



FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

HISTÓRIAS DE VIDA UMA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS

**Dissertação de Mestrado em Educação e Formação de Adultos e
Intervenção Comunitária**

**SUSANA FILIPA DA SILVA FIGUEIREDO
COIMBRA 2010**



FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

HISTÓRIAS DE VIDA UMA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de
especialização em Educação e Formação de Adultos e Intervenção
Comunitária, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação do Professor
Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado**

**SUSANA FILIPA DA SILVA FIGUEIREDO
COIMBRA 2010**

Agradecimentos

Ao longo de todo este trabalho de investigação, foram muitas as pessoas que colaboraram de uma forma mais directa ou indirecta para a concretização de mais um projecto de vida. Os objectivos a que nos propomos durante a vida, são muitas vezes difíceis de alcançar se não tivermos o apoio, o carinho e incentivo daqueles que nos rodeiam.

Todo o trabalho representado na presente tese, só foi possível com o apoio de várias pessoas. Expresso aqui a minha gratidão e apreço a todos aqueles que colaboraram e incentivaram para que tudo isto fosse possível.

Aos professores que fizeram parte do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra em especial ao professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, orientador científico deste trabalho de investigação, pela disponibilidade prestada e pela orientação teórica e metodológica.

Ao Centro Novas Oportunidades da EDP Valor Gestão Integrada de Serviços, S.A., entidade patronal, que disponibilizou o tempo necessário para que pudesse efectuar todo este trabalho de investigação e a todos os colegas de trabalho, pelo apoio prestado.

Aos Centros Novas Oportunidades e a toda a sua equipa técnico-pedagógica, que colaboraram nesta investigação, pelo bom acolhimento e colaboração prestadas.

Aos Adultos que colaboraram nesta investigação, pelo seu contributo e disponibilidade para a realização das entrevistas e disponibilização dos seus Portefólios Reflexivos de Aprendizagens.

A todas as colegas de Mestrado, pelos momentos de partilha e apoio mútuo.

E por fim, um profundo agradecimento à minha família, em especial ao meu marido, pelos dias de ausência mesmo que sentada ao seu lado, aos meus pais e irmão pelo carinho e confiança que sempre depositaram em mim.

MUITO OBRIGADA!

Resumo

As rápidas alterações tecnológicas, científicas e sociais e a instabilidade económica criam riscos de exclusão social. Como consequência destes efeitos cria-se uma maior exigência a nível do trabalho e de competitividade, reduzindo as oportunidades de emprego para os trabalhadores menos qualificados.

Portugal continua a apresentar valores bastante baixos de níveis de escolarização, verificando-se um aumento da taxa de desemprego para os trabalhadores menos qualificados. Este factor contribui para que muitas pessoas se preocupem com a aquisição de novos conhecimentos e com o reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida, para assim enfrentarem as exigências de uma nova sociedade. A aposta na qualificação dos portugueses tem sido uma das medidas da política nacional. Os Centros Novas Oportunidades surgem como tentativa de acelerar este processo, aparecendo como um novo caminho para a qualificação. A iniciativa Novas Oportunidades caracteriza-se como um mecanismo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida dos indivíduos, em diversos contextos educativos – formais, informais e não formais.

Temos como objectivo da nossa investigação compreender como é que os adultos constroem as suas competências, tendo como base as suas histórias de vida ao longo do processo RVCC, de nível secundário; compreender alguns aspectos da história de vida do adulto, nomeadamente do seu percurso pessoal, profissional, social e formativo; compreender as estratégias e recursos utilizados na evidenciação de competências; e sobretudo analisar como é que os adultos reconstroem os seus discursos num portefólio para fins de avaliação.

Considerámos que a investigação mais adequada ao nosso estudo assentaria nos princípios da investigação qualitativa, tendo como técnica de recolha de dados os documentos que os adultos produzem ao longo do processo de RVCC e entrevistas semi-estruturadas.

Os resultados deste estudo permitiram-nos concluir que os adultos evidenciam as suas competências, através de construções discursivas diversificadas e ilustradas da acção.

Palavras-chave: Educação e formação de adultos; competências; reconhecimento, validação e certificação de competências; histórias de vida; balanço de competências.

ABSTRACT

The impact of rapid technological, scientific and social changes and economic instability give rise to the risk of social exclusion. As a result of these effects, there is a greater demand for labour and more competitiveness, reducing employment opportunities for less-skilled workers.

Portugal continues to have very low levels of schooling, experiencing a remarkable increase in its unemployment rate for less-skilled workers. Therefore, a lot of people are aware of the importance of new knowledge acquisition and recognition of competences acquired throughout life, in order to face the demands of a modern society. So, improving the qualification of the Portuguese people by investing in education and training has been one of the national politics measures. The New Opportunities Centres were created as an attempt to accelerate this process, appearing as a new path for the qualification. The New Opportunities Initiative is characterized as a mechanism of recognition, validation and certification of competences acquired in various educational contexts – formal, informal and non-formal.

This research aims to understand how adults build their competences, based on their life stories throughout the RVCC process, at the secondary level; to understand some aspects of the adult life story acquired in different learning contexts (personal educational, social and professional life); to understand the strategies and resources used in the disclosure of the competences; and mainly to analyse how adults rebuild their speeches in a Portfolio for evaluation purposes.

As far as the research is concerned, it was decided that the most appropriate in this study would be based on the qualitative principles, taking the adults documents, which were produced throughout the RVCC process and the semi-structured interviews as data-collection technique.

The results of this study allowed us to conclude that adults disclose their competences through different discursive and illustrated constructions of the action.

Keywords: Education and training of adults, competences, recognition, validation and certification of competences, life stories, balance of competences.

Lista de Siglas

ADRUSE	Associação de Desenvolvimento Rural e Urbano da Serra da Estrela
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
CE	Cidadania e Empregabilidade
CEDEFOP	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CIBC	Centros Interinstitucionais de Balanço de Competências
CLC	Cultura, Língua e Comunicação
CNO	Centro Novas Oportunidades
CP	Cidadania e Profissionalidade
DGFV	Direcção Geral de Formação Vocacional
EFA	Educação e Formação de Adultos
HV	História de Vida
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LC	Linguagem e Comunicação
MV	Matemática para a Vida
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização de Base de Adultos
PRODEP	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
PRA	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
STC	Sociedade, Tecnologia e Ciência
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice de quadros, gráficos, figuras e tabelas

Índice de quadros

Quadro 1 – Distinção entre um portfólio e um dossiê	43
Quadro 2 - Objectivos do portfólio	45

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição da amostra por idade	55
Gráfico 2 – Distribuição da amostra por nível de escolaridade	55

Índice de figuras

Figura 1 – Instrumentos de recolha de dados	51
---	----

Índice de tabelas

Tabela 1: Consciencialização das Competências	60
Tabela 2: Apoio da equipa técnico-pedagógica	61
Tabela 3: Recurso de instrumentos de mediação ao longo processo	62
Tabela 4: Evidenciação de competências nos quatro domínios de referência	63
Tabela 5: Ponte entre HV e competências necessárias	64
Tabela 6: Estrutura e Organização do PRA	66
Tabela 7: Coerência dos conteúdos	67
Tabela 8 – Estratégias e recursos utilizados	68

Índice

Introdução	1
------------	---

Capítulo I – Validação de competências: O caso Português

Introdução	4
1. O adulto	5
2. Educação e formação de adultos – Contexto de emergência	
2.1 Aprender a Ser – O movimento da educação permanente	6
2.2 Aprender a Ter – Aprendizagem ao longo da vida	8
3. Educação e formação de adultos – O caso Português	11
3.1 Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Enquadramento	15
3.2 A(s) competência(s)	18
3.3 Validação de competências	23
Conclusão	27

Capítulo II – Metodologias de investigação/formação: Balanço de Competências, Histórias de Vida e Portefólios

Introdução	28
1. Balanço de Competências	
1.1 Balanço de Competências – O caso Português	29
1.2 O Balanço de Competências como metodologia de investigação/formação	31
2. Histórias de Vida	33
2.1 As Histórias de Vida como metodologia de investigação	34
2.2 As Histórias de Vida como metodologia de formação	36
3. Os Portefólios	40
3.1 Os Portefólios como metodologia de investigação	41
3.2 Os Portefólios como metodologia de formação	42
Conclusão	47

**Capítulo III – Estudo Empírico – Problemática e Metodologia de Investigação:
Apresentação e discussão dos resultados**

Introdução	48
1. Problemática de estudo	48
2. Metodologia da investigação e instrumentos de recolha de dados	50
3. População da investigação	52
3.1 Amostra	53
3.2 Descrição e caracterização da amostra	54
4. Apresentação dos resultados	56
4.1 Apresentação das Histórias de Vida	
4.1.1 História de Vida A	56
4.1.2 História de Vida B	57
4.1.3 História de Vida C	57
4.1.4 História de Vida D	58
4.1.5 História de Vida E	59
5. Apresentação dos resultados	60
5.1 Aspectos formais: estrutura e organização do PRA	65
5.2 Qualidade dos/da conteúdos/reflexão	66
5.3 Apropriação das competências versus referencial de competências-chave: explicação das competências e capacidade de auto-questionamento	68
5.3.1 Área de competências-chave de CP	69
5.3.2 Área de competências-chave de STC	81
5.3.3 Área de competências-chave de CLC	92
6. Discussão dos resultados	104
Conclusão	110
Bibliografia	114

Anexos

Anexo I – Carta dirigida aos Directores(as) dos CNO	119
Anexo II – Guião de entrevista	121

Anexo III – Transcrição das entrevistas	124
Anexo IV – Grelha de Análise Documental	154

Introdução

Através desta introdução pretendemos apresentar ao leitor, em linhas gerais, a temática de todo o trabalho desenvolvido neste documento. A presente investigação centra-se numa problemática – Como é que os adultos em Processo de RVCC de nível secundário, reconstroem as suas Histórias de Vida num portefólio para fins de avaliação?

O interesse por esta problemática decorre da minha experiência como profissional de reconhecimento, validação e certificação de competências, num Centro Novas Oportunidades localizado na zona centro do país. Para além do interesse pessoal, destaca-se também o interesse cada vez mais crescente nesta área no âmbito da investigação, ganhando um espaço privilegiado no pensamento contemporâneo. Trata-se de um tema em voga devido à conjuntura política, económica e social que o nosso país atravessa.

Segundo a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)¹, Portugal continua a apresentar valores bastante baixos de níveis de escolarização. Estes baixos níveis de escolarização não se consignam apenas a grupos com uma faixa etária mais velha, mas também a grupos mais jovens. Apesar dos grandes esforços efectuados pelo governo, na tentativa de aumentar a qualificação da população portuguesa em todos os níveis de escolaridade, promovendo algumas medidas como: o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos; o investimento na rede pré-escolar; e o investimento no Ensino Profissional; poucas alterações se têm verificado.

A aposta cada vez mais crescente na formação do indivíduo, advém dos já conhecidos contributos da educação/qualificação para o desenvolvimento de um país, quer a nível económico, quer a nível social, promovendo-se um maior crescimento económico, coesão social e uma melhor qualidade de vida.

¹ Organização internacional dos países comprometidos com a democracia representativa e da economia livre de mercado. Esta organização influencia a política económica e social dos seus membros. De entre os seus vários objectivos, destacamos o apoio que presta no desenvolvimento económico e social no mundo inteiro

A aposta na qualificação das populações, será uma forte condição para promover a competitividade, que por sua vez se irá reflectir a nível da qualidade e inovação dos serviços. Sob o ponto de vista social, o investimento na educação irá trazer reflexos a nível da cidadania e coesão social, a vários níveis, nomeadamente através de uma: participação mais activa dos cidadãos na sociedade, maior tolerância social e igualdade de género.

Ao reflectirmos acerca da economia portuguesa, podemos considerar que esta se caracteriza como sendo muito aberto ao exterior, os recursos humanos apresentam baixos níveis de qualificação, baixos salários, fraco investimento na investigação e no desenvolvimento (Ramos, 2007). Trata-se de uma economia demarcada ainda pelos sectores de indústria tradicional, como os ramos têxtil e do calçado, da agricultura e comércio. Todos estes factores conjugados representam um risco para a economia portuguesa, representando uma perda da competitividade económica. Ramos (2007, p. 302) refere num dos seus artigos algumas causas desta fragilidade, que passaremos a citar: desajustamento do sistema de educação-formação às necessidades do mercado de trabalho; fraca aposta do tecido empresarial na formação contínua dos recursos humanos; pouca adesão dos activos empregados e desempregados pela formação ao longo da vida; cristalização de um modelo de desenvolvimento que não rentabiliza as qualificações dos recursos humanos; composição sectorial da produção.

É necessário criar um modelo de desenvolvimento produtivo e competitivo e haver uma reestruturação dos modelos de qualificação. Torna-se necessário apostar numa sociedade demarcada pelo conhecimento e pela informação, onde a aprendizagem ao longo da vida tem um especial relevo. Com base em todos estes aspectos e considerando que os adultos activos, manifestam uma baixa participação em actividades de formação ao longo da vida, foi criada uma nova acção, através da criação de um sistema nacional de certificação. O Programa Novas Oportunidades surge como tentativa de acelerar este processo, aparecendo como um novo caminho para a qualificação dos portugueses. A iniciativa Novas Oportunidades caracteriza-se como um mecanismo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida dos indivíduos, em diversos contextos informais e não formais.

A valorização de competências pessoais é não só importante para o país, pois iremos ter pessoas mais aptas para lidar com as inovações tecnológicas e científicas, bem como é um estímulo individual para a continuação na aposta da qualificação individual, dando-lhes visibilidade e reconhecimento social, através da sua certificação (Alcoforado, 2000). Esta perspectiva valoriza as aprendizagens não formais e informais, dando-lhe o mesmo valor daquelas que são realizadas em contexto escolar, sendo que as experiências dos indivíduos são o principal recurso para a realização do processo.

O nosso trabalho de investigação encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, procuramos abordar todo um enquadramento teórico que se delimitasse na problemática de investigação. Efectuamos uma breve resenha histórica sobre o tema Educação e Formação de Adultos desde o movimento da educação permanente até à perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, assim como o seu rumo em Portugal até à criação da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) e do dispositivo nacional de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). No segundo capítulo, efectuámos uma análise das diferentes metodologias inseridas nos Processos de RVCC, nomeadamente da metodologia de Balanço de Competências, Histórias de Vida e Portefólios. No terceiro capítulo será apresentada toda a problemática da investigação, as opções metodológicas que lhe estão subjacentes, assim como a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Por último apresentamos a conclusão final, onde sublinhamos alguns destaques que surgem do nosso estudo.

Capítulo I

Validação de Competências: O caso Português

“Um dos problemas fundamentais que surgem dentro da educação e muito particularmente na educação de adultos é a nossa dificuldade em romper com a tradição, a educação escolar: estamos limitados na maneira como formulamos os problemas educativos, como construímos as práticas educativas, por representações que herdamos de uma tradição escolar: temos dificuldade para equacionar os problemas de outra forma”.

(Rui Canário, 2002)

Introdução

No presente capítulo começamos por definir de uma forma breve o conceito de adulto, traçando posteriormente uma breve resenha histórica sobre o movimento de educação permanente, dos anos setenta e a perspectiva de educação e formação ao longo da vida, dos anos noventa. De seguida passaremos a analisar os rumos da educação e formação de adultos em Portugal, que nos leva à criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – ANEFA – entidade que implementou o sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Tendo em conta o objectivo da nossa investigação iremos efectuar um enquadramento do sistema nacional de RVCC, dando ênfase à terminologia de competência(a) e à sua validação.

Na base do surgimento do sistema nacional de RVCC, esteve a necessidade crescente de uma economia baseada no conhecimento e na necessidade de termos adultos mais qualificados e activos na comunidade. A valorização dos saberes adquiridos ao longo da vida, nos mais diversos contextos educativos – formais, não-formais e informais – torna-se a pedra basilar de todo este processo.

1. O adulto

Falar do conceito Adulto poderá ser para nós à primeira vista fácil de caracterizar, uma vez que se trata de um período que é vivido por nós e por outro lado, vivido por todos os adultos que vivem à nossa volta. No entanto o significado da palavra “Adulto” é muito mais complexo, sentindo-se mesmo uma dificuldade em determinar o seu início e o fim da vida adulta, fruto das alterações sociais que temos passado nos últimos anos, através do prolongamento da escolaridade (Nogueira, 1996). O próprio documento de Nairobi de 1976 fala apenas das “pessoas consideradas como adultos, pelas sociedades a que pertencem”, introduzindo o termo de “jovem-adulto” (Nogueira, 1996, p. 52).

A fase adulta é sem dúvida a fase do ciclo da vida do ser humana mais longa, resultante do aumento da esperança média de vida e aumento do envelhecimento demográfico da população. No entanto, o que é ser adulto? A adulez é demarcada por um período complexo, sendo uma idade caracterizada pela autonomia, liberdade, incerteza, inacabamento, risco e individualização.

Se falarmos numa abordagem de *natureza cronologia*, ser adulto tem a ver então com a idade. Portanto se considerarmos um indivíduo adulto, como sendo aquele indivíduo que desempenha as funções normais numa sociedade, na maioria das culturas essa fase da vida começa antes dos vinte anos de idade. Ainda neste critério, outros factores de natureza económica, social, psicológica puderam interferir na aquisição da idade adulta, permitindo que haja uma flutuação no critério que diz respeito à idade (Couceiro, 2000). É importante salientar que o percurso para a idade adulta denotasse cada vez mais longo, tratando-se de um processo lento e gradual.

Sob o ponto de vista *sociológico*, um indivíduo adulto seria aquele que desempenha funções produtivas na sociedade, estando inserido no meio sócio-profissional. Como já referimos devido à conjuntura económica mundial, cada vez mais os jovens tem dificuldades de se inserir no mundo do trabalho, prolongando a sua estadia em casa dos pais. Também sob o ponto de vista *jurídico* a maioridade tem sido antecipada (Couceiro, 2000).

Podemos caracterizar a vida adulta como um período intenso do desenvolvimento, podendo culminar em elevados níveis de integridade. Se remontássemos aos anos 70 e 80, a maioria das pessoas com 18 anos de idade, casava-se e tinha filhos, arranjavam um trabalho que duraria a vida inteira. Hoje em dia, assistimos a uma sociedade diferente, a maioria dos jovens que saem de casa dos pais com esta idade, não saem para se casarem, mas para estudarem ou para viverem sozinhos. O casamento vem muito mais tarde. Até ao início do século XX, a etapa intermédia entre a juventude e a velhice não tinha ainda designação. Tendo em conta os desajustes que ocorrem durante a vida adulta, as atenções começam a centra-se neste período. Começam também a surgir questões de cariz mais educativo, terminando sem dúvida com o mito de que o adulto não aprende ao longo da sua vida, aparecendo novos espectros formativos, diluindo a barreira da idade na formação (Nogueira, 1996, p. 55). Tal como é considerado por Pinto (1994, p. 29), na sua obra – Sete lições sobre educação de adultos “a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos”.

2. Educação e formação de adultos – Contexto de emergência

2.1 Aprender a Ser – O movimento da educação permanente

O final do século XVII, período posterior à revolução industrial e liberal, caracterizou-se por um período demarcado pelo triunfo da escola, permanecendo até finais do século XX, circunscrita ao que Durkheim designou como a “socialização metódica” das crianças e jovens (Canário, 2001, p. 86). Este fenómeno tende a modificar-se a partir do final da 2ª Guerra Mundial. Devido ao desenvolvimento económico tornou-se necessário, uma expansão da oferta escolar a um público adulto não escolarizado. Contudo essas ofertas, eram contaminadas pelas modalidades escolares – a educação tornou-se refém do escolar.

Nas épocas que procederam a modernização, as aprendizagens foram demarcadas pela experiência e pelos processos de socialização, entrando em ruptura com o modelo preconizado pela escola, em que existiria um tempo e um espaço específico para se aprender. As crescentes críticas que surgem em torno desta concretização escolar, surgem dentro do sistema escolar – através do Movimento da Escola Nova – e fora da

realidade escolar - no âmbito da formação de adultos, como é o caso do Movimento das “Histórias de Vida”. É através do movimento da educação permanente que surge o momento mais forte da crítica à escola, manifestando uma concepção diferente de encarar a educação, tendo o formando o papel central em todo o processo educativo (Canário, 2001).

O modelo escolar até então vigente, não consegue satisfazer as necessidades de uma sociedade cada vez mais exigente. As críticas em torno deste modelo começam a surgir e o movimento da educação permanente surge entrando em ruptura com o modelo escolar vigente na década de 50 a 60. É através da institucionalização da formação permanente em França nos anos 70, que surgem as primeiras questões acerca do futuro da formação sobre a vida adulta, verificando-se um aumento progressivo da sua importância. Este movimento surge no âmbito de vários aspectos que se encontram relacionados com movimentos emancipatórios educativos e sociais, de movimentos sindicais e de libertação, que se encontram na base de grandes produções intelectuais de Paulo Freire e Ivan Illich.

Segundo Nogueira (1996, p.36), “a educação permanente apresenta-se como paradigma de um novo tipo de homem, dinâmico e em constante via de completamento” vindo “criar uma problemática pedagógica nova, liberta e autónoma do modelo escolar, um novo tempo educativo, bem patente na alternância entre os períodos de produção e os períodos de formação e um novo espaço educativo a coincidir com todas as dimensões da experiência humana” (Nogueira, 1996, p. 77).

