramos fazê-lo [as formações complementares] porque detectamos algumas dificuldades por parte dos adultos, nomeadamente na parte das pesquisas, da reflexão, da estruturação lógica de ideias, de organização do próprio portefólio... E, portanto, as formadoras organizaram algumas formações para dar resposta a estas lacunas, ou dificuldades que os adultos vão demonstrando.”  
(Catarina)

“E há sessões de formação complementar, com os formadores, também em grupo. Logo inicialmente, isto é, são cerca de três meses de sessões de grupo (...) dirigidas a todos os adultos, são sessões que incidem sobre o referencial e tenta-se abordar o referencial, ensinando conceitos, tentando abordar o referencial de uma forma transversal, em cada uma das áreas. (...) O que nos apercebemos é que as pessoas têm cada vez mais dificuldades (...) e há situações em que as formadoras acabam por desenvolver mais sessões de formação complementar.” (Dina)

As Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), normalmente em língua estrangeira ou TIC, são uma oferta disponível, ou nos próprios Centros ou noutras entidades com as quais os Centros estabelecem protocolos. A existência de UFCDs em Português é

referida por algumas profissionais como necessária, com o objectivo de ajudar muitos adultos a suprir lacunas mais acentuadas ao nível da expressão escrita.

Por outro lado, a certificação parcial do nível secundário é uma alternativa para as situações em que o adulto assume falha de competências em algumas áreas. Essa medida exige que o adulto seja encaminhado para formulações modulares de cursos EFA adequadas. No entanto, porque nem sempre existem em funcionamento ou previstas, no próprio Centro ou noutras entidades de formação, as opções necessárias, a operacionalização da certificação parcial revela-se difícil.

Quando questionadas sobre a reacção dos adultos perante o encaminhamento para mais sessões de formação complementar ou para UFCD, as respostas das profissionais divergem:

“Sim, os adultos aceitam bem. A nossa experiência é que sim, porque eles têm consciência de que não têm essas competências e aceitam muito bem serem encaminhados para isso.” (Ana)

“O que me diz a minha experiência é que, quanto mais competências, capacidade de reflexão, o adulto tem, melhor aceita, aceita com mais facilidade as propostas. Todas as propostas! As pessoas que já são muito boas vêm a tudo e querem aproveitar o máximo. Os que têm mais dificuldades reagem negativamente.” (Catarina)

“Reagem mal, é uma desilusão! E depois é a dificuldade de lhes dar uma resposta adequada ao perfil deles. Porque trabalham, têm a família e as formações de base, os EFA escolares, são nocturnas, nem sempre são de acordo com os horários deles. Enquanto o processo de RVCC é muito mais flexível e podemos marcar sessões de acordo com a sua disponibilidade, as formações não têm essa flexibilidade. E isso, às vezes, é um entrave para eles conseguirem atingir o objectivo deles, que é o secundário.” (Dina)

Os estudos realizados e referidos no capítulo II desta dissertação apontam para algumas mudanças, relativas às atitudes dos adultos que fazem um processo de RVCC e à sua postura perante a aprendizagem ao longo da vida. Quisemos saber qual a percepção das profissionais envolvidas nesta investigação em relação a esse aspecto.

Ana tem uma visão muito positiva em relação a essa problemática, referindo as evidências que tem recolhido durante o processo de acompanhamento dos adultos, em particular, de um acréscimo de auto-confiança e de uma atitude mais positiva perante a necessidade de aprendizagem permanente:

Talvez aquilo que tem a ver com as mudanças a nível pessoal, das

suas próprias transformações... Nós vimo-los crescer, de facto. Vemos tornarem-se mais confiantes, perceberem o que estão a fazer, descobrir que, afinal, sabiam tantas coisas que não sabiam que sabiam... E nós percebemos, exactamente, essa consciência, no momento final, no momento do Júri, quando eles, na apresentação ao Júri, dizem isso mesmo. Ou no balanço final, quando escrevem nos seus portefólios, também reflectem sobre isso, “afinal, não sabia que sabia tanta coisa”.

Em geral, não deve sair daqui nenhum adulto que não perceba que isto que fez aqui tem valor, que lhe deu trabalho, que aprendeu com o que fez.

Saem daqui com capacidade de tornar o processo credível, de lhe dar credibilidade.

A confiança que eles ganham e a certeza que é possível saber coisas fora da escola e continuar a aprender, também nos é dado pelo facto de muitos os que terminam o 9º ano quererem prosseguir e os que terminam o nível secundário também quererem e alguns prosseguirem efectivamente, para outros níveis de estudo.

A primeira mudança é o ganhar consciência de que a aprendizagem não é uma coisa que esteja circunscrita a um tempo, que seria a infância e a juventude, que é o modelo escolar e a um espaço que é a escola. Para já, eles ganham essa consciência. Porque esta é a consciência que eles devem ganhar, porque é nisto que se baseia o processo, o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Depois, eles saem daqui com mais ferramentas, que lhes permitem pensar “agora, eu sou capaz de aprender mais e quero continuar a aprender!”.

E quando nós, no balanço final, sugerimos que façam o seu plano, o que é que quer fazer a partir daqui, é raro, raríssimo, quem não diga, que quer continuar a aprender. E especifique mesmo o que é que quer aprender. Eu penso que o facto de eles terem essa ambição resulta dessa consciência, de que a aprendizagem é uma coisa que terá que se fazer ao longo de toda a vida e que, muitas vezes, ela deverá ser feita em espaços com algum formalismo, nomeadamente, fazendo acções de formação, fazendo cursos, prosseguir para a universidade, ou prosseguir para outro nível de ensino.”

Catarina apresenta uma visão igualmente positiva, em relação ao aumento da capacidade reflexiva e, tal como Ana, na motivação para a aprendizagem ao longo da vida:

“Como o meu papel, no fundo, às vezes, é o de provocar ali alguma dissonância cognitiva, procuro que ele [o adulto] tente olhar numa outra perspectiva. Às vezes sinto que num primeiro momento há um pouco de caos, no sentido em que “Ok, então as minhas ideias não são verdades absolutas, há uma outra forma de ver e de olhar!” E, depois, então, ao longo do processo... Acredito que ele, no final, saia com uma visão mais alargada do que é que é isto, do que é que é ser e estar no mundo, “como é que eu me relaciono comigo próprio e como é que eu me relaciono com os outros”. Acredito que, aí, aumente um pouco o leque da tomada de perspectiva... da tomada de perspectiva social, se calhar, ter uma noção do que é estar num outro lugar.

E, depois, também acho que, de uma forma geral, todos ficam com vontade de continuar a aprender. Ficam também, com uma noção de

que foram capazes de concretizar um objectivo, alcançar uma meta. E, portanto, é sempre trabalhado com eles que isto é um ponto de partida para qualquer outra experiência, para qualquer outro projecto. Eu julgo que, de uma forma geral, eles todos querem... depois inscrevem-se em UFCDs, em formações, principalmente de Língua Estrangeira, agora muito procurada. Agora ficam com essa ideia de que é importante desenvolver competências no domínio das línguas estrangeiras, Informática... alguns querem melhorar. Já começam também a querer depois ir para um CET, Curso de Especialização Tecnológica. Outros, já vêm mesmo com o objectivo que é para prosseguir para o ensino superior. E, portanto, isso é variável, mas julgo que todos eles saem com vontade de continuar..."

Por seu lado, Beatriz e Dina têm uma visão mais moderada, em relação às alterações perante a aprendizagem ao longo da vida, verificadas pelos adultos que concluem o processo de RVCC.

Beatriz refere que são poucos os adultos que revelam uma alteração significativa na sua atitude e aponta a ausência de uma cultura de aprendizagem na sociedade portuguesa como uma das causas:

"Uma das coisas que eles ganham muito é o treino da escrita. Estar ali alguns meses a produzir texto acaba por ser uma grande vantagem. Há pessoas que são humildes e tomam consciência de que têm ainda muito para aprender. Outras pessoas, não. Ficarem com o bichinho da aprendizagem? Alguns sim, mas não acho que seja a maioria. Em termos de auto-estima, se calhar, melhora, mas não me parece que fiquem muito mais entusiasmados pela leitura, pelas novas tecnologias. Será uma minoria. Se calhar, faz parte ainda da sociedade portuguesa, não se valoriza muito a aprendizagem. A questão do conhecer, do saber-se mais, enfim, não é assim tão importante, não é uma coisa que preocupe muito as pessoas no seu dia-a-dia."

Dina refere que o desejo de continuar a aprender é manifestado apenas por uma minoria, apresenta o perfil do adulto que, no seu entender, é a minoria e é favorável a uma atitude de aprendizagem ao longo da vida e, dando um exemplo real, aponta como uma das causas do pouco investimento em auto-formação a não existência de uma cultura de aprendizagem das entidades patronais:

"Alguns revelam, depois, mais vontade para continuar a sua formação, acabam por desenvolver algumas competências ao longo do processo, que lhes permitem depois estarem mais aptos para outras possibilidades, para o prosseguimento de outros estudos. Alguns, sim! Outros acabam por cumprir o seu objectivo, que é o secundário. A maioria dos adultos não apresenta grandes alterações durante o

processo, na sua atitude.

Quem, de facto, tem vontade, quem tem motivação, e tem um objectivo mais delineado, pensou bem naquilo que viria para aqui fazer, essas pessoas, sim, demonstram alguma alteração e acabam por, depois, mudar um pouco o seu comportamento relativamente à sua formação. Os adultos que não têm esse objectivo, que não demonstram tanta persistência, tanta motivação, tanto interesse, acabam por não demonstrar assim tantas alterações.

Se calhar, as empresas também têm que exigir isso aos seus trabalhadores. Há pouco tempo, tivemos uma situação que achei caricata. Era um Lar e o director disse que não convinha dar formação de mais às pessoas, porque elas depois iriam embora. Se calhar, devia apostar mais na formação delas em termos de geriatria e formá-las no sentido de lhes dar mais competências para elas trabalharem naquela área. E este tipo de pensamento parece até anterior ao 25 de Abril, quanto menos souberem melhor. Às vezes, parte mesmo de cima, que as pessoas tenham essa vontade de investir nelas próprias, na sua formação e no seu conhecimento. Se não houver essa, não diria imposição, mas essa motivação, se calhar, as pessoas não vão ter vontade de mudar a sua atitude.”

#### 4.1.3. PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS DO SISTEMA DE RVCC

Apesar da implementação do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em Portugal, ser relativamente recente, muito se tem dito e escrito sobre as vantagens e inconvenientes de um processo considerado, em termos de opinião pública, fácil e rápido. Não cabendo nesta dissertação a análise desses argumentos, quisemos, contudo, recolher a opinião das profissionais entrevistadas em relação às forças e fraquezas deste processo.

Os pontos fortes e fracos referidos foram muito variados, reflectindo, na nossa opinião, a experiência de cada uma das profissionais, não só enquanto técnicas, mas, também, o próprio percurso formativo.

Durante a entrevista, Ana referiu o estudo que já fez do Referencial de Competências Chave, em particular, o de nível secundário, as sessões de discussão, entre profissionais e formadores, que têm sido realizadas, no seu Centro, pelo menos uma vez por ano e o facto de ela fazer questão de estar sempre presente nas sessões de descodificação apresentadas pelos formadores sempre que um novo grupo de adultos inicia o seu processo, pois, segundo diz, aprende sempre algo mais. Assim, os pontos fortes do sistema RVCC que apresenta têm a ver com esse Referencial e são a sua flexibilidade e a abrangência.

“É a abrangência que o próprio referencial tem, isto é, é difícil imaginar alguma competência, quer no nível básico, quer no nível secundário, que as pessoas tenham, que não possa ser enquadrada naquele referencial. Portanto, não foi à toa que estes referenciais demoraram anos a serem concebidos, foram melhorados... E, no caso do secundário é ainda mais gritante, foram quatro anos a trabalhar esse referencial. Era realmente preciso concebê-lo de tal maneira abrangente que não houvesse competência nenhuma que não pudesse ser enquadrada ali. E isto prende-se, também, com a necessidade que nós temos de o entender como ele foi concebido, flexível. É por isso que ele é tão abrangente. Muitas vezes, dizemos “isto não cabe em lado nenhum!”. Não, não, isto cabe, é uma questão de interpretação!”

Por seu lado, Beatriz aponta, como um dos pontos fortes do processo de RVCC, a revelação, a muitos adultos, do “acesso a um mundo interminável da informação”, principalmente através da internet. Por outro lado, o reconhecimento das competências que as pessoas foram adquirindo é outra das forças deste processo:

“É um ponto extremamente positivo, porque é feita justiça a pessoas que, de facto, aprenderam muito com as experiências de vida e não ficaram satisfeitas e foram sempre mais além em termos de conhecimento.”

Catarina refere a “promoção da auto-estima” dos adultos, enquanto alavanca para um maior investimento e para um maior empreendedorismo, e, além deste, o outro ponto forte referido por Catarina é aquilo que ela designa por “solidariedade social” e que explica de seguinte forma:

“Considero que, efectivamente, estes processos são muito válidos e justos para todos aqueles que se sacrificaram por outras gerações. Nós sabemos que os adultos que chegam cá numa faixa etária dos quarenta, quarenta e cinco, e a partir daí, muitos deles, sacrificaram-se para poder proporcionar aos seus filhos um curso superior. Houve aqui uma população que, efectivamente, se sacrificou para dar outras condições, principalmente ao nível da formação, à outra geração, neste caso, aos filhos. Acho que é muito legítimo que eles tenham oportunidade, uma oportunidade igual, de reconhecerem as suas competências e que fiquem com um certificado, que essas competências fiquem certificadas. Nesta lógica de solidariedade social, acho muito legítimo.”

Por seu lado, Dina identifica a promoção da formação ao longo da vida e a partilha permitida durante as sessões em que profissional e formadores trabalham com os grupos constituídos:

“O facto de as pessoas se juntarem, partilharem conhecimentos, que é o que acontece nas sessões de grupo (e os adultos, de facto,

preferem essas sessões às individuais) acaba por criar amizades e acho que isso também é muito importante. Partilhar conhecimentos e aprendizagens, até porque a nossa sociedade está-se a dividir e as pessoas estão a tornar-se cada vez mais individualistas.”

Em relação aos pontos fracos, há um aspecto que é referido por três das quatro profissionais entrevistadas, a necessidade do cumprimento das metas estabelecidas pelas entidades superiores e que devem ser cumpridas pelos Centros Novas Oportunidades, relativamente ao número de adultos inscritos, em processo, encaminhados e certificados. Os valores dessas metas são, globalmente, considerados muito elevados, dificilmente são atingidos e comprometem um trabalho de mais qualidade:

“[a questão das metas] Pressupõe que x pessoas neste país têm competências, que têm que ser certificadas, quando na realidade, se calhar, não é bem assim!” (Beatriz)

“Isso [as metas definidas] faz com que os profissionais que estão no terreno fiquem limitados e que não possam, se calhar, desenvolver um trabalho mais específico com os adultos.” (Catarina)

Aliás, além deste, há outros aspectos, como a falta de recursos e outras exigências da ANQ, que, na opinião de Catarina, condicionam o trabalho a desenvolver com os adultos, que permitisse, de facto, um maior investimento nas mudanças dos adultos, contribuindo para que se tornem cidadãos mais conscientes e interventivos:

“Considero que não há uma preocupação em, de facto, trabalhar com as pessoas. Acho que ainda há muito a fazer com o trabalho que se tem com as pessoas, para que isto seja, de facto, um processo transformativo, que não seja apenas só reconhecer as competências. Portanto, uma coisa desprovida de proveito.” (Catarina)

É, também, a actuação da ANQ um dos aspectos, referidos por Ana, a carecer de melhorias:

“Outro ponto fraco, e isto é importante que se diga, é que as promessas de monitorização, etc, etc, da Agência Nacional para a Qualificação, de facto... Nós existimos há três anos e meio e tivemos uma auditoria. Parece-me pouco! Isto precisa de ser mais auditado, precisa de ser mais acompanhado! Isso é um ponto um pouco fraco, essa falta de acompanhamento. Porque dificultou-se muito mais o acompanhamento, até telefonicamente. Há alguma debilidade nesse acompanhamento pedagógico da própria Agência.”

Aliás, o outro ponto fraco referido por Ana é, também, na sua opinião, relativo ao mesmo organismo:

“É, talvez, as equipas pedagógicas serem lançadas nestes processos sem muita formação. E o facto de serem professores não ajuda nada. Mas o facto de não serem também não ajuda. Isto é, porque quem não é professor vem com uma experiência do que foi como aluno. E, portanto, isto é difícil de entender, porque isto é toda uma concepção diferente de escola e as pessoas, lá por fazerem uma acção de formação dois dias ou três, não se tornam imediatamente aptos, precisávamos de mais acompanhamento depois.”

Por seu lado, Beatriz refere, também, a massificação do processo, que considera um aspecto estreitamente ligado à definição de metas e, também, o processo de certificação das competências que, em sua opinião, deveria ser mais exigente:

“Acho que as sessões de júri deviam ser diferentes algo que as colocasse à prova. Estamos a certificar se sabem ou se não sabem e acho que, muitas vezes, as sessões de júri se centram muito no ser. Deveria haver uma maior exigência!”

A desadequação destes processos aos jovens é um aspecto negativo apontado por Catarina, pois, no seu entender, além deles não possuírem, ainda, a experiência exigida para que lhes sejam reconhecidas as competências devidas, pode estar-se a contribuir para um processo de desmobilização dos jovens no seu percurso escolar:

Podemos estar a fazer uma coisa que é bastante complexa, a meu ver, que é tentar tirar ... responsabilidade ... não é bem responsabilidade, é o reconhecimento do ensino regular, do ensino normal. Os jovens pensam: “Ok, para que é que eu vou estar aqui a estudar, se posso, depois, obter o mesmo resultado através de um processo de RVCC?”. Acho que isso aí, a meu ver, é muito grave e pode ter consequências também graves.”

Os pontos fracos identificados por Dina são “a má publicidade” feita ao processo, associada à ideia de facilidade, e a cópia de portefólios, fenómeno difícil de controlar<sup>10</sup>:

“E já há portefólios que se vendem, há os que se tiram na internet, uns que emprestam a outros... E não há nenhuma forma de nós controlarmos essa situação. Ou fazemos sessões de validação em que pomos a pessoa à prova oralmente... Só que isso implica mais tempo da nossa parte e, tendo metas para atingir, isso torna-se muito complicado!”

---

<sup>10</sup> Segundo o jornal Público on-line, do dia 27/08/2010, a ANQ detectou trabalhos completos, elaborados no âmbito das Novas Oportunidades, à venda na Internet, tendo os casos sido entregues ao Ministério Público.



Através destas entrevistas, percebemos algumas das dinâmicas dos Centros Novas Oportunidades envolvidos neste estudo, nem sempre convergentes, no que se refere à operacionalização dos processos de RVCC-NS.

As opiniões dos profissionais em relação às atitudes dos adultos que realizam o processo de RVCC contribuíram para a elaboração do questionário respondido pelos adultos da amostra em estudo. O tópico seguinte apresenta os principais resultados estatísticos desse questionário, onde é visível uma certa convergência com as opiniões das profissionais entrevistadas.

#### 4.2. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

Os dados estatísticos que a seguir se apresentam foram obtidos a partir da utilização do programa SPSS para Windows, versão 17.0. Assim, primeiramente, apresentamos as análises descritivas de cada uma das variáveis de investigação, relativas aos itens do questionário respondido pelos adultos, do número 12 ao número 17. Em seguida, mostramos as análises de consistência interna de alguns conjuntos de respostas, após as quais, expomos os resultados obtidos através dos testes inferenciais apropriados às hipóteses em estudo.

Contudo, antes de quaisquer destes estudos, foram realizadas as necessárias análises preliminares, com o objectivo de preparar a base de dados e resolver os problemas relativos aos casos omissos. A este nível, foram identificados dois indivíduos cujas respostas apresentavam um número muito significativo de itens por responder, pelo que foram eliminados da base de dados, para efeitos das análises acima referidas. As restantes respostas omissas eram em número muito reduzido (inferior a 10%), pelo que se assumiu a sua distribuição aleatória e se recorreu à substituição de todos os casos omissos pela média da mesma variável.

##### 4.2.1. ESTATÍSTICAS DOS ITENS RELATIVOS ÀS RAZÕES PELAS QUAIS OS ADULTOS SE INSCREVERAM NO CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES

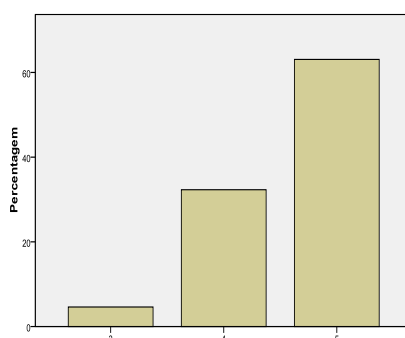
Neste ponto, apresentaremos, para cada resposta de cada item, as principais medidas estatísticas, de localização central, como a média, a moda e a mediana e de

dispersão, como o desvio padrão e os quartis. Analisaremos, mais em pormenor, a distribuição das respostas a alguns itens que nos pareçam mais significativas.

**Tabela 7 - Dados estatísticos relativos aos itens do grupo 12 (razões de inscrição no processo de RVCC)**

	12.1.	12.2.	12.3.	12.4.	12.5	12.6.	12.7.	12.8	12.9
<b>Média</b>	4,58	3,60	4,08	3,40	2,66	2,75	3,66	2,91	1,94
<b>Moda</b>	5	4	4	3	3	2	4	4	1
<b>Desvio Padrão</b>	0,58	1,12	0,80	1,20	0,96	1,15	1,15	1,33	0,98
<b>25</b>	4	3	4	3	2	2	3	2	1
<b>Percentis</b>									
<b>50</b>	5	4	4	3	3	3	4	3	2
<b>75</b>	5	4	5	4	3	4	5	4	3

Assim, em relação aos itens do grupo 12, através dos quais pretendíamos saber as motivações que levaram estes adultos a inscreverem-se num processo de RVCC, analisando os dados da tabela 7, verifica-se que a questão “12.1. Queria obter o diploma do secundário” é a que regista um maior índice de concordância, com uma média de 4,58.



**Gráfico 7 - 12.1. Queria obter o diploma do secundário**

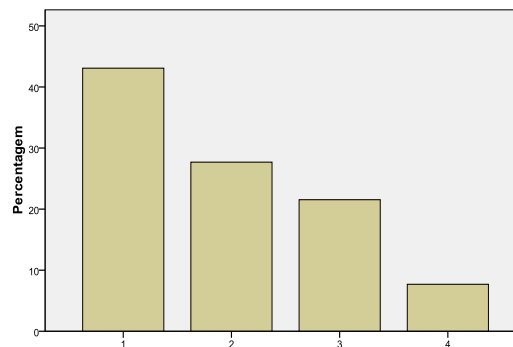
Aliás, como se observa no gráfico 7 e se confirma através dos dados da tabela 8, a resposta “5 – Concordo Totalmente” é apresentada por 63% dos adultos, a qual, em conjunto com a resposta “4 – Concordo”, corresponde a 95% dos respondentes.

**Tabela 8 - 12.1. Queria obter o diploma do secundário**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>3</b>	3	4,6	4,6
<b>4</b>	21	32,3	36,9
<b>5</b>	41	63,1	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

No mesmo sentido, evidenciando uma forte motivação para novas aprendizagens, com média de 4,08 e 86% das respostas de 4 ou 5, posiciona-se a afirmação 12.3, “Quería aprender coisas novas”.

No extremo oposto, com 1,94 de média, mediana 2 e moda 1, a questão “12.9. Algo me levava a inscrever, mas não sabia bem o quê” é a que apresenta um maior nível de discordância dos indivíduos, o que significa que, de um modo geral, ao inscreverem-se no processo de RVCC, os adultos têm uma motivação definida. O gráfico 8 mostra a



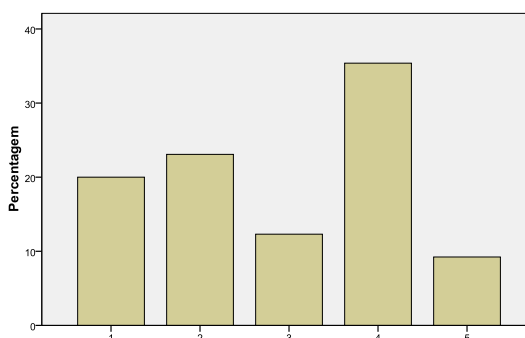
**Gráfico 8 - 12.9. Algo me levava a inscrever, mas não sabia bem o quê**

distribuição das respostas, que variam no sentido inverso do grau de concordância, isto é, quanto maior é o grau de concordância, menor é o número de respostas associado.

Com média acima do valor neutro 3, indicando um claro nível de concordância, estão as afirmações: 12.7, “Quería que algo desafiante acontecesse na minha vida” (média 3,66 e mediana 4) e 12.2, “Pretendia obter uma melhor situação profissional” (média 3,60 e mediana 4) e 12.4, “Pretendia prosseguir estudos no ensino superior” (média 3,40 e mediana 3). Por outro lado, os itens 12.5, “Quería conhecer pessoas novas”, 12.6, “Quería quebrar alguma monotonia que se tinha instalado na minha vida” e 12.8, “Fui influenciado/a por amigos ou conhecidos”, ao apresentarem média inferior a 3, evidenciam um razoável nível de discordância.

Além disso, o item 12.8 é aquele que, neste conjunto, apresenta o maior desvio padrão (1,33), o que significa que, como o gráfico 9 evidencia, há uma grande dispersão dos níveis de concordância com esta afirmação.

Nesta questão 12, era apresentado um item de resposta aberta, no qual podiam ser apresentados outros



**Gráfico 9 - 12.8 Fui influenciado/a por amigos ou conhecidos**

motivos que conduziram à inscrição no processo de RVCC-NS. Esse item colheu 4 respostas, correspondentes a igual número de outras razões<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Essas respostas foram: “Forma mais fácil para pôr termo às inúmeras tentativas de conseguir equivalências das minhas aptidões/habilitações obtidas no estrangeiro”; “Para atenuar uma frustração,

#### 4.2.2. ESTATÍSTICAS DOS ITENS RELATIVOS ÀS ATITUDES DOS ADULTOS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE RVCC, AQUANDO DA INSCRIÇÃO

No grupo 13 pretendeu-se registar as atitudes dos adultos em relação ao processo de RVCC, aquando da inscrição. Na tabela 9, são apresentadas as principais medidas estatísticas, relativas aos itens que compõem este grupo.

**Tabela 9 - Dados estatísticos relativos aos itens do grupo 13, sobre as atitudes em relação ao RVCC no acto da inscrição**

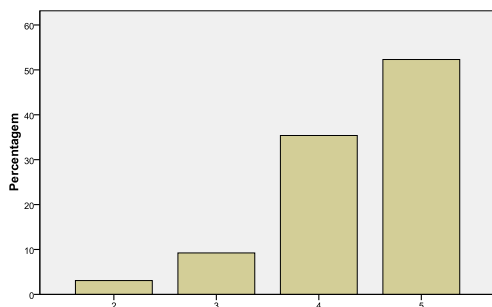
	13.1	13.2	13.3	13.4	13.5
<b>Média</b>	2,50	2,92	4,02	3,97	4,38
<b>Moda</b>	2	2	4	4	5
<b>Desvio Padrão</b>	1,15	1,09	0,96	0,98	0,78
<b>Percentis</b>					
<b>25</b>	2	2	3,5	4	4
<b>50</b>	2	3	4	4	5
<b>75</b>	3	4	5	5	5

A afirmação deste grupo que apresenta um maior nível de concordância é a 13.5, “la ser uma fase de muito trabalho na minha vida, mas desafiante”. Além da média constituir o valor mais elevado, a moda e a mediana são iguais a 5, “Concordo Totalmente”, e, simultaneamente, o desvio padrão é o menor deste conjunto de itens, o que significa uma baixa dispersão de respostas e a grande concentração das mesmas nos valores mais elevados, como ilustra o gráfico 10.

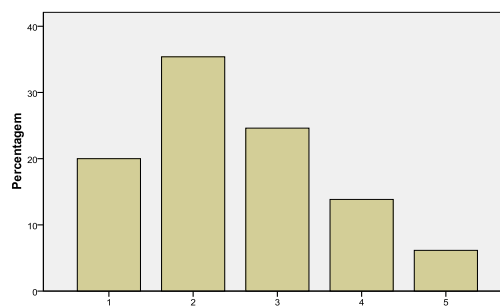
Com o nível médio mais baixo de concordância, 2,5 e, simultaneamente, o maior desvio padrão dos itens que compõem este grupo, a afirmação 13.1, “Fazer o RVCC ia ser fácil”, é a que apresenta uma maior dispersão das respostas, como se verifica através da análise do gráfico 11.

---

de não o ter feito anteriormente”; “Gosto por aprender e obter o que não me foi possível em tempo útil”; “Uma etapa a que me propus”.



**Gráfico 10 - 13.5. Ia ser uma fase de muito trabalho na minha vida, mas desafiante**



**Gráfico 11 - Fazer o RVCC ia ser fácil**

Verifica-se, ainda, que os itens 13.1 e 13.2, “Ia obter o 12º ano rapidamente”, obtêm, em conjunto, os níveis mais baixos de concordância, enquanto que os itens 13.3, “Não ia ser fácil, mas era mesmo o que queria” e 13.4, “Ia aprender coisas novas” apresentam valores estatísticos muito próximos, com média 4,02 e 3,97, respectivamente, evidenciando um claro nível de concordância.

À semelhança do grupo 12, também este continha um item de resposta aberta, no qual era possível explicitar algo diferente das opções apresentadas e que completasse a frase “Ao inscrever-me para fazer o RVCC, achava que”. Este item obteve 4 respostas diferentes<sup>12</sup>.

#### 4.2.3. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS RELATIVAS ÀS PERCEPÇÕES DOS ADULTOS DURANTE O DECURSO DO PROCESSO DE RVCC-NS

Na tabela 10, apresentam-se as principais medidas estatísticas relativas aos itens do grupo 14, através dos quais se pretendia conhecer as percepções dos adultos em relação a alguns aspectos relacionados com o decurso do processo de RVCC-NS.