O grande manifesto da educação permanente surge através de uma publicação feita pela UNESCO, no início da década de 70 com o título “Aprender a Ser” coordenado por Edgar Faure, constituindo um ponto de viragem no pensamento sobre a educação e um elemento reorganizador de todo o processo educativo. Para além da centralidade da pessoa em todo o processo formativo, Canário (2001) faz referência que o movimento da educação permanente assenta ainda em três pressupostos: o da *continuidade* (em termos diacrónicos), o da *diversidade* (integrando diferentes níveis de formalização e instituições de natureza educativa escolar e não escolar), o da sua *globalidade* (ao nível da pessoa e ao nível de contextos locais).

Neste período surgem práticas educativas inovadoras oriundas de iniciativas e movimentos sociais de cariz essencialmente filosófico e político, que enfatizavam uma dimensão cívica, a construção de uma Cidade Educativa e uma nova visão do homem. Este movimento de educação permanente foi visto como um caminho para a relativização da escola, contudo as suas promessas ficaram longe de ser cumpridas.

Foi através da Terceira Conferência Internacional realizada em Tóquio em 1972, que a Educação de Adultos teve um grande incremento em todo o mundo, alterando-se e melhorando muitos dos métodos até então utilizados, alargando-se a sua intervenção através de uma maior diversidade de ofertas, melhorando o rigor das acções desenvolvidas (Nogueira, 1996).

2. 2 Aprender a Ter – Aprendizagem ao longo da vida

De uma concepção educativa centrada na construção da pessoa – “Aprender a Ser”, passou-se para uma concepção educativa funcionalmente subordinada à produção e acumulação de bens - “Aprender a Ter”.

Por volta dos anos 90 a educação e a formação foi vista como um requisito e como um paliativo. Como um requisito na medida em que quer a educação, quer a formação assumem um papel fundamental na produção de mão-de-obra adequada à economia. Como um paliativo, enquanto instrumentos de amortecimento dos conflitos sociais para um bom funcionamento da economia (Canário, 2001).

A “Aprendizagem ao longo da Vida” em oposição ao movimento de educação permanente de cariz mais político e filosófico, surge com uma natureza mais diversa assente em três argumentos: mutação de carácter tecnológico, eficácia da actividade produtiva e coesão social. A oposição deste novo movimento, deve ser vista não como uma continuidade mas sim como uma ruptura.

As rápidas e profundas alterações tecnológicas que caracterizam a nova era do conhecimento, tornam rapidamente obsoletas as competências adquiridas, encarando-se a educação e a formação como um instrumento de adaptabilidade às novas mudanças. Torna-se cada vez mais necessária uma eficácia da actividade produtiva, apelando-se a

uma gestão global da mão-de-obra e uma grande preocupação com a empregabilidade e adaptabilidade. Por último a coesão social, com a preocupação de combater ou prevenir as formas de conflitualidade social.

Segundo Delors (1996, p.89), a educação ao longo da vida deve ser a chave do século XXI, pois “temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros” não podendo haver a divisão entre períodos, devendo a educação revestir um carácter continuum desde a infância até ao fim da vida.

As grandes alterações vigentes na economia, no mundo do trabalho e na formação nos anos 90 na Europa, caracterizam-se por uma maior flexibilidade no emprego e uma crescente precariedade nos vínculos do trabalho e elevados níveis de desemprego. No âmbito da formação assistimos também a uma alteração que passa do modelo da qualificação, que constitui-a um requisito para a promoção social nos anos 60, para um modelo da competência, que constitui-a um requisito para a empregabilidade, nos anos 90.

As transformações no mundo do trabalho e a desvalorização dos diplomas, fazem emergir uma nova percepção em relação ao acesso à educação (lógica de competição e de exclusão relativa). Todas estas alterações encontram-se também baseadas numa nova visão, numa nova forma de resolver os problemas e numa nova forma de ver o mundo, que se encontra inserida nas ideologias da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, Educação Um Tesouro a Descobrir de Jacques Delors (1996), a educação ao longo de toda a vida assenta em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser.

- a) **Aprender a conhecer** - Segundo Jacques Delors este tipo de aprendizagem não visa a aquisição de uma variedade de saberes codificados, mas sim o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. A formação implica hoje em dia, a necessidade de uma cultura geral vasta e a possibilidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos. Segundo o autor, o aumento dos saberes sob os seus diversos aspectos, leva a compreender melhor o ambiente,

favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real;

- b) **Aprender a fazer** – Este domínio do conhecimento encontra-se, segundo Delors mais ligada à formação profissional. Sob este aspecto a aprendizagem deve evoluir e não pode ser mais considerada como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar;
- c) **Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros** - Representa segundo Delors um dos maiores desafios da educação. Envolve a compreensão e descoberta do outro e a realização de projectos comuns. A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa;
- d) **Aprender a ser** – Segundo Delors a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, desde o seu nascimento até à morte.

(Delors, 1996, p.77-87)

Ainda neste documento Delors, considera que a educação ao longo da vida constitui um aspecto importante, podendo dar novas oportunidades a quem não teve a oportunidade de completar a sua escolaridade, através de modalidades mais flexíveis de educação. A educação segundo o autor deverá ser uma “construção contínua da pessoa, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e de agir” (Delors, 1996, pp.91-92)

3. Educação e formação de adultos – O caso Português

Relativamente à questão portuguesa, os dados estatísticos e a história referente à educação revelam que existe um abandono precoce da escola. Portugal caracteriza-se por um país (semi)periférico com reduzida escolaridade, onde “o trabalho infantil continua a ser embora de uma forma residual resultante do incumprimento da escolaridade obrigatória, predispondo a certas formas de exclusão social” (Nogueira, 1996, p.101).

Numa primeira análise podemos considerar que ao longo dos séculos a situação escolar e por conseguinte a alfabetização em Portugal, tem se caracterizado por um certo atraso relativamente à situação dos outros países europeus. O insucesso escolar deveu-se em muito pelo modelo educativo institucionalizado até então, sendo necessário e urgente uma reforma educativa, uma vez que nunca foi assumida em Portugal tal como em outros países, uma verdadeira política pública de Alfabetização e Educação de Adultos. Verifica-se também uma incapacidade do Estado em garantir o acesso à educação para todas as crianças, durante muitos séculos. Apesar destes resultados, os diversos regimes políticos, não descuraram as políticas educativas, através de sucessivas reformas. Muitas dessas reformas não passavam do papel, de pensamentos, actuando-se pouco na prática.

A I República Portuguesa destaca-se como um desses exemplos. Caracterizou-se sobretudo pelo abandono das tradições de sabedoria popular, substituindo-se por uma ciência racionalista como chave para a Alfabetização (Alcoforado, 2008). Prevaleram as intenções para uma reforma geral do ensino, publicada em 1911, cujos principais objectivos passavam por: uma descentralização, envolvendo os municípios na gestão da educação de adultos; aumento do número de escolas; revitalização das escolas móveis, alargando-as aos adultos; dignificação da profissão docente e do desenvolvimento de experiências como as Universidades Populares e as Cátedras Ambulantes (Patrício, 1982 citado por Alcoforado, 2008, p. 209).

Por outro lado o período que caracterizou o Estado Novo, demarcou-se pelo incremento do número de escolas e sua frequência, e de um poder político mobilizar. As ideologias do Estado Novo, defendiam uma educação sobretudo nacionalista e transmissora da

moral cristã. Neste período assiste-se a uma descida do nível do ensino primário, resultante do não investimento na preparação dos professores. Este desinvestimento verificasse nos vários níveis de ensino, aumentando o nível de insucesso nas escolas, agravando os níveis de alfabetização, o que leva a que seja implantado um conjunto de iniciativas, na primeira metade dos anos cinquenta. É neste âmbito que surge o Decreto-Lei nº38 968, de 27 de Outubro de 1952, que promove o “Plano de Educação Popular”.

Neste plano instituíam-se o princípio da escolaridade obrigatória para todas as crianças e um projecto de Educação de Adultos, oferecendo um conjunto de acções educativas que fossem para lá da Alfabetização através da “Campanha Nacional de Educação de Adultos”, revitalizando os Cursos de Educação de Adultos já existentes. São criadas também as bibliotecas fixas e itinerantes para crianças e adultos, e faz-se recurso aos meios, ao teatro e à comunicação como forma de difusão da cultura popular. Contudo fazia-se recurso às punições, para as famílias que não colocassem as suas crianças nas escolas assim como era necessário o diploma do ensino primário para terem acesso a determinadas profissões. Esta medida fez com que se resolvesse o problema da frequência do ensino primário.

Na segunda metade da década de cinquenta, com a nomeação do ministro Leite Pinto, que tinha formação académica na área das Engenharias, assiste-se a uma verdadeira viragem na educação nacional, estabelecendo-se uma correlação entre a educação e a economia. Contudo pouco se fez de novo no que diz respeito a políticas educativas, nomeadamente a nível de Educação de Adultos.

Foi através da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 25 de Junho de 1973, através do ministro Veiga Simão que o nosso sistema educativo passou a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. É dada uma maior importância à Educação de Adultos, consagrando-se programas diferentes dos das crianças. Mas com o fim do Estado Novo tudo se desmoronou e as taxas de analfabetismo eram ainda muito elevadas. Promulga-se a escolaridade obrigatória de 6 anos.

Em 1979, surge o Plano Nacional de Alfabetização de Base de Adultos (PNAEBA) que aborda pela primeira vez em Portugal a problemática da Educação de Adultos. O

PNAEBA “constitui um instrumento de orientação relevante e de reconhecida qualidade, e abre, talvez pela primeira vez, importantes precedentes no domínio da descentralização e da participação ao nível da educação de adultos” (Lima, 1988 citado por Nogueira, 1996, p.136). O Plano tinha como duração 10 anos, dividindo-se em duas fases (5 anos cada) e tinha como objectivo primordial, dar resposta à alfabetização e à melhoria do ensino preparatório para adultos, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado das comunidades locais. A primeira fase compreendia a criação de sete programas: a criação e instalação de um Instituto Nacional para a Educação de Adultos, a organização de uma rede de Centros de Cultura e Educação Permanente, o desenvolvimento de Programas Regionais Integrados, a Alfabetização e Educação Básica Elementar, a Melhoria e Incremento do Ensino Básico Preparatório para Adultos, o Apoio à Educação Popular e Acções na Emigração (Nogueira, 1996, p.136). Contudo mais uma vez não se conseguiu solucionar o problema da alfabetização e todas as expectativas em torno deste plano foram adiadas.

A par deste problema entramos na segunda metade da década de oitenta sem conseguir resolver os nossos problemas relativos à Educação de Adultos, e sem conseguir arranjar políticas públicas que conseguissem colmatar esta dificuldade. Porém urgem dois fenómenos, importantes para o nosso país: a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia – disponibilizando recursos financeiros canalizados para a formação profissional inicial e contínua – e a nova LBSE, que vem dar uma nova oportunidade à educação de adultos, que aparece composta por duas valências: o Ensino Recorrente² e a Educação Extra-Escolar³.

Através da aprovação dos Quadros Comunitários de Apoio, foi aprovado o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), que veio a assumir-se como um instrumento essencial para estimular a procura da educação e a concretização da reforma da LBSE de 1986, dando-se grande importância à Formação Profissional e à elevação dos níveis de escolaridade e de qualificação.

² Modalidade especial de educação escolar (LBSE, art.º 16), que se destina a todos os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário ou a indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo especial atenção a eliminação do analfabetismo. Esta valência garantia o acesso dos mesmos diplomas e certificados do ensino regular.

³ Tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência” (LBSE, art.º 23).

Apesar dos esforços levados a cabo ao longo dos tempos, entramos a meio da década de noventa com muitas carências a nível da educação de adultos, devido à oferta de um ensino recorrente pouco atractivo e pouco eficaz e uma formação profissional pouco produtiva. Surge a necessidade rápida e urgente de mudança, é então que o novo governo, em 1996⁴, responsabiliza-se para alterar a situação em que o país se encontrava através da elaboração de estratégias para o desenvolvimento do país. Para tal delega uma equipa a fim de ficar responsabilizado para a elaboração de um documento contendo as orientações necessárias para o desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal.

Este documento para além de fazer uma análise das políticas públicas levadas até então, estabelece um conjunto de estratégias tidas em consideração anteriormente, nomeadamente: a educação popular; a garantia de uma oferta pública autónoma e descentralizada; criação de centros de balanço de competências e de estruturas de validação de aprendizagens e de um serviço central de credenciação e registo das entidades intervenientes em Educação de Adultos, que designa ANEFA.

Foi em 1998 que o governo nomeia um *grupo de missão* para poder atingir os objectivos definidos e criar a ANEFA. Este grupo decide solicitar um estudo à Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, para assim conseguirem construir uma estrutura pública nacional de oferta educativa e formativa destinada a adultos. É então criada a ANEFA através do Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro, como uma entidade pública, com autoridade jurídica e autonomia científica, técnica e administrativa, tutelada pelos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Uma das finalidades da ANEFA, seria construir um sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

São criadas posteriormente as equipas de projecto, que estabelecem as bases de funcionamento da oferta educativa assente na construção de um sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e ofertas educativas e formativas para adultos, através de cursos de Educação e Formação de

⁴ Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida.

Adultos (cursos EFA). Os primeiros anos da ANEFA foram bastante produtivos, contudo a sua intervenção baseava-se sobretudo na emissão de pareceres dos conteúdos para a aprovação e autorização de financiamento e funcionamento.

A ANEFA foi entretanto substituída através do Decreto-lei nº 208/2002, de 17 de Outubro pela Direcção Geral da Formação Vocacional (DGFV), devido à entrada de um novo governo. Podemos considerar que se tratou de um período de mudanças significativas no âmbito da Educação e Formação de Adultos em Portugal. Tratou-se de um período crucial, um ponto de viragem para um país que se encontrava ainda com baixos níveis de escolaridade, com baixos níveis de literacia e de certificação, encontrando-se as condições necessárias para uma maior promoção social, mobilidade e compatibilidade.

3.1 Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - Enquadramento

A legislação que se enquadra no sistema de RVCC, ficou promulgada em 2001 através de seis diplomas. Resultante da legislação criada pela ANEFA com o intuito de definir o seu plano de intervenção, surge o Despacho conjunto nº 262/2001, de 22 de Março onde vem aprovado o regulamento que define o regime de acesso aos apoios. Como anexo a este despacho, destacam-se as negociações do Estado Português com a União Europeia, que iram permitir a garantia ao financiamento. Mas para tal é necessário que o Estado Português cumpra determinadas metas, que se enquadram no aumento dos níveis de qualificação quer escolar, quer profissional (Alcoforado, 2008).

Através da publicação da Portaria nº1082-A/2001, de 5 de Setembro o Governo cria a Rede Nacional de Centros RVCC, concebendo desta forma o “Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências” (Alcoforado, 2008). Estes Centros, encontram-se dirigidos a adultos com idade superior aos 18 anos e que não possuíam o nível básico de qualificação, sendo mais tarde alargado ao nível secundário. Os centros RVCC, devem organizar-se tendo em consideração três eixos (Portaria nº 1082 – A/2001): o eixo do reconhecimento de competências, o eixo da validação de

competências e o eixo de certificação de competências, onde são confirmadas as competências adquiridas.

As competências serão validadas numa carteira pessoal e serão emitidos certificados de nível básico 1,2 e 3 e de nível secundário. Estes níveis serão equivalentes para todos os efeitos ao 1º,2º e 3º ciclo do nível básico e 12º ano, quando falamos no nível secundário.

A partir de 2005 o Governo integra o sistema RVCC na iniciativa Novas Oportunidades, e os centros até então denominados por centros RVCC, passam ter a designação de Centros Novas Oportunidades – CNO (Alcoforado, 2008). A iniciativa Novas Oportunidades, caracteriza-se como um mecanismo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida dos indivíduos, em diversos contextos educativos informais e não formais (DGFV, 2006). Esta perspectiva valoriza as aprendizagens não formais e informais, dando-lhe o mesmo valor daquelas que são realizadas em contexto escolar, sendo que as experiências dos indivíduos são o principal recurso para a realização do processo (DGFV, 2006). Esta tentativa de identificação de competências dos adultos tem como base um referencial de competências-chave de natureza académica.

O referencial trata-se de um documento condutor/orientador que contém um conjunto de critérios de evidência, adaptáveis às competências dos Adultos, conquistadas em diferentes situações e experiências de vida. Este referencial poderá ter uma tripla função: quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; base para o desenho curricular de educação e formação de adultos assente em competências-chave; guia para a concepção da formação de agentes de educação e formação de adultos (DGFV, 2006). Deve ter como características a flexibilidade e deve ser um guia em permanente reconstrução.

O referencial de competências-chave de nível básico assenta em quatro áreas, são elas: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE) (ANEFA, 2000a). No que respeita ao referencial de competências-chave para o nível secundário, este assenta em três áreas: Cidadania e Profissionalidade (CP), Cultura, Língua e

Comunicação (CLC) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) (DGFV, 2006). Estas áreas são consideradas fundamentais para a formação da pessoa no mundo actual.

As equipas dos Centros Novas Oportunidades, têm como missão estabelecer a relação entre as competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida, tendo em consideração as competências destacadas pelo referencial. Fazem parte das equipas dos Centros Novas Oportunidades os seguintes elementos: Director, Coordenador/Animador Local, Técnico de Triagem e Diagnóstico; Profissional de RVCC e os formadores das áreas de competências-chave. O Técnico de Diagnóstico e Triagem procede à triagem dos indivíduos através de sessões de diagnóstico e posterior análise de perfil do adulto. O Profissional de RVCC, detém um papel bastante importante ao longo de todo o processo de RVCC, tendo um conjunto de funções que vão desde o acompanhamento do adulto na realização do processo de reconhecimento e de validação estabelecendo a ligação entre os saberes e competências do adulto e as competências do referencial.

Ao longo do processo é fundamental que o Profissional de RVCC, mantenha a motivação do adulto no reconhecimento das suas competências, apoiando na reflexão, na auto-análise e auto-avaliação das suas competências por meio de um balanço de competências, fazendo recurso de instrumentos de mediação. É este o profissional que está mais próximo do adulto, no entanto deverá assumir um papel distante, adoptando uma posição de escuta, de orientação nas suas reflexões e de tomada de consciência (Cavaco, 2007). Por sua vez os formadores não têm como finalidade transmitir conhecimentos, mas sim identificar e valorizar as competências dos adultos, tendo como objectivo ajudá-los a progredir, de acordo com as suas experiências e os seus recursos (Jobert, 2007).

O reconhecimento de competências, permite ao adulto, através de uma análise crítica e de auto-avaliação das suas aprendizagens, proceder à identificação e ao balanço das suas competências adquiridas ao longo da sua vida, procedendo ao registo das mesmas no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). O acompanhamento por parte de um técnico torna-se importante para apoiar nesse balanço, na tentativa de fazer emergir os saberes, as competências, bem como apoiar na organização e filtragem dessa informação, tratasse de um processo dirigido não ao sujeito mas sim aos seus adquiridos.

Este processo de reconhecimento deve resultar num Portefólio, que será utilizado para a validação e certificação. Segundo Alcoforado (2008, p. 198), tendo em conta a abordagem de vários autores, considera que um portefólio deve conter as seguintes componentes: perfil pessoal (motivações, interesses, valores, desejos, potencial, etc); perfil de educação (formação, onde se deve incluir todos os saberes formalizados, reconhecidos ou não); perfil de todas as competências adquiridas em qualquer espaço ou tempo da vida; perfil de oportunidades, considerando todos os níveis dos diferentes contextos socioeconómicos. Os portefólios devem conter as evidenciadas necessárias e suficientes para o nível de certificação do adulto. A validação destaca-se como um momento de Análise do PRA pelos Profissionais. Poderá ocorrer nesta fase um possível encaminhamento para formação complementar e/ou outras ofertas educativas e formativas, caso o Adulto não tenha evidenciado todos os critérios necessários à certificação.

A certificação é um acto formal realizado por um Júri de Validação constituído por: Avaliador Externo; Técnico de RVC; Formadores das áreas de competências-chave. Neste momento, o adulto apresenta e discute o seu PRA, procurando evidenciar a detenção das competências-Chave necessárias à obtenção da respectiva certificação, tendo estas que estar em conformidade com um referencial.

3.2 A(s) Competência(s)

A palavra competência, encontra-se intimamente ligada à ideia de saber-fazer, trata-se de um “saber-agir” socialmente reconhecido, cuja (re)atualização discursiva consciente se constitui como um contributo precioso para a transformação da acção e para a (re)construção permanente da identidade e das interacções, possíveis e imaginárias, com os contextos (Alcoforado, 2008, p.174).

Na sociedade em que estamos inseridos todos nós nos educamos permanentemente, não existe sociedade sem educação (Vieira, 1909). Segundo o Relatório da UNESCO, Educação um tesouro a descobrir “a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação” (Delors, 1996, p.95), em que muitas vezes entra em conflito com muitos dos saberes transmitidos na escola.

Também a comunidade constitui um espaço de aprendizagem ao longo de toda a nossa vida, através da nossa participação em projectos que são comuns (a vida associativa; grupos religiosos; grupos políticos...) e da vontade de viver juntos. Nesta lógica a escola não se deve dissociar da comunidade, pois a comunidade a que pertencemos constitui importante vector de educação.

Também o mundo do trabalho constitui um importante espaço educativo, nomeadamente de aptidões, assim como os tempos de lazer, através da dedicação a lazeres e desenvolvimento pessoal (visita a instituições culturais – museus, teatros).

Cada vez mais os indivíduos devem saber gerir as suas competências. Não é apenas nos contextos de formação que se adquirem competências e saberes, também na nossa vida mais privada, através dos meios de informação disponíveis, nas nossas actividades de lazer e em outras mais diversificadas, são momentos de formação, os designados informais. Apesar de terem ainda pouco reconhecimento social, tornam-se cada vez mais importantes, tanto a nível pessoal, como social e profissional.

A emergência da noção de competência surge a partir dos anos setenta, num período demarcado por alterações ao nível dos modelos organizacionais, pelo desemprego e pela desvalorização dos diplomas. Como já referimos anteriormente a escola deixa de ter o monopólio exclusivo da educação, assim como os diplomas escolares deixam de ser garantia para um emprego.

Os modelos organizacionais do trabalho, vigentes até à década de setenta eram sobretudo demarcados pelas ideias de Taylor, que se baseavam nos seguintes aspectos:

- Aplicação do método científico para encontrar a única melhor maneira de realizar o trabalho;
- Selecção, de forma científica, dos trabalhadores que melhor desempenharão a tarefa;
- Treino, educação e desenvolvimento dos trabalhadores de modo a melhor desempenharem as tarefas;

- Interação amigável e cooperação entre os gestores e os trabalhadores, mas com uma clara separação dos deveres entre uns e outros.

Os trabalhos de Taylor tinham sobretudo a finalidade de melhorar a produtividade. Com o passar dos tempos, no mundo do trabalho, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê mais importância à competência pessoal (Delors, J., 1996, p.81).

Com o avanço tecnológico as tarefas físicas são substituídas por tarefas mais intelectuais, onde a qualificação é substituída por uma exigência de competências individuais. Para além da qualificação, junta-se o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco (Delors, J., 1996, p.81). Le Boterf (2001, p.363) refere que estamos perante a emergência de uma engenharia das competências, tomando o primeiro plano no âmbito das preocupações das empresas, onde a competência passa a ser um elemento chave na obtenção de bons resultados.

Apesar do crescente interesse no mundo empresarial, a sua importância ganha também especial relevo a um nível individual. Devido à grande instabilidade económica que é sentida em vários países, o desemprego e o emprego instável começam a ser uma das grandes preocupações. Possuir um vasto leque de competências, apesar de não ser uma garantia é uma das melhores formas de gerir a mobilidade profissional e a empregabilidade.

Como podemos então definir competência? O termo é recente na história da formação de adultos, contudo trouxe um grande impacto no âmbito da formação. Segundo Bellier (2001, p.241) a introdução do termo competência no mundo da formação veio redescobrir o adulto que aprende, defendendo a ideia de que competência permite agir e/ou resolver problemas profissionais de forma satisfatória num contexto particular ao mobilizar diversas capacidades de maneira integrada.

Trata-se de um conceito complexo e são inúmeras as definições que podemos encontrar na literatura. Existe um consenso em torno do tema, nomeadamente no que concerne a determinadas características. Trata-se de um conceito que desde sempre se encontrou relacionado com a ideia de saber-fazer.

Spencer & Spencer (1996 citado por Alcoforado, 2008, p.170) definem a competência como: “A característica maioritariamente não visível de uma pessoa, à qual se pode atribuir a responsabilidade principal por um determinado comportamento performativo, permitindo-nos emitir um juízo antecipado sobre a possibilidade de sucesso desse comportamento, com base num critério predefinido”.

Durante muito tempo as competências andaram associadas à qualificação, uma vez que um trabalhador qualificado seria aquele que era detentor de conhecimentos, de saber-fazer e experiências. Segundo Bellier (2001, p.257) as qualificações são independentes do contexto (são para sempre) e foram objecto de uma negociação colectiva permanente visto que é a partir delas que se vão construir as convenções colectivas. As competências são contextualizadas e muito mais o objecto de avaliação individual do que de negociação, com uma relação estreita com a acção, e com uma actividade concreta.

Segundo Stroobants (1993 citado por Bellier, 2001 p. 259), a competência é vista como uma construção social, segundo dois posicionamentos: a valorização do trabalho promovendo o desenvolvimento individual e a descoberta das riquezas individuais.

Bellier (2001), apresenta cinco abordagens para descrever as competências: a abordagem pelos saberes; a abordagem pelos saber-fazer; a abordagem comportamental; a abordagem mista (saber; saber-fazer; saber-estar); e a abordagem pelas competências cognitivas. No que se refere à primeira abordagem e como o próprio nome indica as competências encontram-se associadas ao saber. Possuir uma determinada competência, quer dizer que se possui saberes. Apesar de ser alvo de algumas críticas, devido à simplicidade da abordagem, um grande número de práticas de formação baseiam-se nesta perspectiva. A segunda abordagem, refere-se ao saber-fazer, uma vez que competência é o saber em acção. Trata-se de um saber que se prova, que se mede e se verifica, é a acção bem sucedida. Contudo através desta abordagem não se consegue explicar aquilo que permite agir.

A abordagem comportamental dá sobretudo relevância aos aspectos do comportamento, aquilo que é próprio do indivíduos e que o distingue dos outros, dando ênfase aos saberes e ao saber-fazer. A abordagem pelos saberes, saber-fazer e saber-estar, assenta

numa abordagem sob a forma de triologia, cuja soma forneceria o conjunto das competências necessárias. No que diz respeito à última abordagem, a abordagem pelas competências cognitivas, é definida por Michel (1991 citado por Bellier, 2001, p. 254), como a capacidade em resolver problemas de maneira eficaz num dado contexto. Trata-se da forma como se faz e não daquilo que se faz, onde o procedimento intelectual está presente. As competências cognitivas devem ser analisadas segundo três critérios: os saberes-referências; a relação com o espaço e com o tempo; a interação relacional.

Os saberes-referências dizem respeito aos conhecimentos declarativos, que permanecem na memória a longo prazo. A relação com o espaço, refere-se à noção de “espaço-problema” e ao número de elementos a ter em consideração na resolução do problema. A relação com o tempo, diz respeito à(s) perspectiva(s) temporal (ou temporais) na qual nos situamos aquando de um procedimento de resolução de problema (Bellier, 2001, p.256) e daquilo que a pessoa interioriza no momento da acção.

Le Boterf (2001) define competência como um saber combinatório, colocando o sujeito como empresário das suas próprias competências. Segundo o autor o sujeito constrói as suas competências, tendo em consideração um duplo equipamento de recursos: **recursos incorporados**, ou seja, recursos que são internos ao indivíduo (conhecimentos, qualidades pessoais, saber-fazer) - e **recursos externos** ao indivíduo (redes profissionais, redes documentais, bases de dados, entre outros) (Le Boterf, 2001, pp. 364-365).

Ainda o mesmo autor refere que existem várias formas de desenvolver competências, onde o sujeito e o contexto social e organizacional onde está inserido são os responsáveis pelo seu desenvolvimento, sendo o resultado de um **saber agir** (formação, aprendizagem, experiências de vida, entusiasmo) **querer agir** (auto estima positiva, iniciativa) e **poder agir** (organização empresarial, redes relacionais e de informação).

3.3 Validação de Competências

Quando falamos em validação de competências, falamos num processo complexo que começa a ser muito utilizado no campo da formação e do emprego (Liétard, 2001, p.475). O termo validação remete-nos para os títulos, para os diplomas e qualificações profissionais atribuídos pelo Estado, que desempenharam ao longo de muitos anos a função de organizadores das hierarquias sociais, escolares e profissionais. Já o termo reconhecimento de competências remete-nos para os balanços de competências, os atestados de formação, as certificações profissionais na empresa, os portefólios, etc. (Liétard, 2001, p.475). Ao longo dos tempos, cada vez mais assistimos a uma crítica em torno dos diplomas. Neste âmbito Liétard (2001), indica-nos três argumentos:

- a) Excesso de diplomas, faz com que o diploma perdesse o seu carácter raro e o seu valor (escolaridade obrigatória);
- b) Decréscimo do nível de exigência na atribuição dos diplomas, que leva a uma perda de qualidade;
- c) Inadaptação dos diplomas às necessidades da economia e a inadequação para avaliar as competências necessárias a uma inserção profissional.

Apesar de tudo os diplomas continuam a ser o passaporte para o emprego, atribuindo-se mais importância aos conhecimentos académicos do que à certificação dos saberes. Actualmente começa-se a dar uma maior importância ao indivíduo e às suas competências. Segundo Zarifian (1988, citado por Liétard, 2001, p.482) estamos perante um novo modelo, «modelo da competência», que se articula segundo o autor em cinco práticas:

- 1) Um recrutamento, que, embora continue a referir-se aos diplomas, procura menos uma adequação aos diplomas, procura menos uma adequação estrita entre os indivíduos e o posto ocupado do que a uma avaliação do potencial de evolução;
- 2) Mobilidade e o acompanhamento individual tornam-se uma dimensão essencial de uma gestão previsional estratégica podendo apoiar-se em um «ficheiro de competências» dos assalariados;

- 3) Responsabilização é a pedra angular do sistema por diferenciar-se da prescrição tayloriana das tarefas e levar em conta as relações que o assalariado mantém com o seu ambiente de trabalho e a direcção da empresa;
- 4) Formação contínua, integrada no plano de desenvolvimento da empresa e na gestão de previsão dos empregos e das competências, constitui um dos meios desta política;
- 5) Situação de crise dos sistemas de classificação, na medida em que são pouco operativos para um domínio das condições antecipadas de emprego e mobilidade e cristalizam regras situadas em desarmonia em relação às políticas de mobilização das competências individuais e dos objectivos de motivação.

O reconhecimento de adquiridos, segundo Pineau (1997 citado por Alcoforado, 2008, p. 163) baseia-se em duas ideias: “há saberes que são adquiridos fora da escola, na vida, na acção, pela experiência, no desenvolvimento de diferentes tarefas (...); estes saberes, assim adquiridos, procuram o seu reconhecimento na formação ou no emprego, sendo que as necessidades de saberes são tão grandes que nenhum deles pode ser negligenciado, seja qual for a sua origem”. Devido ao grande papel que a escola tem na hierarquização dos saberes e construção de uma determinada ordem social, podem surgir desconfianças no que diz respeito aos saberes adquiridos em contextos não formais.

A valorização destas aprendizagens e a equivalência a um percurso de educação/formação será uma tarefa complexa. Torna-se assim importante o reconhecimento generalizado das aprendizagens adquiridas em contexto formal, informal e não formal. Este aspecto torna-se cada vez mais relevante quando assistimos a uma dificuldade no relacionamento entre formação e trabalho, onde a formação não vai de encontro às exigências do mundo do trabalho.

É importante cada vez mais num mundo em permanente mudança que os indivíduos em acção apresentem-se flexíveis, dinâmicos, na realização das actividades que se envolvem, sendo que todos os seus conhecimentos e saberes são importantes para o desenvolvimento de qualquer acção.

Quando falamos no reconhecimento, validação e certificação de competências resultantes da acção, não podemos falar apenas dos saberes. Segundo Alcoforado (2008, p.167), uma das propostas que tem surgido para colmatar esta lacuna reside na envolvimento de um conjunto de adquiridos em construções diversificadas, ilustrativas da acção, passíveis de serem usadas para fins de avaliação. As competências devem ser ilustradas, através de construções discursivas, para que possam ser dados possíveis níveis de escolaridade, ou percursos de educação e formação (Alcoforado, 2008, p.167).

Podemos considerar que o modelo de validação de competências é o pilar basilar da educação e formação de adultos, onde todos os saberes são passíveis de reconhecimento pessoal e social.

Neste domínio Alcoforado (2008), levanta dois tipos de problemas que podem surgir, na validação de competências: o reconhecimento de si e da acção envolvida pelo(s) próprio(s) sujeito(s), com a completa percepção das condições de realização e aquisição daí resultantes, nunca é um processo imediato e pode mesmo revestir-se de um elevado grau de complexidade; a tradução das ilustrações da acção por construções discursivas, de aceitação social suficientemente generalizada, para servirem o objectivo (...) obriga a empreender uma procura de clareza e rigor na sua designação e identidade científica (Alcoforado, 2008, p.168).

Para fins avaliativos torna-se importante colocar a acção em palavras conscientes, através de uma consciência crítica de todo o seu desenvolvimento, ou seja, de uma consciência plena das competências, para fins de reconhecimento pessoal e social e de um processo de validação e certificação.

Contudo não podemos certificar competências se não houver um referencial de base que determine um certo diploma/certificado. Este referencial deve ser elaborado por uma organização credível e desempenhada por um conjunto de especialistas na área e a nível da certificação (Alcoforado, 2008, p.183). A avaliação das competências deve ser efectuada de uma forma rigorosa. Le Boterf (1998, citado por Alcoforado, 2008, p.184) refere que devemos ter em conta três aspectos na avaliação de competências:

- a) Uma competência avalia-se sempre pelo resultado conseguido, medindo a distância em relação ao resultado desejado, ainda que o resultado se situe mesmo para além da meta visada e tenha levado a uma solução que, não estando completamente prevista no início do processo é consensualmente mais favorável para a situação problemática que o originou e para todos os envolvidos;
- b) As competências devem ser avaliadas segundo um conjunto de normas e orientações técnicas e pela mobilização mais adequada dos recursos mais pertinentes para a realização da acção que ilustram;
- c) É importante incluir na avaliação uma dimensão que traduza todo o investimento psicológico de compromisso ético e político com a procura da solução que melhor sirva a acção e a comunidade.

Segundo Le Boterf (2001, p. 365) os referências de formação, não devem ser considerados como «moldes», nas quais as competências reais devem ser simplesmente encaixadas, devem ser vistos como quadros de referência, em relação aos quais podemos posicionarmo-nos, e onde a resposta competente é específica de cada indivíduo.

Conclusão

Um pouco por toda a Europa tornou-se necessário o investimento no reconhecimento de competências, tornando os indivíduos cada vez mais autónomos na construção das suas qualificações, reconhecendo os seus conhecimentos e o saber-fazer à medida que são adquiridos, num projecto de aprendizagem ao longo da vida (Liétard, 2001), tornando-se um desafio político para os países industrializados.

Neste capítulo procuramos compreender melhor os rumos da Educação e Formação de Adultos, tomando como especificidade o caso português, no âmbito do sistema nacional de reconhecimento e validação de competências.

Verificamos o atraso em que Portugal se situava no que diz respeito à introdução de políticas educativas que privilegiassem a educação e formação de adultos, ou seja, que privilegiassem uma educação ao longo da vida. Este atraso trouxe como consequência o baixo nível de escolaridade da nossa população adulta, assim como o desinvestimento por estes na sua formação.

O sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e posteriormente o Programa Novas Oportunidades, surge hoje como uma das medidas do Governo a fim de acelerar o processo de qualificação dos portugueses.

Capítulo II

Metodologias de Investigação/Formação: Balanço de Competências, Histórias de Vida e Portefólios

“A educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, e sua autoconsciência. A educação como acontecimento humano é histórica não somente porque cada homem é educado em um determinado momento do tempo histórico geral – aquele em que lhe cabe viver – mas porque o processo de sua educação, compreendido como o desenvolvimento de sua existência, é sua própria história pessoal”.

(Pinto, 1994, p. 34-35)

Introdução

Neste capítulo fazemos uma análise das diferentes metodologias inseridas nos Processos de RVCC, nomeadamente da metodologia de Balanço de Competências, Histórias de Vida e Portefólios. Trata-se de três metodologias, abordadas no âmbito da investigação e da formação.

Tal como referimos no capítulo anterior durante muitos anos, na sociedade ocidental a formação, tem seguido o modelo escolar, onde o tempo da formação tem surgido dissociado do tempo da acção – **Educar é preparar no presente para agir no futuro** (Nóvoa, 1988, p.109). O modelo escolar tem permanecido ao longo dos tempos, contudo podemos destacar três grandes movimentos, que vêm por em causa este movimento. Estamos a falar do movimento da Educação Nova, que surge no decurso dos anos vinte, do movimento da educação permanente, que surge por volta dos anos setenta e hoje assistimos a uma nova epistemologia da formação, através por exemplo do método (auto)biográfico ou das histórias de vida – concepção da acção que permite ao individuo pensar na acção (Nóvoa, 1988).

Cada vez mais a formação deve ter em consideração as experiências, os acontecimentos de vida que acompanham a existência humana em toda a sua plenitude. A aprendizagem levada a efeito através das experiências, de contactos consigo e com os outros, através de livros e do ecrã, nunca é a mesma, nem é processada da mesma maneira (Pineau, 2001).

No âmbito da formação de adultos, encontra-se cada vez mais em voga, que o adulto construa na sua própria formação, o seu balanço de competências, o seu balanço de vida, onde o pensamento reflexivo deve ter um papel fundamental, na construção da sua história de vida. O balanço das suas competências é colocado em acção através de palavras conscientes, através de uma consciência crítica de todo o seu desenvolvimento, ou seja, de uma consciência plena das competências, para fins de reconhecimento pessoal e social e de um processo de validação e certificação. Toda esta consciencialização pode materializar-se através de um portefólio.

O sujeito ao tomar consciência das suas vivências, está a formar-se, mas também a projectar-se no futuro.

1. Balanço de Competências

1.1 Balanço de Competências - O caso Português

O balanço de competências constitui-se essencialmente como um dispositivo francês, apesar de ter já alguns antecedentes históricos nos Estados Unidos e no Canadá. Este dispositivo encontra-se na totalidade dos Estados Membros da União Europeia com o intuito de resolver algumas questões de desajustamento entre os sistemas de formação, profissional e de desemprego (Imaginário, 2001).

Em França esta terminologia é já há muito utilizada, estando intimamente ligado ao processo de reconhecimento das competências adquiridas. A emergência do balanço de competências em França encontra-se associada ao reconhecimento de saberes tácitos e práticos e à construção de projectos profissionais dos trabalhadores abrangidos pela indústria siderúrgica e pelo Movimento Feminista. Nos Estados Unidos e Canadá por volta dos anos 50, através desta prática atribuíam-se créditos e uma carteira de competências para efeitos de prosseguimentos formativos, aos militares recém-desmobilizados.

Portugal constitui um dos únicos países da União Europeia, a aderir ao balanço de competências Francês, embora com especificidades do nosso país (Imaginário, 2001).

Através de um relatório do CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional), a pedido da França, em 1993, foi solicitada informação aos países membros da União Europeia, sobre:

(a) centros de balanço ou estruturas equivalentes aos Centros Interinstitucionais de Balanço de Competências Franceses (CIBC) que propõem “balanços profissionais” aos jovens, aos desempregados, às pessoas em reconversão, aos assalariados, etc., (b) legislação, (c) terminologia utilizada e (d) iniciativas e projectos experimentais neste domínio (Imaginário, 2001).

Portugal sendo um dos estados membros da União Europeia, respondeu a esta solicitação de uma forma negativa, uma vez que não existem em Portugal CIBS.

Foi a partir da década de 90 que em Portugal se começou a ouvir o termo balanço de competências. Segundo Castro (2000, p.35) a sua “aplicação esteve associada a um processo de divulgação de boas práticas europeias e ao contrário de outros países não se verificou um período de desenvolvimento e maturação de metodologias deste tipo em ambiente “não formal” nem são conhecidas anteriores intervenções no domínio da orientação com o objectivo de promover a validação das competências adquiridas informalmente”. A primeira experiência neste âmbito surge através do “Projecto Force”, em contexto empresarial, sendo feito a três empregados. Relativamente ao quadro jurídico não existia naquele período, nenhuma normativa que dissesse respeito ao balanço de competências.

Ao longo dos tempos, a prática de balanço de competências foi ganhando o seu estatuto, nomeadamente junto de trabalhadores com dificuldades de (re)inserção, ou seja, desempregados de longa duração e públicos que se encontravam envolvidos no âmbito de políticas sociais, ou junto daqueles que pretendiam (re)equacionar os seus percursos profissionais (Alcoforado, 2008). Neste campo no nosso país o reconhecimento de competências e a sua validação, tem vindo adquirir uma enorme importância.

Devido ao grande atraso que Portugal se situa, apresentando taxas bastante altas de adultos pouco escolarizados e com baixa formação, o balanço de competências apresenta-se como um instrumento importante na resolução deste problema.

Após uma análise da situação em que Portugal se encontrava, pretendia-se criar um modelo de desenvolvimento produtivo e competitivo através da alteração e reestruturação dos modelos de qualificação. Torna-se necessário apostar numa sociedade demarcada pelo conhecimento e pela informação, onde a aprendizagem ao longo da vida tem um especial relevo.

Com base em todos estes aspectos e considerando que os adultos activos manifestam uma baixa iniciativa na participação em actividade de formação ao longo da vida, foi criada uma iniciativa através da criação de um sistema nacional de certificação. O Programa Novas Oportunidades surge como tentativa de acelerar este processo, aparecendo como um novo caminho para a qualificação dos portugueses. A iniciativa Novas Oportunidades, caracteriza-se como um mecanismo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida dos indivíduos, em diversos contextos informais e não formais, assente no balanço de competências.