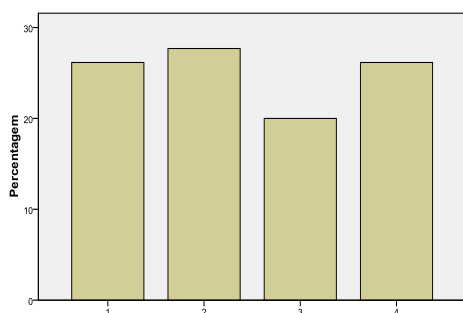
**Tabela 10 - Dados Estatísticos relativos ao item 14, sobre as percepções dos adultos em relação ao decurso do processo de RVCC-NS**

	14.1.	14.2.	14.3.	14.4.	14.5.	14.6.	14.7.
<b>Média</b>	3,37	3,35	3,88	3,11	3,72	2,46	4,06
<b>Moda</b>	4	4	4	4	4	2	4
<b>Desvio Padrão</b>	1,14	1,11	0,94	1,21	1,04	1,15	0,95
<b>25</b>	2	2	3	2	3	1	4
<b>Percentis</b>							
<b>50</b>	4	4	4	3	4	2	4
<b>75</b>	4	4	5	4	4	4	5

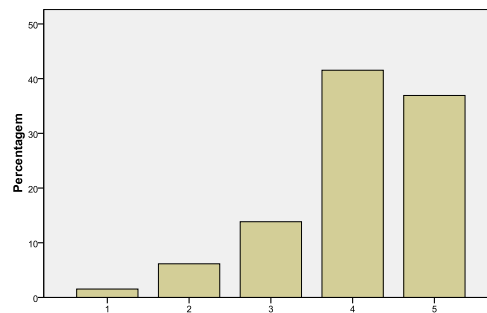
<sup>12</sup> Que foram: “era capaz de conciliar estudos com vida privada”, “poderia vir a desistir”, “ia ter aulas e que ia ser mais difícil” e “ia valorizar-me”.

Assim, com menor nível de concordância, e de forma claramente destoante de todos os restantes itens deste grupo, surge a afirmação 14.6, “Para a realização dos trabalhos, recorri à ajuda de familiares ou de amigos”. Como mostra o gráfico 12, as respostas obtidas encontram-se bastantes dispersas, distribuídas de forma muito equilibrada pelos níveis de concordância de 1 a 4, o que está de acordo com o elevado valor do desvio padrão correspondente a este item.

Todas as restantes afirmações que compõem este grupo apresentam, como valor de resposta mais frequente, o 4, “Concordo”, destacando-se a afirmação 14.7, “Fiz os trabalhos com um grande nível de autonomia”, como a que apresenta a maior média (4,06) e, simultaneamente, um dos menores valores do desvio padrão, o que evidencia uma elevada concentração de respostas nos níveis de maior concordância, como mostra o gráfico 13.



**Gráfico 12 – 14.6 Para a realização dos trabalhos, recorri à ajuda de familiares ou de amigos**



**Gráfico 13 - 14.7 Fiz os trabalhos com um grande nível de autonomia**

Os itens 14.1, “Foi fácil escrever a minha história de vida”, 14.2, “Foi fácil integrar na história de vida os temas propostos no referencial de competências chave”, 14.3, “Foi necessário realizar bastantes pesquisas na internet” e 14.5, “Fiz todos os trabalhos pedidos, seguindo apenas as orientações do/a profissional e dos formadores” apresentam um claro índice de concordância, com médias entre 3,35 e 3,88 e pelo menos metade das respostas a incidirem nos valores 4 ou 5. Ainda com média acima de 3, mas com 48% de respostas concordantes, está o item 14.4, “Foi necessário reescrever os textos apresentados, várias vezes”.

#### 4.2.4. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS RELATIVAS ÀS PERCEPÇÕES DOS ADULTOS EM RELAÇÃO À INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE RVCC EM SI PRÓPRIOS

O grupo 15 tinha por objectivo recolher informações relativas às percepções dos adultos sobre as alterações que a realização do processo de RVCC terá provocado em si próprios. As tabelas 11 e 12 apresentam as principais medidas estatísticas relativas às variáveis que constituem esse conjunto.

**Tabela 11 - Dados Estatísticos relativos ao item 15, sobre as percepções dos adultos em relação às alterações que a realização do processo de RVCC terá provocado em si próprios (parte1)**

	15.1.	15.2.	15.3.	15.4.	15.5.	15.6.
<b>Média</b>	3,85	3,66	3,77	3,23	3,92	3,03
<b>Moda</b>	4	4	4	4	4	2
<b>Desvio Padrão</b>	0,94	0,92	0,92	1,13	0,78	1,08
<b>25</b>	3	3	3	2	3,5	2
<b>Percentis</b>						
<b>50</b>	4	4	4	4	4	3
<b>75</b>	4	4	4	4	4	4

**Tabela 12 - Dados Estatísticos relativos ao item 15, sobre as percepções dos adultos em relação às alterações que a realização do processo de RVCC terá provocado em si próprios (parte 2)**

	15.7.	15.8.	15.9.	15.10.	15.11.	15.12.
<b>Média</b>	4,11	3,58	3,35	3,46	4,45	2,97
<b>Moda</b>	4	4	4	4	5	3
<b>Desvio Padrão</b>	0,77	0,92	0,99	0,94	0,66	1,06
<b>25</b>	4	3	3	3	4	2
<b>Percentis</b>						
<b>50</b>	4	4	3	4	5	3
<b>75</b>	5	4	4	4	5	4

A afirmação que regista um maior nível de concordância é a 15.11, “O que faz sentido é continuar a aprender pela vida fora”, onde 94% das respostas são “concordo ou “concordo totalmente”, como se pode observar na tabela 13.

Tabela 13 – 15.11. O que faz sentido é continuar a aprender pela vida fora

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
2	1	1,5	1,5
3	3	4,6	6,2
4	27	41,5	47,7
5	34	52,3	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

Valores muito próximos destes são registados pela afirmação 15.7, “Fiquei com vontade de aprender mais”, com 86% dos adultos a manifestarem a sua concordância (tabela 14) e, embora com valores um pouco inferiores mas também significativos, pela 15.5, “Percebi que sou capaz de fazer coisas novas”, com 75% de respondentes a concordarem (tabela 15).

Tabela 14 – 15.7 Fiquei com vontade de aprender mais

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
1	1	1,5	1,5
2	1	1,5	3,1
3	7	10,8	13,8
4	37	56,9	70,8
5	19	29,2	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

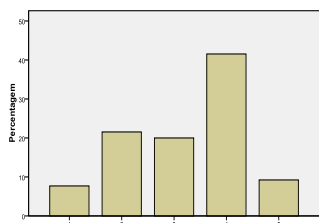
Tabela 15 – 15.5 Percebi que sou capaz de fazer coisas novas

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
2	3	4,6	4,6
3	13	20,0	24,6
4	35	53,8	78,5
5	14	21,5	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

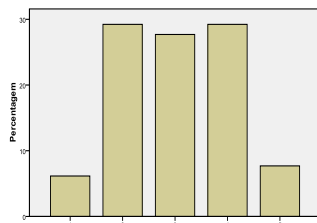
As variáveis que apresentam média mais baixa e, simultaneamente, os valores do desvio padrão mais elevados, são aquelas que correspondem a afirmações apresentadas na negativa: 15.12, “Não houve grandes alterações na forma como aprendia”, com média de 2,97



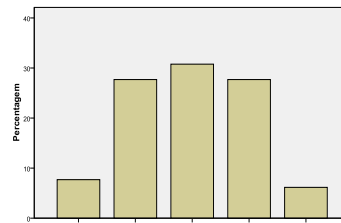
e desvio padrão de 1,06; 15.6, “Não notei grandes mudanças na forma como reflectia sobre os assuntos”, com média 3,03 e desvio 1,08; e 15.4, “Não mudei muito a minha maneira de ver o mundo, a sociedade e as pessoas”, com média 3,23 e desvio 1,13. A elevada dispersão das respostas e o baixo grau de concordância está bem evidente nos gráficos 14, 15 e 16.



**Gráfico 14 - 15.4. Não mudei muito a minha maneira de ver o mundo, a sociedade e as pessoas**



**Gráfico 15 - 15.6. Não notei grandes mudanças na forma como reflectia sobre os assuntos**



**Gráfico 16 - 15.12. Não houve grandes alterações na forma como aprendia**

As restantes afirmações – 15.1, “A minha capacidade de reflectir sobre os assuntos melhorou bastante”, 15.2, “Melhorei bastante a minha capacidade ao nível da expressão escrita”, 15.3, “Me valorizo muito mais como pessoa”, 15.8, “Tenho muito mais confiança em mim próprio/a”, 15.9, “Tenho uma visão da sociedade e do mundo muito mais complexa e integrada” e 15.10, “Sou capaz de questionar muito mais o mundo e a sociedade à minha volta” – apresentam moda 4, média entre 3,46 e 3,92 e desvio padrão entre 0,92 e 0,99, o que revela um razoável grau de concordância.

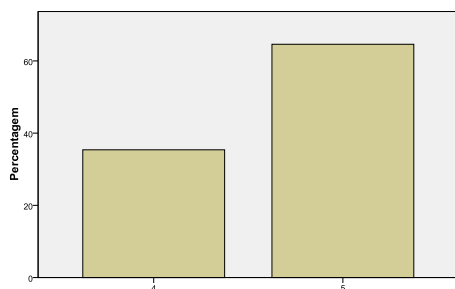
#### 4.2.5. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS RELATIVAS AOS ASPECTOS MAIS VALORIZADOS PELOS ADULTOS, EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE RVCC

Com o grupo 16, pretendemos saber quais os aspectos mais valorizados pelos adultos, em relação ao processo de RVCC que concluíram.

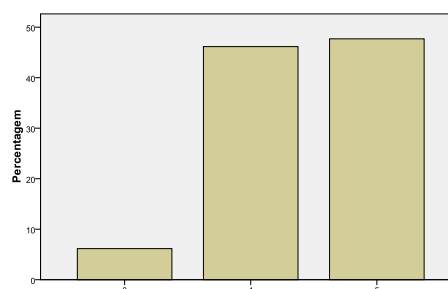
**Tabela 16 – Dados Estatísticos relativos ao item 16, sobre os aspectos mais valorizados pelos adultos, em relação ao processo de RVCC, depois de concluído**

	16.1.	16.2	16.3.	16.4	16.5.	16.6
<b>Média</b>	4,65	2,03	3,38	3,86	4,42	2,92
<b>Moda</b>	5	2	4	4	5	3
<b>Desvio Padrão</b>	0,48	0,93	1	0,87	0,61	0,89
<b>25</b>	4	1	3	3,86	4	2
<b>Percentis</b>						
<b>50</b>	5	2	4	4	4	3
<b>75</b>	5	3	4	4	5	3,5

Analisando a tabela 16, verificamos que as respostas que se destacam pelo elevado nível de concordância são: 16.1, “Obtive o nível secundário de educação (12º ano)”, com a totalidade dos adultos a concordarem (gráfico 17) e 16.5, “Foi uma experiência bastante gratificante na minha vida” com um nível de concordância de 94%. (gráfico 18).

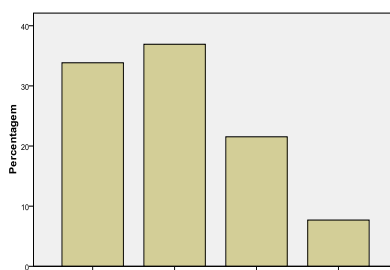


**Gráfico 17 – 16.1 Obtive o nível secundário de educação**



**Gráfico 18 – 16.5. Foi uma experiência bastante gratificante na minha vida**

No extremo oposto, com o menor nível de concordância, encontra-se a afirmação 16.2, “Consegui um emprego melhor / melhores condições no meu trabalho”, com a qual apenas concordam 8% dos adultos da amostra (gráfico 19).



**Gráfico 19 – 16.2. Consegui um emprego melhor / melhores condições no meu trabalho**

Destacamos, ainda, a afirmação 16.6, “Sinto que me tornei uma pessoa diferente”, que apresenta 49% das respostas no nível de concordância 3, “Não concordo nem discordo”, conforme se observa na tabela 17.

Tabela 17 – 16.6. Sinto que me tornei uma pessoa diferente

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulada
<b>1</b>	5	7,7	7,7
<b>2</b>	12	18,5	26,2
<b>3</b>	32	49,2	75,4
<b>4</b>	15	23,1	98,5
<b>5</b>	1	1,5	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

Os itens 16.3, “Aprendi algumas coisas novas, que me estão a ser muito úteis” e 16.4, “Passei a encarar muito melhor e de forma consciente a aprendizagem ao longo da vida”, apresentam bons níveis de concordância, com médias acima de 3 e pelo menos metade dos adultos em concordância (mediana 4).

#### 4.2.6. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS RELATIVAS A NOVAS ACÇÕES FORMATIVAS

No item 17, são apresentadas algumas possibilidades de educação formal ou não formal que poderão fazer parte do projecto de vida próximo dos adultos. Como se pode observar na tabela 18, não há grande variabilidade nas respostas. A média do nível de concordância situa-se entre 3,21 e 3,53 e o desvio padrão é ligeiramente superior a uma unidade, o que revela uma dispersão significativa das respostas.

Tabela 18 – Dados Estatísticos relativos ao item 17

	17.1	17.2	17.3	17.4
<b>Média</b>	3,53	3,21	3,29	3,41
<b>Moda</b>	4	4	3	3
<b>Desvio Padrão</b>	1,09	1,06	1,01	1,14
<b>Percentis</b>				
<b>25</b>	3	3	3	3
<b>50</b>	4	3	3	3
<b>75</b>	4	4	4	4

De qualquer modo, de todas as opções apresentadas, a que apresenta maior nível de concordância é a 17.1, “Aprender /aperfeiçoar línguas estrangeiras”, com a qual 60% dos adultos concordam ou concordam totalmente. (tabela 19 e gráfico 20). Os restantes itens são:

17.2, “Fazer acções de formação na área das Novas Tecnologias (TIC)”, 17.3, “Fazer um Curso de Especialização Tecnológica da minha área profissional” e 17.4, “Fazer um Curso Superior”.

Tabela 19 - 17.1. Aprender / aperfeiçoar línguas estrangeiras

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>1</b>	4	6,2	6,2
<b>2</b>	7	10,8	16,9
<b>3</b>	15	23,1	40,0
<b>4</b>	28	43,1	83,1
<b>5</b>	11	16,9	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

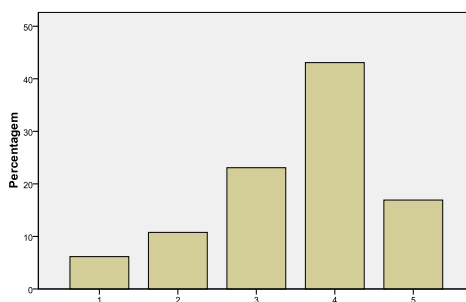


Gráfico 20 - 17.1. Aprender / aperfeiçoar línguas estrangeiras

Este grupo continha um item de resposta aberta, onde era possível indicar outro projecto de formação futura, tendo obtido 3 respostas<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Que foram: “Continuar a ter formação profissional que me é facultada pela Empresa onde trabalho há 28 anos”, “Por agora estou dedicada à família, mas gostaria de me dedicar à área da enfermagem” e “Obter mais formação profissional para melhorar o meu nível profissional”.

### 4.3. ESTATÍSTICAS INFERENCIAIS

#### 4.3.1. ANÁLISES DE CONSISTÊNCIA INTERNA

A fim de podermos testar as hipóteses de investigação que definimos para este estudo, fizemos, previamente, a verificação da consistência interna de alguns conjuntos de itens, calculando, para esse efeito, o índice de alfa de Cronbach.

Assim, considerámos, em primeiro lugar, o subconjunto constituído pelos itens 12.3, “Queria aprender coisas novas”, 12.4, “Pretendia prosseguir estudos no ensino superior” e 12.7, “Queria que algo desafiante acontecesse na minha vida”, correspondentes a uma motivação para a realização do processo de RVCC relacionada com o desejo de aprender. O valor obtido para o indicador alfa de Cronbach foi 0,48, que, por ser bastante inferior a 0,7, revela que este subconjunto não tem consistência interna suficiente.

Analisando os itens que constituem o grupo 12, verifica-se que os três acima referidos são motivos que revelam motivações intrínsecas, apresentando a mesma característica os itens 12.5, “Queria conhecer pessoas novas” e 12.6, “Queria quebrar alguma monotonia que se tinha instalado na minha vida”. O valor de alfa de Cronbach para este conjunto de cinco itens é de 0,69, o qual já revela uma consistência interna próxima da aceitável<sup>14</sup>.

Tabela 20 – Dados relativos à consistência interna do subconjunto Motivações Intrínsecas

	Média	Desvio Padrão	Correlação item-total	Alfa de Cronbach (excluído o próprio item)
<b>12.3. Queria aprender coisas novas</b>	12,47	10,12	0,33	0,68
<b>12.4. Pretendia prosseguir estudos no ensino superior</b>	13,15	8,63	0,34	0,69
<b>12.5. Queria conhecer pessoas novas</b>	13,90	8,75	0,49	0,62
<b>12.6. Queria quebrar alguma monotonia que se tinha instalado na minha vida</b>	13,80	7,61	0,55	0,58
<b>12.7. Queria que algo desafiante acontecesse na minha vida</b>	12,89	7,74	0,52	0,59

<sup>14</sup> Hill e Hill (2000) apresentam uma taxinomia dos indicadores de fidelidade, em que valores inferiores a 0,6 são considerados inaceitáveis, entre 0,6 e 0,7 fracos, entre 0,7 e 0,8 razoáveis, entre 0,8 e 0,9 bons e superiores a 0,9 excelentes (p. 149).

No grupo 13, podem ser considerados dois subconjuntos de itens: os que se referem à previsão de facilidade do processo de RVCC, 13.1, “Fazer o RVCC ia ser fácil” e 13.2, “la obter o 12º ano rapidamente” e os que se relacionam com a percepção desse processo como algo desafiante, 13.3, “Não ia ser fácil, mas era mesmo o que queria”, 13.4, “la aprender coisas novas” e 13.5, “la ser uma fase de muito trabalho na minha vida, mas desafiante”. Calculado o valor de alfa de Cronbach para estes dois conjuntos, obtiveram-se os valores 0,72 e 0,67, respectivamente, o que revela consistência entre os itens que os compõem.

Observando os dados das tabelas 21 e 22, verifica-se que, em cada um dos subconjuntos considerados, os valores correspondentes à correlação item-total são superiores a 0,39, o que significa que os itens se relacionam de forma substancial uns com os outros.

**Tabela 21 - Dados relativos à consistência interna do subconjunto Facilidade do Processo de RVCC**

	Média	Desvio Padrão	Correlação item-total	Alfa de Cronbach (excluído o próprio item) <sup>15</sup>
<b>13.1. Fazer o RVCC ia ser fácil</b>	2,92	1,20	0,56	
<b>13.2. la obter o 12º ano rapidamente</b>	2,50	1,31	0,56	

**Tabela 22 - Dados relativos à consistência interna do subconjunto O Processo de RVCC como um desafio**

	Média	Desvio Padrão	Correlação item-total	Alfa de Cronbach (excluído o próprio item)
<b>13.3. Não ia ser fácil, mas era mesmo o que queria</b>	8,34	2,16	0,51	0,54
<b>13.4. la aprender coisas novas</b>	8,39	2,36	0,39	0,70
<b>13.5. la ser uma fase de muito trabalho na minha vida, mas desafiante</b>	7,99	2,48	0,58	0,48

Os itens do grupo 15 foram agrupados em quatro subconjuntos, dos quais três são relevantes para as hipóteses de investigação que formulámos. Por terem subjacente o mesmo tema, alguns destes itens foram considerados conjuntamente com outros itens do grupo 16, o qual diz respeito aos aspectos que o adulto identifica como aqueles que mais contribuíram

<sup>15</sup> Duas variáveis é o número mínimo para estudar a correlação, pelo que não tem sentido retirar qualquer uma delas.

para a valorização que atribui ao processo de RVCC.

A capacidade de reflexão é o denominador comum aos itens 15.1, A minha capacidade de reflectir sobre os assuntos melhorou bastante”, 15.4, “Não mudei muito a minha maneira de ver o mundo, a sociedade e as pessoas”, 15.6, “Não notei grandes mudanças na forma como reflectia sobre os assuntos”, 15.9, “Tenho uma visão da sociedade e do mundo muito mais complexa e integrada” e 15.10, “Sou capaz de questionar muito mais o mundo e a sociedade à minha volta”.

Para averiguar da consistência interna destes itens, uma vez que os itens 15.4 e 15.6 estão expressos na negativa, ao contrário dos restantes, foi necessário, previamente, definir, para cada uma destas duas variáveis, uma nova variável, que assume as respostas contrárias<sup>16</sup>. Assim, foi calculado o valor de alfa de Cronbach para o subconjunto constituído pelos itens 15.1, contrário de 15.4, contrário de 15.6, 15.9 e 15.10, tendo sido obtido o valor 0,83, que revela uma boa consistência interna neste subconjunto.

Observando a tabela 23, verifica-se que os valores relativos à correlação item-total são todos superiores a 0,48, o que reforça a relação que existe entre os itens considerados.

**Tabela 23 - Dados relativos à consistência interna do subconjunto Capacidade de Reflexão**

	Média	Desvio Padrão	Correlação item-total	Alfa de Cronbach (excluído o próprio item)
<b>15.1. A minha capacidade de reflectir sobre os assuntos melhorou bastante</b>	12,55	10,78	0,60	0,80
<b>Contrária 15.4 (Não mudei muito a minha maneira de ver o mundo, a sociedade e as pessoas)</b>	13,63	9,67	0,63	0,80
<b>Contrária 15.6 (Não notei grandes mudanças na forma como reflectia sobre os assuntos)</b>	13,43	10,84	0,48	0,84
<b>15.9. Tenho uma visão da sociedade e do mundo muito mais complexa e integrada</b>	13,05	10,11	0,68	0,78
<b>15.10. Sou capaz de questionar muito mais o mundo e a sociedade à minha volta</b>	12,94	9,87	0,79	0,75

Relativos ao tema valorização pessoal, consideram-se os itens 15.3, “Me valorizo muito mais como pessoa”, 15.5, “Percebi que sou capaz de fazer coisas novas” e 15.8, “Tenho muito mais confiança em mim próprio/a” e, também, do grupo 16, os itens 16.5, “Foi uma experiência bastante gratificante na minha vida” e 16.6, “Sinto que me tornei uma pessoa diferente”. O valor de alfa de Cronbach obtido foi 0,76, que revela consistência interna

<sup>16</sup> Assim, o 1 foi transformado em 5 e vice-versa, o 2 em 4 e vice-versa e o 3 manteve-se.

satisfatória entre os cinco itens deste subconjunto. Os valores da tabela 24 mostram, igualmente, que estes itens se relacionam entre si.

**Tabela 24 - Dados relativos à consistência interna do subconjunto Valorização Pessoal**

	Média	Desvio Padrão	Correlação item-total	Alfa de Cronbach (excluído o próprio item)
<b>15.3. Me valorizo muito mais como pessoa</b>	14,85	5,04	0,70	0,64
<b>15.5. Percebi que sou capaz de fazer coisas novas</b>	14,69	6,31	0,47	0,73
<b>15.8. Tenho muito mais confiança em mim próprio/a</b>	15,03	5,28	0,62	0,68
<b>16.5. Foi uma experiência bastante gratificante na minha vida</b>	14,20	6,75	0,51	0,73
<b>16.6, Sinto que me tornei uma pessoa diferente</b>	15,69	6,28	0,37	0,77

Relativamente ao tema desejo de aprender, apesar de quer o grupo 15 quer o 16 conterem itens relativos à aprendizagem, consideramos que apenas 15.7, “Fiquei com vontade de aprender mais” e 15.11, “O que faz sentido é continuar a aprender pela vida fora” revelam, de facto, esse desejo de realização de novas aprendizagens. O valor de alfa de Cronbach obtido foi 0,62, o que, dado o subconjunto incluir apenas dois elementos, é considerado revelador de consistência entre eles.

**Tabela 25 - Dados relativos à consistência interna do subconjunto Desejo de Aprender**

	Média	Desvio Padrão	Correlação item-total	Alfa de Cronbach (excluído o próprio item) <sup>17</sup>
<b>15.7. Fiquei com vontade de aprender mais</b>	4,45	0,44	0,45	
<b>15.11. O que faz sentido é continuar a aprender pela vida fora</b>	4,11	0,60	0,45	

<sup>17</sup> Duas variáveis é o número mínimo para estudar a correlação, pelo que não tem sentido retirar qualquer uma delas.



Em síntese, podemos afirmar que a realização do processo de RVCC-NS é importante para os adultos que o realizam, pela obtenção da equivalência ao 12º ano mas, também, pelo desenvolvimento de diversas capacidades reflexivas, pelo aumento da valorização pessoal e pela motivação no prosseguimento de aprendizagens.

No tópico seguinte, iremos apresentar os resultados relativos à verificação das hipóteses de investigação definidas no capítulo 3, que pretendem estabelecer relações entre alguns elementos obtidos nas respostas aos questionários.

#### 4.3.2. TESTES DE HIPÓTESES

Para que pudéssemos testar as hipóteses de investigação que definimos, foi necessário, previamente, definir novas variáveis, com base nas análises de consistência interna realizadas e apresentadas no tópico anterior.

A primeira hipótese que definimos foi: *H1 – As pessoas que se mostravam, à partida, com maior motivação intrínseca para o processo de RVCC, mostram maiores ganhos em termos de percepção de mudança na capacidade reflexiva, findo esse processo.*

Verificámos que não existe relação entre a motivação para a frequência do processo e a percepção de mudança na capacidade reflexiva ( $r=0,086$ ;  $p=0,493$ )<sup>18</sup>. Por esse motivo, concluímos que H1 não é válida, isto é, não há qualquer relação entre o facto de as pessoas se mostrarem com maior motivação intrínseca para realizarem o processo de RVCC e a percepção de mudança na sua capacidade reflexiva, findo esse processo.

Quanto à segunda hipótese (*H2 – As pessoas que se mostravam, à partida, com maior motivação intrínseca para o processo de RVCC, são as que se declaram mais valorizadas pessoalmente, após a realização do processo de RVCC*), o valor obtido para o coeficiente de correlação entre estas duas variáveis foi  $r=0,099$  e o nível de significância foi  $p=0,431$ , pelo que se conclui que não existe relação entre a motivação para aprender e a valorização pessoal. Por esse motivo, concluímos que H2 não é válida, isto é, não há qualquer relação entre o facto de as pessoas se mostrarem com maior motivação intrínseca para realizarem o processo de RVCC e a percepção da sua valorização pessoal, findo esse processo.

No que concerne à terceira hipótese (*H3 – As pessoas que se mostravam, à partida, com maior motivação intrínseca para o processo de RVCC, são as que mais declaram*

---

<sup>18</sup> Para que esta hipótese fosse validada,  $r$  deveria assumir valores significativos, ou seja, menores que 0,05.

*pretenderem continuar a estudar, após a realização desse processo*), a correlação encontrada entre as duas variáveis revelou ser positiva e significativa ( $r=0,278$ ,  $p=0,025$ ), o que nos permitiu validá-la. Assim, concluímos que existe relação entre o facto de as pessoas se mostrarem com maior motivação intrínseca para realizarem o processo de RVCC e a sua intenção de prosseguirem estudos, findo esse processo, isto é, quanto mais motivadas as pessoas se revelam para a realização do processo de RVCC, maior é a sua predisposição, após a conclusão do nível secundário de educação, para o prosseguimento de estudos.

Relativamente à quarta hipótese (*H4 – As pessoas que achavam que o processo ia ser fácil e rápido são as que se declaram menos valorizadas pessoalmente, após a realização do processo*), verificou-se não existir uma relação significativa entre as variáveis em estudo ( $r=-0,185$ ,  $p=0,140$ ), embora a correlação se revelasse negativa, tal como era esperado. Assim, concluímos que não se verifica, na presente amostra, qualquer relação entre o facto de uma pessoa ter a expectativa de facilidade relativamente ao processo de RVCC que vai iniciar e a sua percepção de valorização pessoal, após o mesmo ter terminado.

No que respeita à nossa quinta hipótese (*H5 – As pessoas que encaravam o processo de RVCC como um desafio, no seu início, são as que se declaram mais valorizadas pessoalmente, após a realização do processo*), foi encontrada uma correlação significativa, obtendo-se um valor de  $r=0,374$  ( $p=0,002$ ), validando-se, dessa forma, esta hipótese. Tal significa que, empiricamente, quanto maior é a percepção de desafio relativamente ao processo de RVCC a iniciar, maior é a percepção de valorização pessoal, findo esse processo.

A nível da sexta hipótese (*H6 – A duração do processo de RVCC encontra-se significativamente relacionada à percepção de mudança na capacidade reflexiva, findo o mesmo*)<sup>19</sup>, os resultados obtidos não a permitiram validar ( $r=0,026$ ,  $p=0,845$ ). Isso significa que a duração do processo de RVCC não se encontra de modo algum relacionada com a percepção de mudança na capacidade reflexiva dos adultos, findo esse processo.

Procurando-se, agora, saber se a duração do processo apresenta uma relação significativa com a valorização pessoal (*H7*), verificou-se que não, sendo o valor da correlação negativo ( $r=-0,103$ ,  $p=0,437$ ). Logo, concluímos que a duração do processo de RVCC não apresenta qualquer relação com a percepção de valorização pessoal dos adultos, findo o mesmo.

---

<sup>19</sup> Uma vez que, dos 65 questionários considerados válidos para estas análises, 6 não indicaram pelo menos um dos elementos necessários a este cálculo, o mês e ano do início do processo ou o mês e o ano do final do processo, apenas foram considerados 59 casos para testar quer esta hipótese quer a seguinte.

Assim, com os elementos recolhidos através dos 65 questionários considerados válidos para este estudo, apenas foi possível concluir que quanto mais motivadas as pessoas se revelam para a realização do processo de RVCC, maior é a sua predisposição, após a conclusão do nível secundário de educação, para o prosseguimento de outras aprendizagens e, também, que quanto maior é a percepção de desafio relativamente ao processo de RVCC a iniciar, maior é a percepção de valorização pessoal, terminado esse processo.