1.2 O Balanço de Competências como metodologia de investigação/formação

A metodologia de balanço de competências foi ganhando cada vez mais estatutos no campo da investigação e da formação.

Espera-se que através do balanço de competências, se promova uma transformação do indivíduo, nomeadamente das suas características, e de novas formas de acção nos diferentes contextos e projectos pessoais. O seu impacto dependerá das características das pessoas, do contexto onde está inserido e do acompanhamento que teve ao longo de todo o balanço (Alcoforado, 2008).

O reconhecimento de competências, permite ao adulto, através de uma análise crítica e de auto-avaliação das suas aprendizagens, proceder à identificação e ao balanço das suas competências adquiridas ao longo da sua vida, procedendo ao registo das mesmas no PRA. A metodologia de balanço de competências, apresenta-se neste projecto como um instrumento bastante importante em todo o processo formativo, a fim de promover o auto-conhecimento dos formandos, identificando as suas potencialidades e fraquezas

fazendo o ponto da situação, para assim poder gerir a sua própria carreira quer formativa quer profissional. Neste sentido permite ao indivíduo fazer a auto-avaliação do seu percurso profissional, pessoal e social, tomando como ponto de partida a sua actividade profissional actual, reflectindo sobre o seu passado e projectando-se no futuro, fazendo os seus projectos. Este processo permite a valorização das competências adquiridas em contextos não-escolares, servindo como complementares às aquisições escolares, através de um questionamento activo.

A organização do balanço de competências e dos saberes é registado num dossiê pessoal, mas para tal é importante que o adulto reúna provas, envolvendo-se assim em actividades de validação de competências profissionais e sociais. Segundo Veiga e Pereira (2000, Oficinas p.53) o balanço de competências, trata-se de um processo dinâmico, activo, centrado na mudança pessoal e profissional, na progressão da qualificação e na mobilidade de raciocínio. Para Alcoforado (2008, p.196), o balanço de competências deverá compreender os seguintes aspectos: a) registo dos recursos disponíveis e das competências adquiridas, fazendo um ponto da situação para possível reconhecimento social; b) uma reflexão sobre as modalidades de aprendizagem; c) a possibilidade de estruturar a imagem de si, combinando uma abordagem retrospectiva e prospectiva do desenvolvimento e identificando as condições contextuais para uma realização pessoal mais satisfatória; d) a construção de um projecto concreto de acção que materialize estas necessidades e possibilidades de mudança.

O balanço de competências deverá ser levado a efeito com o apoio de um técnico especializado, de forma a ser apoiado na reflexão e no reconhecimento das suas características individuais – saberes, competências, valores, potencialidades. O acompanhamento por parte de um técnico deverá ser encarado como uma forma de apoio, de ajuda, de orientação contribuindo para que o adulto identifique as suas competências, e organize a informação com vista à sua valorização e desenvolvimento, para um percurso educativo/formativo, ou ainda pela procura de uma equivalência a uma qualificação. O adulto não deve ser visto como um paciente e esta metodologia não deve ser encarada como uma intervenção terapêutica (Lemoine, 2005 citado por Alcoforado, 2008, p.190).

O processo de reconhecimento, é dirigido sobretudo às competências e saberes adquiridos ao longo da vida do adulto, trata-se de um processo centrado nas potencialidades do indivíduo, não sendo dirigido aos sujeitos, mas aos seus adquiridos. A valorização das competências do sujeito poderá contribuir para a sua certificação, através da identificação dos seus adquiridos e comparação com um referencial. Neste sentido apenas alguns dos seus adquiridos são valorizados, embora tome consciência de todas as aprendizagens.

Qualquer sujeito em qualquer momento da sua vida pode realizar um balanço das suas competências, no sentido de uma maior realização pessoal e social.

2. Histórias de Vida

Podemos dividir a história das Histórias de Vida em três momentos. O método autobiográfico ou das histórias de vida, tiveram o seu impulso no início do séc. XX, como instrumento metodológico da “sociologia militante”, nos Estados Unidos e na Polónia (Couceiro, 2000, p.151), através dos estudos levados a cabo por Thomas e Znaniecki com imigrantes.

Mais tarde no período da Segunda Guerra Mundial, verifica-se uma valorização dos métodos de tipo quantitativo, em prol da investigação qualitativa, verificando-se uma perda da abordagem biográfica na investigação (Couceiro, 2000). O interesse por esta abordagem surge novamente nos anos 70, por influência marxista e da Escola de Frankfurt.

Para Pineau (citado por Dominicé, 1988, p.103) a biografia é um instrumento de investigação, e ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico.

Relativamente à terminologia, podemos considerar após as várias leituras efectuadas no domínio, que o termo histórias de vida era o mais utilizado e tende a tornar-se a denominação genérica em formação de adultos (Lainé, 1998 citado por Pineau, 2001, p.345) seguia-se o termo autobiografia, relatos de vida e biografias. Pineau (2001) efectua a distinção destes termos, considerando os seguintes pontos. A biografia trata-se de um escrito de vida de outro, assim como um género literário e uma abordagem de

investigação. A autobiografia, trata-se de um escrito sobre a própria vida, onde o autor e o actor se sobrepõem. O relato de vida trata-se de um enunciado de uma intriga.

2.1 As Histórias de Vida como metodologia de investigação

As histórias de vida surgem como um novo processo de encarar a investigação e a formação, nomeadamente a formação de adultos. Sob o ponto de vista científico introduzem uma ruptura epistemológica, ao serem introduzidas pelo sociólogo italiano Ferrarotti, como produtoras de conhecimento, opondo-se assim aos princípios da epistemologia clássica, de carácter positivista, afastando-se de qualquer método quantitativo experimental (Couceiro, 2000).

Segundo Ferrarotti (1988, pp. 19-20), o interesse crescente pelo método biográfico, assenta em dois pressupostos: a) A necessidade de uma renovação metodológica, provocada pela crise dos instrumentos heurísticos da sociologia – metodologia clássica, tem como consequência a valorização de métodos alternativos, como é o caso do método biográfico; b) A exigência de uma nova antropologia, da necessidade do concreto, da compreensão da vida do quotidiano, onde se pode inserir o método biográfico.

Cada vez mais no campo das Ciências Sociais e Humanas, as histórias de vida estão em voga, tendo como referência os princípios epistemológicos das Ciências da Natureza. As histórias de vida são utilizadas com bastante frequência em antropologia, história, sociologia, psicologia e nas ciências da educação. No âmbito das ciências da educação, a sua utilização insere-se nos conceitos de autoformação, nos processos de formação assim como na sua abordagem epistemológica e metodológica. Esta metodologia é hoje utilizada nos mais variados sectores: formação de formadores, formação de professores, reconhecimento de saberes adquiridos entre outros (Couceiro, 2000).

Para Finger (1988, p. 81) o método biográfico surge como resultado de considerações epistemológicas e teóricas e na perspectiva de pôr em prática processos de tomada de consciência, ou seja processos que considera formadores para os adultos.

Este fenómeno deveu-se ao facto do ressurgimento e da importância que começou a ser novamente dada ao sujeito, colocando-o no centro da investigação, como fornecedor e

produtor de conhecimento. Gaston Pineau (citado por Nóvoa, 1988, p.117) concebe o sujeito como um actor (contar e reflectir a sua história de vida) e investigador (compreender os processos de formação dos adultos). É também reconhecido o valor da subjectividade na produção do conhecimento.

Vários investigadores consideram que os colegas que trabalham com esta metodologia, são contadores de histórias que confirmam as teses do seu quadro teórico, onde o seu material encontra-se relegado para uma função de vulgarização, ou para um método qualquer de recolha de dados (Josso, 2002).

Os estudos autobiográficos ou histórias de vida, tratam-se de um tipo de investigação que visa captar, através de um relato ou narrativa, a interpretação que determinada pessoa faz do seu percurso de vida, com a respectiva diversidade de experiências e sentimentos pessoais que tiveram lugar ao longo do tempo e por fases, nas mais diversas circunstâncias ou contextos e em ligação com uma multiplicidade de sujeitos e de instituições. Sob o ponto de vista da investigação as histórias de vida trazem um importante contributo nos estudos que dizem respeito à aquisição de conhecimentos por parte dos adultos no acto educativo/formativo (Alcoforado, 2000).

Trata-se de um tipo de estudo que é também muito utilizado como fonte de conhecimento sócio-cultural e educativo (experiência escolar dos sujeitos, dificuldades de aprendizagem, a vida e carreira de professores, a aprendizagem de adultos, etc). A natureza dos seus dados, tem em consideração a racionalidade dos indivíduos, o sentido que conferem às suas acções experiências de vida e as estratégias individuais que desenvolvem em função das interpretações que fazem das suas vidas, abrindo uma nova via para a produção do(s) saber(es).

Ferrarotti (1988, p. 21) considera que o método biográfico apresenta-se logo à partida como uma aposta científica, destacando dois aspectos: a) o método biográfico pretende atribuir à subjectividade um valor de conhecimento; b) o método biográfico situa-se para além de toda a metodologia quantitativa e experimental, uma vez que os seus elementos quantificáveis são pouco numerosos. A biografia provem inteiramente do domínio do qualitativo.

Os métodos biográficos apresentam uma variedade de modalidades:

- Biografias/autobiografias – podem fazer parte os documentos pessoais, diários e portefólios
- Histórias de vida – relato da trajectória de vida do indivíduo

Segundo Ferrarotti (1988, p. 25) os materiais utilizados pelo método biográfico podem ser divididos em: materiais biográficos primários e secundários. Os materiais biográficos primários, ou narrativas autobiográficas são recolhidas directamente pelo investigador (face to face). Os materiais biográficos secundários, correspondem a todos os documentos biográficos que foram utilizados pelo investigador (fotografias, narrativas, testemunhos oficiais...).

No que diz respeito às críticas deste método, as questões são do foro epistemológico, metodológico e deontológico, inserem-se sobretudo ao seu subjectivismo e à fidelidade da memória em relação aos factos e experiências. Sob este aspecto Ferrarotti (1988) apresenta-nos uma possível hipótese de resposta. Segundo o autor as narrações autobiográficas apresentam toda a praxis humana e as suas redes relacionais, onde o sujeito tem um papel activo, reflectindo sobre o social, apropria-se dele, filtra-o e volta a traduzi-lo projectando-o noutra dimensão (subjectividade). Muitas vezes o conhecimento de uma história de vida propõe-se como a única possibilidade de conhecer cientificamente um sistema social.

Pineau (2001) refere que muitos autores a consideram como uma abordagem anticientífica, na medida em que se encontra muito próxima da ideologia do ser vivo, assim como antipedagógica, devido à sua subjectividade.

2.2 As Histórias de Vida como metodologia de formação

Para além de uma estratégia de investigação tem sido também muito utilizada como estratégia de formação e educação, abrindo as portas para outra maneira de pensar a formação de adultos, onde o sujeito tem o principal papel, como autor e actor de todo o processo. As histórias de vida vêm reforçar a ideia de que a formação é permanente e ocorre ao longo de toda a nossa vida, onde o espaço e tempo da formação é a globalidade da vida (Couceiro, 2000). Segundo Pineau (2001, p.334) a abordagem das

histórias de vida em formação, insere-se na emergência de um sujeito que aprende permanentemente. Segundo o autor são as histórias de vida que formam os sujeitos.

Dominicé (1988, p.102), considera a biografia educativa, como um instrumento de avaliação formadora, na medida em que permite ao adulto tomar consciência das contribuições fornecidas por um ensino e, sobretudo, das regulações e autoregulações que dele resultam para o seu processo de formação. A integração das histórias de vida na formação, não tem sido aceite por muitos, contudo é importante referir que este tipo de metodologia de formação vai muito para lá das aprendizagens adquiridas, uma vez que as experiências adquiridas pelo sujeito, são formadoras e possibilitam ao sujeito desenvolver capacidades, tais como: saber-fazer; saber-pensar; e saber situar-se.

Para Josso (2002, p.28), “a abordagem biográfica é um outro meio de observação de um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para desenvolver e compreender-se a si próprio no seu ambiente humano e natural”.

Segundo a autora, a narração da história de vida, exige uma actividade psicossomática a vários níveis:

- a) Interioridade – Narração de si, fazendo recurso às recordações-referenciais⁵, associando-as e organizando-as numa coerência narrativa;
- b) Competências verbais e intelectuais – para narrar o seu percurso de vida;
- c) Escuta das capacidades

Segundo Couceiro (2000, p.167) as histórias de vida abrangem três componentes: o sujeito, a narrativa e a temporalidade.

A *perspectiva temporal* refere-nos que a narração das histórias de vida tem como base as vivências do sujeito, numa perspectiva temporal: passado, presente e futuro. As lembranças e recordações passadas, permitem ao sujeito construir e reconstruir o seu

⁵ Segundo Josso (2002, p. 29), a recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do género.

passado, valorizando as suas experiências. Os seus desejos e questões do presente, são fruto de expectativas que se foram conciliando desde a infância e projectadas no futuro.

A emergência e ponderação das experiências e dos acontecimentos relevantes, são fruto das preocupações e necessidades momentâneas, permitindo ao sujeito consciencializar-se e ser capaz de auto-observar-se e reflectir acerca de si próprio, uma vez que nem tudo pode ser contado, é importância evocar experiências significativas. A *narrativa* das histórias de vida, são fruto de uma dimensão imaginária, da construção e reconstrução da sua história. A carga emocional surge como a primeira componente do início da experiência, assim sendo, os episódios de vida realçados nas narrativas contêm uma carga emocional, muito forte.

A evocação das experiências vividas pelo sujeito em forma de narrativa escrita, permite que este seja detentor de uma boa capacidade linguística e expressiva, a fim de transmitir ao leitor o acesso a interiorizações e construções próprias e compreensão das experiências vividas. Contudo, muitas vezes os sujeitos não possuem um vocabulário rico, que lhes permita a redacção pormenorizada das suas narrativas, efectuando-as de uma forma muito geral. Em alguns casos o sujeito, não se interroga o suficiente, dando lugar a narrativas menos ricas. É através da narrativa escrita que o leitor tem acesso ao percurso de vida do sujeito, às suas experiências, pensamentos, sentimentos, valores, sensibilidade.

São variadíssimas as formas e estilos adoptados por cada sujeito, na narração da sua história de vida, abrindo asas para a descoberta e para a implementação de um estilo próprio, que não é permitido noutra modalidade de formação. Através do relato das experiências põem-se em evidência a diversidade dos contextos, dos acontecimentos e intencionalidades do sujeito, onde o *eu* está presente em toda a narrativa (Josso, 2002).

O *sujeito*, apresenta-se como autor e actor da sua existência. As histórias de vida para além de permitirem o conhecimento de si próprio, permitem sobretudo o reconhecimento de nós próprios como sujeitos, tendo como objectivo uma auto-orientação.

Segundo Josso (2002, p.102) “o trabalho biográfico é, sem dúvida, um dos meios à nossa disposição para manter o contacto com a totalidade de si próprio e evitar ser agitado pelos modos ou as propriedades estabelecidas por outros, encorajar uma presença reflexiva nas actividades que fazemos ou empreendemos e desenvolver uma distanciação crítica em relação à convicção que nos servem de sinais/referências nas nossas orientações, nas nossas formas de pensar e trabalhar”.

A elaboração da história de vida por parte do sujeito deve ser compreendida por uma actividade de auto-orientação, auto-interpretação e auto-consciência. Josso, (2002, p.139) faz a distinção entre dois tipos de experiências: as experiências significativas e experiências fundadoras – narração de micro-situações (episódios significativos), que destacam componentes de uma vivência que se transformaram em experiências.

A transferência de aprendizagens passadas, para situações presentes, torna-se importante no decorrer da formação, como forma de diminuir o tempo de formação, contudo ainda necessitamos de reformular algumas metodologias de formação, nomeadamente no que concerne à dicotomia professores-aprendentes.

Todo o trabalho biográfico faz parte da formação, pois dá sentido às experiências e vivências formadoras, dando origem àquilo que somos hoje, não podendo o formador de adultos deixar as experiências vivenciadas para segundo plano (Josso, 2002). Este tipo de trabalho trás sobretudo dificuldade aos formadores que trabalham em função da estandardização da formação. Cabe ao formador questionar cada formando, a fim de despertar nele o seu próprio questionamento e de tomada de consciência, dando-se não só importância às experiências formadoras, mas sim a interacção entre várias experiências. O formador deve se situar à escala do outro e submeter-se às exigências de uma subjectividade, assegurando a construção da história de vida e a tomada de consciência e reflexão das experiências vividas, tendo sobretudo a função de acompanhamento.

O reconhecimento destes conhecimentos e experiências de vida surge como novidade na área da educação e formação, abrindo portas para uma nova concepção nos dispositivos de formação. Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, através das experiências formadoras, são aqueles que mobilizam o saber fazer, o conhecimento, atitudes,

comportamentos, pensamentos e sentimentos que podem ser colectivamente partilhadas, ou individuais (únicas) (Josso, 2002).

3. Os Portefólios

“Le portfolio est classiquement defini comme un dossier personnel de formation et de compétences comportant les preuves d’acquis de formation et d’expérience.”

Josette Layec, 2006

O termo portefólio vem do verbo latino *portare* (transportar) e do substantivo *foglio* (folha), utiliza-se normalmente para designar uma pasta que contem documentos diversos, tais como: fotografias, textos, projectos, documentos oficiais, recortes de jornais, feedback escritos de colegas, documentos da Web, entre outros. No contexto educativo o portefólio reúne um conjunto de documentos pertencentes ao aluno/formando.

A utilização dos portefólios no âmbito da formação tem sido cada vez mais aceite. Sá-Chaves (2005, p.7), considera que as razões desta aceitação tem a ver com a coerência que esta estratégia mantém com uma nova racionalidade subjacente ao paradigma crítico-reflexivo e ecológico na formação de profissionais capacitados responderem às situações de incerteza e de imprevisibilidade que caracterizam os contextos de trabalho e da vida.

A sua utilização é variadíssima nos vários contextos educativos (ensino básico, secundário e superior), nomeadamente na avaliação das aprendizagens dos alunos, na formação de professores, na formação de adultos e até mesmo como sendo uma nova forma de se estruturar o curriculum vitae (Sá-Chaves, 2005).

Em Portugal, não se trata de um conceito novo, tendo sido desde à muito utilizada no campo artístico – pintores, designers, fotógrafos... Ultimamente esta metodologia começa a ser cada vez mais utilizada no campo da educação, trazendo grandes alterações no âmbito do ensino-aprendizagem e da reflexão-acção (Nunes, J., 2000).

As instituições de formação e educação abrem as portas a uma nova filosofia, a um novo princípio de encarar o ensino e a aprendizagem abrindo as portas para uma aprendizagem ao longo da vida, de aprender a pensar e aprender a aprender. O portefólio enquanto metodologia de investigação e formação, apresenta-se como um instrumento para registar e estruturar toda a aprendizagem reflexiva.

3.1 Os Portefólios como metodologia de investigação

Sob o ponto de vista da investigação, segundo Sá-Chaves (1997, p. 87) o portefólio trata-se de uma metodologia, cuja sua abordagem é do tipo biográfico e que pressupõe ou a recolha e registo selectivos de evidências através de produtos que se orientam para cumprir essa função de evidência ou então para explicação de processos complexos que sustentam epistemologicamente entre pensamento e acção ou entre a vida e a reflexão sobre ela.

Segundo Sá-Chaves (1997), o uso do portefólio trata-se de uma metodologia de topo, trazendo várias vantagens na estimulação e estruturação dos processos reflexivos, trata-se de um processo facilitador do auto-conhecimento e da autoformação, evidenciando como produto final um balanço de competências, que se constitui como condição de um novo tipo de reconhecimento.

Segundo Ginette Robin (citado por Sá-Chaves, 1997, p. 86) os portefólios podem apresentar três objectivos distintos:

- a) Reconhecimento Pessoal – Facilitam a tomada de consciência das capacidades e saberes e a sua valorização e a elaboração de projectos de vida e formação;
- b) Reconhecimento Institucional – Apresentam-se como instrumentos facilitadores dos processos de obtenção de equivalências e de validação e/ou certificação de cursos;
- c) Reconhecimento Profissional – Facilitadores dos processos de orientação profissional, de procura de emprego e inserção no mercado de trabalho.

Segundo Clandinin & Connelly (1990 citado por Sá-Chaves, 1998), a análise de conteúdo dos portfólios, uma vez que se acede à dimensão pessoal terá que salvaguardar a privacidade e intimidade.

3.2 Os Portfólios como metodologia de formação

A utilização dos portfólios com um cariz reflexivo, em contextos formativos tem se vindo a expandir no âmbito da formação de adultos. Segundo Sá-Chaves (2005, p. 9) trata-se de uma estratégia que procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal prévio. Permite também ao professor/formador compreender e intervir atempadamente nesses mesmos processos. Segundo Jordão (1995 citado por Sá-Chaves, 1997, p.86) uma das mais frequentes utilizações do portfólio refere-se ao seu papel facilitador e organizador do processo subjacente ao “balanço de competências”, muito divulgado no âmbito da Educação de Adultos e da Andragogia. Neste devem estar contidas as evidências dos saberes e aprendizagens (competências) e a reflexão sobre essas mesmas evidências (Nunes, J., 2000).

Os portfólios reflexivos são constituídos por várias narrativas biográficas, onde se tem acesso aos conhecimentos evidenciados, às circunstâncias da sua aquisição e ao significado que lhes é dado pelo seu autor. Trata-se também de uma estratégia que deve facilitar a aprendizagem e a sua avaliação (Sá-Chaves, 2000). É um instrumento que permite ao formando auto-avaliar-se e direccionar a sua própria aprendizagem, permitindo um olhar crítico sobre o que se fez e como se fez no decurso da aprendizagem (Bernardes, C. & Miranda, F., 2004). Através do portfólio pode se verificar o que o aluno/formando aprendeu e como se processou essa aprendizagem – avaliação do processo e do produto. Não se trata apenas de um arquivo, onde vamos colocando vários documentos, ao mero acaso, como se de um simples dossiê se tratasse. Para sublinhar melhor a distinção entre um portfólio e um dossiê, Bernardes e Miranda (2004, p.19), apresentam-nos o seguinte quadro:

Quadro 1 – Distinção entre um portefólio e um dossiê

O Portefólio	O dossiê
<ul style="list-style-type: none">• O portefólio dá conta do percurso de aquisição de competências;• Os elementos a inserir são escolhidos em função das metas estipuladas;• Os elementos são escolhidos de acordo com critérios predeterminados pelo formando e formador;• Os elementos escolhidos representam, de forma clara, as competências adquiridas pelo aluno/formando;• Os elementos são escolhidos, de modo regular, a partir de situações significativas de aprendizagem e avaliação;• O aluno/formando faz reflexões e estabelece objectivos, desafios e estratégias;• Os elementos escolhidos são datados;• Há uma relação entre os diferentes trabalhos (reflexão);• O portefólio é um documento de avaliação em constante reformulação;• O aluno/formando guarda o seu portefólio e é responsável por ele.	<ul style="list-style-type: none">• Os trabalhos não representam o percurso;• Os trabalhos nem sempre são escolhidos em função das metas estipuladas;• Os alunos/formandos não conhecem critérios de selecção ou, então, só os fazem corresponder aos melhores trabalhos;• Os elementos escolhidos não são necessariamente representativos, das competências adquiridas pelo aluno/formando;• Os elementos são compilados de modo esporádico e não contínuo;• O aluno/formando não faz reflexões e não estabelece objectivos, desafios e estratégias;• Os elementos escolhidos nem sempre são datados;• Não há uma relação entre os diferentes trabalhos;• O dossiê é um arquivo morto;• O professor/formador e/ou a escola podem guardar o dossiê, que rapidamente menosprezam ou esquecem.

Os documentos colocados no portefólio, passam por momentos de selecção e de reflexão sobre aprendizagens realizadas e a sua finalidade determina o seu conteúdo. A

selecção do material pode ser efectuada pelo aluno/formando, professor/formador e instituição educativa, ou pela combinação destes intervenientes. Segundo Simão (2005, p.87), cabe ao aluno/formando efectuar a selecção dos trabalhos, assim como reflectir sobre a sua escolha. Neste âmbito o professor/formador deve apoiar o aluno na selecção do material, avaliando de forma continuada e consciencializando os formandos da sua própria aprendizagem. Segundo Nunes (2000, p.26) a evidenciação e a reflexão dos saberes e competências, pode-se evidenciar sob várias formas: planificações, resumos, esquemas, ensaios, relatórios, notas, fichas de leitura, diários, listas de verificação, registos áudio, vídeo e/ou fotografia, entrevistas, pareceres, artigos, etc.

O aluno/formando tem um papel activo na avaliação e em todo o processo de aprendizagem, seleccionando a documentação a colocar no portefólio, assim como aprende a revelar o que sabe e o que não sabe através da reflexão do processo de aprendizagem (Villas Boas, 2006). O tempo de construção do portefólio depende dos objectivos de trabalho a serem realizados, podendo demorar um mês, um semestre, um ano (Villas Boas, 2006).

Segundo Nunes e Moreira (2005, p. 54), são três as características essenciais de um portefólio: a) a sua natureza longitudinal; b) a diversidade do conteúdo; c) o carácter colaborativo e dialógico dos processos que subentende. Neste âmbito a realização do portefólio por um aluno/formando, ajuda-o a participar de uma forma activa na sua aprendizagem e na sua avaliação. Para Bernardes e Miranda (2004, p.20), a avaliação propõe a definição da intenção de aprendizagem e a definição dos seus próprios critérios e o portefólio está manifestamente ao seu serviço, ao exigir a apropriação dos objectivos ou da competência visada e dos critérios de avaliação.

Os mesmos autores destacam ainda que os portefólios podem ser de escrita, de aprendizagem e de auto-reflexão.

Tal como o próprio nome indica os *portefólios de escrita*, contêm textos produzidos, composição sobre textos literários, exercícios de escrita, entre outros documentos. Os *portefólios de aprendizagem* centram-se também na escrita, mas enquanto estratégia de aprendizagem, podendo conter recortes de jornais, documentos multimédia, projectos. Os *portefólios de auto-reflexão* centram-se na reflexão e consciencialização do desenvolvimento pessoal (Sá-Chaves, 2005).

Simão (2005, p. 87), refere-nos que os portefólios podem-se apresentar de várias maneiras, tudo depende do objectivo inicial que preside a sua elaboração: centrados nos processos de avaliação, nos processos de aprendizagem e de formação ou ambos. Neste âmbito os sujeitos tornam-se autores das suas práticas, estruturando uma identidade própria e singular. O processo formativo é visto como um processo continuum, onde o portefólio está sempre inacabado, sustentando o princípio de que a formação se processa ao longo de toda a vida.

Weiss (2000 citado por Layec, 2006, p. 68) apresenta-nos o seguinte quadro, indicando-nos o portefólio como uma importante ferramenta da formação e de certificação.

Quadro 2 - Objectivos do portefólio

Função Formativa do Portefólio	Função “Atestiva/certificativa” do portefólio
<ul style="list-style-type: none"> • Encoraja a avaliação centrada sobre o progresso das aprendizagens; • Favorece a auto-avaliação, a consciencialização, a aprendizagem autónoma e uma reflexão metacognitiva • Constitui um suporte de diálogo com a família, os responsáveis pela formação e os padrões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituir um balanço de competências escolares, não-escolares, sociais e profissionais • Garante um acompanhamento formativo, da escola ao emprego • Sustenta e legitima o reconhecimento profissional • Valida as experiências escolares e/ou não escolares • Certifica competências complexas

Em suma, o portefólio trata-se de um instrumento que vem reflectir o que o formando sabe, o que aprendeu e como aprendeu, tomando consciência de uma forma clara e activa das suas competências, auto-avaliando-se permanentemente. Neste tipo de metodologias os objectivos e a avaliação têm que ser previamente conhecidos pelos formandos.

Independentemente do objectivo e da natureza do portefólio, é sempre da biografia das pessoas que se trata, tornando-se cada portefólio uma criação única. Segundo Sá-Chaves

(1997) os portfólios podem apresentar uma dupla dimensão: auto e hetero reveladora e uma dimensão de produto e de evidência. Através dele o aluno/formando acompanha todo o seu trabalho, assim como as suas lacunas e potencialidades, onde as suas experiências são conhecidas e valorizadas através da elaboração da sua história de vida.

Conclusão

No presente capítulo procuramos apresentar as três metodologias de investigação e formação que se encontram na base de todo o processo de RVCC. Estamos a falar nas metodologias de Balanço de Competências, Histórias de Vida e Portefólios.

O reconhecimento de competências, permite ao adulto, através de uma análise crítica e de auto-avaliação das suas aprendizagens, proceder à identificação e ao balanço das competências adquiridas ao longo da sua vida, procedendo ao registo das mesmas no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA).

Em todo este processo são as suas aquisições, os seus saberes e competências que se encontram na base, no centro de todo o processo e não o sujeito.

Capítulo III

Estudo Empírico - Problemática e Metodologia de Investigação: Apresentação e discussão dos resultados

Introdução

Ao longo do trabalho desenvolvido até então tivemos como principal preocupação situarmo-nos teoricamente sobre o grande tema da Educação e Formação de Adultos, nomeadamente fazendo um enquadramento do Sistema de Reconhecimento e Validação de Competências, assim como analisar as diferentes metodologias e instrumentos utilizados como forma de validação e certificação de competências.

Este capítulo diz respeito à problemática de investigação, à opção metodológica e à apresentação e discussão dos resultados obtidos. Temos como objectivo, trazer alguns contributos para os profissionais e interessados na validação de competências.

Passaremos a apresentar, o problema que motivou a nossa investigação, as opções metodológicas e os procedimentos metodológicos, que dizem respeito aos critérios que subjazem na escolha dos sujeitos, assim como a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

1. Problemática de estudo

As rápidas alterações tecnológicas, científicas e sociais e os novos modelos de produção da economia baseada no conhecimento criam riscos de exclusão social e de instabilidade económica. Como consequência destes efeitos cria-se uma maior exigência a nível do trabalho e da competitividade, reduzindo as oportunidades de emprego para os trabalhadores menos qualificados, aumentando as oportunidades para os trabalhadores com maior qualificação. Este factor contribui para que muitas pessoas se preocupem com a aquisição de novos conhecimentos e com o reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida, para assim enfrentarem as exigências de uma nova sociedade.

Um pouco por toda a Europa foram surgindo dispositivos de validação de competências adquiridas ao longo da vida, nos mais diversos contextos educativos – formais, não-formais e informais. Em Portugal surgiu com o nome de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, actuais Centros Novas Oportunidades.

Vários trabalhos de investigação foram já publicados, nomeadamente sobre o impacto do desenvolvimento dos balanços de competências sobre as características pessoais dos sujeitos que se envolveram no processo, outros procuram avaliar os efeitos dos balanços de competências, em função das características pessoais de entrada e do tipo de metodologia utilizada. Outro conjunto de investigações tem se debruçado sobre a análise da construção dos conceitos e discursos, ao longo do processo de construção dos dossiers e portefólios de competências (Alcoforado, 2008). Esperamos que o presente estudo constitua uma mais-valia, para os profissionais que se encontram na área da Educação e Formação de Adultos, nomeadamente para aqueles que se encontram directamente a trabalhar nos CNO.

O envolvimento pessoal, enquanto profissional de RVCC, num dos muitos Centros Novas Oportunidades do país, desde Setembro de 2007, permitiu que emergissem várias questões e curiosidades em torno deste processo de validação de competências.

Uma das questões que tem surgido e que nos moveram para a realização desta investigação e que dá tema ao nosso trabalho diz respeito às *Histórias de Vida e à construção de competências*. Tal como referimos anteriormente, o termo competências, encontra-se intimamente ligada à ideia de saber-fazer, trata-se de um “saber-agir” socialmente reconhecido, cuja (re)actualização discursiva consciente se constitui como um contributo precioso para a transformação da acção e para a (re)construção permanente da identidade e das interacções, possíveis e imaginárias, com os contextos (Alcoforado, 2008, p.174). Entendemos assim que as competências devem ser ilustradas ao longo do processo de RVCC, através de construções discursivas da acção para fins de reconhecimento. Mas como é que este processo é feito? Como é que os adultos em processo de RVCC de nível secundário, reconstroem as suas histórias de vida num portefólio para fins de avaliação? Será este o problema que nos moveu para a nossa investigação. Em termos gerais, através desta investigação temos como objectivo compreender como é que os adultos evidenciam as suas competências, tendo como base

a sua história de vida ao longo do processo RVCC, de nível secundário. Para atingir este objectivo formulámos ainda as seguintes questões de investigação:

1 – Como é que os adultos reconstróem a sua história de vida, nomeadamente o seu percurso pessoal, profissional, social e formativo?

2- Quais as estratégias e recursos utilizados pelos adultos na evidenciação das suas competências?

3 – De que forma é que os adultos reconstróem a sua história de vida num portefólio, tendo como base o referencial de competências-chave para o nível secundário?

Consideramos a nossa investigação pertinente, não só porque se trata de um tema actual no âmbito da Educação e Formação de Adultos, assim como pretendemos dar alguns contributos, no âmbito da compreensão e evidenciação de competências por parte dos adultos em processo.

2. Metodologia da investigação e instrumentos de recolha de dados

Tendo como objectivo geral da nossa investigação compreender como é que os adultos evidenciam as suas competências tendo como base a sua história de vida, ao longo do processo RVCC, de nível secundário, considerámos que a investigação mais adequada ao nosso estudo assentaria nos princípios da investigação qualitativa.

Tendo em consideração a natureza dos fenómenos a estudar poderemos considerar que não se trata de um estudo realizado no quadro do paradigma hipotético-dedutivo, onde o objectivo central seria estabelecer relações causais entre variáveis de um determinado fenómeno. Se se tratasse deste tipo de investigação seria necessário formular hipóteses, procurando posteriormente evidências empíricas que as confirmassem ou não, ou seja, trata-se de um tipo de investigação que pretende provar uma determinada teoria (Amado, 2009). Não será esse o nosso objectivo, neste âmbito enquadrámos o nosso estudo no quadro do paradigma fenomenológica-interpretativo.

O ponto central deste paradigma, “é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, perspectivas, concepções, etc. – que os seres humanos

colocam nas suas próprias acções, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” ... “procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, estabelece-se em relação com outros significantes”. Neste sentido “a acção e a realidade humanas se constituem em fenómenos tão complexos que a sua simplificação em variáveis manipuláveis” (Amado, 2009, p.66).

Não pretendemos através deste estudo generalizar as nossas conclusões, mas sim particularizar a realidade estudada, recorrendo aos documentos produzidos pelos adultos ao longo do Processo RVCC e a entrevistas semi-estruturadas. Na figura 1, apresentamos sumariamente os instrumentos utilizados na recolha de dados. Podemos verificar através da figura, que ao fazer recurso da análise documental e das entrevistas semi-estruturadas para recolher os nossos dados, tivemos em consideração o adulto, a sua História de Vida, o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e o referencial de competências-chave. Através da análise documental, pretendemos analisar a História de Vida e o PRA construídos pelo adulto ao longo do Processo de RVCC, tendo em consideração o referencial de competências-chave. Com a entrevista semi-estruturada, pretendemos esclarecer qual a percepção do adulto, relativamente à evidenciação das competências necessárias referidas no referencial de competências-chave, e à construção do seu PRA e História de Vida.

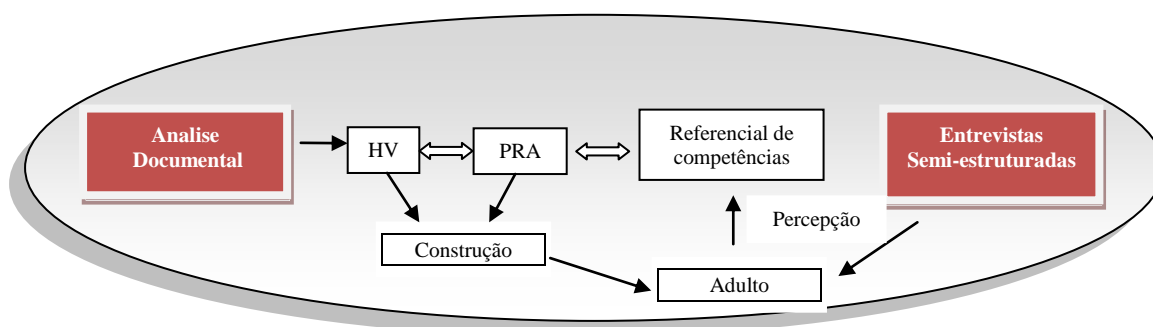


Figura 1 – Instrumentos de recolha de dados

A marcação das entrevistas e análise dos documentos, foi efectuada mediante a disponibilidade dos adultos. Aquando a realização das entrevistas, e posterior transcrição, foi pedida a devida autorização para a gravação das mesmas, tendo o gravador ficado em local visível durante a realização das entrevistas. Foi explicado a

cada adulto todos os seus direitos, nomeadamente o cariz anónimo e confidencial de todos os dados disponibilizados.

A transcrição das entrevistas foi efectuada imediatamente após a sua realização, e a sua identificação passou a ser feita através de códigos – E1, E2, E3, E4 e E5. Cada entrevista foi enviada, via e-mail a cada um dos adultos, para poderem lê-la e verificarem a necessidade de acrescentar alguns elementos. As entrevistas decorreram entre 22 de Janeiro de 2010 e 26 de Fevereiro de 2010 e tiveram lugar no respectivo CNO de conclusão do Processo RVCC, com a excepção do adulto que conclui o processo no CNO do IEFP de Seia, tendo sido efectuada num local a combinar.

De forma a analisar os documentos, estabelecemos alguns critérios que nos pareceram importantes para esta investigação, nomeadamente:

a) Aspectos Formais:

- Estrutura e organização do PRA.

b) Qualidade dos/da conteúdos/reflexão:

- Explicação das competências e saberes;
- Coerência dos conteúdos;
- Capacidade de auto-questionamento;
- Estratégias e recursos utilizados.

c) Apropriação das competências versus referencial de competências-chave

Estes critérios foram analisados tendo como base, uma grelha por nós estabelecida, colocada em anexo.

3. População da Investigação

A população deste estudo corresponde a 5 adultos que terminaram o Processo de Reconhecimento e Validação de Competências de Nível Secundário.

3.1 Amostra

Na selecção da amostra colocaram-se algumas questões, nomeadamente no que diz respeito ao tamanho e ao tipo de amostra.

Tendo como base os objectivos da nossa investigação e ao facto de ser uma população mais acessível, pareceu-nos importante que a população alvo fosse constituída por dois adultos de cada CNO da região de Seia e Gouveia.

Da região de Seia fazem parte dois CNO, o CNO da EDP Valor Gestão Integrada de Serviços, S.A. e o CNO do IEFP de Seia. Da região de Gouveia, faz parte o CNO da ADRUSE.

Considerando-se o estudo previsto, a selecção da amostra realizou-se ao longo de três etapas: a) reunião com o director(a) de cada CNO, pedindo consentimento para a investigação, explicando os objectivos da investigação - entrega de uma carta, explicando todos os procedimentos (em anexo); b) selecção de dois adultos, por parte da equipa técnico-pedagógica de cada CNO, segundo os critérios estabelecidos, que passaremos a descrever em seguida; c) contacto com os adultos para a realização de entrevistas e entrega do PRA, para análise.

Foi para nós pertinente a escolha de adultos que reunissem as seguintes condições:

- Adultos que já terminaram o processo de RVCC de nível secundário;
- Adultos com idades compreendidas entre os 45 anos e os 65 anos de idade;
- Adultos de ambos os sexos;
- Adultos que segundo o parecer da equipa técnico-pedagógico revelaram ter efectuado um bom processo de RVCC.

O primeiro critério - *Adultos que já terminaram o processo de RVCC de nível secundário* – resulta da necessidade de analisar a história de vida na sua totalidade, onde todas as competências foram já evidenciadas.

O segundo critério - *Adultos com idades compreendidas entre os 45 anos e os 65 anos de idade* – resulta da necessidade de trabalhar com sujeitos detentores de uma vasta experiência de vida pessoal, profissional, social, formativa.

O terceiro critério - *Adultos de ambos os sexos* – uma vez que não é nosso objectivo, fazer qualquer diferenciação quanto ao género.

O quarto e último critério - *Adultos que segundo o parecer da equipa técnico-pedagógico revelaram ter efectuado um bom processo de RVCC* – resulta da necessidade de valorizar aspectos como a singularidade e a excelência dos processos desenvolvidos nos CNO.

De acordo com os critérios estabelecidos, a selecção da amostra foi efectuada segundo um parecer da equipa técnico-pedagógica. Posteriormente cada adulto seleccionado foi contactado, via telefone, a fim de ser explicado os propósitos do estudo, e todos os sujeitos contactados afirmaram a sua colaboração.

3.2 Descrição e caracterização da amostra

Este estudo abrange cinco adultos que terminaram o Processo RVCC de nível secundário, dois homens e três mulheres. Apesar de no início termos considerado dois adultos por cada CNO, não foi possível ao CNO do IEFP de Seia, cumprir este objectivo, destacando apenas um adulto.

Relativamente aos critérios por nós estabelecidos, no que diz respeito à escolha da amostra, o critério idade, não foi cumprido por alguns centros, uma vez que os adultos que realizaram um bom processo segundo o seu parecer apresentariam uma idade inferior.

O gráfico 1 mostra que a idade dos adultos oscila entre os 30 e os 40 anos de idade, à excepção de um adulto com 56 anos. Especificando, do CNO da ADRUSE fizeram parte dois adultos, um homem com 40 anos de idade, e uma mulher com 39 anos. Do CNO da EDP Valor Gestão Integrada de Serviços S.A. fizeram parte deste estudo duas mulheres de 49 e 56 anos de idade. E do CNO do IEFP de Seia fez parte um homem de 34 anos de idade.