#### 4.4. ITENS DE RESPOSTA ABERTA DO QUESTIONÁRIO

Com os dois últimos itens do questionário apresentado aos adultos, pretendemos dar-lhes espaço para se pronunciarem livremente em relação, por um lado, ao impacto do processo de RVCC na sua vida e, por outro, no que diz respeito ao próprio sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, considerado de forma mais abrangente.

Em relação ao primeiro destes dois itens, apenas 3 pessoas não responderam e, relativamente ao segundo, foram 52, dos 67 que responderam ao questionário, aqueles que registaram a sua opinião.

Apresentamos, de seguida, os aspectos mais significativos apresentados nessas respostas.

##### 4.4.1. O IMPACTO DO PROCESSO DE RVCC NA PRÓPRIA VIDA

A conclusão do ensino secundário foi o aspecto mais referido pelos adultos, com referências por mais de 40% da amostra, como sendo o que de mais importante a realização de um processo de RVCC trouxe às suas vidas.

O desejo de continuar a estudar, prosseguindo para o ensino superior, foi um aspecto salientado por 10 adultos. Além destes, 3 referem que estão a frequentar cursos superiores, um dos quais, no 2º ano. A possibilidade de acesso a outras formações, de carácter não formal, é, igualmente, referida:

“Abre-me outras portas, tanto a nível profissional como a nível de formações, pois existem formações que já poderei fazer, que antes não conseguia, pois não tinha habilitações suficientes.” (Mulher, 34 anos, escriturária)

O aumento da auto-estima, a constatação de um bem-estar pessoal e a confiança num futuro melhor são aspectos considerados por 11 adultos (que representam 16% da amostra) como a consequência mais relevante da conclusão do processo de RVCC.

“Numa fase da minha vida em que tudo eram obstáculos e o dia de amanhã sempre mais difícil que o dia de hoje, o RVCC contribuiu muito para eu voltar a acreditar que ainda era possível mudar a minha vida e dar-lhe o rumo que eu realmente quero.” (Masculino, 43 anos)

“O espírito de equipa presente em todos os profissionais responsáveis pelo CNO, a vontade de partilhar conhecimentos, a força que nos transmitiram para nunca desistirmos, entre outras, foram decisivas para que, hoje, eu me sinta Feliz com o meu passado, pronta para usufruir o presente e para que no futuro possa estar ainda mais Feliz. Foram momentos muito intensos de trabalho, uns bons e outros menos bons, fases que pensei em desistir, mas agora, sinto-me uma pessoa diferente, realizada, confiante e com vontade de aprender mais...” (Feminino, 32 anos, ajudante de ocupação)

“Devolveu-me a confiança de com esta idade ter ainda a capacidade de aprender coisas novas. Fez com que eu perdesse os medos de poder estudar, em conjunto, com gente mais nova.” (Feminino, 55 anos, vidreira)

“Veio proporcionar mais “conforto”, quando necessito de indicar as minhas habilitações literárias.” (Feminino, 44 anos, administrativa)

“Permite-me encarar o Futuro com novas perspectivas.” (Feminino, 36 anos, controladora de qualidade)

Um em cada quatro dos adultos que constituem a amostra em estudo identifica, como aspecto mais importante da influência do processo de RVCC nas suas vidas, ganhos em competências diversificadas: 4 referem a informática; 5, as capacidades de escrita; 2, capacidades de comunicação e argumentação; a cidadania é referida por outros 2; 3 indicam um maior conhecimento da sociedade; e 8 indicam, globalmente, a aquisição de mais conhecimentos. Os excertos seguintes exemplificam estas referências:

“Também nos temas ligados à cidadania, percebi que muitas vezes temos conhecimento das “coisas”, mas que passamos mais ou menos ao lado delas com alguma indiferença. Adquiri, a partir deste trabalho, uma consciência cívica diferente ao reflectir com alguma profundidade sobre elas.” (Masculino, 47 anos, electroerosor)

“Olhar o mundo de forma diferente.” (Feminino, 53 anos, operária vidreira)

“Mais conhecimento a nível mundial e um conhecimento mais profundo da sociedade em que vivemos.” (Masculino, 37 anos, comercial)

“Questionar com mais acutilância o que se passa à minha volta; impor os meus argumentos de uma forma mais objectiva.” (Masculino, 41 anos, serralheiro de bancada)

“Ver a sociedade com outros olhos.” (Masculino, 51 anos, verificador de fornos de fusão)

Há 4 adultos que referem a tomada de consciência de capacidades que desconheciam que tinham:

“O RVCC permitiu-me descobrir aos 40 anos, ou pelo menos tomar consciência, que afinal tenho alguma facilidade na expressão escrita, coisa que eu desconhecia completamente.” (Feminino, 41 anos, escriturária)

“Superei as expectativas em relação à minha escrita.” (Masculino, 37 anos, comercial)

“Aprendi a interessar-me pelas novas tecnologias, principalmente o computador, passo horas por dia a pesquisar na Internet, ando a fazer vários trabalhos sobre a política, a Marinha Grande e Picassinos, (...) um trabalho de fotografia familiar. Antes de entrar no processo de RVCC, este tipo de trabalhos nunca me passaram pela cabeça.” (Masculino, 48 anos, metalúrgico)

“A minha consciencialização sobre a minha capacidade de desenvolver e pesquisar os mais variados temas. (Feminino, 54 anos, administrativa)

Alguns adultos fazem referências à relação entre a obtenção do nível secundário de educação e o emprego. Para uma mulher questionada, de 41 anos, escriturária, é uma referência negativa:

“Infelizmente, no campo profissional pouco ou nada ajudou, porque continuo desempregada.”

Mas há quem refira já ter tido o reflexo positivo do nível obtido:

“Após a conclusão do meu RVCC, surgiu uma nova oportunidade de trabalho, que vou aproveitar. Como diz o ditado, “nunca é tarde para aprender”, o mesmo se pode dizer que na vida profissional “nunca é tarde para aproveitar um novo desafio”, independentemente da idade.” (Masculino, 41 anos, vidreiro)

E quem sinte uma maior segurança a esse nível:

Penso que se um dia ficar desempregada, tenho mais hipóteses de competir com pessoas com o 12º ano. (Feminino, 40 anos, escriturária)

A relação com os filhos, no que se refere à vida escolar, é um aspecto referido por três pessoas, duas das quais dizem sentir-se mais legitimadas para lhes fazerem exigências:

“Estou mais à vontade para exigir ao meu filho a dedicação e um percurso escolar ao nível do ensino superior.” (Feminino, 44 anos, administrativa)

“Foi um incentivo às minhas filhas estudarem e não desistirem tão facilmente como eu fiz.” (Feminino, 36 anos, metalúrgica)

A predisposição para a aprendizagem ao longo da vida também é alvo de 8 referências, muitas vezes associadas ao prazer que a experiência de fazer o processo de RVCC-NS causou:

“Foi como que acordar um cérebro adormecido...  
Viver não é só respirar, para além do trabalho também temos vida...e oportunidades que não podemos deixar fugir, temos de enfrentar novos desafios...  
Eu vou continuar este caminho, de enfrentar desafios e a viver a aprender sempre mais.  
Obrigada!” Q21

“Para mim, depois de tantos anos fora da vida escolar foi um prazer tão grande que quase não sei explicar!... Foi como rejuvenescer, ou sei lá, talvez voltar à minha juventude, mas com vontade de fazer mais e melhor...  
Adorei!!!” (Feminino, 32 anos, ajudante de ocupação)

“O futuro é já hoje e, para que estejamos preparados, é necessário acompanhar toda a evolução que o Mundo nos apresenta e, para tal, o estudo é fundamental.” (Masculino, 51 anos, verificador de fornos de fusão)

Há, também, 5 adultos para quem o impacto mais relevante da conclusão do nível secundário de educação nas suas vidas foi o reconhecimento das aprendizagens feitas durante toda a vida e das competências que foram desenvolvendo:

“Um objectivo pessoal, sendo a 11ª da família, aos 12 anos fui trabalhar. Com muito esforço e perseverança, aos 18 anos consegui conciliar trabalho e estudar à noite até ao 9º ano. Depois casei e só agora, através destes maravilhosos cursos de RVCC, fez-se justiça. A minha experiência profissional e pessoal finalmente reconhecida.” (Feminino, 46 anos, técnica de densitometria)

“Sinto-me mais completo. Hoje posso dizer que a minha experiência de vida tem uma habilitação correspondente. Recomendo. Porque a vida é, toda ela, um mar de ensinamentos.” (Masculino, 48 anos)

“E tive a oportunidade de mostrar a nível oficial tudo o que aprendi por mim mesma ao longo da vida, sem ter tido a necessidade de frequentar o liceu. (...) Existem muitas pessoas autodidactas que aprenderam por elas mesmo. Eu costumo dizer que quem frequenta o liceu está para aprender e quem faz o processo RVCC mostra que aprendeu sem ter tido a necessidade de frequentar a escola.” (Feminino, 45 anos, assistente operacional)

Aprendi com aquilo que já tinha aprendido na vida, aprendendo a analisar toda a minha vida passada.” (Feminino, 42 anos, massagista)

“E, acima de tudo, aprendi a dar valor ao que vamos aprendendo ao longo da vida. A escola é muito importante, mas ao longo dos anos, e às vezes sem nos apercebermos, vamos sempre aprendendo algo de novo, que nos pode ser útil para o futuro.” (Masculino, 40 anos, contabilista)

A forma como a escola marcou, no passado, tal como no presente, a vida deste adulto está bem patente nas suas palavras:

“Voltar à escola, àquela escola, foi algo que eu não imaginava ser tão importante para mim! Foi nesta escola que estudei até ao nono ano e para mim fazia todo o sentido regressar à escola pelo mesmo caminho com que a deixei!” (Masculino, 47 anos, electroerosor)

#### 4.4.2. OPINIÕES RELATIVAS AO PROCESSO DE RVCC-NS

Os comentários relativos ao processo de RVCC, recolhidos nas respostas ao último item do questionário respondido pelos adultos da amostra em estudo abordam aspectos variados, sendo uns no sentido positivo e outros contendo algumas críticas ao sistema.

Fazendo, em primeiro lugar, uma síntese dos aspectos positivos, podemos considerar um grupo de comentários que se referem ao sistema de RVCC, enquanto medida de âmbito político:

“O processo de RVCC é importantíssimo na holística de uma sociedade que se pretende mais instruída, por todos os motivos e mais alguns.” (masculino, 47 anos)

“Agradeço aos nossos Governantes, entidades promotoras e a todos os responsáveis por estas iniciativas, pois o futuro das nações começa sempre pela educação.” (Feminino, 47 anos, escriturária)

“Considero muito positiva a decisão governamental de criar os Centros Novas Oportunidades e, no âmbito dos mesmos, permitir às pessoas melhorar a sua formação e qualificação, possibilitando-lhes o acesso a outras profissões ou ao ensino superior, abrindo portas que, sem este processo, estariam fechadas para sempre.” (Masculino, 52 anos, motorista de veículos pesados)

Sem dúvida que é mais um passo em frente na estatística da alfabetização. Isto porque há pessoas com grandes capacidades e competências, mas, por falta de tempo disponível e até questões pessoais e/ou dificuldades financeiras, não tiveram a oportunidade de ingressar no ensino para validar essas suas capacidades. Sou totalmente de acordo com este método. (Feminino, 47 anos)

“Gostaria que continuassem e que, talvez como sugestão, um programa pós ensino secundário e que fizessem do universitário.” (Masculino, 39 anos, faroleiro)

Um outro grupo de comentários incide mais nas vantagens da iniciativa para a população adulta que, por motivos diversos, interrompeu os seus estudos:

“Entrei no processo de RVCC por reconhecer a importância da formação. Agradou-me a possibilidade de poder caminhar individualmente e ao meu ritmo, uma vez que não dispunha de horários compatíveis com as aulas. Isso foi determinante na minha aderência ao processo.” (Feminino, 46 anos, comercial)

“É um processo deveras importante porque permite a quem trabalhou e adquiriu competências não se sentir inferiorizado em relação a outros que puderam estudar, mas muitas vezes o seu grau de cultura é bem menor...” (Feminino, 50 anos, educadora social)

“Nem todas as pessoas aprenderam ou aprenderam grande coisa ao longo da vida, mas muitos outros, e eu incluo-me nesse grupo, absorveram como esponja tudo o que a vida lhes ofereceu e esses merecem uma oportunidade.” (Feminino, 55 anos, vidreira)

“Excelente no sentido de criar de facto oportunidades a quem ficou “esquecido” no tempo e na vida.” (Masculino, 50 anos, programador de trabalhos)

“O processo RVCC veio valorizar muita gente com qualidade e que por alguma razão na sua juventude não conseguiu obter os estudos que pretendia. (Masculino, 44 anos)

A importância dos profissionais e formadores para o sucesso do sistema é reconhecida por alguns adultos, como comprova o seguinte testemunho:

“Este regresso à escola foi uma boa experiência, as expectativas que tinha relativamente ao processo, foram totalmente superadas. A motivação foi máxima. Estou muito satisfeito com o trabalho desenvolvido pelos profissionais e formadores do CNO. Fui



superiormente acompanhado. No meu ponto de vista estão a fazer um excelente trabalho.” (Masculino, 52 anos, motorista de pesados)

Em relação às críticas apresentadas, algumas pessoas referem, essencialmente, o facilitismo, que conduziu a uma certa descredibilização do processo e defendem que a principal preocupação seja um maior rigor na sua operacionalização, em vez das estatísticas relativas aos níveis de escolarização dos portugueses.

“O processo RVCC nível secundário não é um processo fácil, mas infelizmente existem alguns centros de formação que acabam por facilitar os mesmos, porque no fundo o que pretendem é estatísticas, por isso quantos mais formandos certificarem, mais apoios têm. Na minha opinião, deveria haver mais rigor e supervisão nesses centros, para evitar os “facilitismos”, talvez assim o processo RVCC, seria mais reconhecido e não subestimado como é actualmente.” (Feminino, 45 anos, assistente operacional)

O modelo de escola tradicional é, sem dúvida, a referência para os adultos que, na defesa de um maior rigor e credibilidade do processo de RVCC, defendem a existências de determinados “conteúdos” e de um “programa”. A Matemática, o Inglês, a Informática e o Meio Ambiente são áreas referidas como obrigatórias num processo de RVCC, que devia, no entender de alguns, fazer com que as pessoas adquirissem conhecimentos específicos. Há, mesmo, quem defenda uma prova ou exame oral que possibilitasse a distinção entre alguns alunos e o certificado final deveria, também ele, não ser uniformizado e conter o número de créditos obtidos por cada um.

São abordados, ainda, outros aspectos mais específicos, como as diferenças entre Centros ou a idade mínima para acesso a um processo de RVCC:

“O que eu considero ser de extrema importância é a uniformização em termos de exigência entre as diferentes instituições habilitadas para este fim. Parece-me haver uma grande disparidade em termos de exigências de instituição para instituição.” (Masculino, 43 anos)

“Critico a idade, em que é permitido fazer o RVCC. Na minha opinião o RVCC, devia ter como idade limite (inicial) os 30 anos. Que experiência de vida tem uma pessoa como 20 ou 25 anos? Nenhuma! Nessas idades deviam ser encaminhados para os outros cursos que existem.” (Masculino, 40 anos, contabilista)

Há uma referência ao Referencial de Competências Chave, que é considerado

“(…) demasiado confuso, lato, incompreensível e difícil de cumprir/cobrir.” (Feminino, 41 anos, tradutora comercial)

De um modo geral, as respostas dos adultos aos itens de resposta aberta do questionário exemplificam e reforçam algumas conclusões obtidas pela análise estatística dos restantes itens, principalmente no que diz respeito às influências positivas da realização do processo de RVCC no seu desenvolvimento pessoal, na sua auto-estima, na sua valorização pessoal e, também, na sua motivação para a aprendizagem ao longo da vida. Por outro lado, as opiniões manifestadas relativamente ao sistema de RVCC, se, por um lado, reconhecem as suas vantagens, particularmente no que diz respeito à possibilidade de serem reconhecidas competências adquiridas ao longo da vida, também evidenciam algumas críticas em relação ao mesmo. Constatam-se, ainda, que grande parte dessas críticas é condizente com algumas das apresentadas pelas profissionais de RVCC .

## **Capítulo V**

---

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**



Neste capítulo, iremos discutir e interpretar os resultados do estudo empírico realizado no âmbito desta dissertação, à luz dos pressupostos teóricos revistos e que constam dos primeiro e segundo capítulos, confrontando-os com resultados de outros estudos apresentados no segundo capítulo. Neste sentido, abordaremos aspectos que o nosso estudo corroborou, bem como outros em relação aos quais as metodologias utilizadas realçaram dados inconclusivos. Apontaremos, igualmente, o que nos parecem ser as principais limitações desta investigação, bem como pistas que poderão ser desenvolvidas, constituindo o foco de novas investigações.

### 5.1. INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O principal foco desta dissertação consistiu em auscultar os adultos que obtiveram o nível secundário de educação através de um processo de RVCC, investigando a forma como se posicionam perante o paradigma da educação e aprendizagem ao longo da vida. Por outro lado, e uma vez que, segundo Jarvis (2001), a essência da aprendizagem é a própria mudança, tentámos perceber que mudanças os adultos experienciaram em consequência da sua passagem por um processo de RVCC, no pressuposto de que este processo contribui para que os adultos realizem aprendizagens susceptíveis de os colocar numa posição mais favorável e positiva face à educação e aprendizagem ao longo da vida. Ou seja, assumiu-se que os processos de RVCC não apenas possibilitam a obtenção de um diploma, mas, em virtude dos princípios teóricos e das metodologias em que assentam, conduzem a mudanças de relevo na vida dos adultos, particularmente numa atitude de maior abertura à aprendizagem ao longo da vida.

Na opinião das profissionais entrevistadas, ao iniciarem o processo, os adultos têm, na generalidade, a ideia de que o mesmo vai ser fácil, sendo tal ideia, do ponto de vista das

profissionais, fruto de um determinado discurso social, favorecido pela própria comunicação social e por algumas campanhas de divulgação. No entanto, a análise dos questionários respondidos pelos adultos revela algo diferente, pois, quando inquiridos sobre este assunto (item 13.1), relativo à expectativa do processo como fácil, as respostas apresentam um baixo nível de concordância (com média de 2,50, aliado à mediana e à moda, ambos estes indicadores com 2), o que significa que a resposta “discordo” é a mais frequente e que mais de metade dos adultos que responderam ao questionário assumem uma posição de discordância em relação àquela afirmação. Nos estudos realizados previamente, não encontramos resultados que pudessem ser directamente relacionados com estes. Parece, pois, que o discurso social dominante, relativamente à facilidade dos processos de RVCC, não se manifesta na maioria dos adultos que acederam a esse processo, no seu início, pelo menos no que respeita ao de nível secundário. Porém, o resultado que encontramos pode ser visto de maneira diferente, no sentido em que há a possibilidade de, ao terem passado pela experiência efectiva de realização do processo e ao constatarem que o mesmo é trabalhoso, terem mudado de opinião, estendendo-se essa alteração à recordação de como encaravam o processo na altura em que o iniciaram, uma vez que os dados só foram recolhidos depois deste ter sido concluído.

Ao inscreverem-se no processo de RVCC-NS, o principal objectivo dos adultos é a conclusão do ensino secundário, opinião manifestada por 95% dos adultos que responderam ao questionário. Este resultado poderá estar associado às exigências actuais do mercado de trabalho. Se é verdade que, actualmente, não há uma relação directa entre os níveis de escolaridade e de empregabilidade, também é verdade que a obtenção de um grau académico, o secundário neste caso, poderá permitir o acesso a novos desempenhos profissionais e a determinadas acções de formação de natureza formal, como testemunharam alguns adultos. Aliás, 57% dos adultos que responderam ao questionário (ver anexo 5) revelaram que a pretensão de uma melhor situação profissional é uma das suas motivações no momento do início do processo, sendo essa percentagem de 35,9%, no estudo realizado pelo CIDEDEC (CIDEDEC, 2007). Também o estudo realizado pela Universidade Católica (Liz, Machado e Burnay, 2009) apresenta esse indicador, ao referir como uma das quatro motivações na adesão a este processo, “um desejo de progredir em termos de carreira ou, pelo menos, de adquirir maior poder de negociação em termos profissionais” (p.23).

Mas as principais razões que levam os adultos a inscrever-se nos CNO não se esgotam na conclusão de um grau de ensino. As respostas obtidas no grupo 12 do questionário permitem-nos afirmar que uma parte significativa dos adultos, ao inscreverem-se no processo

de RVCC, pretendem aumentar os seus níveis de conhecimento (86% concordam com a afirmação 12.3, “Queria aprender coisas novas”), facto que é constatado por algumas das profissionais entrevistadas:

“As expectativas iniciais são sempre aprender. Sempre!” (profissional Beatriz)  
“Ah, pois! Mas eu queria aprender e melhorar a minha cultura geral!” (profissional Catarina, referindo-se a reacções frequentes dos adultos)

Aliás, esta posição dos adultos revela algum desconhecimento sobre a natureza do processo que, embora permitindo a aquisição de novos conhecimentos, tem como principal eixo orientador o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida.

Em relação à forma como os adultos foram desenvolvendo o seu PRA durante o processo, os dados obtidos apontam para uma percepção de um bom nível de autonomia nessa construção. A maioria dos adultos (78,5%) diz ter realizado os trabalhos com grande autonomia, 67,7% refere ter seguido apenas as orientações do profissional e dos formadores, e apenas 26,2% afirma ter recorrido à ajuda de familiares ou amigos. Estes dados contrastam com as opiniões manifestadas pelas profissionais, que revelam a necessidade de grande orientação, em particular no aprofundamento dos temas da história da vida, de modo a associá-los às exigências do referencial de competências chave e, dessa forma, permitirem a validação das necessárias competências. Talvez uma possível explicação para esta diferença seja a baixa consciencialização, por parte dos adultos, do nível de aprofundamento que deviam ter revelado na exploração dos assuntos que incluíram no seu PRA, assumindo-se bastante autónomos por terem conseguido, simplesmente, escrever sobre histórias das suas vidas de forma espontânea.

Relativamente às alterações que a realização do processo de RVCC provoca nos adultos, analisando os dados relativos aos itens de resposta fechada do questionário, pode concluir-se que, de um modo geral, os adultos se percebem com melhor capacidade reflexiva, melhor capacidade de expressão escrita, com maior disponibilidade para ulteriores aprendizagens. Cerca de 16% dos adultos referem o aumento da auto-estima e de bem-estar pessoal como a consequência mais relevante do processo de RVCC. A auto-confiança e um sentimento de valorização pessoal são igualmente aspectos que, na opinião geral dos mesmos, saíram reforçados após a conclusão do processo de RVCC.

As profissionais entrevistadas revelaram opiniões distintas em relação a este aspecto. Duas delas referiram que observam que a maioria dos adultos, durante o processo, aumenta a sua capacidade de reflectir sobre si próprio e sobre a sociedade que o rodeia, melhora os seus

níveis de auto-confiança e, de um modo geral, crescem, enquanto pessoas ou cidadãos conscientes e interventivos. As outras duas profissionais referem que são poucos os adultos que apresentam uma mudança significativa em relação a estes aspectos, pelo que os resultados são inconclusivos, remetendo para a necessidade de estudos longitudinais, que avaliem com maior rigor os aspectos em análise.

O estudo realizado pelo CIDEDEC, apesar de incidir apenas sobre adultos certificados com o 9º ano pelo sistema de RVCC, aponta como o elemento mais valorizado por adultos que concluíram o processo de RVCC, entre um conjunto de aspectos pessoais de carácter subjectivo, o reforço da auto-estima e da auto-valorização do adulto.

O aumento da capacidade reflexiva nalguns adultos e a valorização pessoal apresentam-se, assim, como consequências da realização do processo de RVCC, sendo que estes aspectos podem ser associados à motivação para o início de outras aprendizagens. As profissionais entrevistadas referem que muitos adultos revelam essa intenção de prosseguir a sua formação, sendo que alguns já tinham esse objectivo no início do processo e outros despertaram para a aprendizagem ao longo da vida durante o decurso do mesmo. A este respeito, os resultados do questionário administrado no âmbito desta dissertação revelam que, após a conclusão do processo de RVCC, 58,4% dos adultos dizem pretender aprender ou aperfeiçoar línguas estrangeiras, 44,7% afirmam querer desenvolver formação em TIC, 43% manifestam preferência pelo desenvolvimento de formação na área profissional e 44,6% pretendem avançar para o ensino superior, sendo que, tendo em conta este último aspecto, eram 49,2% aqueles que revelavam tencionar prosseguir estudos no ensino superior, quando iniciaram o processo. Além disso, 3 dos adultos envolvidos neste estudo disseram estar já a frequentar um curso superior. O estudo do CIDEDEC refere o prosseguimento de estudos como motivo de participação num processo de RVCC, numa percentagem inferior, comparativamente ao nosso estudo, cifrando-se em 33,2% de respostas. Tal diferença poderá ser explicada com base nas amostras em que se basearam ambas as investigações, visto que a desenvolvida pelo CIDEDEC abrangeu apenas adultos que concluíram o básico e os adultos que responderam ao nosso questionário eram já detentores do nível secundário de educação e, como a investigação desenvolvida pelo INE (2008) e apresentada no Capítulo 2 sugere, quanto maior é o nível de escolaridade apresentado, maior é a tendência para o prosseguimento de outros projectos formativos.

Aliás, esta mesma conclusão do INE poderá, também, explicar as percepções manifestadas pelas profissionais, quando, ao serem questionadas sobre a forma como os adultos reagem quando lhes são propostas formações complementares, no sentido de adquirirem competências que ainda não detenham, referem que a reacção nem sempre é a



mais favorável mas é tanto mais positiva quanto mais competências, capacidade de reflexão e motivação apresentam no início do processo.

Não se baseando o processo de RVCC na aquisição de novos conhecimentos pelos adultos que o realizam, é inquestionável que as aprendizagens acabam por se verificar. A concordância com a afirmação 16.3, “Aprendi algumas coisas novas, que me estão a ser muito úteis” é de 57% e, além disso, 25% dos adultos questionados referem, explicitamente, nos itens de resposta aberta, conhecimentos adquiridos no decurso do processo. A este propósito, recordemos Osorio (2005) que refere que, nesta sociedade pós-moderna em que nos inserimos, sendo o conhecimento o principal recurso produtor de riqueza, é essencial que os indivíduos incorporem conhecimentos de informática e de tecnologia. Além de alguns testemunhos de adultos expressos no item 18 do questionário<sup>20</sup> (mais concretamente, 4 adultos, que representam 6% da totalidade), no sentido da obtenção de ganhos a esse nível com a realização do processo de RVCC, aquando dos contactos que fizemos com os CNO’s envolvidos neste estudo, tivemos a garantia de que quase todos os adultos que constituíam a nossa população a estudar eram detentores de um endereço de e-mail e, por esse motivo, o correio electrónico seria, certamente, a via privilegiada de contacto com eles. De facto, foi cerca de 90% a percentagem de respostas ao questionário que nos chegou por essa via, o que poderá ser um bom indicador da disseminação de conhecimentos informáticos considerados básicos nos dias de hoje, pelo menos entre os detentores do nível secundário de educação.

Um dos grandes princípios sobre os processos de aprendizagem dos seres humanos, segundo Canário (2005), é o facto de a aprendizagem resultar da interacção do indivíduo com o mundo que o rodeia, articulando informação e experiência, construindo o conhecimento do mundo através de um processo de aproximações sucessivas. Nos testemunhos apresentados no item 18 questionário, 8 adultos evidenciam essa aprendizagem, ao referirem que passaram a ver o mundo com outros olhos ou que conseguem questionar com mais acutilância o que se passa em seu redor. Isso aponta para o desenvolvimento de capacidades reflexivas, como é suposto que aconteça, implicitamente, tendo em consideração o referencial de competências chave do 12º ano, que prima por uma estruturação e organização integradas das suas várias componentes.

---

<sup>20</sup> “Do seu ponto de vista, que é que a realização do processo de RVCC de nível secundário trouxe de mais importante à sua vida?”

Entre as competências validadas e certificadas, que conferem o nível secundário de educação, contar-se-ão, certamente, competências de índole diversa. No entanto, algumas das capacidades desenvolvidas ao longo da vida e que contribuíram para a obtenção do secundário pelo processo de RVCC, evidenciadas nos testemunhos de alguns adultos (5 dos 67) ao item 18 do questionário, têm subjacente o carácter empírico dessas aprendizagens, consistindo, por isso, exemplos de “saber-fazer empírico ou experiencial”, uma das categorias referidas por Boterf (1998, citado por Costa, 2005).

Além disso, nos seus testemunhos, vários adultos referem que a escrita da sua história de vida lhes permitiu perceber as competências e conhecimentos de que eram detentores, das quais não tinham consciência, o que reforça a opinião expressa por Lamas, Maria e Gomes (2009), no sentido de que a construção do PRA tende a facilitar a auto-estima, a motivação e o aperfeiçoamento pessoal.

Sendo a amostra de adultos deste estudo constituída apenas por indivíduos que obtiveram a certificação do nível secundário de educação pela realização de um processo de RVCC-NS, poderão passar despercebidas algumas consequências das principais dificuldades que os que iniciam esse processo enfrentam. Na verdade, há adultos que se inscrevem num CNO e que, mesmo depois de devidamente encaminhados para um processo de RVCC-NS, acabam por desistir, segundo referem algumas das profissionais entrevistadas. Algumas destas pessoas obtiveram o 9º ano por idêntico processo e, ao pretenderem continuar o seu percurso de aprendizagem, manifestam dificuldade em enfrentar a transição de um processo para outro, visto que, na verdade, o referencial do secundário é bem mais complexo e exigente que o do básico. Este facto é referenciado no estudo levado a cabo pela Universidade Católica (2009).

Apesar da não correspondência entre a posse de um diploma e a obtenção de uma situação profissional adequada às habilitações definidas nesse diploma (Canário, 2005b), situação que se tem vindo a agravar, recentemente, em virtude da crise global que atravessamos, a conquista do certificado que confere equivalência ao 12º ano é um dos aspectos mais valorizados pelos adultos que concluem o processo de RVCC, o que confirma a opinião de Ávila (2008). Esta autora refere que a obtenção desse diploma, ao representar uma inequívoca conquista pessoal, produz efeitos positivos na auto-imagem dos indivíduos.