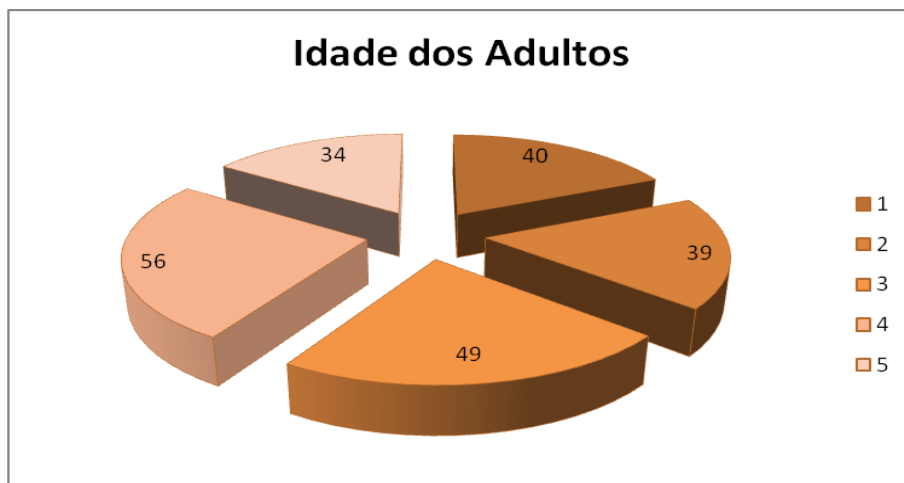


Gráfico 1 – Distribuição da amostra por idade

Relativamente ao nível de escolaridade dos adultos quando deram entrada CNO, verifica-se através do gráfico 2, que três adultos possuíam o 9º ano de escolaridade, sendo que os restantes apresentavam o 11º ano e 10º ano incompletos. Verificamos também através das nossas entrevistas que dois dos adultos que possuíam o 9º ano de escolaridade, tinham o concluído através do programa Novas Oportunidades.

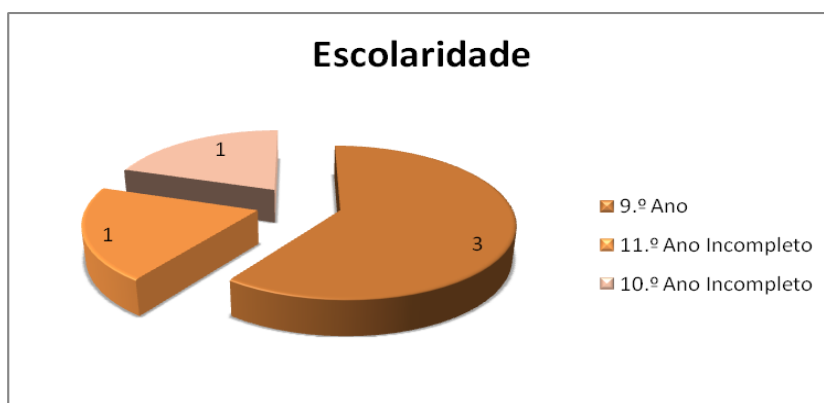


Gráfico 2 – Distribuição da amostra por nível de escolaridade

4. Apresentação dos resultados

Através da leitura dos dados recolhidos nesta investigação, procurei fazer ressaltar, alguns aspectos que considere importantes, na História de Vida dos adultos, tendo como base as entrevistas realizadas e a análise documental.

4.1 Apresentação das Histórias de Vida

4.1.1 História de Vida A

É um sujeito masculino, com 40 anos de idade. É operário fabril, numa fábrica de madeiras. Desde cedo deixou os estudos e começou a trabalhar, aos 13 anos de idade, na construção civil. Ao longo do seu percurso de vida desempenhou várias actividades profissionais tais como operário fabril, jardineiro, agricultor, mecânico, empregado de balcão numa pastelaria e empregado de hotel. As funções de empregado de hotel foram desempenhadas no estrangeiro, sendo para o adulto uma experiência muito enriquecedora.

Apesar de ter deixado os estudos muito cedo, procurou aumentar o seu nível de escolaridade, efectuando o 9º ano através do processo de RVCC. Anos depois inscreveu-se para concluir o nível secundário. Apresenta uma visão muito positiva relativamente à iniciativa Novas Oportunidades, apesar de considerar que não lhe traz nenhuma mais-valia a nível profissional. Revelou ter alguma facilidade na evidenciação de competências e que este processo o permitiu valorizar as suas experiências. Uma vez que o processo de RVCC, tem como base a sua história de vida, houve a necessidade de ocultar alguns acontecimentos. Considera que todo o trabalho desenvolvido é motivo suficiente para a certificação.

Ao longo da sua carreira profissional foi efectuando, várias acções de formação.

Socialmente faz parte de uma associação recreativa, como sócio, participando em várias actividades de cariz desportivo.

4.1.2 História de Vida B

A adulta tem 39 anos de idade, é empresária e tem como sócia a sua irmã numa loja de roupa para crianças. Nos tempos livres gosta de fazer trabalhos na área da pastelaria, confeccionando para fora. Efectuou os seus estudos até ao 11º ano de escolaridade, deixando apenas três disciplinas em atraso. Teve uma infância, muito marcada pela morte do seu pai, o que a levou a abandonar os estudos.

Emigrou para a Itália onde exerceu a profissão de chefe de cozinha, frequentando ao mesmo tempo um curso profissional nesta área. Ao longo da sua carreira profissional, não descurou a sua formação, tendo efectuado outro curso de pastelaria após a sua vinda para Portugal.

Socialmente, demonstra ser uma pessoa activa na sociedade em que se encontra inserida fazendo parte de várias Associações.

Vê no processo RVCC, uma mais-valia, para aumentar as suas qualificações estando mais apta para enfrentar o mercado de trabalho. Revela que gostou de todo o trabalho desenvolvido e do seu trabalho final. Considerou ter alguma facilidade na evidenciação de competências, fazendo-o com alguma autonomia. Considera que conseguiu demonstrar os 40 anos da sua experiência, contornando alguns casos onde pudesse haver uma maior evasão da sua privacidade.

4.1.3 História de Vida C

Tem 56 anos de idade e quando se inscreveu para concluir o nível secundário, apresentava o 9º ano de escolaridade. Actualmente encontra-se aposentada, tendo vivido grande parte da sua vida em África. O seu percurso profissional, foi marcado sobretudo pelo atendimento ao público, desenvolvendo actividades por conta de outrem e por conta própria.

Para ocupar algum do seu tempo livre após ter ficado aposentada, inscreveu-se na Academia Sénior, onde frequenta vários cursos. Aproveita este período da sua vida, para frequentar várias acções de formação.

Aderiu ao processo de RVCC, para concluir o 12º ano de escolaridade, apresentando-se como um sonho antigo. Refere que o processo permitiu recordar momentos bons e maus. Considera que é uma iniciativa muito importante, uma vez que trabalha com a nossa história de vida. Segundo a adulta existem competências que adquirimos ao longo da nossa vida e que é importante valorizar.

4.1.4 História de Vida D

Tem 49 anos de idade e desde muito cedo deixou os seus estudos, uma vez que não tinha muitas possibilidades económicas para o fazer. Acabou por terminar o 9º ano e parte do 10º ano através do ensino nocturno.

Actualmente desempenha as funções de Administrativa numa instituição de solidariedade social, tendo já desempenhado outras funções, tais como: tratar de crianças e de pessoas idosas, empregada de balcão e praticante no Registo Civil. A sua actividade profissional, tem sido acompanhada por formação, efectuando várias acções na área da administração.

Actualmente não se encontra muito activa a nível social, contudo enquanto jovem, fez já parte da organização de festas religiosas e de um rancho folclórico.

Inscreveu-se no CNO, sobretudo através do incentivo de outras pessoas que a aconselharam a fazê-lo. Destacou que teve alguma facilidade em trabalhar o núcleo gerador de Gestão e Economia, uma vez que se trata da sua área profissional. Considera ainda que por todo o trabalho desenvolvido ao longo do processo a certificação foi merecedora, uma vez que a experiência de vida ensina muita coisa.

4.1.5 História de Vida E

Encontra-se a terminar a Licenciatura em Animação Sociocultural, tendo entrado através do programa maiores de 23 anos. Tem 34 anos de idade e actualmente encontra-se desempregado para terminar o seu curso. Efectuou o seu 9º ano de escolaridade, através do Processo RVCC, uma vez que possuía apenas o 8º ano de escolaridade. Tempos depois inscreveu-se no nível secundário. Abandonou os estudos para começar a ganhar o seu dinheiro. Apesar de ser ainda muito jovem, rápido descobriu a importância dos seus estudos na sua vida e procurou aumentar as suas qualificações, através da formação académica e profissional.

Profissionalmente, já exerceu várias actividades, como empregado de balcão no café dos seus pais, como operário numa fábrica, como vendedor de máquinas e ferramentas industriais e como empregado na loja Pingo Doce.

Desde pequeno fez parte de um grupo de escuteiros, desenvolvendo também actividades, na área do desporto. Considera-se uma pessoa muito animada e todos os anos faz parte da organização e desfiles de Carnaval. Actualmente encontra-se ligado a uma associação na área do teatro.

Inscreveu-se no Processo de RVCC, devido às exigências da nossa sociedade e ao aumento da procura de pessoas qualificadas. Considera o processo muito importante, uma vez que lembrou muita coisa, apesar de ter tido alguma dificuldade na evidenciação de competências, mas com esforço conseguiu. Refere ainda que temos muitas competências adquiridas ao longo da nossa vida e que é necessário valorizar.

5. Apresentação dos resultados

Passaremos à apresentação e análise dos resultados obtidos, alvo de uma análise de tipo qualitativo. No que diz respeito ao tratamento da informação recolhida através das entrevistas semi-estruturadas, procedemos à análise do conteúdo da informação. A análise documental teve como base os critérios estabelecidos e já referidos anteriormente. Passaremos a descrever os resultados encontrados. Num primeiro momento, apresentaremos os resultados obtidos através das entrevistas, passando posteriormente para os resultados alcançados através da análise documental.

Na tabela 1, podemos verificar as razões que contribuíram para os adultos tomarem consciência das suas próprias competências ao longo do processo de reconhecimento.

Tabela 1: Consciencialização das Competências

Categoria	Subcategoria	Frequência
Consciencialização de competências	Documentos Guardados	3
	Exemplos gerais dados pela Equipa	2
	Pesquisa na Internet	2
	Conversa com Familiares e amigos	2

O recurso a documentos guardados, foram sobretudo apontados, como importante fonte para a consciencialização das suas competências. O E1, refere que: *“Eu desde que comecei a trabalhar, tenho as coisas todas guardadas, tudo guardado até os recibos de vencimento... isso ajudou-me a fazer a minha vida profissional”*. O E3 e E5 referem a importâncias das fotografias, no âmbito dos documentos guardados.

A subcategoria – **Exemplos gerais dados pela equipa** – foi apontada por dois adultos. O E2 refere: *“As formadoras ajudavam-me imenso, às vezes davam-me exemplos gerais e eu começava a pensar, lembrava-me que de casos concretos na minha vida que poderia tomar como exemplo para alguns trabalhos propostos...”* O E5 refere: *“à*

medida que explicavam os temas era um bocado um encadeamento, as ideias começavam numa ponta e as coisas sem a gente se dar conta iam-se desenrolando... ”.

A **pesquisa na Internet**, serviu também como base para o desenvolvimento das Histórias de Vida de dois adultos: E2, E4.

O E2 menciona que “... *por outro lado houve situações nas quais tive de pesquisar exaustivamente (o tema sobre os electrodomésticos tive de fazer algumas pesquisas e posteriormente completar com experiências por mim vividas)*”. O E4, considera que a consciencialização das suas competências, não foi fácil: “*Não foi fácil, comecei por fazer trabalhos de pesquisa, pesquisava primeiro acerca do tema...*”

A subcategoria – **Conversa com familiares e amigos** - é apontada por dois adultos: E3 (“*falando com o meu marido e com pessoas amigas que estiveram perto de nós*”) e E5 (“*através de pessoas mais chegadas, fui tentar saber como tinha sido o que tinha acontecido*”).

A tabela 2 indica-nos de que forma o apoio da equipa técnico-pedagógica, poderá ser importante na tomada de consciência de competências.

Tabela 2: Apoio da equipa técnico-pedagógica

Categoria	Subcategoria	Frequência
Apoio da equipa-técnico pedagógica	Pontuação	1
	Organização das Ideias	1
	Explicação dos Temas	2
	Descodificação das competências	3

O apoio na **descodificação das competências**, apresenta-se como um dos principais indicadores, referidos por três adultos: “*Chegou a acontecer que eu não conseguia abordar de uma determinada maneira um tema e elas diziam-me que podia abordar assim e assim, elas chamavam-se à atenção se não tinha vivido aquela situação*” (E1),

“expunham o trabalho diziam sempre se podíamos falar disto ou daquilo e eu perguntava-me o que é que eu tinha feito nessa área, sobretudo na parte profissional” (E3), *“os formadores também me iam dando uma ajuda, por exemplo referiam-me se nunca tinha passado por uma situação destas assim... tem as suas filhas... nunca aconteceu isto ou aquilo e eu ia encaixando no tema e relembrando”* (E4).

A subcategoria – **Explicação dos temas** – é referida por dois adultos, quando falam da importância do apoio da equipa técnico-pedagógica: E1 e E2. O E1 refere: *“Nós debatíamos temas, depois elas explicavam como devíamos introduzir e então desenvolver, porque tinha de haver sempre acção, desenvolvimento, interveniência naquilo que escrevíamos”*. O E5 refere: *“O apoio por parte dos técnicos foi muito importante, explicavam sempre tudo”*.

As duas restantes subcategorias reuniram a frequência de 1. A subcategoria – **pontuação e organização das ideias** – é referida pelo E1: *“elas chamavam-me a atenção da pontuação... Ajudavam-me a situar-me naquelas datas com tudo mais certo, mais esquematizado, porque eu tinha dificuldade em meter as coisas naquele sítio e naquela altura, fazia uma grande misturada muito complicada e com isso contei muito com o apoio delas”*).

A tabela 3 indica-nos de que forma os instrumentos de mediação, podem ser importantes ao longo do processo.

Tabela 3: Recurso de instrumentos de mediação ao longo processo

Categoria	Subcategoria	Frequência
Recurso de Instrumentos de Mediação	Explicação dos temas	2
	Situações de vida	3

Verificamos através das entrevistas, que a utilização dos instrumentos de mediação não é utilizada por todos os CNO entrevistados. Segundo os adultos os instrumentos de

mediação são especialmente importantes para **explicarem os temas e ajudarem na evidenciação de competências** – E3 (“*Tínhamos algumas folhas com sugestões que nos explicavam o que poderíamos fazer em cada tema, dando-nos pistas e depois nós colocávamos a nossa situação de vida e bastava desenvolver*”) e E4 (“*Tínhamos também algumas folhas que os formadores nos davam com os temas a desenvolver e as sugestões, e em casa tentava encaixar com experiências da minha vida*”) e E5 (“*Tínhamos documentos que íamos completando. Íamos completando coisas que tinham a ver com as nossas experiências e íamo-nos lembrando*”).

Tabela 4: Evidenciação de competências nos quatro domínios de referência

Categoria	Subcategoria	Frequência
Facilidade na Evidenciação de Competências (4 DR)	Facilidade no domínio privado	3
	Dificuldade no domínio privado	1
	Facilidade no domínio profissional	3
	Dificuldade no domínio profissional	1
	Facilidade no domínio institucional	1
	Dificuldade no domínio institucional	1
	Facilidade no domínio macroestrutural	1
	Dificuldade no domínio macroestrutural	1

Procuramos também saber quais dos quatro domínios de referência (privado, profissional, institucional e macroestrutural) foram mais fáceis de evidenciar. A tabela 4 indica-nos as áreas com maior e menor dificuldade. Pudemos verificar através da tabela, que o domínio privado e profissional é aquele que segundo os entrevistados, foram mais fáceis de evidenciar, apresentando uma frequência de 3. Apenas um adulto refere que

teve dificuldade no domínio privado – E2 (“Quando fiz alguns núcleos geradores referi o que queria pôr, porque existem coisas que são muito íntimas. O que tive mais dificuldade foi em expor a minha vida privada”) e no domínio profissional – E3 (“... o único em que tinha mais dificuldades como tinha dito foi a área profissional, mas apenas em certas áreas, porque não tinha muito à vontade em falar em trabalho e não tinha muita experiência”). Os restantes domínios apresentam apenas uma frequência de 1.

A tabela 5, mostra-nos de que forma é que os adultos efectuaram a ponte entre a sua História de Vida e as competências necessárias para o nível secundário.

Tabela 5: Ponte entre HV e competências necessárias

Categoria	Subcategoria	Frequência
Ponte entre HV e competências necessárias	Apoio da equipa técnico-pedagógica	2
	Explicação coerente da História de Vida	4
	Pesquisa na internet	1
	Instrumentos de Mediação	1

A subcategoria – **Explicação coerente da História de Vida** – é referida por quatro adultos. O E1 destaca-nos que: “Eu muitas vezes estava a trabalhar e a pensar, como é que eu vou fazer isto e aos poucos as coisas iam surgindo e encaixando, depois era por no papel e escrever, escrever tudo bem desenvolvido, para assim demonstrar que realmente passei por aquela experiência”. O E2, refere que: “arranjando exemplos da minha vida que se enquadravam nos temas a desenvolver, fazia por tópicos depois em casa desenvolvia e escolhia aquilo que queria fazer. Tinha de explicar tudo muito perceptível e com desenvolvimento coerente para obter o (s) crédito (s) necessários...”. O E3 refere: “Recorri também muito às formações que fui fazendo de informática, porque apresentei trabalhos em Excel, em PowerPoint, fiz um calendário para Cidadania e apresentei o meu PRA em formato CD, porque assim podia incluir músicas e passagens para vários momentos da minha vida”.

O E4 destaca que: *“Primeiro fiz uma pequena autobiografia, onde contei de uma forma resumida a minha história de vida, as minhas experiências e depois a partir dessa história fui desenvolvendo os temas que eram dados pelos formadores, com experiências da minha vida”*.

Dois adultos referem ainda que o apoio por parte da equipa técnico-pedagógica foi muito importante. As subcategorias – **Pesquisa na internet e o recurso a instrumentos de mediação** – reuniram a frequência de 1, sendo referido pelo E3 (*“fazia muita pesquisa. E na internet havia um site de um professor que trabalhava estes temas e eu via a maneira como ele respondia sobre os vários domínios de referência... pensava na minha situação de vida e fazia um rascunho e contava os meus exemplos de vida”*) e E5 (*“Com o apoio dos formadores e com o material que eles traziam, que nos ajudavam a dar início à nossa reflexão, era o ponto de partida para nos lembrarmos das nossas experiências, depois era só desenvolver”*) respectivamente.

Passaremos a apresentar os resultados tendo em consideração os critérios estabelecidos na análise documental.

5.1 Aspectos formais: Estrutura e organização do PRA

Um dos critérios de avaliação, por nós estabelecidos na análise documental, diz respeito aos aspectos formais, à estrutura e organização do PRA. Podemos verificar através da tabela 6, que a apresentação do PRA pode variar, podendo ser apresentado em formato papel (HV B e E), ou em formato digital (HV A, C, D). Quanto à sua organização parece haver um consenso entre os Adultos. Segundo a tabela 6 verificamos que apenas a História de Vida E, apresenta uma estrutura diferente, fazendo uma divisão do seu PRA em três fases temporais: ontem, hoje e amanhã, enquanto os restantes adultos optaram por estruturar o seu PRA, tendo em consideração as três áreas de competências-chave – CP; STC e CLC e os núcleos geradores/unidades de competências. O Adulto que se encontra representado pela História de Vida E, acrescenta ainda no seu PRA, como anexo, todos os instrumentos de mediação que o apoiaram no desenvolvimento da sua História de Vida e na evidenciação das competências necessárias.

Tabela 6: Estrutura e Organização do PRA

	História de Vida A	História de Vida B	História de Vida C	História de Vida D	História de Vida E
Estrutura e Organização dos PRA	<ul style="list-style-type: none"> - Faz recurso das TIC, para apresentar a sua história de vida; - O PRA encontra-se dividido por áreas de competências-chave e por núcleos geradores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a sua história de vida em formato papel; - O PRA encontra-se dividido por áreas de competências-chave e por núcleos geradores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faz recurso das TIC, para apresentar a sua história de vida; - O PRA encontra-se dividido por áreas de competências-chave e por núcleos geradores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faz recurso das TIC, para apresentar a sua história de vida; - O PRA encontra-se dividido por áreas de competências-chave e por núcleos geradores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a sua história de vida em formato papel; - O PRA encontra-se dividido em três fases temporais: ontem, hoje e amanhã. - Em anexo ao seu PRA encontram-se os instrumentos de mediação que ajudaram na elaboração da sua narrativa.

5.2 Qualidade dos/da conteúdos/reflexão:

Outro dos critérios por nós estabelecido, diz respeito à qualidade dos/da conteúdos/reflexão efectuada por cada adulto ao longo da evidenciação de competências no PRA. É nosso objectivo neste critério, tal como já foi considerado anteriormente, avaliar alguns pontos, nomeadamente a coerência dos conteúdos; estratégias e recursos utilizados na evidenciação de competências; explicação das competências e saberes; capacidade de auto-questionamento.

Na tabela 7, verificamos que a coerência dos conteúdos é de alguma forma condicionada pela forma de como está estruturado e organizado o PRA. Apenas a História de Vida E, apresenta uma certa coerência e encadeamento da sua história de vida, não havendo cortes temporais na sua narrativa. A sua História de Vida e a evidenciação de competências é efectuada de uma forma temporal o que permite um encadeamento das aprendizagens adquiridas ao longo do seu percurso de vida. Nas restantes Histórias de Vida a divisão em áreas de competências-chave e núcleos

geradores, permite que não exista continuidade de raciocínio, quando se passa de um tema para outra, dividindo a História de Vida em pedaços.