Algumas profissionais entrevistadas referem que os adultos que habitualmente têm vindo a realizar acções de formação com o objectivo de uma actualização de conhecimentos

ou que têm objectivos bem definidos relativos ao prosseguimento de estudos são aqueles que melhor recebem as indicações de aperfeiçoamento do PRA. O estudo realizado pelo INE (2008) apresenta alguns dados que, sendo referentes a um contexto um pouco diferente, confirmam esta tendência, ao evidenciarem que, quanto maior é o grau de escolaridade do sujeito, maior é a sua participação em actividades formais e não formais de educação.

Em relação às hipóteses de investigação estudadas, concluímos haver uma relação positiva e significativa entre a motivação intrínseca para o processo de RVCC e a predisposição para a realização de aprendizagens ulteriores (hipótese 3), o que poderá significar que, em boa parte, a atitude positiva e de abertura à realização de aprendizagens subsequentes ao processo, está já relacionada com a atitude que os adultos manifestam no início do processo – uma atitude proactiva face à mudança – porventura relacionada com factores de personalidade, orientada por curiosidade, vontade de superação de desafios e de continuar a aprender e a crescer. Ou seja, o impacto do processo de RVCC parece depender das motivações iniciais e da predisposição do adulto para o desenvolvimento contínuo, sendo tanto maior, em termos de uma atitude favorável à aprendizagem ao longo da vida, quanto mais expressiva for essa atitude antes do processo de RVCC.

Concluimos, também, que idêntica relação existe entre a expectativa inicial do processo como algo desafiante e o reforço da valorização pessoal (hipótese 5). As pessoas que encaravam, no seu início, o processo de RVCC como uma fase de muito trabalho, porventura difícil, mas perspectivada de forma positiva e determinada, durante a qual iriam aprender coisas novas, são as que, findo o processo revelam maior valorização pessoal e valorização do próprio processo (experiência muito gratificante, mais autoconfiantes, capazes de abraçar novos projectos pessoais, referindo mesmo que se tornaram pessoas diferentes). Em suma, o processo de RVCC contribui para o reforço da valorização pessoal das pessoas, na medida em que as mesmas tendem a encará-lo, desde o início, como um desafio.

Por outro lado, e tendo em consideração as hipóteses que não validámos, os dados obtidos não nos permitiram estabelecer uma relação entre uma maior motivação intrínseca para o processo de RVCC e a percepção de maiores ganhos na capacidade reflexiva ou de uma maior valorização pessoal. Foi igualmente inconclusiva a relação entre as expectativas de facilidade do processo de RVCC e o reforço da percepção da valorização pessoal.

Verificando-se uma grande diversidade entre as datas de início e de conclusão do processo de RVCC, tentámos investigar se a duração do mesmo estaria relacionada com a percepção, por parte do adulto, de mudança da sua capacidade reflexiva ou com alterações na sua valorização pessoal. Nenhuma das hipóteses revelou qualquer relação significativa entre a

duração do processo e qualquer um destes elementos, o que à partida supõe que não se trata de uma variável importante para compreender e explicar mudanças produzidas pelo processo.

Quanto ao funcionamento dos Centros Novos Oportunidades envolvidos neste estudo, constatámos que, em relação às etapas iniciais relativas ao início do processo de RVCC, acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, todos seguem as orientações da Carta de Qualidade (Gomes e Simões, 2007). Em contrapartida, a articulação entre profissionais e formadores processa-se de forma diferente, tendo cada CNO adoptado um modo específico de funcionamento interno. A adopção dessas normas distintas está enquadrada na mesma Carta de Qualidade, que refere os procedimentos a serem adoptados durante o processo de RVCC, mas permite que, durante a execução do PRA, cada equipa técnico-pedagógica se organize de modo a apoiar os adultos da forma entendida como a mais adequada, tendo em vista otimizar os recursos humanos existentes.

No decurso desta investigação, percebemos que o papel dos formadores e, principalmente, dos profissionais de RVCC, se insere no quadro humanista, cujas principais características referimos no primeiro capítulo, na medida em que, durante a construção do respectivo PRA, ajudam os adultos a clarificarem as suas interpretações das experiências registadas no âmbito das suas histórias de vida, num ambiente de grande compreensão, encorajamento, aceitação e valorização do adulto, assumindo, assim, o papel de facilitadores ou de mediadores de consciencialização dos recursos e saberes pessoais, bem como de aprendizagens concomitantes.

Outro aspecto em relação ao qual estes Centros Novas Oportunidades revelam práticas distintas é a operacionalização das 50 horas de formação complementar que podem ser proporcionadas a cada adulto, para permitir a superação de algumas dificuldades pontuais. À realização de sessões preferencialmente individuais, onde determinado formador esclarece as dificuldades daquele indivíduo em concreto, opõe-se a organização de sessões de grupo, pré-formatadas, que abordam os aspectos considerados, pela equipa técnico-pedagógica, como os mais deficitários, no que diz respeito às competências dos adultos. Em nossa opinião, as sessões de grupo seguem um modelo mais formal de formação e contribuem para a rentabilização do tempo dos formadores, o que permitirá um melhor cumprimento das metas estabelecidas. Por outro lado, as sessões individuais podem tornar os processos mais prolongados no tempo, mas, ao possibilitarem um contacto mais próximo com os adultos, poderão ser mais eficazes na superação das dificuldades apresentadas.

Uma recomendação que existe a nível superior, da parte da Agência Nacional para a Qualificação é o “estabelecimento de parcerias [dosCNO] com outros agentes e instituições que actuam no campo da educação e formação, através de uma lógica de responsabilização organizacional que se pauta pelos princípios de obtenção de resultados, prossecução de objectivos e avaliação de procedimentos implementados” (Gomes et al., p. 13), no sentido de proporcionar aos adultos a melhor solução formativa para o seu perfil e os seus interesses pessoais e profissionais. Por outro lado, é igualmente recomendada a realização de itinerâncias por lugares próximos, envolvendo diferentes organismos como autarquias, associações desportivas e culturais e empresas na divulgação junto dos adultos das diferentes iniciativas integradas nas Novas Oportunidades. Todas estas orientações seguem outras, emitidas a nível internacional, por diferentes documentos orientadores no âmbito da educação de adultos, como o “Livro Branco: Ensinar e Aprender, Rumo a uma Sociedade Cognitiva” (1995), o documento da Comissão das Comunidades Europeias, “Educação de Adultos: Nunca é tarde para aprender” (2006) ou as recomendações da CONFINTEA VI (2009). Através das entrevistas realizadas às profissionais, verificámos que essas orientações são implementadas na prática dos Centros Novas Oportunidades.

Sendo a população alvo deste estudo os adultos que obtiveram o nível secundário de educação através da realização de um processo de RVCC, pretendemos saber quais os aspectos mais valorizados e avaliados positivamente, bem como os mais frágeis ou críticos, quer na opinião dos adultos da amostra constituída quer na dos profissionais entrevistados, em relação ao processo de RVCC. Uma diversidade de opiniões e argumentos foi apresentada em ambos os sentidos.

Um dos pontos fortes mais relevantes apresentados pelos profissionais de RVC entrevistados diz respeito ao referencial de competências chave, considerado de tal forma abrangente e flexível que possibilita o enquadramento de todas as competências evidenciadas pelos adultos em processo. Outro aspecto subjacente ao sistema de RVCC, apontado, igualmente, como força deste processo, é a questão da justiça que ele permite trazer, em termos de oportunidades criadas, quer no sentido do reconhecimento e certificação das competências adquiridas durante a vida, quer por permitir a conclusão de um nível de estudos interrompido durante a adolescência, frequentemente por necessidades económicas, ou, simplesmente, porque a escola não soube cumprir a sua função.

Por seu lado, os aspectos positivos focados pelos adultos constituintes da amostra em estudo apontam igualmente neste mesmo sentido, o facto de permitir obter a conclusão dos estudos interrompidos, através do reconhecimento das competências adquiridas, ao

mesmo tempo que possibilita a coexistência de ritmos diferenciados de evolução no processo. Tal vai ao encontro do que é defendido no Livro Branco da Educação de Adultos (1995), em que se recomenda que a organização curricular das acções de formação destinadas à população adulta deve ser estruturada de modo que essas acções possam ser realizadas ao próprio ritmo.

Em relação às críticas apontadas ao sistema, a organização do trabalho dos Centros Novas Oportunidades, tendo em vista o cumprimento das metas estabelecidas superiormente e consideradas, de um modo geral, demasiado elevadas, é referida pelas profissionais como factor condicionante da qualidade do trabalho a desenvolver e do apoio que é possível dar aos adultos. Esse mesmo facto é referido por Cavaco (2007), que caracteriza o trabalho dos profissionais de RVC como, “apesar de seguir uma lógica de avaliação centrada no adulto”, limitado pelo poder político, na medida em que “baseado numa lógica de avaliação instrumental exige o cumprimento de metas quantitativas relativas ao número de adultos certificados” (p. 31).

Este aspecto relaciona-se com a acusação de facilitismo em relação à actuação de alguns Centros, o que, na opinião de alguns adultos da amostra considerada, é um factor que tem contribuído para uma certa descredibilização do processo. Registámos, ainda, algumas sugestões que poderiam contribuir para ultrapassar este facilitismo e que poderia passar por uma sessão de júri, onde os adultos teriam que prestar, verdadeiramente, provas das suas competências e conhecimentos ou por um processo onde decorresse ensino/aprendizagem de determinados conteúdos de natureza científica. Na nossa opinião, estas sugestões reflectem os modelos de escola e de ensino tradicional que foi experimentado pelos adultos enquanto crianças e adolescentes, sendo, de certa forma, a negação da metodologia em que se baseia o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências implementado em Portugal.

A formação dos técnicos que exercem funções nos CNO's foi considerada deficiente por uma das profissionais entrevistadas, aspecto que, como refere Pires (2007), assume uma dimensão a ter em linha de conta, pois o papel desses técnicos “não é redutível à mera aplicação de técnicas e de instrumentos de avaliação”, constituindo-se a sua formação “como um eixo imprescindível para a garantia da qualidade dos processos em causa”, na medida em que “têm um papel fundamental ao nível da valorização dos adquiridos da pessoa, de elevação da sua auto-estima e da auto-imagem, de apoio à tomada de consciência e explicitação das suas aprendizagens, de suporte à construção identitária, e por vezes, de reconciliação da pessoa com a sua trajectória de vida” (p. 17).

Outra das críticas apontadas ao sistema de RVCC quer por uma das formadoras quer por alguns adultos é o facto de ser possível o acesso de jovens à realização de um processo de RVCC (ainda possuidores de pouca experiência de vida), o que poderá limitar fortemente a abordagem autobiográfica que o desenvolvimento da história de vida pressupõe. De facto, uma das características apontadas por Boutinet (2009) como delimitadoras da vida adulta é o capital experiencial decorrente dos riscos inerentes à própria vida, associados a sucessos ou a frustrações, e que tende a ser tanto maior quanto maior for a idade do indivíduo

## 5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA POSTERIORES INVESTIGAÇÕES

A localização geográfica quer dos Centros Novas Oportunidades envolvidos neste estudo quer da residência dos adultos da amostra considerada é bastante limitada, apresentando uma forte concentração no concelho da Marinha Grande. Deste modo, algumas das conclusões estabelecidas poderão reflectir realidades específicas desta região, pelo que não se podem generalizar os seus resultados.

Por outro lado, o número reduzido das entrevistas realizadas e os poucos questionários recebidos também não permitem que seja feita qualquer generalização dos resultados obtidos.

O próprio questionário utilizado, construído por nós com base na nossa experiência e nas entrevistas realizadas às profissionais de RVCC, não tendo sido submetido a uma experimentação ampla e posterior melhoramento. Acreditamos que se houvesse mais tempo para refinar o instrumento de medida, talvez os resultados obtidos fossem mais conclusivos e pudessem conduzir à validação de algumas das hipóteses que definimos e não validámos.

Haverá aspectos que poderão ser objecto de estudos mais aprofundados, como, por exemplo, as expectativas de facilidade do processo que os adultos apresentam ao iniciarem o processo de RVCC. Seria interessante a realização de um estudo longitudinal, que procurasse estudar a perspectiva dos adultos em relação a esse factor, em vários momentos, antes, durante e após a conclusão do processo. Seria também importante, no âmbito de estudos longitudinais, utilizar outros instrumentos de medida, já previamente validados, do ponto de vista psicométrico, para explorar melhor os efeitos do processo de RVCC em variáveis consideradas relevantes.

Haverá, certamente, outros aspectos que podem influenciar as consequências da realização do processo de RVCC nas percepções dos adultos que o realizam, relativamente à sua auto-estima, à sua realização pessoal e à motivação para uma aprendizagem contínua.

Seria interessante investigar se a forma como o processo é desenvolvido se relaciona ou não com alterações nos aspectos referidos. Por exemplo, um atendimento mais individualizado pelo profissional e pelos formadores é mais favorável ao aumento das capacidades reflexivas e da valorização pessoal do adulto do que uma maior predominância de sessões em grupo? Ou ainda, que atitudes por parte dos profissionais, que metodologias ou abordagens são mais susceptíveis a promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo e o gosto por continuar a aprender?

Por último, um potencial enviesamento de alguns resultados obtidos no estudo empírico, realizado no âmbito desta dissertação, é alguma intersecção entre os processos de RVCC do básico e do secundário, patente, sobretudo, nas entrevistas às profissionais que recorrem frequentemente, e de forma explícita, à sua experiência com adultos em processo do básico. Por outro lado, alguns dos adultos que responderam ao questionário são provenientes de um processo de RVCC de nível básico, experiência que poderá ter influenciado as suas respostas. Não sendo este elemento um factor propriamente perturbador das conclusões obtidas, contribui para que as mesmas não possam ser consideradas como relativas apenas ao universo limitado ao RVCC-NS. Aliás, como este processo é de implementação relativamente recente, os principais estudos referidos no segundo capítulo desta dissertação ou se referem exclusivamente ao RVCC de nível básico ou incluem poucos elementos relativos ao de nível secundário.

Na nossa opinião, dado que as diferenças existentes entre os processos de RVCC de nível básico e de nível secundário são consideráveis, faz sentido que haja estudos apenas vocacionados para o secundário. No entanto, será necessário esperar, ainda, algum tempo para podermos dispor de estudos efectuados em larga escala, que nos forneçam resultados consistentes relativos ao processo de RVCC-NS. O nosso estudo representou, assim o entendemos, um singelo contributo neste campo.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---



A presente dissertação debruçou-se sobre a influência da realização do processo de RVCC-NS na motivação para a aprendizagem ao longo da vida, procurando investigar se a obtenção da equivalência ao 12º ano, através de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário tem um impacto que perdura para além da obtenção do diploma, na predisposição para posteriores aprendizagens. Simultaneamente, tentámos perceber se a realização desse processo provoca alterações no indivíduo, nomeadamente em relação à forma como ele percebe as suas capacidades reflexivas e como entende a sua valorização pessoal.

Neste sentido, a primeira parte deste trabalho teve como principal objectivo apresentar os principais conceitos envolvidos na temática da aprendizagem durante a vida adulta e a forma como eles estão presentes nas metodologias do sistema de RVCC.

Tentando compreender melhor os sujeitos a que se destina o processo de RVCC, começámos por, no Capítulo I, apresentar alguns elementos que caracterizam a pessoa adulta. Os problemas e desafios que caracterizam a sociedade pós-moderna, também denominada sociedade do conhecimento, foram apresentados, de seguida, com o intuito de melhor enquadrarmos a importância da educação e aprendizagem ao longo da vida. Constatámos que, para melhor enfrentar os desafios actuais, é fundamental desenvolver as capacidades de auto-aprendizagem, para o que é conveniente aprender a aprender, seja em contextos formais ou não-formais de aprendizagem, seja informalmente, no dia-a-dia, no contacto com os outros e da observação dos contextos socioprofissionais em que nos inserimos. Passámos em revista as principais características do humanismo e do pragmatismo, que considerámos as principais correntes filosóficas que melhor interpretam as metodologias usadas no processo de RVCC.

A educação de adultos tem constituído uma das preocupações internacionais, exigindo das organizações internacionais e dos governos alguma atenção, pois, numa sociedade em que o conhecimento aumenta a um ritmo exponencial, o investimento no

capital humano é o melhor contributo para o desenvolvimento sustentado das nações. Assim, assinalámos o papel da UNESCO, registámos algumas das principais conclusões da CONFINTEA VI, a última Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, bem como analisámos os principais contributos de algumas medidas determinadas pela União Europeia, constantes do Livro Branco da Educação, “Ensinar e Aprender, Rumo a uma Sociedade Cognitiva”, do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida e do documento “Educação de Adultos: Nunca é tarde para aprender”.

As principais orientações internacionais no campo da educação da população adulta estão reflectidas nas fundamentações ideológicas do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a contextualização histórica das medidas tomadas, em Portugal, relativamente à Educação de Adultos, já no Capítulo II, permitiu-nos compreender as bases deste Sistema, instituído em 2001. Tendo em atenção os fundamentos do sistema de RVCC e as metodologias de trabalho implementadas, explorámos os principais conceitos nele envolvidos. Compreendemos algumas definições de competência, que envolve saberes de natureza diversificada, e como as experiências de vida podem contribuir para o seu desenvolvimento. A abordagem autobiográfica, no contexto das histórias de vida, bem como o respectivo registo no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens individual, são os elementos que permitem aos adultos fazer prova das competências adquiridas, as quais, depois de enquadradas no Referencial de Competências-Chave do nível básico ou secundário, poderão contribuir para a obtenção do respectivo diploma. Investigámos e registámos os resultados de alguns estudos realizados em Portugal, relacionados com a educação e formação de adultos. Analisámos, em particular, as conclusões que evidenciavam alguma relação com o estudo empírico que nos propusemos levar a cabo.

As três investigações de natureza mais abrangente, realizadas pelo CIDEAC, pelo INE e pela Universidade Católica, muito embora apresentem conclusões interessantes para a nossa investigação, ou não abrangeram adultos que tivessem obtido o nível secundário pela realização de um processo de RVCC-NS ou a representatividade desses indivíduos nas amostras estudadas era muito reduzida, o que se explica pelo facto de os estudos terem sido realizados quando a implementação do RVCC-NS ainda dava aos primeiros passos. Por esse motivo, revimos, também, outras investigações que, embora de menor dimensão, envolveram adultos em processo de RVCC-NS ou com o processo já concluído e que nos apresentaram alguns aspectos similares ou complementares da investigação que realizámos.

Com base no enquadramento teórico que consta da primeira parte desta dissertação, bem como nas investigações empíricas que abordámos nessa primeira parte, pensamos ter

conseguido a fundamentação para as hipóteses de investigação que definimos para o nosso estudo.

Assim, recorreremos a uma abordagem que combinou técnicas qualitativas com um plano de investigação quantitativo não experimental, envolvendo profissionais de RVC e adultos certificados de quatro Centros Novas Oportunidades da região de Leiria, dois pertencentes a entidades formadoras privadas e outros dois sediados em escolas secundárias. Por conseguinte, entrevistámos 4 profissionais de RVC, tendo essas entrevistas contribuído, tal como a revisão da literatura efectuada, para a elaboração do questionário que foi apresentado, posteriormente, aos adultos e relativamente ao qual obtivemos 67 respostas.

A análise dos resultados permitiu-nos concluir, pela via qualitativa e pela estatística descritiva que os adultos percebem diversas alterações positivas, nomeadamente, na motivação para continuar a aprender ao longo da vida, alguma evolução na capacidade reflexiva, que lhes permite interpretar o mundo de forma diferente, e uma grande valorização pessoal decorrente das experiências que o processo proporcionou.

Quanto às hipóteses de investigação estudadas, concluímos haver uma relação positiva entre a motivação para o processo de RVCC e a predisposição para a realização de aprendizagens ulteriores, o que poderá evidenciar que a própria realização do processo de RVCC se constitui, em si mesma, reveladora de uma atitude proactiva face à mudança, relacionada com a vontade de superar desafios e de continuar a aprender. Ou seja, o impacto do processo de RVCC parece depender das motivações iniciais e da predisposição do adulto para uma aprendizagem contínua, sendo tanto maior, em termos de uma atitude favorável à aprendizagem ao longo da vida, quanto mais expressiva for essa atitude antes do processo de RVCC. Concluímos, também, que idêntica relação existe entre a expectativa inicial do processo como algo desafiante e o reforço da valorização pessoal. As pessoas que encaravam, no seu início, o processo de RVCC como uma fase de muito trabalho, porventura difícil, mas perspectivada de forma positiva e determinada, findo o processo, revelam maior valorização pessoal.

Por outro lado, e tendo em consideração as hipóteses que não validámos, os dados obtidos não nos permitiram estabelecer qualquer relação entre uma maior motivação intrínseca para o processo de RVCC e a percepção de maiores ganhos na capacidade reflexiva ou de uma maior valorização pessoal, tal como foi, igualmente, inconclusiva a relação entre as expectativas de facilidade do processo de RVCC e o reforço da percepção da valorização pessoal. Verificando-se uma grande diversidade entre as datas de início e de conclusão do processo de RVCC, tentámos investigar se a duração do processo estaria relacionada com a

percepção, por parte do adulto, de mudança da sua capacidade reflexiva ou com alterações na sua valorização pessoal, tendo sido inconclusiva qualquer destas relações.

Em síntese, a nossa investigação valida o impacto significativo do processo de RVCC-NS na atitude perante a aprendizagem ao longo da vida dos adultos que o concluíram e, por outro lado, evidencia que a disposição inicial dos adultos é um factor significativamente relacionado com as atitudes dos mesmos após o processo ter sido finalizado.

## **BIBLIOGRAFIA**

---

---





- Alcoforado, L. (2001). O modelo da competência e os adultos não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 67-83.
- Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: ICS.
- Almeida, L. M. P. (2003). *Dissertação de mestrado: Eu os outros e as competências*. Coimbra: Universidade, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Almeida, L. M. P. (2007). Competências – Um caminho educativo para novos desafios. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 245-262.
- Alves, M. C. P. (2006). Para os desafios do mercado de trabalho. Iniciativa Novas Oportunidades. *Jornal Democracia Liberal*. Obtido a 05/09/2008, em <http://www.demoliberal.com.pt/noticias.php?noticia=4020&PHPSESSID=d649f89bf56c7a8d2aebbb88de9c4a0a>
- Amado, J. S. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação: Relatório de disciplina apresentado nas provas de agregação*. Coimbra: Universidade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ambrósio, S. I. J. (2008). *O bem-estar subjectivo de adultos em processo de RVCC de Nível Secundário*. Coimbra: Universidade, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Aragão, R. (2009). *A capacidade de aprendizagem ao longo da vida e o bem-estar dos adultos em processo de RVCC de Nível Secundário*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Associação O Direito de Aprender (2008). *As várias facetas da educação de adultos*. Obtido a 15/10/2008, em [http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=179&Itemid=30](http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=179&Itemid=30)
- Ávila, P. (2008). *Os contextos da literacia: Percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados*. *Sociologia*, 17/18. Obtido a 29/12/2009, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5521.pdf>
- Barbier, J. M. (2009). Le champ de la formation des adultes. In J. M. Barbier et al., *Encyclopédie de la formation* (pp. 1-27). Paris : Presses Universitaires de France.
- Barroso, J. (2003) Factores organizacionais da exclusão escolar: A inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (Org.) *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Bélangier, P., & Mobarak, H. (1996). UNESCO and adult education. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (2ª ed., pp. 717-723). Oxford: Pergamon
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J. M. Barbier et al., *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-69). Paris : Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J. P. (2009). La vie adulte. In *Encyclopédie de la formation*. In J. M. Barbier et al., *Encyclopédie de la formation* (pp. 95-102). Paris : Presses Universitaires de France.
- Brown, J.O. (2005). Portfolio. In E. Leona (Ed.), *Internacional Encyclopedia of Adult Education* (pp. 485-489). New York: Palgrave Macmillan.
- Cabete, D. M. F. (2006). *O processo de construção de competências ao longo da vida: uma abordagem através de histórias de vida de profissionais RVCC*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Canário, R. (2005a). *Multiplicar as Oportunidades Educativas*. Lisboa: Universidade de Lisboa. In Debate Nacional sobre Educação. Obtido a 29/12/2009, em <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV11.pdf>
- Canário, R. (2005b). A escola como construção histórica. In *O que é a Escola? Um olhar sociológico* (pp. 59-88). Porto: Porto Editora.
- Caramujo, M.S. (2003). *Educação de Adultos: Caminho para o bem-estar social*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Carneiro, R. (2002). *O futuro da educação em Portugal, tendências e oportunidades*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Castro, I. C., & Silva, C. (2009). *1 milhão de Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. Obtido a 24/01/2010, em <http://www.anq.gov.pt/>
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34.
- CIDEC (2007). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: DGFV.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Obtido a 26/07/2010, em [http://www.adcmoura.pt/start/Livro\\_BrancoEducao\\_Formacao.doc](http://www.adcmoura.pt/start/Livro_BrancoEducao_Formacao.doc)
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: SEC. Obtido a 26/07/2010, em [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf)

- Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Obtido a 25/08/2010, em [http://europa.eu.int/comm/education/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html)
- Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Educação de adultos: Nunca é tarde para aprender*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Obtido a 29/03/2010, em [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c1\\_1097\\_pt.htm#top](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c1_1097_pt.htm#top)
- Costa, F. J. O. (2009). Oportunidades de educação/aprendizagem ao longo da vida: Impacto do processo de RVCC nível secundário no projecto educativo/formativo dos adultos. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Obtido a 15/09/2010, em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t4/t4c114.pdf>
- Costa, J. A. P. F. (2005). *Competências adquiridas ao longo da vida: Processos, trajectos e efeitos*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Obtido a 29/12/2009 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7985>
- Costa, R. (2007). Rosa Choque. *DiarioEconomico.com*. Obtido a 05/09/2008, em <http://diarioeconomico.sapo.pt/edicion/diarioeconomico/opinion/columnistas/pt/desarrollo/966046.html>
- Dias, C., Oliveira, L., & Alves, M. P. (2009). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC): Experiências de construção de portefólios reflexivos. Braga: Universidade do Minho. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Obtido a 29/12/2009, em <http://en.scientificcommons.org/52638906>
- Dias, J. P. (2006). Ensino Recorrente: Um Percurso Formativo. Boletim Cultural e Recreativo - Secundária José Estêvão – Aveiro, *Alternativas*, 12. Obtido a 05/09/2008, em <http://www.prof2000.pt/users/secjeste/alternativas12/PG000040.HTM>
- Dominicé, P. (2009). Les histoires de vie: Une aventure intellectuelle plurielle et singulière. In J. M. Barbier et al., *Encyclopédie de la formation* (pp. 113-122). Paris: Presses Universitaires de France.
- English, L. (2005) Spirituality. In E. Leona (Ed.), *Internacional Encyclopedia of Adult Education* (pp. 603-605). New York: Palgrave Macmillan.
- Finger, A., & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada: Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

- Gentile, P., & Bencini, R. (2000). Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. *Construindo competências. O objectivo da escola não deve ser passar conteúdos, mas preparar todos para a vida em uma sociedade moderna*. Obtido a 05/09/2008, em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html)
- Gomes, M., Pureza, J., Martins, I., Filipe, O., Deus, J.D. et al. (2006a). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, M., Umbelino, A., Martins, I., Oliveira, J., Bentes, J. & Abrantes, P. (2006b). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, M. C., & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Gonçalves, S. R. T. (2007). *O desenvolvimento da carreira em adultos pouco escolarizados*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação e Psicologia. Obtido a 29/12/2009, em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2008001771>
- Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2010. Consultada em [http://www.infopedia.pt/\\$nut](http://www.infopedia.pt/$nut)
- Instituto Nacional de Estatística (2008). *Inquérito à Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: INE. Obtido a 12/05/2010, em [www.ine.pt](http://www.ine.pt)
- Jarvis, P. (2001). O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 13-30.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge: Cambridge Adult Education.
- Lamas, E., Maria, A., & Gomes, M. (2009). A avaliação nos cursos de educação e formação de adultos, nível secundário: Dimensão formadora e integrada. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Obtido a 26/08/2010, em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t8/t8c257.pdf>
- Leach, L. (2005) Self-Directed Learning. In E. Leona (Ed.), *Internacional Encyclopedia of Adult Education* (pp. 565-569). New York: Palgrave Macmillan.
- Liz, C., Machado, M. R., & Burnay, E. (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades, primeiros estudos da avaliação externa: Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. e Universidade Católica Portuguesa. Obtido a 12/05/2010, em [www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt)

- Lopes, H., Cerol, J., & Magalhães, P. (2009a). *Iniciativa Novas Oportunidades: Primeiros Estudos da Avaliação Externa: Estudo de percepção da qualidade de serviço e de satisfação*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. e Universidade Católica Portuguesa. Obtido a 12/05/2010, em [www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt)
- Lopes, H., Cerol, J., & Magalhães, P. (2009b). *Iniciativa Novas Oportunidades: Primeiros Estudos da Avaliação Externa: Painel de avaliação de diferenciação entre inscritos e não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. e Universidade Católica Portuguesa. Obtido a 12/05/2010, em [www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt)
- Marques, A. (2008). RVCC: Mitos e Realidades. Foi você que pediu uma nova oportunidade? *Jornal da Marinha Grande*, 2330.
- Matias, J. (2007). *Novas Oportunidades*. Obtido a 05/09/2008, em <http://josematias.pt/Actual/CartaJornalPublico27Abril2007.pdf>
- Matos, A., Busto, C., Bentes, J., & Alves, S. (2004). *Testemunhos de uma equipa. Proform@r on-line*, Edição 3. Obtido a 05/09/2008, em [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_3/pag\\_4.htm](http://www.proformar.org/revista/edicao_3/pag_4.htm)
- Matos, J. F., Santos, M., & Mesquita, M. (2006). Ser matematicamente competente. *Seminário sobre as competências matemáticas*. Obtido a 05/09/2008, em [http://cie.fc.ul.pt/seminarioscie/scm/compet\\_mat.pdf](http://cie.fc.ul.pt/seminarioscie/scm/compet_mat.pdf)
- Melo, A., Marques, F., Soares, P., & Ribeiro, C. (s.d.). *Em defesa do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Obtido a 05/09/2008, em <http://www.petitiononline.com/rvcc/petition.html>
- Mendonça, M. A., & Carneiro, M. A. (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades, Primeiros Estudos da Avaliação Externa: Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. e Universidade Católica Portuguesa. Obtido a 12/05/2010, em [www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt)
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformational theory. In J. Mezirow & Associates, *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Ministério da Educação (2005). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa*. Lisboa. Obtido a 05/04/2010, em [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt)

- Nizet, J. (2009). Les evolutions idéologiques dans le domaine de la formation des adultes. In E. Leona (Ed.), *Internacional Encyclopedia of Adult Education* (pp. 967-996). New York: Palgrave Macmillan.
- Oliveira, A. L. (1996a). *Aprender a Aprender: Prosseguir a procura do significado*. Coimbra: Universidade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L. (1996b). *Aprendizagem auto-dirigida na adultez: Teoria, investigação e facilitação*. Coimbra: Universidade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem auto-dirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Universidade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 43-76.
- Osorio, A. R. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Parente, C., & Moreira (2007). *Avaliação de impacte de programas de educação, formação e certificação de adultos na região do Vale do Sousa*. Lisboa: GEP.
- Paulo, W. M. (2002). *Legislação do Conhecimento*. Obtido a 05/09/2008, em [http://www.kmol.online.pt/artigos/200211/pau02\\_p.html](http://www.kmol.online.pt/artigos/200211/pau02_p.html)
- Pires, A. L. O. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática Educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20.
- Portugalnet (2007). Plano Tecnológico: *O novo entusiasmo de Maria do Carmo, que descobriu os computadores ao fim de meio século de vida*. Pnet. Obtido a 05/09/2008, em <http://www.portugalnet.com/pnet/noticia.asp?id=84037>
- Quintas, H. L. M. (2008). *Educação de Adultos: Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Rico, H. M. G. (2007). *O impacto do processo RVCC: Perspectivas dos adultos certificados*. Coimbra: Universidade, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Romão, J. C. (2007). *Novas Velhas Oportunidades*. *Revista Correio da Educação*, 313.
- Secretariado Nacional da Frenprof (IX Congresso). *Dar mesmo prioridade à educação: Prestigiar a escola e a profissão docente. Educação ao Longo da Vida*. Obtido a 5/09/2008, em <http://www.spn.pt/?aba=27&cat=50&doc=1502&mid=115>
- Silva, C. M. M. R. (2007). *Satisfação dos adultos com os cursos EFA: Motivação, objectivos de vida e factores sociodemográficos*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Simões, A. (2007). O que é a educação? In A. C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos & M. F. Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação: Novos e velhos temas* (pp. 31-52). Coimbra: Edições Almedina.
- Sutton, P. J. (1996). Lifelong and continuing education. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 27-32). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Tennant, M. C. (2000). Adult Learning for Self-Development and Change. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 87-100). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tuckman, B. W., (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, A. C., Carvalho, L. X., & Carvalho, A. X. (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades, Primeiros Estudos da Avaliação Externa: Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. e Universidade Católica Portuguesa. Obtido a 12/05/2010, em [www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt)





## **ANEXOS**

---

---



## **Anexo 1 – Modelo de carta enviada aos Centros Novas Oportunidades, solicitando colaboração para a realização do estudo empírico**

---

Celina Maria Pereira

Rua ....

2445 ...

Exmo. Sr. Director do Centro Novas Oportunidades de ...

Sou professora de Matemática do 3º ciclo e ensino secundário, na Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte, Marinha Grande, e encontro-me a fazer o mestrado em Administração Escolar, através do Centro de Estudos Superiores da Universidade de Coimbra em Alcobaca, no âmbito do qual irei realizar um estudo sobre o processo de RVCC de Nível Secundário em alguns Centros Novas Oportunidades da região de Leiria. Venho, pois, pela presente, solicitar a colaboração do CNO dirigido por V. Exa na realização deste estudo, nos termos que a seguir explicito.

Pretendo, essencialmente, perceber o que leva os adultos a ingressar num processo destes e qual o balanço que fazem do mesmo, após a obtenção do nível secundário de educação. Por outro lado, é também minha intenção a visão dos profissionais de RVC em relação aos adultos que eles acompanham ao longo de todo o processo.

Assim, gostaria de entrevistar um profissional de RVC do CNO do Crisform, preferencialmente um dos que tenham maior experiência em processos de RVCC de Nível Secundário (pelo menos um ano), a indicar por V. Exa.

Além disso, solicito que me sejam facultados os contactos (nome, endereço postal, e-mail e telefone) de pelo menos 50 adultos que tenham concluído o processo RVCC-NS há pelo menos 3 meses, aos quais pedirei a colaboração na resposta a um questionário anónimo.

Agradecendo, desde já, toda a atenção dispensada e na expectativa de uma resposta favorável, com os melhores cumprimentos,

---

(Celina Maria Pereira)

Marinha Grande, 12 de Janeiro de 2010

## **Anexo 2 – Modelo de carta enviada aos Adultos, solicitando colaboração para a resposta ao questionário**

---

Caro(a) Senhor(a):

Sou Celina Pereira, professora na Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte, Marinha Grande, e estou a fazer o Mestrado em Gestão Escolar, pela Universidade de Coimbra.

Nesse âmbito, estou a realizar uma investigação sobre a aprendizagem ao longo da vida e, em particular, o sistema de RVCC de nível secundário.

Assim, é a sua experiência de cidadã(o) que concluiu o ensino secundário por esta via, que me leva a solicitar a sua colaboração para esta investigação, a qual poderá ser concretizada através da resposta ao questionário que segue em anexo.

As respostas são anónimas e o que lhe peço é, apenas, que manifeste a sua opinião em relação aos itens que constam desse questionário.

Depois de responder, poderá enviar o questionário, em ficheiro Word, para [...@sapo.pt](mailto:...@sapo.pt) ou imprimir e enviar em correio normal para: Celina Pereira, Rua ..., nº ..., 2445-.... Se preferir, poderá, também enviá-lo para o Centro Novas Oportunidades onde concluiu os seus estudos secundários, onde, certamente, o reencaminharão para mim.

Agradecendo desde já toda a sua colaboração, com os melhores cumprimentos

Celina Pereira

## Anexo 3 – Guião para as entrevistas realizadas aos Profissionais de RVC

---

1. Nome
2. Formação de base
3. Há quanto tempo trabalha nas Novas Oportunidades? Sempre como profissional de
4. Como profissional de RVC, acompanha apenas adultos do secundário ou também do básico?
5. Descreva sucintamente as etapas por que passa o adulto até chegar ao profissional de RVC.
6. Como articula o seu trabalho com o dos formadores?
7. Quando iniciam o processo de RVCC-NS, qual lhe parecem ser as expectativas dos adultos?
8. Como reagem perante as tarefas que lhes vão sendo propostas?
9. Por vezes, os adultos não detêm as competências necessárias à certificação e necessitam de formação complementar. Isso é frequente? Que respostas este CNO tem para estas situações? E os adultos, como reagem?
10. Dado que acompanha os adultos durante todo o processo, verifica alterações na forma de ser e de estar dos adultos? Quais as principais mudanças, a nível de atitudes, à medida que avançam no processo?
11. Indique dois pontos fortes e dois pontos fracos do processo de RVCC.
12. Há algo que a sua experiência diga que é importante, relativamente à mudança das atitudes dos adultos, face à aprendizagem ao longo da vida?

## Anexo 4 – Questionário apresentado aos adultos



### UNIVERSIDADE DE COIMBRA CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ALCOBAÇA

Este questionário insere-se no âmbito de uma investigação de Mestrado em Gestão Escolar. Pretende-se saber de que forma a realização de um processo de RVCC de nível secundário está relacionado com a atitude perante a aprendizagem ao longo da vida.

Este questionário é anónimo.

Por favor, responda às questões com sinceridade, sabendo que não há respostas certas ou erradas e que o que importa, verdadeiramente, é a sua opinião.

1. GÉNERO: Masculino  Feminino

2. IDADE: \_\_\_\_\_ anos

3. RESIDÊNCIA (concelho) \_\_\_\_\_

4. ESTADO CIVIL: Solteiro/a  Casado/a  Divorciado/a  Viúvo/a   
União de facto  Separado/a

5. PROFISSÃO: \_\_\_\_\_

6. SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Empregado/a por conta própria

Empregado/a por conta de outrem

Desempregado/a há mais de 1 ano

Desempregado há menos de 1 ano

Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

7. NÍVEL DE ESCOLARIDADE COM QUE INICIOU O PROCESSO DE RVCC DE NÍVEL SECUNDÁRIO:

4º ano

5º ou 6º ano

7º ou 8º ano

9º ano

Frequência de 10º ano

10º ano

Frequência de 11º ano

11º ano

Frequência de 12º ano

8. INTERROMPEU OS ESTUDOS DEVIDO A:

Dificuldades económicas

- Falta de apoio e motivação familiares
- Insucesso escolar
- Problemas de saúde
- Oportunidade de trabalho
- Não gostava de estudar

Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

9. MÊS E ANO DA ENTRADA EM PROCESSO DE RVCC: \_\_\_\_\_

10. MÊS E ANO DA CONCLUSÃO DO PROCESSO DE RVCC: \_\_\_\_\_

11. CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES ONDE OBTVEU A CERTIFICAÇÃO DE NÍVEL SECUNDÁRIO:

- Crisform
- Escola Secundária da Batalha
- Escola Secundária Calazans Duarte
- Nerlei

**Em cada uma das questões 12 a 17, assinale, com um X, o seu grau de concordância com a afirmação apresentada, de acordo com a seguinte escala:**

- 1 – Discordo totalmente**
- 2 – Discordo**
- 3 – Não concordo nem discordo**
- 4 – Concordo**
- 5 – Concordo totalmente**

12. Inscrevi-me no processo de RVCC porque:

1. Queria obter o diploma do secundário (12º ano)
2. Pretendia obter uma melhor situação profissional
3. Queria aprender coisas novas
4. Pretendia prosseguir estudos no ensino superior
5. Queria conhecer pessoas novas
6. Queria quebrar alguma monotonia que se tinha instalado na minha vida
7. Queria que algo desafiante acontecesse na minha vida
8. Fui influenciado/a por amigos ou conhecidos
9. Algo me levava a inscrever, mas não sabia bem o quê

1	2	3	4	5

Outra razão: \_\_\_\_\_

**13.** Ao inscrever-me para fazer o RVCC, achava que:

1. Fazer o RVCC ia ser fácil
2. Ia obter o 12º ano rapidamente
3. Não ia ser fácil, mas era mesmo o que queria
4. Ia aprender coisas novas
5. Ia ser uma fase de muito trabalho na minha vida, mas desafiante

1	2	3	4	5

Pensava, também, que \_\_\_\_\_

**14.** Durante o processo de RVCC:

1. Foi fácil escrever a minha história de vida
2. Foi fácil integrar na história de vida os temas propostos no referencial de competências chave
3. Foi necessário realizar bastantes pesquisas na internet
4. Foi necessário reescrever os textos apresentados, várias vezes
5. Fiz todos os trabalhos pedidos, seguindo apenas as orientações do/a profissional e dos formadores
6. Para a realização dos trabalhos, recorri à ajuda de familiares ou de amigos
7. Fiz os trabalhos com um grande nível de autonomia

1	2	3	4	5

**15.** Terminado o processo de RVCC, sinto que:

1. A minha capacidade de reflectir sobre os assuntos melhorou bastante
2. Melhorei bastante a minha capacidade ao nível da expressão escrita
3. Me valorizo muito mais como pessoa
4. Não mudei muito a minha maneira de ver o mundo, a sociedade e as pessoas
5. Percebi que sou capaz de fazer coisas novas
6. Não notei grandes mudanças na forma como reflectia sobre os assuntos
7. Fiquei com vontade de aprender mais
8. Tenho muito mais confiança em mim próprio/a

1	2	3	4	5



9. Tenho uma visão da sociedade e do mundo muito mais complexa e integrada
10. Sou capaz de questionar muito mais o mundo e a sociedade à minha volta
11. O que faz sentido é continuar a aprender pela vida fora
12. Não houve grandes alterações na forma como aprendia


**16. Fazer o processo de RVCC teve valor para mim porque:**

1. Obtive o nível secundário de educação (12º ano)
2. Consegui um emprego melhor / melhores condições no meu trabalho
3. Aprendi algumas coisas novas, que me estão a ser muito úteis
4. Passei a encarar muito melhor e de forma consciente a aprendizagem ao longo da vida.
5. Foi uma experiência bastante gratificante na minha vida
6. Sinto que me tornei uma pessoa diferente

1	2	3	4	5

**17. Obtido o 12º ano, pretendo:**

1. Aprender /aperfeiçoar línguas estrangeiras
2. Fazer acções de formação na área das Novas Tecnologias (TIC)
3. Fazer um Curso de Especialização Tecnológica da minha área profissional
4. Fazer um Curso Superior

1	2	3	4	5

Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**Nas questões 18 e 19, exprima livremente a sua opinião, em relação a cada um dos tópicos sugeridos.**

**18. Do seu ponto de vista, que é que a realização do processo de RVCC de nível secundário trouxe de mais importante à sua vida?**

---



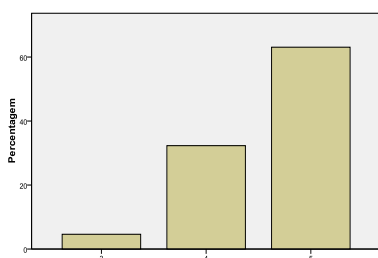
---



---

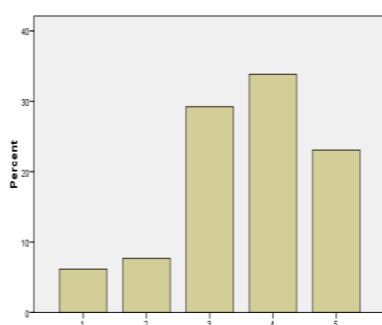


## Anexo 5 – Gráficos e Tabelas de Frequência relativos aos itens de resposta fechada do questionário apresentado aos adultos



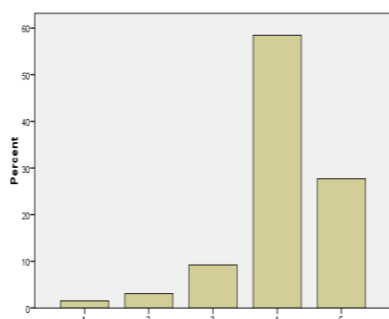
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>3</b>	3	4,6	4,6
<b>4</b>	21	32,3	36,9
<b>5</b>	41	63,1	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

### 12.1. Queria obter o diploma do secundário



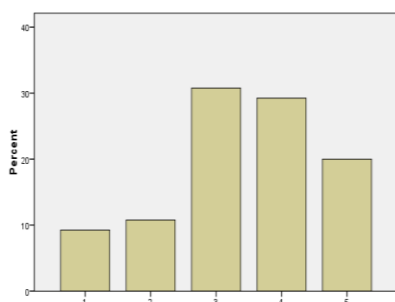
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>1</b>	4	6,2	6,2
<b>2</b>	5	7,7	13,8
<b>3</b>	19	29,2	43,1
<b>4</b>	22	33,8	76,9
<b>5</b>	15	23,1	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

### 12.2. Pretendia obter uma melhor situação profissional



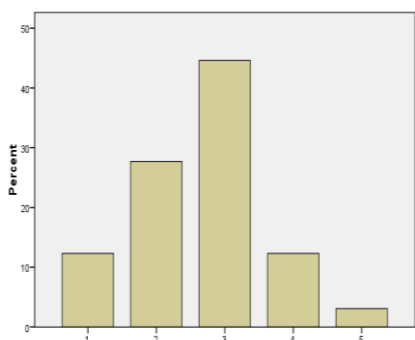
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>1</b>	1	1,5	1,5
<b>2</b>	2	3,1	4,6
<b>3</b>	6	9,2	13,8
<b>4</b>	38	58,5	72,3
<b>5</b>	18	27,7	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

### 12.3. Queria aprender coisas novas



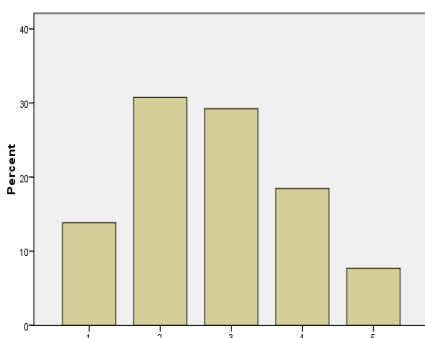
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>1</b>	6	9,2	9,2
<b>2</b>	7	10,8	20,0
<b>3</b>	20	30,8	50,8
<b>4</b>	19	29,2	80,0
<b>5</b>	13	20,0	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

### 12.4. Pretendia prosseguir estudos no ensino superior



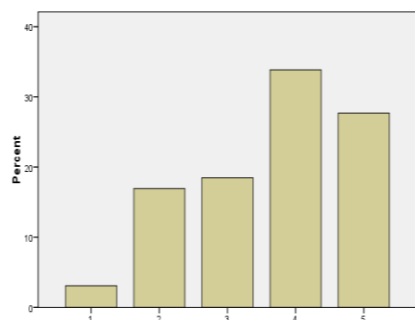
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
1	8	12,3	12,3
2	18	27,7	40,0
3	29	44,6	84,6
4	8	12,3	96,9
5	2	3,1	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

### 12.5. Queria conhecer pessoas novas



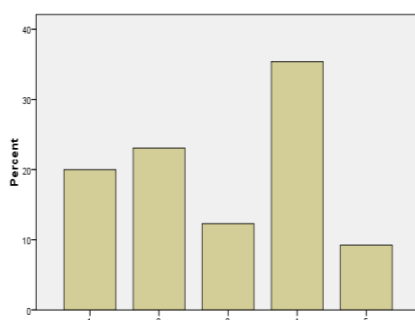
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
1	9	13,8	13,8
2	20	30,8	44,6
3	19	29,2	73,8
4	12	18,5	92,3
5	5	7,7	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

### 12.6. Queria quebrar alguma monotonia que se tinha instalado na minha vida



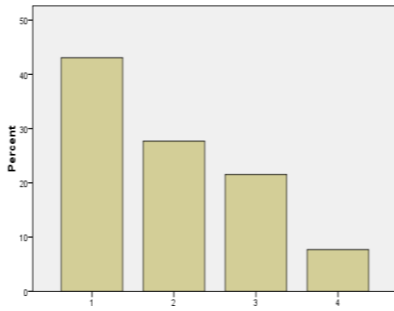
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
1	2	3,1	3,1
2	11	16,9	20,0
3	12	18,5	38,5
4	22	33,8	72,3
5	18	27,7	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

### 12.7. Queria que algo desafiante acontecesse na minha vida



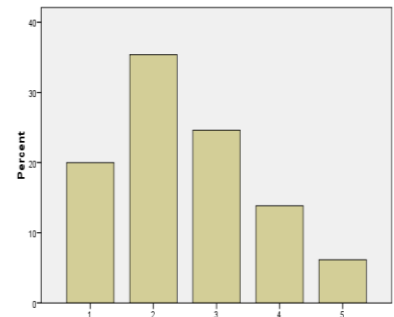
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
1	13	20,0	20,0
2	15	23,1	43,1
3	8	12,3	55,4
4	23	35,4	90,8
5	6	9,2	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

### 12.8. Fui influenciado/a por amigos ou conhecidos



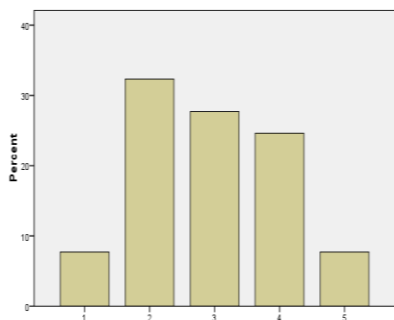
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
1	28	43,1	43,1
2	18	27,7	70,8
3	14	21,5	92,3
4	5	7,7	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

**12.9. Algo me levava a inscrever, mas não sabia bem o quê**



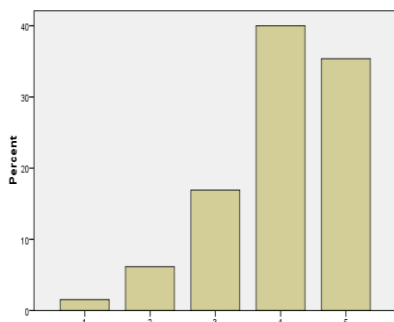
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
1	13	20,0	20,0
2	23	35,4	55,4
3	16	24,6	80,0
4	9	13,8	93,8
5	4	6,2	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

**13.1. Fazer o RVCC ia ser fácil**



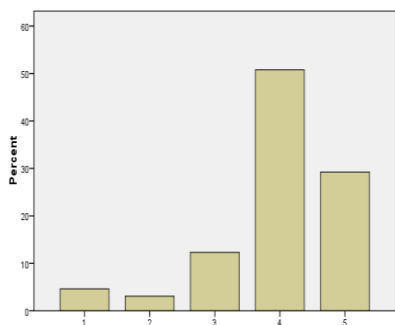
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
1	5	7,7	7,7
2	21	32,3	40,0
3	18	27,7	67,7
4	16	24,6	92,3
5	5	7,7	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

**13.2. Ia obter o 12º ano rapidamente**



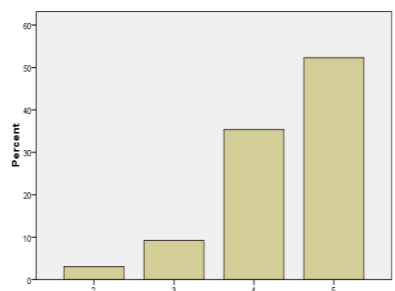
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
1	1	1,5	1,5
2	4	6,2	7,7
3	11	16,9	24,6
4	26	40,0	64,6
5	23	35,4	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

**13.3. Não ia ser fácil, mas era mesmo o que queria**



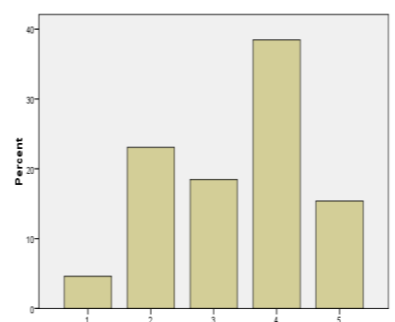
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulada
1	3	4,6	4,6
2	2	3,1	7,7
3	8	12,3	20,0
4	33	50,8	70,8
5	19	29,2	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

#### 13.4. Ia aprender coisas novas



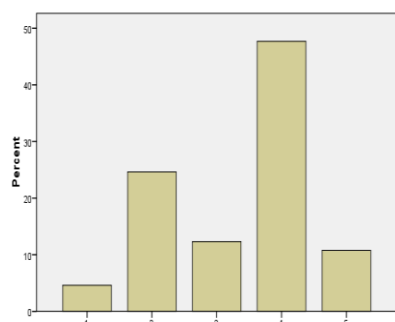
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulada
2	2	3,1	3,1
3	6	9,2	12,3
4	23	35,4	47,7
5	34	52,3	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

#### 13.5. Ia ser uma fase de muito trabalho na minha vida, mas desafiante



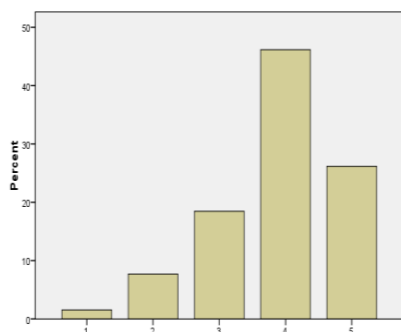
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulada
1	3	4,6	4,6
2	15	23,1	27,7
3	12	18,5	46,2
4	25	38,5	84,6
5	10	15,4	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

#### 14.1. Foi fácil escrever a minha história de vida



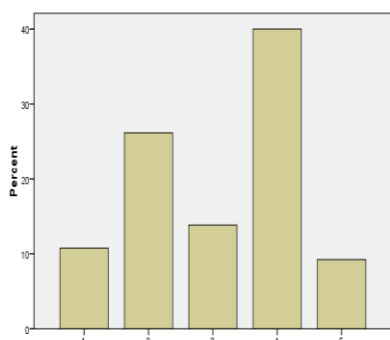
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulada
1	3	4,6	4,6
2	16	24,6	29,2
3	8	12,3	41,5
4	31	47,7	89,2
5	7	10,8	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

#### 14.2. Foi fácil integrar na história de vida os temas propostos no referencial de competências chave



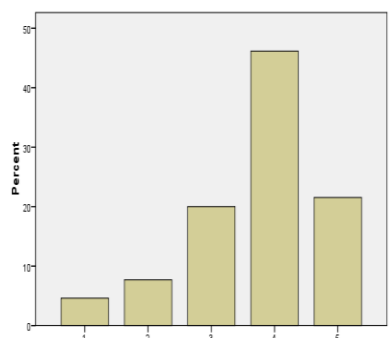
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulada
1	1	1,5	1,5
2	5	7,7	9,2
3	12	18,5	27,7
4	30	46,2	73,8
5	17	26,2	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

**14.3. Foi necessário realizar bastantes pesquisas na internet**



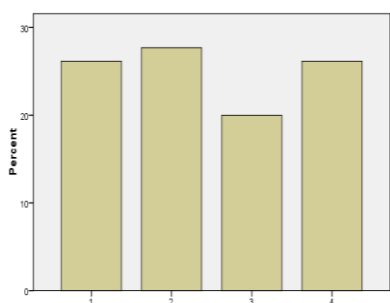
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulada
1	7	10,8	10,8
2	17	26,2	36,9
3	9	13,8	50,8
4	26	40,0	90,8
5	6	9,2	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

**14.4. Foi necessário reescrever os textos apresentados, várias vezes**



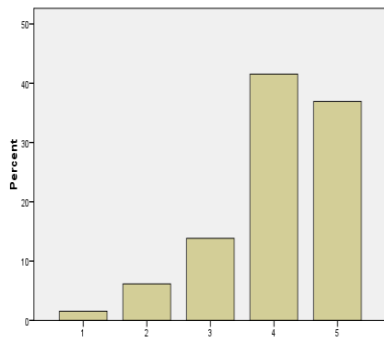
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulada
1	3	4,6	4,6
2	5	7,7	12,3
3	13	20,0	32,3
4	30	46,2	78,5
5	14	21,5	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

**14.5. Fiz todos os trabalhos pedidos, seguindo apenas as orientações do/a profissional e dos formadores**



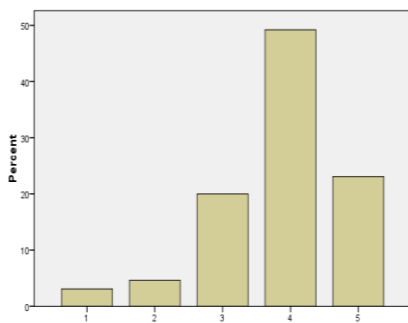
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulada
1	17	26,2	26,2
2	18	27,7	53,8
3	13	20,0	73,8
4	17	26,2	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

**14.6. Para a realização dos trabalhos, recorri à ajuda de familiares ou de amigos**



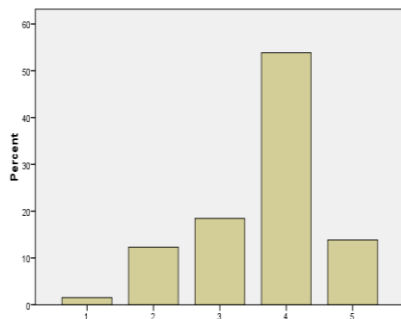
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>1</b>	1	1,5	1,5
<b>2</b>	4	6,2	7,7
<b>3</b>	9	13,8	21,5
<b>4</b>	27	41,5	63,1
<b>5</b>	24	36,9	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

**14.7. Fiz os trabalhos com um grande nível de autonomia**



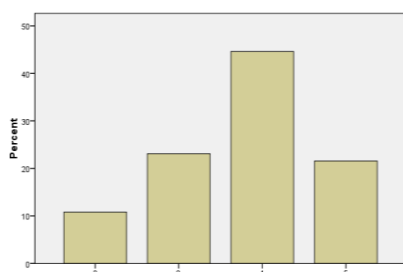
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>1</b>	2	3,1	3,1
<b>2</b>	3	4,6	7,7
<b>3</b>	13	20,0	27,7
<b>4</b>	32	49,2	76,9
<b>5</b>	15	23,1	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

**15.1. A minha capacidade de reflectir sobre os assuntos melhorou bastante**



	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>1</b>	1	1,5	1,5
<b>2</b>	8	12,3	13,8
<b>3</b>	12	18,5	32,3
<b>4</b>	35	53,8	86,2
<b>5</b>	9	13,8	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

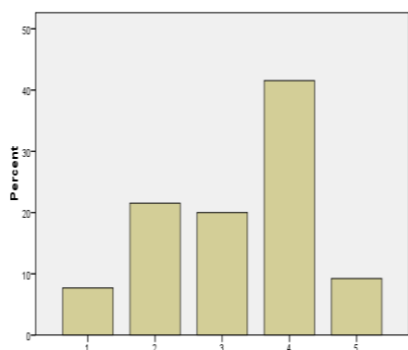
**15.2. Melhorei bastante a minha capacidade ao nível da expressão escrita**



	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>2</b>	7	10,8	10,8
<b>3</b>	15	23,1	33,8
<b>4</b>	29	44,6	78,5
<b>5</b>	14	21,5	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

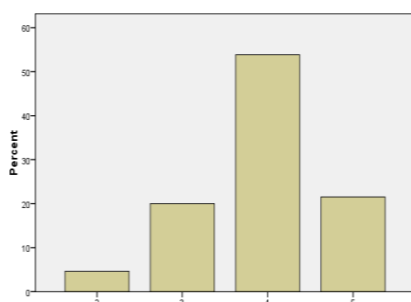
**15.3. Me valorizo muito mais como pessoa**





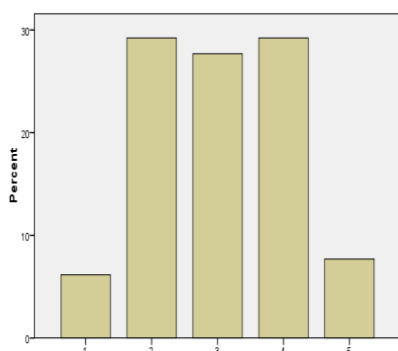
**15.4. Não mudei muito a minha maneira de ver o mundo, a sociedade e as pessoas**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>1</b>	5	7,7	7,7
<b>2</b>	14	21,5	29,2
<b>3</b>	13	20,0	49,2
<b>4</b>	27	41,5	90,8
<b>5</b>	6	9,2	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	