Tabela 7: Coerência dos conteúdos

	História de Vida A	História de Vida B	História de Vida C	História de Vida D	História de Vida E
Coerência dos conteúdos	- A forma como o adulto organiza o seu PRA, a condiciona a coerência e a continuidade da sua história de vida, uma vez que esta encontra-se dividida por temas.	A forma como a adulta organiza o seu PRA, condiciona a coerência e a continuidade da sua história de vida, uma vez que esta encontra-se dividida por temas.	A forma como a adulta organiza o seu PRA, condiciona a coerência e a continuidade da sua história de vida, uma vez que esta encontra-se dividida por temas.	A forma como a adulta organiza o seu PRA, condiciona a coerência e a continuidade da sua história de vida, uma vez que esta encontra-se dividida por temas.	A forma como o adulto organiza o seu PRA permite que haja uma certa coerência e encadeamento da sua história de vida, não havendo cortes temporais na sua narrativa.

Relativamente às estratégias e recursos utilizados na evidenciação de competência, verificamos através da análise dos cinco PRA que o discurso escrito é a estratégia mais utilizada. De forma a complementar o seu discurso é anexado um conjunto de elementos com o objectivo de comprovar aquilo que está a ser narrado. Como podemos verificar através da tabela 8, fazem parte destes recursos fotografias, imagens, cópia de documentos vários, tabelas, organogramas, entre outros.

Tabela 8 – Estratégias e recursos utilizados

	História de Vida A	História de Vida B	História de Vida C	História de Vida D	História de Vida E
Estratégias e recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> - Texto escrito; PowerPoint. - Digitalização de documentos (código de conduta; Manual de Instruções; certificado de formações) - Fotografias e imagens - Folheto informativo; - Tabela - Organograma da empresa 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto escrito - Digitalização de documentos (Manual de Instruções; certificado de formações) - Fotografias e imagens - Folheto informativo; - Tabela - Árvore Genealógica 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto escrito; PowerPoint. - Digitalização de documentos (Manual de Instruções; IRS; Doc. da empresa) - Fotografias e imagens - Tabela 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto escrito; - Digitalização de documentos (Manual de Instruções; IRS; certificado de formações; artigos de jornais); - Fotografias e imagens - Tabela - Organograma da empresa - Árvore Genealógica 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto escrito; - Digitalização de documentos (Manual de Instruções; documentos da empresa) - Fotografias e imagens

5.3 Apropriação das competências versus referencial de competências-chave: Explicação das competências e saberes e capacidade de auto-questionamento

No que diz respeito aos restantes aspectos, nomeadamente à explicação das competências e saberes e à capacidade de auto-questionamento, verificamos através da nossa análise que existe uma unanimidade relativamente à forma de o fazer. No critério explicação das competências e saberes, retiramos das histórias de vida, alguns excertos que nos ajudaram a compreender melhor de que forma é que as competências eram demonstradas. Através do critério capacidade de auto-questionamento, tentamos efectuar a ponte entre a competência necessária e aquilo que o adulto desenvolve de forma a demonstrar as suas evidências. Passaremos a apresentar os nossos resultados, tendo em consideração cada área de competências-chave e cada núcleo gerador/unidade de competência, apresentados no referencial de competências-chave de nível secundário.

5.3.1 Área de competências-chave de CP

Direitos e Deveres é o primeiro núcleo gerador da área de competências-chave de Cidadania e Profissionalidade. Através do desenvolvimento deste núcleo pretende-se que o adulto identifique direitos e deveres pessoais, colectivos e globais e compreenda a sua emergência e aplicação como expressão ora de tensão ora de convergência.

Através da análise dos PRA, verificamos que foram vários os exemplos citados pelos adultos, com o objectivo de demonstrar as suas competências neste domínio. No que diz respeito ao domínio privado, era necessário que o adulto reconhecesse constrangimentos e espaços de liberdade pessoal, identificando situações de autonomia, liberdade, responsabilidade pessoal e partilhada, assim como demonstrar situações de construção e manutenção do Bem Comum:

“Nasci no ano de 1969, ainda durante o regime fascista mas cresci já com a liberdade conseguida, pela revolução dos cravos de 1974. Muito cedo percebi que não me foi dada liberdade de escolha para continuar a estudar porque não havia condições na família para os dois filhos prosseguirem os estudos ao mesmo tempo. Obtive a minha liberdade pessoal muito cedo, devido a ter começado a trabalhar apenas com 13 anos de idade. Todos os dias intervenho na sociedade com liberdade, respeitando-a e fazendo-me respeitar”. “Todas as semanas acompanho o meu filho de 7 anos à biblioteca para que ele aprenda as regras da utilização dos espaços públicos”. (História de Vida A)

Ao adquirir mobiliário, electrodomésticos, carro e outros bens pessoais, tenho também o direito de os escolher em conjunto com o meu marido e filhas, tendo em conta os preços, a qualidade, a melhor forma de pagamento, ponderando assim a minha situação económica”. (História de Vida D)

No domínio profissional, é pretendido que o adulto identifique e reconheça a expressão dos direitos laborais e económicos, através do Código do Trabalho:

“No mês de Julho do ano de 2004, reivindiquei os meus direitos laborais junto da entidade patronal, pedindo subida de categoria, pois de acordo com a Portaria pela qual esta se rege, considerava que estava prejudicada em relação ao tempo de serviço e à categoria que me era atribuída. Reivindicação essa que foi aceite e corrigida, conforme documentos em anexo”. (História de Vida D)

“Há alguns anos, tive um empregado, que durante o ano, faltou durante 5 dias ao trabalho, sem apresentar uma justificação. Chegada a época de férias, queria usufruir de 25 dias úteis, como os outros, dizendo ter direito a eles, embora eu lhe dissesse que, segundo a lei, apenas podia usufruir de 22 dias úteis. Como não chegávamos a acordo e para não haver problemas de maior, visto ser um bom empregado, fui ao Código do Trabalho, imprimir o artigo 213.º, onde era especificado o período a que ele tinha direito, devido às faltas dadas, sem justificação”.
(História de Vida C)

No domínio institucional, o adulto deve saber reconhecer e explorar os direitos fundamentais, presentes na Constituição da República Portuguesa:

“Nesta fase de transição da vida, tomei também conhecimento de alguns dos direitos que me são conferidos a mim e aos que me rodeiam enquanto cidadão português. Sei que todos os cidadãos gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres registados na Constituição da República. Todos nós, cidadãos, temos a mesma dignidade social e somos iguais perante a lei...” (História de Vida E).

No último domínio, o domínio macroestrutural, é necessário que o adulto reflita sobre os direitos fundamentais através da Declaração Universal dos Direitos do Homem ou outros documentos e que seja capaz de dialogar, argumentar e participar num vasto universo social de situações reconhecidas:

“Enquanto escuteiro participava em iniciativas de defesa dos direitos, nomeadamente, em campanhas de solidariedade para com vítimas dos incêndios, limpeza e reabilitação de espaços verdes e em parcerias com a AMI”. “Acredito que a liberalização do aborto viola os direitos humanos, fundamentais, é contrário ao texto e ao espírito da Declaração Universal dos Direitos Humanos – “Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade”; “A vida humana é inviolável”.
(História de Vida E)

“Os direitos humanos salvaguardam os direitos e liberdades básicos de todos os seres humanos. Inclui-se também o direito de liberdade de pensamento e de expressão e a igualdade perante a lei. A ideia de direitos humanos tem origem no conceito filosófico de direitos naturais que seriam atribuídos por Deus”. (História de Vida A)

Complexidade e Mudança é o segundo núcleo gerador, desta área de competências-chave. Através desta unidade pretende-se que o adulto se relacione de modo confiante com a complexidade da informação, identificando diferentes ângulos de leitura e

diferentes escalas da realidade. Através do domínio privado é pretendido que o adulto identifique situações de conflito solucionando-a. Organize e reformule informações diversas:

“Tanto na família do meu falecido pai, como na família da minha mãe, quando chegou o momento da partilha de bens, começaram os desentendimentos entre eles. Destas situações retiro uma decisão que já comuniquei à minha irmã e que é a seguinte:

Não vou permitir que o nosso relacionamento, se altere entre os dois por causa da partilha dos poucos bens, que há para dividir, prefiro ficar até prejudicado e fiquei muito satisfeito por chegar há conclusão que a minha irmã, pensa da mesma maneira que eu”. (História de Vida A)

No domínio profissional é pretendido que o adulto demonstre iniciativa e criatividade em novos processos de trabalho:

“Quando tive oportunidade de utilizar pela primeira vez um computador, necessitei de frequentar uma formação, ou seja, uma explicação de acordo com os programas com que iria trabalhar, ministrada pelo fornecedor do equipamento...” “Mais tarde fiz algumas formações em período pós-laboral, como: Word, Excel, PowerPoint e Internet, ministradas pelo IAFP. No entanto, foi com o trabalho do meu dia-a-dia que mais aprendi, tendo-me adaptado bem a esta mudança.” (História de Vida D)

“A última iniciativa que pus em prática na Mafinel, foi a criação de uma tabela no Word para controlo de custos e tempo no que diz respeito à reparação de máquinas. Quando ingressei para a empresa a entrada em stock das máquinas para reparar, era feito manualmente em formato papel e arquivado numa pasta. Por vezes folhas desapareciam”. (História de Vida E)

Na sua relação com as instituições, pretende-se que o adulto identifique constrangimentos à construção de dinâmicas associativas, actuando criticamente face a esses obstáculos:

“A Santa Casa da Misericórdia de Seia é a instituição mais antiga e representativa do concelho de Seia, tendo sido fundada em 1571 no reinado da rainha D. Leonor... As razões que levam à fraca mobilização das pessoas ao associativismo são muitas, como por exemplo: discordâncias entre membros directivos, uma vez que, são vários e que cada um tem a sua opinião, ficando uns mais prejudicados que outros no que respeita ao trabalho, custos, etc, o que vai dar origem a conflitos”. (História de Vida D)

Por último neste núcleo gerador, no domínio macroestrutural pretende-se que o adulto reconheça factores e dinâmicas de globalização:

“A Globalização é o conjunto de transformações na ordem política e económica mundial que tem vindo a evidenciar-se nas últimas décadas. É um processo irreversível encontrando-se o mundo em constante evolução. Estamos numa «ALDEIA GLOBAL». Organizações não governamentais sem fins lucrativos, que ajudam a combater as falhas dos governos na assistência e resolução de problemas sociais, ambientais ou económicos, embora sendo subsidiadas por estes”.(História de Vida C)

“A palavra globalização é uma palavra bastante curiosa. Faz lembrar o globo, o mundo, enfim todo o planeta. Mesmo não pensando naqueles para quem o mundo se resume à rua onde moram, para muitos de nós – se não todos – a globalização começou sem darmos por isso, somente tomando consistência quando fomos confrontados com algumas situações mais melindrosas (deslocalizações e desemprego) ... o resultado da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, que “encurtam” as distâncias entre as pessoas e promovem a emergência de uma consciência global interplanetária, a evolução dos meios de transporte e dos meios de comunicação social, veio permitir este processo de globalização. Actualmente existem várias organizações de cariz não governamental, que se dedicam a acções de carácter social, como é o caso da Quercus, Cruz Vermelha Portuguesa e Fundação Gil”. (História de Vida B)

No terceiro núcleo gerador *Reflexividade e Pensamento Crítico*, é necessário que o Adulto questione e desconstrua preconceitos próprios e estereótipos sociais. Através do domínio privado pretende-se que o Adulto identifique vivências em que existiu a necessidade de contornar situações adversas, explorando a sua capacidade de questionamento e reconhecendo estereótipos e representações sociais:

“Enquanto emigrante em Itália, nunca fui vítima de qualquer preconceito nesta sociedade, pelo contrario fui bem acolhida e respeitada como qualquer um dos cidadãos. Contudo sei que apesar de estarmos em pleno século XXI, ainda existe muita discriminação e preconceitos por parte de muitas pessoas... Enquanto mãe de uma criança tento sempre educar o meu filho, chamando a atenção de que todos somos iguais e que deve respeitar todos os seus amiguinhos independentemente da sua cor de pele, religião ou cultura...” (História de Vida B)

“Embora não me considere uma pessoa preconceituosa, tenho que reconhecer, que, como toda a gente, o sou algumas vezes. Ainda há poucos dias atrás, apercebi-me que fui preconceituosa, porque tocaram à campainha da porta. Espreitei e vi um rapaz novo, desconhecido, muito magro e um tanto desleixado. Como o meu marido não estava em casa, apenas estava eu e a

minha filha, hesitei em abrir. Pensei e, decidi mesmo não abrir a porta, vim a saber mais tarde pela vizinha, que o rapaz pertencia a uma Associação de recuperação de toxicodependentes e andava a fazer um peditório”. “Assumo que fui preconceituosa, mas foi um tipo de preconceito que não me fez sentir mal, pois agi em função da nossa segurança. Contudo, não pude deixar de pensar que podia tê-lo atendido e ajudado”. (História de Vida D)

No domínio profissional, pretende-se que o adulto reconheça os limites pessoais no desempenho profissional, explicando situações de postura ética. Identifique e compare criticamente dinâmicas organizacionais:

“A divisão de tarefas é muito mais justa na indústria do que na hotelaria, sei-o por experiência própria. Na hotelaria, no último local onde trabalhei, não havia divisão das tarefas, eu acabava por fazer serviços destinados a várias pessoas, por exemplo, muitas vezes fazia o balcão e as mesas. Na hierarquia da empresa onde estou actualmente tenho o chefe de secção, o chefe da produção e o chefe de turno, na hotelaria acabava só por ter os patrões como chefes, que eram os gerentes da pequena empresa”. (História de Vida A)

No domínio institucional, pede-se que o adulto identifique e compare criticamente diferentes modelos institucionais:

“Em 1960, era tudo diferente nas escolas desde as carteiras escolares, os livros, o quadro de lousa preto e até o método de ensino. Quanto ao processo RVCC é um método muito diferente do ensino normal, a relação entre formandos e formadores passa mais por uma conversa entre adultos, sobre diversos temas, os quais têm de ser avaliados e desenvolvidos”. (História de Vida C)

Por último no domínio macroestrutural, pretende-se que o Adulto, identifique estereótipos culturais e sociais, compreendendo os mecanismos da sua formação e revelando distanciamento crítico:

“Madeleine MacCain desapareceu do seu quarto no dia 3 de Maio de 2007. Nessa altura, os pais, arrasados com tal tragédia, assumiram o papel de vítimas, muito por responsabilidade do grande alarido feito pelos mass media...” (Historia de Vida E)

“A comunicação social é hoje fonte de muita influência na nossa sociedade, transformando e manipulando a opinião pública. Apesar das suas numerosas vantagens, nomeadamente o facto de nos manterem informados acerca de tudo o que se passa no mundo, somos confrontados todos os dias com vários estereótipos de beleza, de elegância, de riqueza, etc...” (História de Vida B)

No núcleo gerador de *Identidade e Alteridade*, pretende-se que o adulto valorize a diversidade actuando segundo convicções próprias. Através do domínio privado, o adulto deve demonstrar situações de empatia e solidariedade face ao outro, interpretar códigos deontológicos, relatando princípios de conduta emitindo opinião fundamentada:

“Tento sempre ajudar o próximo independentemente da pessoa que seja. Assistimos todos os dias na nossa televisão a situações discriminatórias com pessoas idosas, sendo mal tratadas em instituições públicas, lares de idosos... a pessoas portadoras de doenças infecto-contagiosas, pobres, pessoas portadoras de deficiência, mães alcoólicas e drogados”. (História de Vida B)

“Como cidadã tenho o dever de saber os princípios de conduta, baseados na lealdade institucional e comunitária, e a obrigação de viver em comunidade, respeitando a liberdade de expressão, de religião, de opinião, no meu relacionamento com o “outro”. Tenho um cunhado, que após uma vida folgada, vivendo numa bela casa e proprietário de uma fábrica de enchidos, acabou na falência e a viver numa roulotte, contando apenas com a minha ajuda e do meu marido, os únicos que lhe estenderam a mão, porque a mulher, filhos e irmãos, todos o abandonaram, não o visitando sequer. Pediu ajuda e tenho dado o máximo apoio, auxiliando sobretudo com os alimentos. Não quero ser arrogante, mas sou solidária por natureza e não por obrigação, porque acho que podemos tirar um pouco do nosso, para ajudar os outros, mesmo que não sejam familiares”.(História de Vida C)

No domínio profissional, é necessário que o adulto identifique situações de pertença e lealdade, de relacionamento com desafios multiculturais:

“Respeito as regras estabelecidas pela empresa, os horários, as tarefas que me são confiadas diariamente. Sou leal também a todos os princípios pelos quais a minha empresa se rege, porque quero manter o meu posto de trabalho e o meu ordenado mensal, o qual é muito importante para a minha qualidade de vida. Foi o que aconteceu com um amigo meu, que veio da Jugoslávia e que eu levei para trabalhar na empresa onde trabalho. Trabalhou connosco durante 3 anos, fazia o trabalho bem e melhorou a falar o português, com a ajuda de todos”. (História de Vida A)

No seu contexto institucional, pretende-se que o adulto identifique e avalie políticas públicas de acolhimento face à diversidade de identidades:

“Tenho amigos que vieram do estrangeiro e que se encontram a residir em Portugal e gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres do cidadão Português”. (História de Vida E)

“A política pública de acolhimento e integração dos imigrantes em Portugal é orientada por sete princípios-chave, que influenciam directamente os programas e as acções concretas que diferentes Instituições públicas desenvolvem ao serviço dos imigrantes. No entanto, estes princípios não estão a ser cumpridos na maioria dos casos, pois a meu ver há muita burocracia com a legalização dos imigrantes em Portugal”. (História de Vida D)

No domínio macroestrutural, pretende-se que o adulto reflecta sobre as implicações sociais do Património Comum da Humanidade:

“Património cultural - é o conjunto de todos os bens, que são considerados de interesse relevante e que fazem a identidade da cultura de um povo. Podemos considerar três tipos de património: cultural (composto por monumentos e edifícios de valor histórico), cultural subaquático (sítios arqueológicos submersos) e natural (habitats de espécies animais ou vegetais, com valor científico). Como o património mundial pertence a toda a humanidade, (o qual deve ser preservado e valorizado, porque é uma herança do passado, a qual temos obrigação de passar às futuras gerações, em perfeito estado de conservação) criaram-se organizações para zelar pela sua preservação, tais como: a Unesco, o Comité do Património Nacional e a Organização Mundial de Turismo. Gosto de visitar os monumentos portugueses e tenho visitado vários, ao longo dos anos, mas aquele que mais me agradou, foi o Convento de Mafra, no Verão passado. Outro património mundial, catalogado pela Unesco, é a zona vinhateira do Douro, uma beleza natural de que nos podemos orgulhar e ainda saborear o magnífico vinho, considerado no mundo, como o néctar dos Deuses”. (História de Vida C)

O próximo núcleo gerador tem como título *Convicção e Firmeza Ética*. Neste núcleo pretende-se que o indivíduo avalie a realidade à luz de uma ordem de valores consistentes actuando em conformidade. Através do domínio privado, pede-se ao Adulto que identifique e argumente diferentes valores culturais, intervindo em contextos de tensão cultural:

“Quando trabalhava em Itália, tinha vários colegas de trabalho de várias nacionalidades. Certo dia penso que o meu patrão me colocou à prova ao me dizer para ensinar as tarefas do restaurante a um casal de indianos com valores e costumes diferentes dos meus. Ensinei-os a falar italiano e respeito os seus costumes, nomeadamente a nível de alimentação. Eles também me ajudaram a mudar os meus hábitos alimentares. Tratava-se de um casal de hindus e sempre houve um respeito mútuo”. (História de Vida B)

“Tenho uma cunhada que foi educada na religião católica, mas há sete anos, com a falência da empresa, foi viver para uma cidade e mudou de religião, para a IURD. Sou católica e, embora não praticante, tenho a minha fé e não tenciono mudar, algo que a minha cunhada achava ser possível, começando a fazer visitas e tentando que eu mudasse de religião. Começou a trazer revistas da igreja que frequenta, e a falar dos apoios e viagens que fazia, enquanto eu, (gentilmente em consideração ao meu marido), ia desvalorizando esses pormenores, para tentar fazê-la desistir sem discussões, até, que um dia, devido à insistência, tive de ser directa, e dizer-lhe que não admitia que viesse falar-me da religião dela, que cada pessoa é livre de escolha, mas não tem o direito de querer obrigar os outros a mudar”. (História de Vida C)

Na sua vida profissional, pretende-se que o Adulto adopte normas deontológicas e profissionais como valores de referência não transaccionáveis em contextos profissionais:

“Na empresa onde trabalho existe um código deontológico pelo qual nos regemos e que todos temos de cumprir. Uma norma que se coloca correcta e incorrectamente muitas vezes é a dos atrasos dos funcionários. Actualmente, até existe uma lista das pessoas que chegam mais vezes atrasadas, lista essa onde eu até hoje não me incluo”. (História de Vida A)

“Enquanto funcionários de qualquer empresa temos o dever de conhecer, cumprir e seguir as regras e normas deontológicas por elas impostas. Sempre me preocupei e interessei por estar a par de todas as regras e das cumprir à risca. Quando trabalhava na Mafinel, sabia que a empresa impunha algumas regras deontológicas, aos seus funcionários, que passo a citar...” (História de Vida E)

No domínio institucional, pretende-se que o adulto identifique a convicção e a firmeza ética como valores necessários para o desenvolvimento institucional:

“A minha adolescência foi passada na época Salazarista, em que não se podia falar livremente, com receio de retaliações, mas havia mais princípios éticos e morais, que actualmente. Os indivíduos que trabalham nas empresas têm de se reger pelas normas impostas por estas, podendo, por vezes, ir de encontro à sua própria ética, provocando conflitos internos e prejudicando a sua personalidade ou o seu trabalho. Na última empresa onde trabalhei, havia o dono da empresa (o meu marido), a assistente, que era eu, havia as tarefeiras, as quais faziam certos trabalhos, que eram pagos à peça, e os vendedores, os quais recebiam uma comissão pelas vendas efectuadas, o que os incentivava a vender o mais possível.