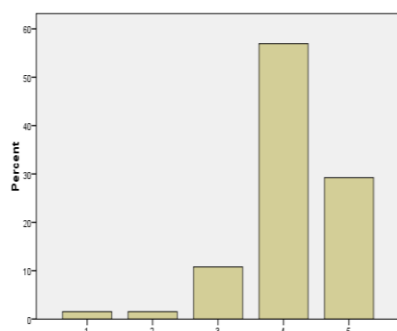
**15.5. Percebi que sou capaz de fazer coisas novas**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>2</b>	3	4,6	4,6
<b>3</b>	13	20,0	24,6
<b>4</b>	35	53,8	78,5
<b>5</b>	14	21,5	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	



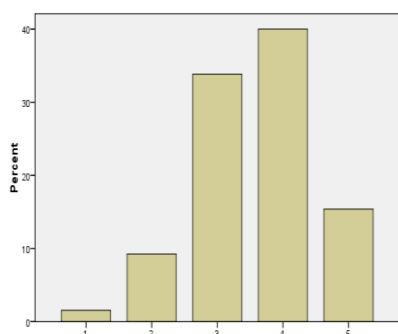
**15.6. Não notei grandes mudanças na forma como reflectia sobre os assuntos**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>1</b>	4	6,2	6,2
<b>2</b>	19	29,2	35,4
<b>3</b>	18	27,7	63,1
<b>4</b>	19	29,2	92,3
<b>5</b>	5	7,7	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	



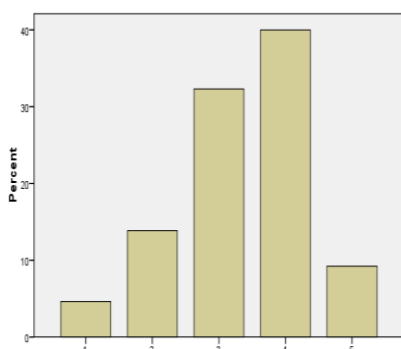
**15.7. Fiquei com vontade de aprender mais**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>1</b>	1	1,5	1,5
<b>2</b>	1	1,5	3,1
<b>3</b>	7	10,8	13,8
<b>4</b>	37	56,9	70,8
<b>5</b>	19	29,2	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	



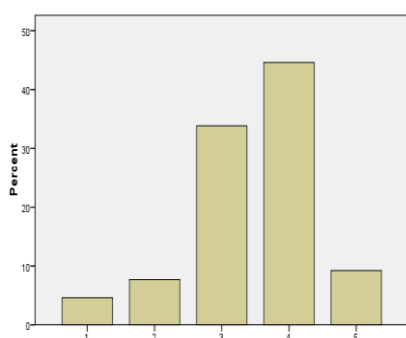
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>1</b>	1	1,5	1,5
<b>2</b>	6	9,2	10,8
<b>3</b>	22	33,8	44,6
<b>4</b>	26	40,0	84,6
<b>5</b>	10	15,4	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

**15.8. Tenho muito mais confiança em mim próprio/a**



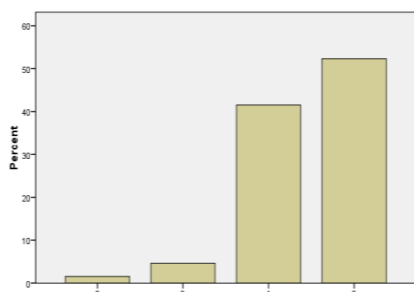
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>1</b>	3	4,6	4,6
<b>2</b>	9	13,8	18,5
<b>3</b>	21	32,3	50,8
<b>4</b>	26	40,0	90,8
<b>5</b>	6	9,2	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

**15.9. Tenho uma visão da sociedade e do mundo muito mais complexa e integrada**



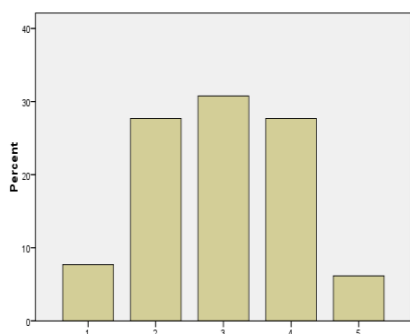
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>1</b>	3	4,6	4,6
<b>2</b>	5	7,7	12,3
<b>3</b>	22	33,8	46,2
<b>4</b>	29	44,6	90,8
<b>5</b>	6	9,2	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

**15.10. Sou capaz de questionar muito mais o mundo e a sociedade à minha volta**



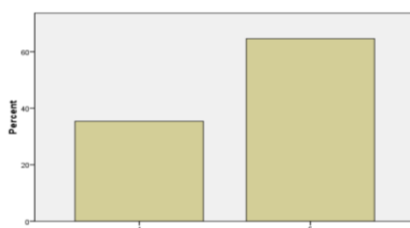
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>2</b>	1	1,5	1,5
<b>3</b>	3	4,6	6,2
<b>4</b>	27	41,5	47,7
<b>5</b>	34	52,3	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

**15.11. O que faz sentido é continuar a aprender pela vida fora**



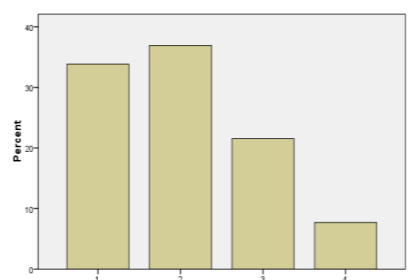
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
1	5	7,7	7,7
2	18	27,7	35,4
3	20	30,8	66,2
4	18	27,7	93,8
5	4	6,2	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

**15.12. Não houve grandes alterações na forma como aprendia**



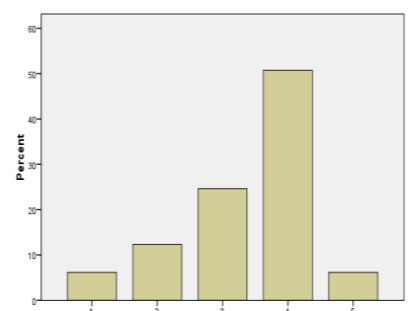
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
4	23	35,4	35,4
5	42	64,6	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

**16.1. Obtive o nível secundário de educação (12º ano)**



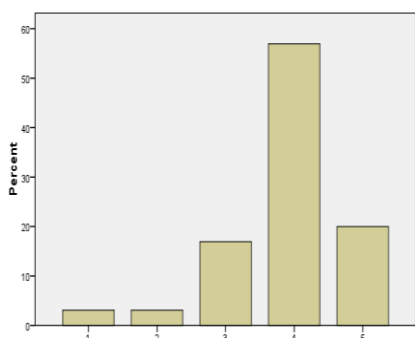
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
1	22	33,8	33,8
2	24	36,9	70,8
3	14	21,5	92,3
4	5	7,7	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

**16.2. Consegui um emprego melhor / melhores condições no meu trabalho**



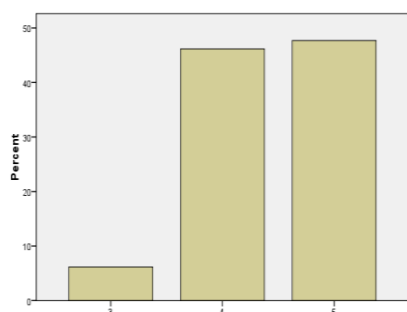
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
1	4	6,2	6,2
2	8	12,3	18,5
3	16	24,6	43,1
4	33	50,8	93,8
5	4	6,2	100,0
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	

**16.3. Aprendi algumas coisas novas, que me estão a ser muito úteis**



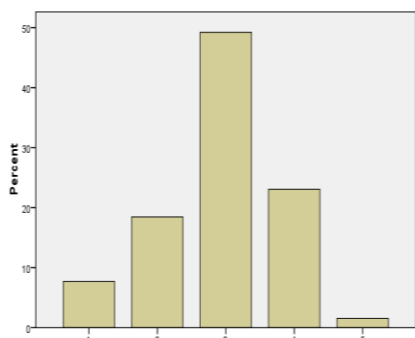
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>1</b>	2	3,1	3,1
<b>2</b>	2	3,1	6,2
<b>3</b>	11	16,9	23,1
<b>4</b>	37	56,9	80,0
<b>5</b>	13	20,0	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

**16.4. Passei a encarar muito melhor e de forma consciente a aprendizagem ao longo da vida.**



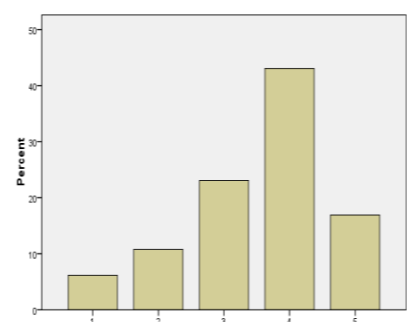
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>3</b>	4	6,2	6,2
<b>4</b>	30	46,2	52,3
<b>5</b>	31	47,7	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

**16.5. Foi uma experiência bastante gratificante na minha vida**



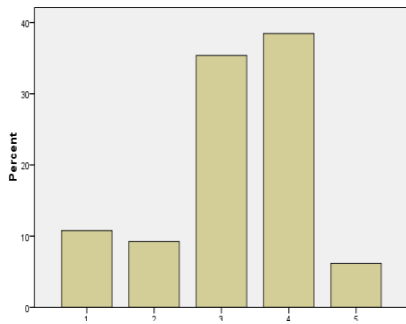
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>1</b>	5	7,7	7,7
<b>2</b>	12	18,5	26,2
<b>3</b>	32	49,2	75,4
<b>4</b>	15	23,1	98,5
<b>5</b>	1	1,5	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

**16.6. Sinto que me tornei uma pessoa diferente**



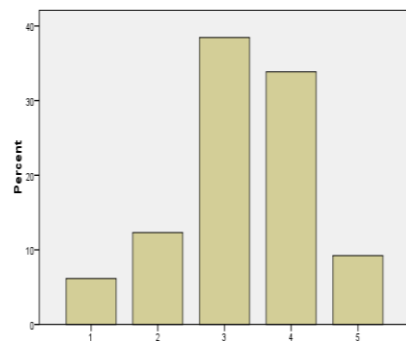
	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
<b>1</b>	4	6,2	6,2
<b>2</b>	7	10,8	16,9
<b>3</b>	15	23,1	40,0
<b>4</b>	28	43,1	83,1
<b>5</b>	11	16,9	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

**17.1. Aprender /aperfeiçoar línguas estrangeiras**



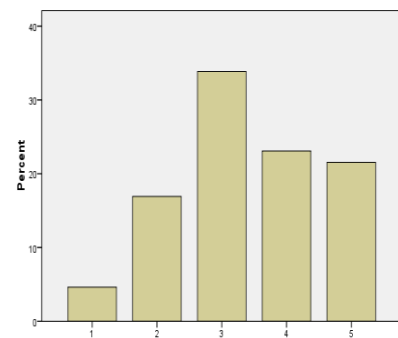
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulada
<b>1</b>	7	10,8	10,8
<b>2</b>	6	9,2	20,0
<b>3</b>	23	35,4	55,4
<b>4</b>	25	38,5	93,8
<b>5</b>	4	6,2	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

**17.2. Fazer ações de formação na área das Novas Tecnologias (TIC)**



	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulada
<b>1</b>	4	6,2	6,2
<b>2</b>	8	12,3	18,5
<b>3</b>	25	38,5	56,9
<b>4</b>	22	33,8	90,8
<b>5</b>	6	9,2	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

**17.3. Fazer um Curso de Especialização Tecnológica da minha área profissional**



	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulada
<b>1</b>	3	4,6	4,6
<b>2</b>	11	16,9	21,5
<b>3</b>	22	33,8	55,4
<b>4</b>	15	23,1	78,5
<b>5</b>	14	21,5	100,0
<b>Total</b>	65	100,0	

**17.4. Fazer um Curso Superior**

## Anexo 6 – Transcrição das entrevistas às Profissionais de RVC

---

### Entrevista a Ana, Profissional de RVC

C – Ana, a sua formação de base é a licenciatura em ...?

A – Licenciatura em ... e licenciatura em ..., que também é importante como formação de base e, depois, o mestrado em ..., que é uma coisa mais específica, que ajuda a ter um olhar, por exemplo, na interpretação e na compreensão das histórias dos adultos. Se eu quisesse trabalhar agora sobre as questões de género tinha agora uma base de estudo que me permitiria estudar muito bem essas questões.

C – Trabalha nas novas oportunidades há ...

A – Há três anos e meio, desde Setembro de 2006.

C – Sempre como profissional?

A – Sempre como profissional. Depois, quando iniciámos também o secundário, e uma nova legislação criou a figura de coordenador pedagógico, assumi isso durante dois ou três meses, convencida de que era possível acumular essas funções. Mas não é, pois qualquer uma dessas funções dá um trabalho imenso.

C – Neste momento acompanha apenas adultos do secundário ou também do básico?

A – Acompanhamento do básico e acompanhamento do secundário. Nós aqui estabelecemos que não há especialistas no básico e no secundário, embora as formadoras estejam mais especializadas, há formadoras só para o básico e formadoras só para o secundário. Penso que é uma questão de gestão de recursos, mas em termos de orientação, para nós, profissionais, é muito importante que acompanhem os dois níveis. Claro que isso também nos obriga a estar muito por dentro do aprofundamento que se pretende do referencial, o que é que é mais descritivo e o que é que é mais reflexivo... Para nós, é preciso perceber as diferenças, mas, basicamente, o processo assenta na mesma coisa e, portanto, não há nenhuma razão para nós nos tornarmos especialistas em orientar o aprofundamento da história de vida ou a reflexão sobre a história de vida de nível secundário e não fazermos do básico. Por isso, aqui, todos os profissionais têm os dois níveis.

C – Então, antes de o adulto chegar até si, ou seja, até um profissional de RVC, passa por que etapas, muito sucintamente?

A – Muito sucintamente, passa pela etapa da inscrição, a inscrição é feita em presença. A inscrição é feita por qualquer uma de nós que esteja aqui, mas normalmente eles vêm a horas em que a Tina, a funcionária, está e, portanto, é feita a inscrição, é a fase que se chama, tecnicamente, a fase do acolhimento. Depois há uma fase do diagnóstico, triagem e encaminhamento, que é feito pela técnica de encaminhamento. Nos últimos meses, como ela está de licença de maternidade, na verdade, é feita por todas nós, quer a organização das sessões quer, mesmo, o conhecimento da legislação e a orientação dos adultos é feita mesmo pela ..., que já domina muito bem e, portanto, já sabe aconselhar, até no momento da inscrição, embora deixe sempre em aberto. Depois, terá a sessão grande de acolhimento e, depois, as entrevistas individuais que, neste momento, têm sido mais asseguradas pela coordenadora. Eu também tenho feito algumas, quando ... a coordenadora ou até formadoras têm feito as entrevistas, recebem, por exemplo, um adulto que pela sua experiência, pela maneira como fala durante a entrevista revela competências que estão para além do nível a que ..., enfim,

C - Do nível médio...

A – Do nível médio. Portanto, como nós podemos fazer a colocação imediata no nível secundário, mesmo que ele traga o 5º ano. Isso não interessa, pois se eles podem ir para a universidade, também podem ir para um processo de RVCC. Eu, normalmente, faço umas segundas entrevistas a essas pessoas. Enfim, domino melhor o referencial do que as formadoras, tenho uma visão mais global, sou a mais experiente aqui na análise do referencial e, por isso, normalmente, também faço entrevistas a essas pessoas. E, portanto, depois de encaminhados, formam-se os grupos, acompanhados por um perfil, que era feito pela técnica de diagnóstico e que tem sido feito, essencialmente, pela ..., a partir das notas das pessoas que fazem a entrevista. Pronto, e a sessão ... Eu faço sempre a primeira sessão, portanto, com o grupo já organizado, que é uma sessão essencialmente de conceitos, de explicação do processo.

C – Ok. Então, mas durante o processo entram também os formadores. Como é que é articulado o seu trabalho, como profissional, com o trabalho dos formadores?

A – Depois posso dar-lhe um plano e vê a planificação.

C – Sim.

A – Mas é assim, nessa primeira sessão, que é uma sessão do grupo todo só comigo e é uma sessão, essencialmente para explicar o processo, para explicar alguns conceitos que vão ser utilizados, também para desmistificar algumas ... expectativas, para os ouvir, sobre a opinião que trazem lá de fora cá para dentro, para tentar explicar como é que essa pouca credibilidade que isto continua a ter, como é que ela se forma, porque é que se forma. É uma sessão de que eu gosto muito porque é uma sessão para matar os monstros. Não quer dizer que eles morram logo, porque não morrem... Depois seguem-se um conjunto de sessões, que neste momento são seis, que são feitas pelas formadoras. Mas eu, na qualidade de profissional, só se de todo me for impossível é que não estou nelas, porque se eu hoje domino bem o referencial é graças a essas apresentações que eu o tenho dominado. Também porque o estudei, obviamente, mas porque, ali, na apresentação, consigo sempre fazer mais leituras, ver mais articulações, etc.

C – Quer dizer que é nessas sessões que os formadores dinamizam que vão apresentar o referencial aos adultos?

A – Sim. O referencial é muitíssimo difícil, o do secundário. Isto também se faz no nível básico, também são as formadoras que apresentam o referencial. Mas, sobretudo ao nível do secundário, o referencial é extremamente complexo e tem-nos dado imenso trabalho a desconstruir e mostrar de uma forma que seja perceptível. Para mim, até é incrível como é que é possível fazer um referencial com uma estrutura tão complexa e numa linguagem tão complexa... Estive numa sessão com um professor de Coimbra, Luís Alcoforado, e eu disse-lhe: “Se não se importa, vou-lhe ler como é que estão aqui os critérios de evidência desta competência”. E, depois, ele disse “mas isso está aí escrito assim? E como é que vocês traduzem isso para os adultos?”. É que realmente aquilo tem uma ... Claro que à medida que nós nos vamos apercebendo, que vamos trabalhando sobre ele, nós vamos compreendendo melhor e isso também permite (e tem permitido aos formadores) estar sempre a refazer as apresentações, para tornar a coisa mais perceptível.

C – Isso quer dizer que há uma grande articulação entre os profissionais e os formadores também ao nível da interpretação do referencial e do ajustamento, se me é permitido o termo, do referencial a cada uma das situações?

A – Sim. Todos os anos nós temos sessões contínuas para trabalhar sobre o referencial. Este ano, tínhamos decidido, no início do ano, rever tudo, e não aparecer nada na apresentação que a pessoa não

tivesse absoluta certeza do que é que estava a dizer. E então previmos uma sessão de seis horas. Na verdade, demorou-nos vinte. E não ficou tudo muito bem trabalhado. Porque há um núcleo gerador, que é os saberes fundamentais, isto no que diz respeito ao secundário, que vai ser objecto de um trabalho intensivo num círculo de estudos que nós vamos fazer, eu e a ..., para professores e metade do tempo vai ser para trabalhar o núcleo dos saberes fundamentais, pois continua a ser aquele que suscita mais polémica, sobre o qual temos as interpretações mais diversas... Já tivemos cá os autores do referencial e, portanto, autores daquele núcleo, e que nem compreendiam as dúvidas que nós levantávamos sobre ele. Mas a verdade é que as interpretações dos núcleos em geral, mas particularmente deste, os saberes fundamentais, do nível secundário, dependem muito da formação que as pessoas têm e cada formação corresponde a uma visão diferenciada. Mas, de facto, essa articulação existe, voltando à pergunta base.

C – Exactamente. Passando agora para os adultos. Isto foi para perceber e para enquadrar...

A – Ah, depois não acabei de contar... Portanto, depois deste conjunto de sessões da apresentação do referencial, segue-se uma sessão só comigo, novamente, em que vamos tentar ver se eles compreenderam e se são capazes de fazer um plano de trabalho. Porque o plano é um instrumento muito importante na orientação do trabalho. Alguns resistem muito, dizem “vamos escrevendo a história e depois logo se vê”, mas a verdade é que a história não é uma escrita livre, é uma escrita enquadrada no referencial de competências e isso, quer ao nível do básico, quer ao nível do secundário, obriga a que as pessoas... Há coisas que devem eliminar da história e outras que devem enfatizar. Daí a questão das sessões para fazer um plano de trabalho ser importante, mais importante ainda no nível secundário, também porque no básico nós trabalhamos mais com instrumentos diversificados, instrumentos de descodificação diversificados, porque, enfim, o nível de escolaridade que têm, o tipo de profissões que têm, etc, recomenda-nos que sejamos mais prudentes. E por isso usamos diversos instrumentos de mediação, de modo a que eles possam demonstrar as competências. No caso do secundário, nós, aqui, optámos por utilizar um instrumento apenas, que é a reflexão autobiográfica, acompanhada do balanço de competências. Mas, no fundo, é só um. Mas como no referencial há núcleos temáticos que precisam de ser aprofundados para demonstrar competências sobre eles, isso, também nos torna recomendável que o adulto seja colocado perante, de acordo com o referencial, pense na sua própria história: “onde é que eu vou enquadrar isto, onde é que vou enquadrar aquilo?” E isso é o plano. Depois, damos-lhe um tempo, cerca de quinze dias, de construção do plano, até virem (entretanto, vão começar a escrever, obviamente) apresentar o plano às formadoras, que é para, perante aquele plano, terem consciência... ok, para atingir o nível de aprofundamento que se pretende, não esqueça que, aqui, deve aprofundar isto, isto e aquilo. Fazemos, então, essas sessões, com o profissional e com os formadores, são individuais, guardamos, assim, duas ou três tardes ou noites para o acompanhamento, porque os grupos têm, em média, entre doze e catorze pessoas. Pronto, depois desta fase, eles começam a trabalhar e seguem-se uma série de sessões individuais, só comigo, que são variáveis consoante o ritmo de trabalho de cada um, a motivação, etc. Depois, a meio, digamos assim, dessa fase de escrita do PRA, faz-se uma sessão conjunta, para ver como estão, se avançaram, se não avançaram. Os ritmos de trabalho são muitíssimo diversificados e, portanto, às vezes, nessa sessão (vou fazer uma esta semana) cinquenta por cento das pessoas ainda não fizeram nada a não ser assistir à descodificação do referencial. Isto no secundário. No básico, é diferente, há mais sessões colectivas, visto que precisamos de explicar os instrumentos, que são coisas mais concentradas nisto. Por exemplo, olhe, agora escreva qual é a importância que a matemática tem na sua vida e demonstre aqui a matemática. E, portanto, o acompanhamento individualizado é feito mais pelos formadores. Os de informática, pois a maioria deles não domina essa ferramenta, a de matemática. As profissionais, é mais ao nível das competências de língua e comunicação. Mesmo assim, pode-se dizer que o básico tem um acompanhamento mais individualizado feito pelos formadores e, no secundário, o acompanhamento mais individualizado é feito pelos profissionais.



C – Exacto. Então explicado que está o processo...

A – Então, ainda falta...

C – Mas eu queria ver essencialmente ver como é que profissionais e formadores se articulam.

A – Sim. Mas ainda é dentro dessa articulação. Portanto, depois deste conjunto de sessões, eles vão escrevendo. Marco as sessões com uma regularidade... depende deles, quinze dias, ... Marco sempre. Dantes era “quando tiverem pronto, venham”. Mas agora isso acabou, tem que ser marcado, eles preferem assim. E, quer dizer, eu tenho a agenda sempre cheia e, portanto, tenho mesmo que marcar, não podem telefonar e ... “olhe, vou aí hoje!”. Não. Portanto, tudo o que fazem é mandado previamente, por correio electrónico, eu leio com antecedência e marcamos a sessão. Nessas sessões, o que é que eu faço? Como já li aquilo que ele escreveu, assinalo lá se são indícios ou se são competências, vou fazendo uma grelha e refazendo continuamente e vou dando orientações para aprofundar aqui e ali. Isto é muito variável mas, em média, eu faço cinco ou seis leituras do portefólio, até considerar, pronto... penso que estão lá as competências todas, pelo menos algumas que não estejam suficientemente aprofundadas estarão indiciadas, para dizer “este portefólio está pronto para ir para as formadoras”. Entre, digamos, a orientação do plano e o portefólio final, os formadores desaparecem da cena, são as profissionais que fazem isto. Depois, nesta fase, então, eles são apresentados às formadoras. Após uma primeira leitura, nós podemos logo decidir “tem competências, pode ir a Júri” ou “não tem competências, falta muita coisa”, portanto, é devolvido. Se forem coisas muito complexas, fazemos essa reunião de balanço com o próprio adulto e com as formadoras. Se forem coisas simples, elas escrevem tudo, o que é que falta, ... e eu própria, isto é, os profissionais, fazem essas sessões com os adultos e explicam-lhes porque é que ainda não está pronto para ir a Júri, o que devem melhorar, etc, etc. E depois há uma fase em que consideramos quer os profissionais quer formadores, que o adulto deve ir a Júri e entram na lista dos que vão a Júri.

C – Ok. Então agora, falando dos adultos...

A – Sim, agora já podemos falar dos adultos.

C – Quando iniciam o processo, de um modo geral, quais lhe parecem ser as expectativas que os adultos apresentam em relação ao processo?

A – É assim, ao nível do básico, em geral, ...

C – Mais ao nível do secundário...

A – Ao nível do básico, as expectativas deles são de que isto não é difícil e conseguem fazer. Claro que essas expectativas às vezes saem defraudadas. Nessa circunstância, porque circula lá fora que fulano, sicrano ou beltrano, “ah, este tinha o 5º ano e fez o 9º”. Isso, às vezes, faz com que haja pessoas que não têm o mínimo de condições para fazer o processo de RVCC! Muito menos do nível 3! E nós não temos conseguido abrir cursos EFA de básico! E temos aí situações aflitivas! Pessoas que estão aqui, entram no processo, assistem ao referencial e depois não conseguem escrever uma palavra sem erros, não conseguem escrever duas linhas! Ainda temos aí um caso para resolver...

C – E a nível do secundário?

A – A nível do secundário, todas as opiniões são muito diversificadas. Há pessoas que chegam aqui ... e procuraram este centro porque de tudo aquilo que ouviram lá fora, este centro merece-lhes credibilidade. Logo, se o centro merece credibilidade, é recuperada alguma credibilidade para o próprio processo de RVCC. Alguns chegam aqui ... eles, no geral, chegam cá com a convicção de que vão fazer, toda a gente conhece um ou outro que já fez, pronto. Alguns chegam com alguns medos sobre aspectos

específicos do portefólio. Um deles é a questão da língua estrangeira, essa é uma das coisas... é talvez o maior fantasma que alguns trazem, “então o que é que eu vou ter que mostrar de língua estrangeira?” É de facto uma dificuldade, nós temos discutido isto através de e-mails que trocámos com a Agência, das mais diversas maneiras, agora acertámos realmente uma forma, “é assim, pronto”. O facto de termos conseguido resolver em parte isso... Temos as unidades de formação de curta duração. Durante a entrevista, falamos disto, da questão da língua estrangeira, eles próprios perguntam, e encaminhamos para a formação em língua estrangeira. Mas isso não significa, de maneira nenhuma, que eles sejam capazes de evidenciar a competência como o referencial determina que devem evidenciar. Este é um dos medos. A outra questão que trazem é, digamos, a pouca disponibilidade para vir a sessões. Mas, normalmente, essa expectativa é facilmente resolvida quando temos o plano, no fundo há assim umas duas semanas intensivas, porque nós entendemos que aquilo deve ser apresentado assim, tudo seguido, para eles compreenderem globalmente mas depois as sessões ao longo do processo são espaçadas, uma vez por semana, às vezes, de quinze em quinze dias e, portanto, não tem havido problema. Vêm um pouco com ... há muitos que trazem isto um pouco descredibilizado. A opinião pública não é muito favorável a isto, pronto! Mas eu acho que todos os que passam por aqui (só posso falar por esses, obviamente) são depois os porta-vozes de que isto é uma coisa séria, que isto aqui se faz a sério, e é por isso que muitos chegam cá e dizem “eu, para fazer isto, só escolhi este centro”.

C – Durante todo o processo, como já disse, vão sendo propostas tarefas aos adultos, fazer o plano de trabalho, escrever a sua história, desenvolver mais este ou aquele aspecto, para evidenciar mais esta ou aquela competência. De um modo geral, eles vão reagindo bem às tarefas que vão sendo propostas?

A – Sim. Eles gostam muito... quer dizer, as pessoas não têm, digamos assim, não têm uma cultura de autonomia, são raros os adultos que, a partir do plano, são capazes de fazer sozinhos. Raríssimos, mesmo, para não dizer contados pelos dedos. E a orientação é uma coisa muito importante. Eu tenho estado a ler um relatório, de vinte e nove países da União que têm estes processos em marcha actualmente, no espaço europeu, que já há outros que não estão ainda na União e também estão a fazê-lo. E, de facto, recomenda muito que a orientação é uma coisa fundamental, justamente porque falta essa cultura de autonomia. A pessoa, perante o referencial, não sabe, exactamente, como é que deve aprofundar para mostrar que tem a competência. E, portanto, eles reagem muito bem às orientações, muitíssimo bem e, portanto, eu dantes achava que era orientar demais, que não lhes dava espaço para serem criativos na demonstração. Mas isso são as utopias, quando se inicia o sistema, mas depois a realidade diz-nos que, de facto, eles não têm uma cultura de autonomia, a escola também não faz essa cultura, nos seus empregos também não a criaram. Eles identificam isto como um processo que tem alguma coisa de escolar e, por isso, querem orientações. E, neste momento, digamos que, com as orientações que é possível dar, a partir daquilo que já lá têm, as coisas correm bem, eles reagem muito bem às orientações. Eles querem é que a gente lhes dê!

C – Há bocadinho também falou que alguns têm algumas dificuldades, ou seja, há adultos que, por vezes, não detêm as competências necessárias à certificação e necessitam de formação complementar, entendendo a expressão “formação complementar” como uma coisa ampla.

A – Sim.

C – Isso é frequente? Que respostas tem este CNO para essas situações? E como é que os adultos reagem quando isso acontece?

A – É assim, portanto, na questão da língua estrangeira, neste momento, temos uma cobertura relativamente satisfatória. Temos inglês, vários grupos a funcionar, temos espanhol... E, portanto, dado que a maioria das pessoas procura inglês, esta oferta chega.

C – Essa parte está assegurada.

A – Sim. Se essa formação for feita previamente, não atrapalhando os calendários, essa formação...

C – Desculpe interromper. Essa formação é desenvolvida através de protocolos estabelecidos com outras entidades?

A – Sim, protocolos com outras entidades, exactamente. Agora, sentimos falta e queríamos ser capazes ainda de criar, uma ... Portanto, a formação complementar, como sabe, é uma coisa dada pelos próprios formadores, é normalmente individualizada, tem a ver com as dificuldades de cada um, etc. Portanto, não temos grandes grupos a fazer formação complementar, à excepção do básico, em TIC.

C – Mas no secundário, é diferente...

A – No secundário, é diferente, sim. Mas sentimos que – e já discutimos isso com a coordenadora e agora vamos ver se conseguimos – precisamos, quer para o básico, de fazer unidades de formação em Língua Portuguesa, e também para o secundário. Portanto, eu estou a preparar este círculo de estudos com a ..., e ela diz-me “mas como é que vocês fazem a validação das competências em Língua Portuguesa?”... Quer dizer, a questão, no referencial e no RVCC, essa questão da língua não é uma coisa desarticulada das outras coisas, pois está articulada com a cultura e com a comunicação. Portanto, é uma das dimensões dessa área. Mas, de qualquer maneira, quando a pessoa não tem capacidade de expressão, linguisticamente falando, tudo o resto fica comprometido. E nós achamos que seria altamente positivo termos também unidades de formação de curta duração em Português, como chamamos, Português avançado. Queremos propor isso, pois não temos essa oferta.

C – E os adultos aceitam bem?

A – Sim, os adultos aceitam bem. A nossa experiência é que sim, porque eles têm consciência de que não têm essas competências e aceitam muito bem serem encaminhados para isso.

C – Dado que acompanha os adultos durante todo o processo de RVCC, verifica certamente alterações na forma de ser e de estar dos adultos. Quais as principais mudanças a nível de atitudes, à medida que eles avançam no processo?

A – Vamos dividir isto em duas partes. Talvez aquilo que tem a ver com as mudanças a nível pessoal, das suas próprias transformações... nós vimo-los crescer, de facto. Vemos tornarem-se mais confiantes, perceberem o que estão a fazer, descobrir que, afinal, sabiam tantas coisas que não sabiam que sabiam ... E nós percebemos exactamente essa consciência, no momento final, no momento do Júri, quando eles, na apresentação ao Júri, dizem isso mesmo. Ou no balanço final, quando escrevem nos seus portefólios, também reflectem sobre isso, “afinal, não sabia que sabia tanta coisa”. A outra questão que eu também noto é que eles, aqueles monstros que eu falei no início, aqueles mitos, “isto é assim, é assado”, “isto não vale nada”, etc,... também tudo isso desaparece. Em geral, não deve sair daqui nenhum adulto que não perceba que isto que fez aqui tem valor, que lhe deu trabalho, que aprendeu com o que fez. E, portanto, para nós, essa... por isso é que temos um guião de orientação sobre o que é que deve ser a reflexão final, e todos eles reconhecem isto, como aliás o referencial também determina, que sendo um processo de reconhecimento de competências é também um processo de aprender. Porque a reflexão sobre as coisas é um processo de aprendizagem. E tem a identificação das coisas que sabe e a organização, etc. De facto, eles transformam-se bastante, saem daqui mais ricos, saem daqui mais confiantes. Saem daqui com capacidade de tornar o processo credível, de lhe dar credibilidade. Estas são, podemos resumir assim, as grandes transformações. Agora, há uma outra vertente que deve ser questionada, que é: saem daqui com a expectativa de arranjar um emprego melhor? Digamos que a conjuntura actual não permite que eles tenham essa visão. Eles escrevem, nas motivações iniciais, essa possibilidade. Mas não temos percebido que as pessoas saiam daqui a pensar: “agora com o diploma que tenho, vou arranjar um emprego melhor”. A confiança que eles ganham e a certeza que é possível

saber coisas fora da escola e continuar a aprender, também nos é dado pelo facto de muitos os que terminam o 9º ano quererem prosseguir e os que terminam o nível secundário também quererem e alguns prosseguirem efectivamente, para outros níveis de estudo.

C – Então, da experiência que tem, que já é significativa, em relação à mudança das atitudes dos adultos face à aprendizagem ao longo da vida, acha que há efectivamente alguma mudança?

A – Há. A primeira mudança é o ganhar consciência de que a aprendizagem não é uma coisa que esteja circunscrita a um tempo, que seria a infância e a juventude, que é o modelo escolar e a um espaço que é a escola. Para já, eles ganham essa consciência. Porque esta é a consciência que eles devem ganhar, porque é nisto que se baseia o processo, o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Depois, eles saem daqui com mais ferramentas, que lhes permitem pensar “agora, eu sou capaz de aprender mais e quero continuar a aprender”. E, portanto, acho que, por estas duas razões, por um lado, por perceberem que ao longo da vida se aprende, e se aprende fora de uma idade exclusiva e de um espaço exclusivo que seria a escola e o tempo da escolaridade, isso também lhes permite, depois, perceber que, com estas ferramentas, podem continuar e vão continuar a aprender sempre. E quando nós fazemos, no balanço final, sugerimos que façam o seu plano, o que é que quer fazer a partir daqui, é raro, raríssimo, quem não diga, que quer continuar a aprender. E especifique mesmo o que é que quer aprender. Eu penso que o facto de eles terem essa ambição resulta dessa consciência, de que a aprendizagem é uma coisa que terá que se fazer ao longo de toda a vida e que, muitas vezes, ela deverá ser feita em espaços com algum formalismo, nomeadamente, fazendo acções de formação, fazendo cursos, prosseguir para a universidade, ou prosseguir para outro nível de ensino. Eu acho que eles ganham essa consciência... e é assim! A escola é que esteve errada durante muito tempo, a pensar que só na escola é que se aprendia!

C – Para terminarmos, na sua opinião, dois pontos fortes e dois pontos fracos do processo RVCC.

A – Do processo? Ou daqui do centro?

C – Do processo.

A – Do processo, um ponto forte é, digamos, a flexibilidade do referencial. Ninguém que trabalha nestes processos deve entendê-lo como um programa, porque as vidas das pessoas são diferentes. Daí que não se utilize um programa mas o conceito de referencial. Isso é fundamental, portanto, essa ideia de não trabalhar com programas, mas trabalhar com um referencial. Essa centralidade dos adultos no processo e a diversidade das vidas que as pessoas tiveram obriga a pensar que vamos validar perante qualquer coisa, vamos confrontar as vivências com qualquer coisa em função da qual vamos dizer “é válido” ou “não é válido”, mas não pode ser um programa, tem que ser uma coisa mais lata, onde se encaixem as competências que as pessoas desenvolveram. O outro ponto forte é talvez pensar que... como é que eu hei-de dizer? É a abrangência que o próprio referencial tem, isto é, é difícil imaginar alguma competência, quer no nível básico, quer no nível secundário, que as pessoas tenham que não possa ser enquadrada naquele referencial. Portanto, não foi à toa que estes referenciais demoraram anos a serem concebidos, foram melhorados... e, no caso do secundário é ainda mais gritante, foram quatro anos a trabalhar esse referencial. Era realmente preciso concebê-lo de tal maneira abrangente que não houvesse competência nenhuma que não pudesse ser enquadrada ali. E isto prende-se, também, com a necessidade que nós temos de o entender como ele foi concebido, flexível. É por isso que ele é tão abrangente. Muitas vezes, dizemos “isto não cabe em lado nenhum”. Não, não, isto cabe, é uma questão de interpretação. E por isso eu acho que isso é realmente um ponto-chave e um mimo do próprio processo é a excelência do referencial. Mas não confundir isto com complexidade discursiva. Porque eu compreendo a sua excelência, embora não compreenda certos critérios de evidência. É isso que às vezes eu não compreendo, mas compreendo a excelência do referencial. E depois, é assim, outro ponto...

C – Já disse dois pontos fortes. Agora dois pontos fracos.

A – É talvez as pessoas serem lançadas... as equipas pedagógicas serem lançadas nestes processos sem muita formação. E o facto de serem professores não ajuda nada. Mas o facto de não serem também não ajuda. Isto é, porque quem não é professor vem com uma experiência do que foi como aluno. E portanto, isto é difícil de entender, porque isto é toda uma concepção diferente de escola e as pessoas lá por fazerem uma acção de formação dois dias ou três não se tornam imediatamente aptos, precisávamos de mais acompanhamento depois. Outro ponto fraco, e isto é importante que se diga, é que as promessas de monitorização, etc, etc, da Agência Nacional para a Qualificação, de facto, ... Nós existimos há três anos e meio e tivemos um auditoria. Parece-me pouco. Isto precisa de ser mais auditado, precisa de ser mais acompanhado. No sentido mesmo de... às vezes nós recebemos informações da Agência... eu própria já mandei para lá portefólios, para saber o que pensavam deles. E nós mandámos para lá para eles nos dizerem como é que os consideravam. Nós tínhamos uma certa visão do portefólio. E além disso agora temos o blogue e já divulgámos também para a Agência, no blogue. Mas, pronto, isso é um ponto um pouco fraco, essa falta de acompanhamento. Porque dificultou-se muito mais o acompanhamento, até telefonicamente. A gente tem uma dúvida e aquilo agora tem horas para se telefonar. Ora, se toda a gente telefona àquela hora, é certo e sabido que entope. E perguntas que pomos às vezes demoram meses a responder. Provavelmente não têm os meios necessários. Há alguma debilidade nesse acompanhamento pedagógico da própria Agência. Eu acho que isso é um ponto fraco.

C – Está bem, Ana, muito obrigada pela sua colaboração, foi um prazer.

A – Muito obrigada, igualmente, gosto sempre de ser útil, gosto imenso de dar entrevistas.

## Entrevista a Beatriz, Profissional de RVC

C – Para começar, Beatriz, qual a sua formação de base?

B –..., que tirei em Coimbra, já lá vão uns anitos.

C – Trabalha nas Novas Oportunidades há quanto tempo?

B – Entrei no final de Maio de 2007.

C – Sempre como profissional de RVCC?

B – Sempre. Quer dizer, antes de existir a figura de técnica de diagnóstico e encaminhamento, todos nós fazíamos esse trabalho. A partir do momento em que houve esta divisão de funções, fiquei sempre como profissional de RVCC.

C – E enquanto profissional de RVCC, acompanha adultos do básico e do secundário ou só do secundário?

B – De básico e de secundário. Ou seja, antes de existir o RVCC de nível secundário, só o básico, como é óbvio. Assim que foi ... começámos o RVCC de secundário, fui das primeiras a ficar com processos de RVCC de nível secundário. Neste momento, só há um processo de RVCC que eu ainda não desempenhei, ainda não tive intervenção nessa área, que é o de RVCC-Pro, a nível de electricidade.

C – Já existe aqui?

B – Sim, existe aqui já há algum tempo. Já temos cerca de ... É melhor não adiantar números.

C – Mas já têm alguns?

B – Alguns grupos, sim.

C – Então, peço que me descreva, sucintamente, as etapas por que passa o adulto até chegar a si.

B – Até chegar a mim... Portanto, começa pela Dra. Isa.

C – O adulto inscreve-se e vai directamente...

B – Antes disso, ainda temos a missão. Toda a equipa está envolvida e este ano estamos a ... enfim, a tenta sair mais para o terreno. Não estamos tanto à espera que os adultos venham até nós, estamos a tomar a iniciativa de fazer sessões de divulgação um bocadinho por todas as terrinhas, aqui, claro. Portanto, esta é uma das nossas funções, também, de divulgar o centro.

C – E nessa divulgação, os profissionais também entram?

B – Também. Não deixamos isso só ao cuidado dela, senão ela também ficava sobrecarregada.

C – A técnica?

B – A técnica de diagnóstico e encaminhamento. Por isso, todas as pessoas do centro fazem, incluindo o coordenador. A esse nível, acho que há um grande espírito de entreatajuda.

C – Sim.

B – Por isso, há a inscrição. Depois da inscrição, há um contacto telefónico aos adultos, para eles poderem vir à sessão de esclarecimento... Muito embora, a sessão de divulgação também já o faça um bocadinho, esclarecer os adultos que estão presentes relativamente ao processo e às vias de conclusão do..., enfim, do nível a que se propõem. Depois disso, entretanto, vem preencher um questionário, com a nossa técnica de diagnóstico, depois da sessão de divulgação. Depois há uma entrevista, ela depois elabora o perfil. E depois, então, é que são constituídos os grupos para o processo de RVCC. E a partir daí já é com os profissionais, a partir do momento em que o grupo está constituído, isso agora, é connosco.

C – Então, a partir do momento em que entram em processo, é o profissional que acompanha. E aí entram também os formadores. Como é que o profissional articula o seu trabalho com o dos formadores?

B – A nível de meios, como comunicamos?

C – Sim.

B – Há processos pré-estabelecidos. É curioso que este ano, nós arrumámos um bocadinho a casa, fizemos uma listagem de todos os documentos que o CNO tem, que são utilizados no CNO, pelas diversas etapas. Portanto, para a inscrição existem aqueles documentos, para o diagnóstico e o encaminhamento, existem aqueles documentos. Fizemos também um descritivo das funções de cada um e a quem é que compete o preenchimento de cada documento. Em termos de articulação com os formadores, havendo uma reunião semanal, a articulação torna-se mais fácil. Mas, se diariamente existem questões, ou telefonicamente ou por e-mail, é um dos recursos que utilizamos mais. Não sei se respondi à sua questão.

C – Portanto, perante um caso concreto de um adulto, são os formadores que têm que validar as competências. Em algum momento, os trabalhos passam para a mão dos formadores. Passam por si e depois vão para os formadores, voltam a si, ... É mais ou menos assim?

B – Na última sessão de reconhecimento há a recolha do portefólio. Quando os adultos entregam o portefólio, registamos numa grelha que temos no armário do nível básico e, portanto, damos entrada desse portefólio. A partir daí, os formadores passam, levam, registam que levaram o portefólio, devolvem, ... e os formadores vão vendo... se chegou alguma coisa de novo, ... Assim que o grupo de formadores vê o portefólio, entrega à profissional, que trata de contactar o adulto para vir fazer as alterações necessárias. Por fim, é o profissional que revê todo o trabalho, todo o portefólio. Vê se foram feitas as alterações que eram necessárias, se ainda há alguma coisa a alterar, no fundo, nesta altura, acaba por ler todo o portefólio.

C – Portanto, os formadores, normalmente, intervêm uma vez? Ou, quando é preciso, tornam a intervir? Nessa segunda vez que a profissional vai ver o portefólio...

B – Sim. Se não for validado tudo à primeira, o portefólio vai voltar às mãos do formador. E, caso seja necessário, é marcada uma sessão individual. Muitas vezes, os formadores, percebendo que o adulto não percebeu quais eram as alterações que deviam ser feitas, ou que demonstrou dificuldades na elaboração do que faltava para ser validada a competência, marcam sessões com os adultos. Também, antes disso, os formadores lêem os trabalhos da respectiva área, antes da entrega do portefólio. Portanto, na primeira sessão em que o adulto entrega o trabalho – vamos imaginar que é um trabalho sobre matemática – o formador também corrige esse trabalho. Depois, volta a corrigi-lo quando for a entrega do portefólio e as vezes que forem necessárias até estar validada a competência.

C – Isto é só para eu perceber como é que funciona aqui. Porque embora saibamos que há, digamos, um procedimento tipo, em cada centro, às vezes, criam-se dinâmicas próprias e é para perceber qual é a dinâmica de cada centro.

B – Sim.

C – Agora, indo àquilo que realmente interessa, os adultos. Quando os adultos iniciam o processo de RVCC consigo, quais é que lhes parecem ser as suas expectativas?

B – As expectativas ... e ao contrário daquilo que é dito sempre na sessão de esclarecimento e na sessão de diagnóstico, que o processo de RVCC é, sobretudo, para demonstrarem competências, as expectativas iniciais são sempre aprender. Sempre! Estão ali porque querem voltar à escola, porque não tiveram oportunidade no seu devido tempo (devido... agora também é altura de aprender) ... Mas querem sempre aprender. Por acaso é uma das coisas que eu digo sempre na primeira sessão. Reforço essa ideia, para que eles não saiam da última sessão com a ideia de saber a pouco, com umas expectativas que foram defraudadas... Alerto-os sempre, mais uma vez, que este processo foi definido para que as pessoas possam demonstrar aquilo que aprenderam ao longo da vida, muito embora possam e venham a aprender, com a formação complementar.

C – E, portanto, eles querem aprender, mas vão-lhes sendo propostas tarefas?

B – Exacto!

C – Como é que eles reagem?

B – Reagem bem. Também depende das competências de cada um. Há pessoas que acham tudo muito fácil. Às vezes, dizem “é só isto que é preciso para fazer o 9º ano?”

C – E no secundário? É que o secundário é mais exigente...

B – Só para terminar, a nível do 9º ano, às vezes, as pessoas acham que aquilo é um trabalho medonho, porque se calhar precisavam era de um outro percurso formativo... e, se calhar, o processo de RVCC não era o mais indicado.

C – Mas a nível do secundário, o referencial é mais exigente...

B – É mais exigente, sim! O processo de nível secundário tem ... enfim, eles refugiam-se muito nas pesquisas da internet, muito! E, a esse nível, às vezes, torna-se complicado, no meio de tanta competência, perceber o que é que é deles e o que não é. Mas nas sessões nós alertamos “se não é capaz de defender isso na presença dos formadores, atenção, não coloque estas competências que não são suas, que leu algures e que nem sequer sabe o que é que aí está, não consegue defender...”

C – Mas, de um modo geral, quando são propostos alguns trabalhos, eles aceitam bem?

B – Sim, aceitam bem! Mas há pessoas que continuam a ter muitas dificuldades a nível da expressão escrita.

C – Mesmo no secundário?

B – Mesmo no secundário! Mesmo no secundário...

C – E com essas pessoas o que é que se faz? Dão mais apoio?

B – Tentamos dar mais apoio... mas, enfim...



C – Ou seja, quando os adultos não têm as competências necessárias (pode ser esse o caso, dificuldades na expressão escrita) e necessitam de alguma formação complementar, e não me refiro exclusivamente à formação complementar prevista para o processo, se necessitam de outra formação... Isso é frequente acontecer? Ou não?

B – Sim, acontece.

C – E como é que este CNO faz? Tem respostas para essas situações? São os formadores? Há outras respostas?

B – Em termos de equipa, temos falado isso com alguma frequência. Embora não o tenhamos feito ainda com muita frequência, começámos a reflectir sobre isso, a necessidade de passar um certificado parcialmente. Porque realmente chegamos a uma altura em que não é possível fazer a certificação na totalidade. Por mais voltas que demos, nem sempre isso é possível. E é uma das coisas que vamos ter que começar a fazer, se calhar, com mais frequência, as certificações parciais.

C – Quer dizer que neste momento ainda não estão muito bem pensadas algumas estratégias para os adultos que tenham essas deficiências, digamos assim.

B – Em termos de estratégia do CNO, já pensámos. E uma vez que se podem dar respostas a esse nível, a estratégia é encaminhá-los depois para os cursos EFA que nós temos aqui.

C – Para determinados núcleos geradores?

B – Exactamente. O que se torna também vantajoso porque os nossos formadores são também formadores desses cursos EFA e conseguem perceber ... os conteúdos que vão ser dados nesses módulos ... perante aquelas dificuldades quais são os módulos mais aconselháveis para aquele adulto. Às vezes, e sobretudo, a nível do básico, sentimos que penalizar uma pessoa, não lhe dando a certificação total, vamos acabar por penalizá-la muito, pois não vai haver resposta, por exemplo, em relação à Linguagem e Comunicação. Nem sempre há resposta para estas pessoas, embora existam os cursos B3.

C – Existem também aqui?

B – Aqui não. Existirão noutras instituições, penso eu (sinceramente, não sei onde), que terão que ser a nível pós-laboral. Realmente, a dificuldade vai ser arranjar vagas para essas pessoas. Porque UFCDs de nível B3, de Linguagem e Comunicação, por exemplo, não me parece (a minha colega será a pessoa mais indicada para falar sobre isto) ... mas não tenho ideia que haja assim ... Mas há muita gente a precisar de UFCDs de Linguagem e Comunicação.

C – Nem sempre é fácil encontrar respostas para colmatar algumas lacunas nas competências.

B – Parece-me que não! Mas acho que esse problema se coloca sobretudo a nível do B3. A nível do secundário, creio que não será tanto assim, porque já vai havendo muita coisa, quer na escola quer fora dela. Aliás, nós temos muito o hábito de encaminhar pessoas para outras entidades formadoras. Com algumas até estabelecemos protocolos, com outras não. Mas sempre que o adulto procura uma ou outra oferta que nós não temos, não temos qualquer problema em encaminhá-lo.

C – Também para desenvolver competências em falta? Ou não?

B – Não tanto. Temos que trabalhar e estar alerta para a necessidade de fazermos certificações parciais, mas não temos trabalhado tanto nesse sentido, não tem sido prática cá.

C – Muito bem! Agora, dado que acompanha os adultos durante todo o processo, desde que eles entram em processo até à certificação final, à sessão de júri, verifica alterações na forma de ser e de estar dos adultos? Quais as principais mudanças, a nível de atitudes, à medida que avançam no processo? Ou mantém-se tudo na mesma?

B – Não. Eu acho que, por exemplo, uma das coisas que eles ganham muito é o treino da escrita. É uma competência que, se não é trabalhada, é esquecida e não é melhorada. Eu acho que a esse nível eles ganham muito. Estar ali alguns meses a produzir texto acaba por ser uma grande vantagem. Além doutras. Que é o facto de eles, por exemplo, tomarem consciência das dificuldades ao nível da escrita e serem constantemente alertados que precisam de ler, que precisam de melhorar a nível da escrita. É uma das coisas que eu acho que ganham

C – E durante o processo, em relação à sua atitude perante a aprendizagem?

B – Depende também muito das pessoas. Há pessoas que são humildes e tomam consciência de que têm ainda muito para aprender. Outras pessoas, não. Acham que ... é uma das coisas que me custa muito ouvir e já várias vezes me insurji com algumas respostas que ouço da parte deles ... por exemplo, houve alguém que, no outro dia, disse isto em relação à professora de Matemática: “ela já corrigiu isto e agora o que é que ela quer que eu faça mais?”. E não consigo ficar calada, não é? A formadora é que tem que dizer se as competências que lá estão são necessárias ou não. Dá-me a sensação que eles é que determinam o que é que deve ser feito: “já fiz isto uma vez, agora não faço mais”. Ouvir este tipo de coisas faz-me um bocado de confusão. E, portanto, lá está, isto é uma postura que não é nada humilde.

C – E acha que ao longo do processo... portanto, eles entram com determinadas expectativas...

B – Alguns acham que aquilo vai ser ... porque alguém já lhes disse que pode ser canja, que vai ter uma facilidade tremenda. Aliás, nós, em algumas terrinhas a que vamos com as itinerâncias, já percebemos que eles já têm a lição toda estudada. Uma vez apanhei um senhor numa entrevista que me deixou francamente furiosa, porque ele boicotou toda a entrevista. Ou seja, tinha feito as acções de formação, tinha tido as experiências e também uma série de coisas, mas passou toda a entrevista dizendo que tinha saído da escola e toda a vida tinha ajudado os pais lá na lojinha. E comecei a pensar “mas como é que este senhor vai fazer o processo de RVCC, se não tem grande experiência de vida? O que é que ele vai demonstrar?” E o senhor acabou por me dizer: “Olhe, sabe, eu só lhe disse, se calhar dez por cento daquilo que eu faço”. No fim, ainda acabou por dizer: “Eu já fiz isto e isto e isto, só que eu não dizia para vocês não me pedirem mais ao longo do processo, para vocês não me pedirem muito trabalho.” Portanto, já estava com o aviso feito, por parte dos amigos e, portanto, eu acabei por lhe dizer que ele dizer-me aquilo que tinha feito só teria vantagens, porque é uma maneira de nós lhe dizermos “Olhe, se o senhor falar dessa experiência, estará a demonstrar as competências para poder ter o 9º ano”. Portanto, isto acontece muito nas terrinhas, quando vamos fazer itinerâncias. Uma das maneiras que nós temos para dar volta a essa ... e aqui há a tentação constante para copiar os trabalhos e, por isso, sempre que começamos um grupo, acabamos por mudar os trabalhos que são pedidos, embora o que às vezes acontece é que mudamos o título e um bocadinho o texto mas no fundo as competências são as mesmas, mas eles continuam a usar o nome do trabalho que o colega do grupo anterior tinha. Enfim, isto faz-nos estar de sobreaviso.

C – Mas parece-lhe que, de alguma forma, é frequente ou é pouco frequente, os adultos durante o processo ficarem com o bichinho da aprendizagem?

B – Alguns, sim, mas não acho que seja a maioria. Aliás, eu costumo dizer que o processo de RVCC está muito bem pensado... se calhar, não nestes moldes, não seria para massas como foi pensado. Quer dizer, quem pensa em números, está a partir do pressuposto que toda esta quantidade de gente adquiriu competências. E não é verdade! Mas para alguns casos ficamos muito felizes. E é nesses casos

que me faz pensar “ainda bem que estamos a trabalhar neste projecto, porque há algumas pessoas para quem é mesmo muito, muito, muito merecido, o 9º ou o 12º ano”.

C – Então quer dizer que, na maioria das pessoas acha que não há grande alteração nessa postura em relação a essa postura da necessidade da aprendizagem ao longo da vida?

B – Há algumas que ficam felizes por ser reconhecido aquilo que aprenderam, em termos de auto-estima, se calhar, melhora, mas não me parece que fiquem muito mais entusiasmados pela leitura, pelas novas tecnologias. Será uma minoria. Mas uma das coisas que eu acho que este projecto tem de muito meritório é o facto das pessoas, se quiserem, terem acesso a um mundo interminável da informação. Assim o queiram, assim queiram aprender! Perdendo o medo da internet, passam a ter acesso a um mundo de informação que não acaba, assim queiram aprender e valorizar-se.

C – Isso é, no seu ponto de vista, um ponto forte deste processo?

B – Acho que é.

C – É capaz de me dar outro?

B – Como lhe disse, o facto de se fazer justiça, em muitos casos, àquilo que as pessoas aprenderam. Quando falo nisto, penso sempre numa senhora que fez o 9º ano em Moçambique. Este caso foi marcante para mim e para essa senhora também. Em que lhe foi vedado o acesso a uma série de empregos porque não tinha documentos, quando chegou a Portugal teve que frequentar aulas (não se podia inscrever porque não tinha nenhum papel. Só frequentava as aulas mas não era avaliada, enfim, não ficou com nenhum certificado, no final. Cá em Portugal, voltou a frequentar aulas do 7º, do 8º, do 9º, mas, não tendo o certificado, não teve acesso a uma série de empregos. Começou do nada, digamos assim, como se soubesse só ler e escrever. Mas, ainda assim, apesar de não ter esse documento, ela fez acções de formação de Powerpoint, de Access, de apresentação do currículo, de alemão ... Esta senhora não tinha sequer o 9º ano. Portanto, neste caso, como há outros, é um ponto extremamente positivo, porque é feita justiça a pessoas que, de facto, aprenderam muito com as experiências de vida e não ficaram satisfeitas e foram sempre mais além em termos de conhecimento.

C – Ou seja, acha que ao serem validadas as competências de algumas pessoas com a atribuição de um nível de escolaridade é feita justiça, de certa forma e, portanto, esse é um ponto forte?

B – Acho que é um ponto forte, sim. E, já agora, porque em Portugal ainda se dá muito valor ao papel, não é? Sobretudo ... e este é um aspecto que eu ultimamente refiro sempre aos meus adultos .... O papel vai poder ser um factor determinante no acesso ao trabalho. Num emprego em que se pede o 9º ou o 12º ano, se a pessoa não tem, pode ser um factor eliminatório. Mas o que vai prevalecer sempre é se a pessoa sabe ou se não sabe, isso ninguém pode mudar, à pessoa que tem o papel, nem ninguém pode retirar. Os conhecimentos vão ser sempre determinantes no trabalho. Eu dou muita vez este exemplo: de que vale a uma pessoa que não sabe escrever ou que dá muitos erros, ou que não consegue escrever uma frase, ter um papel que diz que tem o 9º ano, se depois lhe pedem para preencher um formulário ou qualquer outro documento e vêem que ela dá imensos erros? Não lhe vai valer de nada! Essa pessoa pode-se estar a enganar a ela própria. De facto, tão importante quanto o papel, é valorizarem-se, é aprenderem, é o que a pessoa efectivamente sabe, isso é muito importante!

C – E este processo de RVCC também terá pontos fracos. É capaz de me indicar um ou dois?

B – É a massificação...

C – Quer desenvolver a ideia?

B – Porque as pessoas acabam muito por ir para o processo RVCC quando... Nós sabemos que muitas vezes o percurso mais indicado era um percurso de aprendizagem. Mas quando eu fazia também o papel de técnica de diagnóstico e encaminhamento, por um lado também me punha a pensar: “Esta pessoa precisa do 9º ano, tem consciência de que quer aprender, mas não tem tempo para fazer um curso EFA à noite, porque tem três filhos ou porque o horário é difícil! E quem sou eu para cortar as pernas a esta pessoa, que precisa, que quer aprender alguma coisa? Entre um percurso EFA e um processo de RVCC, eu não tenho o direito de dizer: “não, não vai fazer porque não tem perfil para fazer um processo de RVCC”. Outro ponto fraco, eu diria que são as instalações.

C – Mas isso é deste CNO em particular. E de um modo geral, consegue apontar mais algum?

B – Tem que ver com a massificação, é a questão das metas. Pressupõe que x pessoas neste país têm competências, que têm que ser certificadas, quando na realidade, se calhar, não é bem assim! E ainda outro aspecto. Acho que as sessões de júri deviam ser diferentes, deviam ser ... Se calhar sou eu que entendo este processo de uma maneira errada, mas acho que nas sessões de júri ou antes, na sessão de validação, as pessoas deviam, de facto, ... poderíamos chamar-lhe provas ou testes... mas algo que as colocasse à prova. Ou sim ou não! Porque muitas vezes (não sei se é o que acontece noutras sessões de júri), eu acho que, mais do que o conhecer, é validado o ser e não me parece que estejamos a certificar pessoas só porque são simpáticas, bondosas, ajudam os outros. Estamos a certificar se sabem ou se não sabem e acho que muitas vezes as sessões de júri se centram muito no ser.

C – Deveria haver uma maior exigência?

B – Sem dúvida nenhuma!

C – Muito bem! Para terminar, além de tudo o que já falámos, há algo que a sua experiência enquanto profissional de RVCC, lhe diga que é importante, relativamente à mudança das atitudes dos adultos face à aprendizagem ao longo da vida? Há algo sobre isso que queira dizer e que ainda não tenha tido oportunidade de dizer?

B – Sobre a aprendizagem?

C – Sobre a atitude dos adultos perante a aprendizagem ao longo da vida.

B – Se calhar, faz parte ainda da sociedade portuguesa, eles não valorizam muito a aprendizagem. Faz-me lembrar um estudo publicado agora no Região de Leiria, de uma investigadora que fez uma tese de doutoramento, sobre o que é mais valorizado, numa comparação entre Lisboa e Leiria. E, em Leiria, ao contrário de Lisboa, continua a pesar e a dar-se mais importância ao património, ao dinheiro e à riqueza, aos bens materiais. Ao contrário de Lisboa, onde se valoriza mais o acesso à cultura, à educação e às boas escolas. E acho que isto acaba... à imagem deste balizar dos leirienses, acho que acaba por ser um bocadinho o que acontece a nível do país. A questão do conhecer, do saber-se mais, enfim, não é assim tão importante, não é uma coisa que preocupe muito as pessoas no seu dia-a-dia. Até porque agora com a crise estamos todos muito mais preocupados se conseguimos pagar as contas do que se lemos o livro A, B ou C. Mas continuo a achar que se as pessoas quiserem esta iniciativa traz-lhes uma grande vantagem, que é, de facto, o acesso ao conhecimento através da internet. A custo zero!

C – Muito obrigada pela sua colaboração!

### Entrevista a Catarina, Profissional de RVC

C – Catarina, a sua formação de base, de acordo com a nossa conversa do outro dia, é ...?

Resposta – Sim, ....

C – Trabalha nas Novas Oportunidades há quanto tempo?

R – Desde o ano de 2006.

C – Portanto, já lá vão quase 4 anos. Sempre como profissional de RVCC?

R – Sim.

C – E, nessa função, acompanha só adultos do secundário ou também do básico?

R – Inicialmente, em 2006, comecei por acompanhar adultos de nível básico.

C – Não havia secundário...

R – Não havia secundário. E depois, então, é que avancei para o nível secundário. Estou no nível secundário há dois anos. Sim, vai fazer dois anos. Porque depois, entretanto, quando arrancou com mais força.... Já tinham sido feitos alguns estudos piloto mas, depois, só quando arrancou com mais força é que comecei a desempenhar essas funções.

C – Só para perceber um bocadinho a dinâmica do centro, descreva-me, sucintamente, não é preciso ir muito ao pormenor, as etapas por que passa o adulto até chegar a si.

R – Num primeiro momento, é feita a inscrição, há um acolhimento, em que o adulto faz a sua inscrição, entrega a documentação. Depois, vai estar com a técnica de diagnóstico e de encaminhamento, agora que temos essa nova categoria profissional. Depois, passa então pela formação do diagnóstico, marca entrevistas individuais com a técnica, está com ela para perceber se de facto tem o perfil adequado ou não para o processo de RVCC. É trabalhado com o adulto percursos alternativos. A decisão depois, também, é ele que a toma.

C – A decisão cabe sempre ao adulto?

R – Sim, se bem que isso é um bocadinho questionável, mas pronto...

C – Há aconselhamento, claro?

R – Sim. Ele toma a decisão, é esclarecido das vantagens e desvantagens de cada percurso e, depois, então, a técnica encaminha-nos os processos. Quando os encaminha... os processos já chegam a nós, as profissionais, com uma síntese de todo o percurso. Portanto, com o diagnóstico. É feita também uma ficha resumo do percurso dele, profissional, formativo, as áreas de interesse, as motivações... E depois, então, o adulto é contactado por mim e estou com ele para uma sessão de esclarecimento inicial.

C – E, entretanto, pelo meio do processo, entram os formadores também. Como é que o trabalho do profissional é articulado com o trabalho dos formadores?

R – Neste caso, em concreto, aqui deste centro?

C – Sim.

R – Os formadores trabalham... nós trabalhamos sempre em equipa e há um horário em que procuramos estar, o profissional com os formadores, com os três formadores das áreas e, portanto, atendemos os adultos individualmente. Acaba por ser rotativo, ou seja, um dia sou eu que atendo o adulto, no outro dia é a formadora de Cidadania, no outro dia é a formadora de STC e no outro dia é a formadora de CLC. O nosso objectivo é que todas tenham uma visão global daquele processo e do adulto em si, portanto, das competências que ele vai evidenciando... E depois disso é discutido em reuniões técnico-pedagógicas. Fazemos sempre uma reunião por semana com os formadores, que, de facto, estão a tempo inteiro.

C – E por isso têm esse contacto mesmo com cada adulto?

R – Sim, sempre.

C – Quando iniciam o processo de RVCC, quais lhe parecem ser a si, como profissional, as expectativas dos adultos? No RVCC de nível secundário, vamos focar-nos mais nesses.

R – Eu considero que o discurso social, o que se passa nos meios de comunicação social, é muito diferente do real. Há aqui, depois, um desfasamento entre as expectativas do candidato e realidades, e o cenário real. A primeira coisa que eu faço é tentar clarificar essas expectativas que eles trazem do exterior. E normalmente trazem estas ideias: “Isto é uma oportunidade para todos e devemos aproveitar, porque é muito fácil”, “consegue-se concluir o nível secundário em pouco tempo”, “todos nós somos capazes”, ... E claro que são... de acordo com as competências e com as aprendizagens que desenvolveram ao longo do seu percurso de vida.

C – De um modo geral, eles vêm com uma expectativa de que isto vai ser uma coisa fácil?

R – Sim, vêm com uma ideia de facilitismo e que “se o meu vizinho conseguiu, eu também vou conseguir”. Acho que, de facto, há aqui uma ideia de ... que é tudo muito fácil e, depois, também, com pouca responsabilidade pessoal, ou seja, quando lhes é dito que isto é um trabalho autónomo, que eles vêm aqui fazer exactamente o contrário do que vão fazer na escola – para a escola vão aprender e aqui vêm mostrar o que sabem. E, portanto, a lógica é completamente diferente. Ficam assim um bocadinho surpreendidos: “ah, pois, mas eu queria aprender e melhorar a minha cultura geral”. Pois, se calhar não é esse o processo indicado para atingir esse objectivo. E, então, acho que, de facto, os meios de comunicação social não estão a ter, se calhar, o cuidado e o rigor necessário para que as pessoas depois não encarem isto como uma desilusão. É que depois também pode ser uma desilusão e até colocar em causa as suas próprias capacidades.

C – E acha que isso acontece?

R – Eu acho que depende muito – e isso é outra questão – de como o trabalho é orientado. E, de facto, não existe uma ... um consenso em metodologias de trabalho e, portanto, diferentes CNOs provavelmente trabalham de forma diferente e os resultados com certeza que também serão diferentes. Os resultados enquanto processo e não enquanto resultado certificação.

C – Então, isso leva-me a outra questão. Durante o processo, vão sendo propostas tarefas aos adultos. A certificação é o reconhecimento das competências e tem que ser feita com base em alguma coisa. Como é que eles, de um modo geral, reagem a essas tarefas que lhes vão sendo propostas?

R – Eles reagem... quer dizer... a questão de facto é que nós damos algumas pistas orientadoras, procuramos que eles desenvolvam um trabalho de uma forma livre, o mais livre possível. Porque queremos que eles desenvolvam muito bem a história de vida, o percurso de vida. E damos algumas

orientações. Como é que eles encaram? Acho que encaram sempre “ok, este é o momento para me debruçar sobre a pesquisa!”. E quando entra aqui a componente pesquisa, eu acho que atrapalha um pouco o trabalho. Porque depois prendem-se muito àquilo que lêem, àquilo que pesquisam, nomeadamente na internet, e, depois, por vezes, não são capazes de trabalhar essa informação. E, portanto, quando chegam aqui com documentos copiados integralmente da internet, voltam para trás porque nós dizemos “não, desculpe, isto não é um documento seu!”. E depois entram aquelas questões da fraude. Há aqui uma série de questões que são importantes depois para reflectir, a questão de que, de facto, se apropriam de documentos que não são deles para conseguir atingir um objectivo. É isso, pronto! Aqui, de facto, nem sempre... ou seja, começam muito bem com a história de vida, o percurso de vida, está tudo muito bem, mas quando têm que aprofundar depois os temas, aí é que começa a ser mais difícil. Porque, efectivamente, há dificuldade em fazer uma associação entre os temas propostos no referencial de competências chave e o seu percurso de vida. De que forma é que eles utilizam as competências, nos diversos contextos, que estão fortemente relacionadas com os temas do referencial? E, às vezes, fazer esta associação... Porque eu acho que, de facto, para o nível secundário, é necessário que o adulto tenha pelo menos alguma capacidade de reflexão. E quando chegam aqui, nem todos têm, como é óbvio.

C – Podem ter competências e conhecimentos adquiridos mas pode falhar essa parte, não é?

S – É.

C – Mas, mesmo assim, vão fazendo?

R – Sim, sim, sim!

C – Essa falta de capacidade reflexiva e outras certamente serão competências que eles nem sempre detêm. E, portanto, é necessário recorrer a uma formação complementar, entendendo este conceito de uma forma lata, não necessariamente aquela formação complementar que está prevista que os formadores desenvolvam mas também podendo passar por aí. Há respostas, com certeza, que este centro tem para estas situações. Que respostas são essas? E os adultos aceitam-nas bem, reagem bem?

R – Sim. Temos formações complementares, podemos dar até cinquenta horas de formação complementar, para o nível secundário. Nós procuramos fazê-lo porque detectamos algumas dificuldades por parte dos adultos, nomeadamente na parte das pesquisas, da reflexão, da estruturação lógica de ideias, de organização do próprio portefólio... E, portanto, as formadoras organizaram algumas formações para dar resposta a estas lacunas, ou dificuldades que os adultos vão demonstrando.

C – Dentro das cinquenta horas?

R – Sim, dentro das cinquenta horas. Para além destas cinquenta horas, ainda têm a possibilidade de frequentar formações modulares, as UFCDs, que nós temos aqui no centro. E podem frequentar Língua Estrangeira Iniciação, Língua Estrangeira Continuação e TIC. Ouvi dizer que agora já é possível frequentar Saberes Fundamentais, mas ainda não tenho uma resposta concreta.

C – Ainda não está operacionalizada essa oferta?

R – Não.

C – E os adultos reagem bem quando são encaminhados para essas formações complementares? Porque isso envolve mais horas...

R – Faltam bastante. Faltam bastante às formações complementares. Alguns faltam, outros depois vêm. Nós procuramos sempre ajustar, quando não é possível que eles compareçam àquela formação,

tentamos que a formadora entre em contacto com o adulto para marcar uma sessão individual só com ele. Também é possível, também fazemos isso.

C – Portanto, nem sempre a reacção deles é a mais positiva?

R – O que me diz a minha experiência é que, quanto mais competências, capacidade de reflexão, o adulto tem, melhor aceita, aceita com mais facilidade as propostas. Todas as propostas! As pessoas que já são muito boas vêm a tudo e querem aproveitar o máximo. Os que têm mais dificuldades reagem negativamente. Nem sempre comparecem.

C – Dado que acompanha os adultos durante todo o processo, desde que eles entram até à certificação, verifica alterações na forma de ser e de estar dos adultos? Quais as principais mudanças, a nível de atitudes, à medida que avançam no processo?

R – Sinceramente, como é que se poderá avaliar isso?

C – Dada a sua experiência...

R – Eu acho é que, dependendo da relação que se estabelece com o adulto, acho que, de facto, se cria ali uma relação, à medida que a relação vai ganhando confiança, e alguma segurança, também, por parte do adulto... ele vai, também, falando mais sobre o seu eu, sobre a sua experiência mais concreta, mais pessoal e acaba por dar um bocadinho mais de si. Como o meu papel, no fundo, às vezes, é o de provocar ali alguma dissonância cognitiva, procuro que ele tente olhar numa outra perspectiva, às vezes sinto que num primeiro momento há um pouco o caos, no sentido em que “ok, então as minhas ideias não são verdades absolutas, há uma outra forma de ver e de olhar”, e, depois, então, ao longo do processo, acredito que ele, no final, saia com uma visão mais alargada do que é que é isto, do que é que é ser e estar no mundo, “como é que eu me relaciono comigo próprio e como é que eu me relaciono com os outros”. Acredito que, aí, aumente um pouco o leque da tomada de perspectiva... da tomada de perspectiva social, se calhar, ter uma noção do que é estar num outro lugar. E, depois, também acho que, de uma forma geral, todos ficam com vontade de continuar a aprender.

C – Isso leva-me exactamente à outra questão. Relativamente à atitude dos adultos face à aprendizagem ao longo da vida, a sua experiência diz-lhe que há alterações, desde o início até ao fim do processo?

R – Sim, acho que ficam com vontade de continuar. Ficam também, com uma noção de que foram capazes de concretizar um objectivo, alcançar uma meta. E, portanto, é sempre trabalhado com eles que isto é um ponto de partida para qualquer outra experiência, para qualquer outro projecto. Eu julgo que, de uma forma geral, eles todos querem... depois, inscrevem-se em UFCDs, em formações, principalmente de Língua Estrangeira, agora muito procurada. Agora ficam com essa ideia de que é importante desenvolver competências no domínio das línguas estrangeiras. Informática... alguns querem melhorar. Já começam também a querer depois ir para um CET, Curso de Especialização Tecnológica. Outros já vêm mesmo com o objectivo que é para prosseguir para o ensino superior. E, portanto, depois, isso é variável. Mas julgo que todos eles saem com vontade de continuar...

C – E de aprender mais.

R – Sim, sim.

C – Por último, na sua opinião, dois pontos fortes e dois pontos fracos do processo de RVCC, de um modo global.

R – Dois pontos fortes! Um deles acho que é uma questão de solidariedade social. Ou seja, considero que, efectivamente, estes processos são muito válidos e justos para todos aqueles que se sacrificaram



por outras gerações. Nós sabemos que os adultos que chegam cá numa faixa etária dos quarenta, quarenta e cinco, e a partir daí, muitos deles sacrificaram-se para poder proporcionar aos seus filhos um curso superior. Houve aqui uma população que, efectivamente, se sacrificou para dar outras condições, principalmente ao nível da formação, à outra geração, neste caso, aos filhos. Acho que é muito legítimo que eles tenham oportunidade, uma oportunidade igual, de reconhecerem as suas competências e que fiquem com um certificado, que essas competências fiquem certificadas. Nesta lógica de solidariedade social, acho muito legítimo. Também, o outro ponto forte, acho que é, de facto, a promoção da auto-estima, da capacidade... Julgo que pelo facto das pessoas se olharem como capazes, se calhar ganham aquele sentido do empowerment, “eu sou capaz de fazer qualquer coisa”. Acredito que isso possa ter também algum reflexo na sua vida. Pessoas capazes investem mais, reagem mais... se calhar, são mais empreendedoras. Não sei! Sei que está comprovado que, de facto, melhoram a auto-estima, talvez alguns tenham este sentido de histeria “eu sou capaz!”, “eu vou produzir!”, “eu faço qualquer coisa!”. E o grande objectivo seria que saíssem daqui com mais capacidade de reflexão, um olhar mais abrangente sobre o mundo, sobre as diferentes realidades. Se calhar, com alguns acho que isso funciona, que se consegue. Com outros, se calhar, não tanto. Tem a ver também com o nível com que cada um chega cá.

C – Agora dois pontos fracos.

R – Considero que estes processos não são de todo adequados para população jovem. Acho que reconhecer competências a um jovem que tem um percurso de vinte e três anos, por exemplo, não faz qualquer sentido!

C – Mas a lei permite!

R – A lei permite, mas não faz sentido! Não é correcto! Podemos estar a fazer uma coisa que é bastante complexa, a meu ver, que é tentar tirar ... responsabilidade ... não é bem responsabilidade, é o reconhecimento do ensino regular, do ensino normal. Os jovens pensam “ok, para que é que eu vou estar aqui a estudar, se posso depois obter o mesmo resultado através de um processo de RVCC?”. Acho que isso aí, a meu ver, é muito grave e pode ter consequências também graves. Um outro inconveniente destes processos: considero que não há uma preocupação em, de facto, trabalhar com as pessoas. Acho que ainda há muito a fazer com o trabalho que se tem com as pessoas, para que isto seja, de facto, um processo transformativo, que não seja apenas só reconhecer as competências. Portanto, uma coisa desprovida de proveito. Quer dizer, a pessoa passa por aqui só para reconhecer as competências e não sai diferente. Eu acho que esse é o grande inconveniente porque, efectivamente, os números, a questão dos números, a questão da falta de recursos, a questão das exigências da ANQ...

C – Quando diz números, está-se a referir às metas?

R – Às metas, entre outras coisas. Isto faz com que os profissionais que estão no terreno fiquem limitados e que não possam, se calhar, desenvolver um trabalho mais específico com os adultos.

C – Está bem. Muito obrigada!

R – De nada!

## Entrevista a Dina, Profissional de RVC

C – Dina, disse-me que a sua formação de base era ....

D – Exactamente!

C – E há quanto tempo trabalha nas Novas Oportunidades?

D – Desde Maio de 2009. Portanto, há uns meses, quase há um ano.

C – E foi sempre desempenhando funções de profissional de RVCC?

D – Sempre!

C – E enquanto profissional de RVC, acompanha apenas adultos do secundário ou também do básico?

D – Só de Secundário.

C – Quer dizer que neste CNO têm...

D – Temos duas equipas, uma que trabalha apenas com o básico e outra que trabalha apenas com o secundário.

C – Para eu perceber um bocadinho a dinâmica deste CNO, gostaria, se fosse possível, que me descrevesse, embora sucintamente, as etapas por que passa o adulto até chegar a si.

D – Então, inicialmente, passa por uma fase de acolhimento, pela nossa técnica de diagnóstico, numa sessão de grupo, em que é explicado em que é que vai consistir o processo e quais são as outras alternativas para além do processo de RVCC. Depois passam para a parte de diagnóstico, onde fazem uma entrevista e fazem o diagnóstico para saber qual é que é o perfil daquela pessoa, se tem condições para fazer o processo de RVCC ou se será melhor outra alternativa. E depois são encaminhados pela técnica de diagnóstico, são distribuídos por grupos e, então, entramos nós com os grupos, nós, os profissionais de RVCC.

C – E escolhem os grupos mais ou menos com que dimensão?

D – Inicialmente fazíamos de vinte mas actualmente estamos a fazer grupos mais pequenos, de quinze pessoas.

C – Portanto, os adultos chegam até si, até ao profissional de RVCC, e, depois, em determinada altura, terão que entrar os formadores.

D – Exactamente.

C – Como é que o trabalho dos formadores é articulado com o dos profissionais?

D – Neste momento, quando as pessoas estão em grupo, têm cerca de quatro sessões connosco, em que fazemos a descodificação do referencial, que, cá, somos nós, enquanto profissionais, que o fazemos e, depois, então, passarão para sessões de grupo, também, com as formadoras. Quando passamos para as sessões individuais, a maioria delas é feita connosco, profissionais, as formadoras entram nessa fase, pelo menos uma vez, em que dão questões que estão mais relacionadas com a sua área...

C – Quando são as entrevistas individuais?

D – Exactamente, quando fazemos as sessões individuais. E depois, quando o profissional considera que o trabalho está suficientemente desenvolvido, em termos gerais, é passado para a avaliação das formadoras. E, então, vão ver quantos créditos é que o adulto já tem, puxar pelas áreas de competência chave de uma forma mais directa, e então são elas que passam a estar com o adulto, a fazer reuniões individuais, a passar questões...

C – E entram directamente com os adultos?

D – Exactamente.

C – Mas falou que depois das quatro sessões com profissionais, há a sessão de grupo com formadores...

D – Sim, a sessão de grupo com formadores, para passar instrumentos que nós utilizamos para desenvolver o portefólio. E há sessões de formação complementar, com os formadores, também em grupo.

C – Logo nessa altura?

D – Logo inicialmente, isto é, são cerca de três meses de sessões de grupo. Portanto, ainda é algum tempo.

C – Essas sessões de formação complementar são dirigidas a todos os adultos?

D – A todos os adultos daquele grupo, sim.

C – Independentemente da situação a nível de...

D – Independentemente da situação, sim.

C – Portanto, voltando agora um bocadinho atrás, quando iniciam o processo de RVCC, quais lhes parecem ser as expectativas dos adultos?

D – Terminar o secundário. A maioria dos adultos acaba por se deparar com... A expectativa é que isto será muito fácil, trazem a ideia de que é fácil. Depois, quando se deparam, de facto, com as dificuldades, quando há uma descodificação do referencial, há pessoas que acabam por desaparecer, que deixam de vir às sessões individuais e de grupo. Por isso, nós temos que lhes telefonar, pedir para voltar e, depois, de facto, mostram muitas dificuldades. Mas inicialmente têm a ideia de que isto é fácil, o objectivo é terminar o 12º ano, para atingir novos fins profissionais, porque, de facto, hoje em dia há a necessidade de ter uma qualificação escolar mais elevada... Penso que são essas as ideias principais.

C – Muito bem. Mas, então, durante o processo, vão sendo propostas tarefas aos adultos. Suponho que tanto pelos profissionais como pelos formadores.

D – Sim.

C – Como é que os adultos, de um modo geral, reagem perante essas tarefas?

D – Tal como eu estava a dizer, inicialmente, a expectativa é que é tudo muito fácil. Portanto, depois começam a achar que é muito difícil, que é preciso escrever muito. É preciso pesquisar muito e, portanto, se não têm internet, isso é um entrave ao trabalho deles. E, assim, acabam por aparecer várias desculpas para que o trabalho não apareça feito. Enfim, que é muito difícil e que é preciso escrever muito. Há adultos que são diferentes mas a maioria... começa a ser muito difícil... e colocam alguns entraves aos trabalhos que lhes são propostos. No fundo, é construir a história de vida, integrando os temas que o referencial exige.

C – Portanto, revelam alguma dificuldade, reagem um bocadinho desfavoravelmente...

D – Exactamente. Tem que se trabalhar muito!

C – Por vezes, os adultos não têm as competências necessárias à certificação e necessitam de formação complementar. Já me falou que no início há aquelas sessões com os formadores, de formação complementar. Portanto, são sessões pré-formatadas, digamos assim?

D – Sim, que incidem sobre o referencial e tenta-se abordar o referencial, ensinando conceitos, tentando abordar o referencial de uma forma transversal, em cada uma das áreas.

C – Portanto, todos os formadores fazem estas sessões com todos os adultos?

D – A partir dos últimos grupos, a partir deste ano, foi quando nós começámos a fazer assim.

C – Sim, sim. Portanto, a descodificação do referencial é feita pelos profissionais mas depois entram os formadores...

D – Exacto, para depois... tratam também alguns conceitos ... O que me apercebo é que as pessoas que vão aparecendo têm cada vez mais dificuldades. E embora haja pessoas que se destacam e que, de facto, têm as competências necessárias para fazer este processo, o que nos apercebemos é que as pessoas têm cada vez mais dificuldades.

C – Além dessas sessões de formação complementar, que são previstas no processo, há ou não, por vezes, necessidade de outras formações?

D – Quando os adultos passam para a segunda fase, do trabalho com as formadoras, em que o trabalho vai ser desenvolvido de uma forma geral, em que os formadores vão avaliar as competências que eles já têm e o que é preciso desenvolver mais, há pessoas que, de facto, mostram mais dificuldades e há situações em que as formadoras acabam por desenvolver mais sessões de formação complementar.

C – Portanto, as lacunas são sempre colmatadas através das formadoras, em sessões de formação complementar?

D – Sim.

C – Há situações em que as cinquenta horas de formação complementar não sejam suficientes?

D – Sim.

C – E como é que resolvem essas situações? Que soluções é que o CNO tem?

D – É sugerida ao adulto uma certificação parcial. O problema é depois. Porque, de facto, a oferta não é muita em termos de cursos EFA escolar ou outras formações de base que permitam que a pessoa de facto acabe o 12º ano. E é uma dificuldade, pois enquanto não houver o número de adultos suficiente para fazer uma turma de formação de base, nunca vai haver possibilidade de ir além da certificação parcial. Temos que criar adultos com certificação parcial para que haja depois o número suficiente para termos as formações de base, para termos uma resposta para os adultos que não têm as competências para fazer o processo desta forma.

C – E esses adultos, como é que eles reagem, quando são confrontados com essa decisão?

D – Reagem mal, é uma desilusão. E depois é a dificuldade de lhes dar uma resposta adequada ao perfil deles. Porque trabalham, têm a família, as formações de base, os EFA escolares, são nocturnas, nem

sempre são de acordo com os horários deles. Enquanto que o processo de RVCC é muito mais flexível e podemos marcar sessões de acordo com a sua disponibilidade, as formações não têm essa flexibilidade. E isso, às vezes, é um entrave para eles conseguirem atingir o objectivo deles, que é o secundário.

C – Dado que acompanha os adultos durante todo o processo, verifica alterações na forma de ser e de estar dos adultos, desde o início até ao final?

D – Alguns revelam depois mais vontade para continuar a sua formação, acabam por desenvolver algumas competências ao longo do processo, que lhes permitem depois estarem mais aptos para outras possibilidades, para o prosseguimento de outros estudos. Alguns, sim. Outros acabam por cumprir o seu objectivo, que é o secundário.

C – Então, diria que, de um modo geral, a maioria dos adultos não apresenta grandes alterações durante o processo, na sua atitude?

D – Penso que não. Quem, de facto, tem vontade, quem tem motivação, e tem um objectivo mais delineado, pensou bem naquilo que viria para aqui fazer, essas pessoas, sim, demonstram alguma alteração e acabam por, depois, mudar um pouco o seu comportamento relativamente à sua formação. Os adultos que não têm esse objectivo, que não demonstram tanta persistência, tanta motivação, tanto interesse, acabam por não demonstrar assim tantas alterações.

C – Além de tudo isto que lhe perguntei e que me disse, há algo que a sua experiência diga que é importante, relativamente à atitude dos adultos face à aprendizagem ao longo da vida, à mudança dessa atitude durante o processo?

D – Assim, de repente... Obviamente que esta questão da formação financiada vai acabar e acho que isto é uma forma de motivar as pessoas, para darem mais importância à formação, porque, infelizmente, se calhar, não pagariam para a fazer. Se calhar, as empresas também têm que exigir isso aos seus trabalhadores. Há pouco temos, tivemos uma situação que achei caricata. Era um Lar e o director disse que não convinha dar formação de mais às pessoas porque elas depois iriam embora. Se calhar, devia apostar mais na formação delas em termos de geriatria e formá-las no sentido de lhes dar mais competências para elas trabalharem naquela área. E este tipo de pensamento parece até anterior ao 25 de Abril, quanto menos souberem melhor. Às vezes, parte mesmo de cima, que as pessoas tenham essa vontade de investir nelas próprias, na sua formação e no seu conhecimento. Se não houver essa, não diria imposição, mas essa motivação, se calhar, as pessoas não vão ter vontade de mudar a sua atitude.

C – Para terminar, gostaria que me dissesse, na sua opinião, dois pontos fortes e dois pontos fracos do processo de RVCC.

D – Dois pontos fortes... O facto de promover a formação ao longo da vida, de valorizar essa formação, essa aprendizagem, acho que é muito importante. Mais um ponto forte... O facto de as pessoas se juntarem, partilharem conhecimentos, que é o que acontece nas sessões de grupo – e os adultos, de facto, preferem essas sessões às individuais –, acabam por criar amizades e acho que isso também é muito importante. Partilhar conhecimentos e aprendizagens, até porque a nossa sociedade está-se a dividir e as pessoas estão a tornar-se cada vez mais individualistas. Pontos fracos... A má publicidade que tem sido feita em relação ao processo... e daí aquela ideia, aquela expectativa, de que isto vai ser fácil...

C – Má publicidade, em termos de comunicação social?

D – Eu não sei bem se foi a comunicação social que deturpou esta ideia, mas, se calhar, passou. Quando tenho as minhas competências e obtive um certificado do 12º ano, se calhar não foi bem explicado.

Como é que este processo se ia... se calhar, foi passada uma imagem de facilidade, é fácil ficar com o secundário com as minhas competências. Isso devia ter sido melhor explicado. E acho que o referencial não está adequado à nossa população, pois é suposto haver mais exigência (estamos a falar do 12º ano), mas, se calhar, a população portuguesa não consegue chegar lá.

C – Outro ponto fraco...

D – Para além desse?

C – Sim, se lhe ocorrer...

D – Exacto... Eu acho que há uma coisa com que nos estamos a deparar e que advém dessa ideia de que isto é fácil, que é a cópia de portefólios. E é fácil! E nós percebemos que há facilidade em criar essas situações, de burlar, de enganar os outros. E já há portefólios que se vendem, há os que se tiram na internet, uns que emprestam a outros... E não há nenhuma forma de nós controlarmos essa situação. Ou fazemos sessões de validação em que pomos a pessoa à prova oralmente... Só que isso implica mais tempo da nossa parte e tendo metas para atingir isso torna-se muito complicado!

C – Então, a questão das metas é outro ponto fraco?

D – É um ponto fraco sim!

C – Eles vão aparecendo...

D – Exacto, vão aparecendo em sequência... e é uma realidade. Portanto, não temos tempo para fazer essas sessões de validação. Houve uma vez uma senhora que me deu uma sugestão que achei interessante, que existe para as teses de mestrado e de doutoramento. Há uma plataforma em que qualquer professor pode comparar a tese de doutoramento com uma outra tese. Mas as metas é um ponto muito fraco, que faz com que apareçam outros pontos fracos. Até porque depois há centros que facilitam mais, as pessoas às vezes pedem transferência para outro centro porque lá o processo é mais fácil.

C – Muito bem. Obrigada Dina, pela sua colaboração.