Não havia um código de ética, embora se exigisse respeito, para com os clientes e os patrões, lealdade, honestidade, transparência nas contas, legalidade, agindo sempre dentro da lei. Sempre tentei primar pela honestidade, fosse para com os vendedores, tarefeiras ou clientes,

entregando os produtos no prazo indicado ou avisando, caso houvesse atraso, e as contas eram feitas honestamente, assim como, as contas devidas ao Estado, as quais estavam sempre em dia”. (História de Vida C)

Por fim no domínio macroestrutural é pretendido que o Adulto identifique condutas solidárias, posicione-se através de um julgamento informado acerca de diferentes escolhas morais e se empenhe na preservação da herança cultural da humanidade:

*“No caso da **Eutanásia**, eu sou contra! Sou a favor sim, que sejam implementadas medidas de controlo da dor, do sofrimento da pessoa, que se aposte cada vez mais nos cuidados paliativos, a fim de se proporcionar à pessoa um fim de vida com dignidade. No entanto, cada caso é um caso. Tentando colocar-me numa situação destas, em que estaria numa cama há uma quantidade de anos e soubesse que não iria melhorar, talvez pedisse para morrer”. (História de Vida D)*

O próximo núcleo gerador é *Abertura Moral*. Através deste núcleo gerador, pretende-se que o Adulto adopte a tolerância, a escuta e a mediação como princípios de inserção social. No domínio privado terá que identificar exigências de tolerância e actuar em conformidade:

“Para vivermos bem em sociedade é preponderante ouvir e aceitar as ideias dos outros, embora possamos ou não concordar com elas. Dá-me vontade de rir ouvir determinadas pessoas a insistirem numa coisa que eu tenho a certeza que está correcta, mas que elas insistem em contrariar. Normalmente exponho o meu ponto de vista mas não insisto. Cada um fica com o que lhe parece mais correcto. Como participava em questões educacionais nos escuteiros, fomentava princípios e valores como a amizade, o respeito pelo próximo, a cooperação e o espírito de equipa”. (História de Vida E)

“...tive que aceitar e tolerar outra forma de estar, um dos meus amigos, consome drogas injectáveis, sempre lidei bem com a situação. Nunca se injectou na minha presença e eu sempre fui tolerante apesar de não concordar com a forma de estar desse meu amigo”. (História de Vida A)

No domínio profissional é pedido que os Adultos evidenciem situações de negociação, escuta activa e respeito por intervenções e ideias diversas:

“Enquanto trabalhadora nunca tive quaisquer problemas com a minha entidade patronal, contudo enquanto sócia da minha empresa, com a minha irmã, tive já uma situação que passo a

citar. Todos os anos no período de férias de Verão surgem divergências entre nós no que diz respeito à marcação de férias, uma vez que somos apenas duas pessoas na nossa loja temos que nos revezar, para não encerrarmos a loja. A mesma situação aconteceu quando esta teve de tirar na sua licença de maternidade Todo o cidadão tem direito a férias, segundo o Código do Trabalho, desta forma tivemos que chegar a um consenso”. (História de Vida B)

No domínio institucional, pretende-se que o Adulto identifique formas de pluralismo institucional e mobilize um projecto de intervenção:

“As eleições também são uma forma de pluralismo, além de um dever cívico, onde, cada um de nós, expressa a sua vontade e a sua opinião, através do voto”. “O pluralismo religioso está actualmente em expansão, com a multiplicidade de vários cultos em Portugal, algo que há alguns era impossível, sendo a religião católica a única ensinada nas escolas, com a obrigatoriedade de assistência às aulas de Religião e Moral, mesmo que fossem de outros credos, podendo-se dizer que havia um não-pluralismo, nessa época. Vivemos numa democracia, temos liberdade de expressão, de votar nas eleições, com voto secreto, de assumir as nossas ideologias, respeitando o nosso Estado, os Direitos Humanos dos seus cidadãos, algo impensável em África, onde vivi, aonde não se podia falar nem exprimir a opinião, com risco de ser punido. Onde não há democracia, não há pluralismo”. (História de Vida C)

No domínio macroestrutural pretende-se que o Adulto se relacione com a diversidade cultural segundo uma lógica de interacção e mediação.

O núcleo gerador de *Argumentação e Assertividade*, é o próximo e através desta unidade de competência pretende-se que o Adulto demonstre a sua capacidade de intervenção pública em contextos de antagonismo de pontos de vista. No domínio privado o adulto terá de evidenciar situações de iniciativa argumentativa própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes:

“A noite de Natal é sobretudo uma noite em que toda a família se reúne para confraternizar. Habitualmente vemos um filme e este ano vimos um como o título “Mar a Dentro”. Trata-se de um filme que fala sobre a eutanásia, um tema muito polémico e que gerou um feroz debate entre mim e o meu marido. Enquanto católica e defensora dos meus princípios, digo não á eutanásia, princípios estes que vão contra os defendidos pelo meu marido”. (História de Vida B)

“Tenho uma filha com 13 anos que ultimamente, ao longo do ano, me pede algumas vezes para ir jantar com os colegas e depois ir ao cinema. Algumas vezes, cedo a este seu pedido, pois considero que não é bom privá-la do convívio com os seus colegas, e mesmo ela, acaba por se

sentir inferior e triste, se eu não lhe der autorização para ir. No entanto, quando autorizo que ela vá, imponho-lhe algumas regras, tais como não ficar na rua à noite a fazer barulho, ou outras atitudes desagradáveis, tratar os seus colegas e as outras pessoas com respeito e assim que terminar o filme me telefonar para a ir buscar. Não aceito esta situação porque, devido à sua idade, ainda não consegue perceber o que está certo ou errado e, influenciada pelos seus colegas poderá correr alguns riscos”. (História de Vida D)

No domínio profissional pretende-se que o Adulto identifique processos profissionais e pessoais em interacção controversa, reconhecendo a necessidade de ter uma participação assertiva, assim como elaborar um plano de acção pessoal em situações profissionais e pessoais complexas:

“Vou expor uma situação recente de interacção argumentativa que ainda não está resolvida, posso vir a ser alvo de um processo disciplinar interno na Empresa onde trabalho. No dia 04-05-09, das 14h às 22h, estive no corte 1. Foi nesse dia que não reparei que deixei passar no meio de 1 lote 2440-2100-19 B1, 2 pequenos, mesmo muito pequenos, bocadinhos de alcatifa. Talvez por serem tão pequeninos é que não os vi... lamentavelmente”. (História de Vida A).

Relativamente ao domínio institucional, pretende-se que o Adulto identifique situações onde participa activamente em instituições deliberativas de escala diversa:

“No ano 2006-07, participei numa associação, Academia Sénior, direccionada para os maiores de 50 anos, onde havia inúmeras formações interessantes (informática, inglês, desenho, trabalho em estanho, mundo actual, etc.) e, ao mesmo tempo, ocupavam-se os tempos livres. Participei noutra feira de artesanato, em Maio de 2007, colaborando na decoração do local, dispensando duas tardes durante o evento, para dar apoio e qualquer informação necessária, ainda expus alguns dos meus trabalhos em estanho”. (História de Vida C)

Por fim no domínio macroestrutural pretende-se que o Adulto demonstre situações onde já entreviu em debates públicos:

“Enquanto secretaria da mesa da Assembleia da Junta de Freguesia, intervenho muitas vezes em debates públicos. O último teve como tema as Águas do Côa...” (História de Vida B)

O último núcleo gerador da área de competências-chave de Cidadania e Profissionalidade tem como título *Programação*. Neste núcleo gerador pretende-se que

o Adulto desenvolva projectos pessoais e sociais. No domínio privado é pedido ao adulto que pense prospectivamente na sua vida pessoal:

“As minhas ambições académicas, e também pessoais, passam por terminar o 12º ano e concluir com sucesso o curso superior de animação cultural” (História de Vida E)

“Tenho alguns projectos para realizar, um seria estabelecer-me por conta própria porque, na hotelaria e restauração é que eu me sinto muito realizado, tanto a nível pessoal como profissional. Tenho vários projectos pessoais e familiares, um deles é concluir o 12º ano”. (História de Vida A)

No domínio profissional, pretende-se que o Adulto identifique formas de gestão da vida profissional, que descreva situações onde teve a necessidade de mobilizar novos saberes para resolver problemas profissionais, que planifique, proponha e trabalhe diferentemente em contextos que envolvam equipas reduzidas ou alargadas:

“Na empresa onde trabalho, no mês de Março e até Dezembro, os colaboradores começam a gozar férias e isso traz alguns constrangimentos e muito mais trabalho para a equipa de trabalho que tem que executar as tarefas diárias mas com menos gente para o executar. Para resolver estas situações, fazemos muitas vezes horas extras e como as equipas são reduzidas ajudamo-nos mutuamente, se bem que às vezes à desentendimentos entre os colegas, por se achar que o trabalho é excessivo”. (História de Vida A)

“Gosto sempre de zelar pelos interesses da empresa na qual estou inserido adoptando, sempre que possível, um espírito aberto e empreendedor. Gosto de propor e executar campanhas de divulgação de novos produtos ou preços e analisar formas de rentabilizar tempo, espaço e dinheiro.” (História de Vida E)

No que diz respeito ao domínio institucional pretende-se que o Adulto, conceba, desenvolva e coopere em projectos colectivos:

“Em 2001 fui convidada a integrar uma lista de candidatos à Junta de Freguesia, como secretaria da mesa da assembleia de freguesia... Em 2003 candidatei-me à Associação Comercial e tomei posse como 1ª secretaria da mesa da assembleia. Faço também parte da associação de pais, como Presidente Fiscal”. (História de Vida B)

Por último no domínio macroestrutural é pretendido que o Adulto se posicione prospectivamente em contextos macro-sociais de incerteza e ambiguidade:

“As minhas preocupações a nível global são diversas como por exemplo: A saúde; O meio ambiente; O desemprego; A violência/criminalidade...” (História de Vida D)

“Nos tempos actuais, confrontamo-nos com uma insegurança, seja dos nossos bens ou mesmo pessoal, chegando ao extremo de algumas pessoas, sobretudo as mais velhas, terem medo de circular na rua. A prevenção tem de ser programada, por exemplo, quando vamos ao multibanco (devemos evitar lugares isolados), à noite não andar sozinhos, nos carros, trazer as portas trancadas e os vidros fechados, e nas casas, tentar deixar indícios, de que há gente, como luzes que acendem e apagam, automaticamente, ou até rádios e televisores ligados, que façam ruído”. (História de Vida C)

5.3.2 Área de competências-chave de STC

Da área de competências-chave de Sociedade, Tecnologia e Ciência, fazem parte sete núcleos geradores/unidades de competências: Equipamentos e Sistemas Técnicos, Ambiente e Sustentabilidade, Saúde, Gestão e Economia, Tecnologias de Informação e Comunicação, Urbanismo e Mobilidade e Saberes Fundamentais.

Equipamentos e Sistemas Técnicos, é o primeiro núcleo gerador desta área. Através desta unidade de competência, pretende-se que o Adulto intervenha em situações de relacionamento com equipamentos e sistemas técnicos, tendo como base a identificação e compreensão dos seus princípios e o conhecimento das normas de boa utilização, conducentes ao esforço de eficiência e de capacidade de entendimento das relações sociais. Através do domínio privado, é pedido que o Adulto opere com equipamentos e sistemas técnicos em contextos domésticos, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e os seus diferentes utilizadores:

“Ao utilizar correctamente os aparelhos domésticos e eléctricos cá em casa, sei que ao dar-lhes um bom uso, posso melhorar a eficiência destes e prolongar o seu tempo de funcionamento. É o que acontece com a máquina de lavar roupa, que já tem 11 anos de funcionamento, bem como a outros aparelhos eléctricos cá de casa. Tendo em conta os princípios científicos em que assenta o funcionamento de um equipamento doméstico, escolho o frigorífico por ser o equipamento mais utilizado cá em casa. A minha mulher usa-o como ferramenta de trabalho e procura

conteúdos mais femininos, tais como receitas culinárias, moda e acessórios. Para mim é um meio de trabalho e também um meio de lazer por causa dos artigos sobre o desporto motorizado e o futebol”. (História de Vida A)

No domínio profissional, pretende-se que o Adulto saiba operar com equipamentos e sistemas técnicos em contextos profissionais, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e seus impactos nas organizações:

“Na Mafinel, eu comercializava máquinas e ferramentas industriais. Uma das máquinas mais vendidas era a rebarbadora, cujo top de vendas pertencia à rebarbadora BOSCH PWS 20-230 J. Esta rebarbadora é essencialmente indicada para trabalhos potentes em metais” (História de Vida E)

“No meu local de trabalho, também utilizo alguns equipamentos técnicos como: computador, calculadora, impressora, fotocopiadora, central telefónica... não tive grandes dificuldades em lidar com eles, tendo-me sido dada uma explicação de cada um pelo seu fornecedor. Na informática frequentei algumas formações pós-laborais para aprofundar conhecimentos e poder tirar mais rentabilidade da mesma. Mas é no trabalho do dia-a-dia que mais vou aprendendo e actualizando as minhas funções com cada equipamento”. ” (História de Vida D)

Relativamente ao domínio institucional, é pedido ao Adulto que identifique situações de interacção com instituições, em situações diversificadas com base nos direitos e deveres de utilizadores e consumidores de equipamentos e sistemas técnicos:

“Antes de comprar este electrodoméstico, procurei informação junto dos comerciantes, bem como, em publicidade na internet. Assim, fiquei informada sobre o seu custo, desempenho, manutenção e consumo energético...” (História de Vida B)

“Há cerca de três anos comprei uma máquina de cortar relva. Quando a fui utilizar não funcionava. Voltei ao local de compra, situado acerca de 25km da minha casa, onde prontamente me trocaram por uma nova. Qual o meu espanto que após dois minutos de funcionamento queimou o motor!... por sorte o problema ainda foi resolvido no período experimental de 15 dias, em que o hipermercado se compromete a devolver o valor do aparelho ou trocar por um novo. Caso tivesse passado o período experimental, entraria então em período de garantia”. (História de Vida E)

No último domínio, no domínio macroestrutural é pedido ao adulto que mobilize conhecimentos e práticas para a compreensão e apropriação das transformações e evoluções técnicas e sociais:

“Quase a abeirar-me do meio século de vida, jamais podia imaginar o quanto era rápida a evolução tecnológica. No que respeita às novas tecnologias de informação e comunicação, se me situar nos meus 20-25 anos, nunca tinha ouvido falar em internet, por exemplo, ou computadores. Telemóveis? Ninguém imaginava, o que estava para vir. Já conheci vários modelos de telefones. O primeiro que conheci, foi no Posto Público... Telefones em casa, só as famílias mais abastadas é que possuíam. A primeira vez que falei ao telefone, tinha eu, 12 anos. (História de Vida B)

Ambiente e Sustentabilidade, é o segundo núcleo gerador desta área. Através deste núcleo pretende-se que o Adulto identifique e intervenha em situações de tensão entre o ambiente e a sustentabilidade, fundamentando posições relativas a segurança, prevenção e exploração de recursos. No domínio privado o Adulto terá que evidenciar situações de preservação e melhoria da qualidade ambiental através de práticas quotidianas que envolvam preocupações com o consumo e a eficiência energética:

“O telhado, sendo de telha cerâmica, assente em tijoleira, tem um baixo índice de condutividade térmica e alta reflectância ao sol”. “Utilizo lâmpadas economizadoras em toda a casa, os meus electrodomésticos são classe A, nunca deixo os meus equipamentos em stand-by para reduzir a emissão de CO2 e ao mesmo tempo reduzir a factura da electricidade” (História de Vida C)

“No ano de 2005 procedi à mudança de todas lâmpadas que temos cá em casa, substituindo-as por lâmpadas economizadoras. Também só há pouco tempo comecei a juntar os óleos alimentares usados cá em casa; estou já a fazer esta recolha para de seguida os colocar no “oleão” que a Câmara Municipal possui em Gouveia”. (História de Vida A)

No domínio profissional é pedido que o Adulto descreva situações de valorização e tratamento de resíduos nas medidas de preservação ambiental:

“A nível profissional, a reciclagem é feita de muitos produtos e objectos, tais como: papel, cartão, plástico, tinteiros, embalagens de leite e de iogurtes, vidro, tampinhas de plástico, óleo alimentar Muitos desses resíduos são reutilizados no próprio local de trabalho, principalmente pelas Educadoras de Infância. Os outros resíduos são colocados nos ecopontos, sendo recolhidos por entidades competentes, como acontece com os tinteiros e toners, o óleo

alimentar. É também feita recolha de tampinhas de plástico, que depois são entregues no Quartel dos Bombeiros Voluntários de Seia”. (História de Vida D)

Em termos institucionais terá que diagnosticar as tensões institucionais entre o desenvolvimento e a sustentabilidade face à exploração e gestão de recursos naturais:

*“Actualmente, o Homem utiliza recursos diferentes dos utilizados no passado, pois o desenvolvimento tecnológico acarreta a utilização de novos materiais. O nosso planeta põe à disposição do Homem diversos materiais que este utiliza e que são indispensáveis à sua sobrevivência, são pois, os chamados **recursos naturais**. Consoante a finalidade com que o Homem utiliza os diversos recursos naturais, assim se designam: **Energéticos, Biológicos, Hídricos...** É necessário eliminar a poluição dos rios, lagos, mares, ar e solo, recorrendo-se ao tratamento dos resíduos em estações próprias. As estações de tratamento de águas residuais (**ETARS**) permitem remover os resíduos em suspensão por processos mecânicos e diminuir a quantidade de matéria orgânica antes de esta ser lançada no meio ambiente. Uma das formas de proteger os ecossistemas e as espécies mais ameaçadas é a criação de: Reservas Naturais; Parques Nacionais; Áreas de Paisagem Protegida e Parques Naturais. É o caso do Parque Natural da Serra da Estrela (área de território devidamente ordenada, tendo em vista o recreio, a conservação da Natureza, a protecção da paisagem e a promoção das populações rurais). (História de Vida B)*

Por último no domínio macroestrutural, pretende-se que o Adulto mobilize conhecimentos sobre a evolução do clima ao longo do tempo e a sua influência nas dinâmicas populacionais, sociais e regionais:

“Enquanto amante da natureza, muito me preocupa o estado de saúde do nosso planeta. As alterações climáticas que se fazem sentir são os primeiros sinais que fazem adivinhar momentos difíceis”. (História de Vida E)

“As alterações climáticas podem ter causas naturais: variações lentas na luminosidade do Sol ou nos parâmetros que definem a órbita da Terra em torno do Sol, ou antropogénicas, devido principalmente às alterações na composição da atmosfera”. (História de Vida A)

O próximo núcleo gerador é *Saúde*, através dele o Adulto terá que evidenciar situações de vida, que demonstrem que este compreenda que a qualidade de vida e bem-estar implicam a capacidade de accionar intervenções e mudanças biocomportamentais, identificando factores de risco e de protecção, e reconhecendo na saúde direitos e deveres em situações de intervenção individual e do colectivo.

Através do domínio privado, pretende-se que o Adulto exemplifique situações de adoção de cuidados básicos de saúde em função de diferentes necessidades e situações de vida:

“Tento cumprir esta regra e transmiti-la às minhas filhas. Desde pequeninas, que sempre as habituei a comer a sopa no início das refeições principais, alertando-as para os benefícios dos legumes. Também lhes tentei explicar que a publicidade que é apresentada na televisão nem sempre é a melhor, como é o caso do Bollicao, dos Donuts, que elas me pediam... Tendo em conta as minhas capacidades económicas, tento evitar as idas ao restaurante, guardando essas apenas para ocasiões especiais, pois lá, não sabemos o que comemos. Suponho que haja gorduras e condimentos excessivos. Opto ainda por comprar fruta da época, pois para além de ser mais barata, é também mais natural. Nos intervalos das refeições vou bebendo água e antes de me deitar, se tiver fome, bebo um iogurte. Tenho sempre atenção à quantidade de sal que coloco nas minhas refeições, uma vez que sofro de Hipertensão Arterial”. (História de Vida D)

“Vamos regularmente ao médico de família, tendo consultas de rotina de três em três meses (o que não invalida em caso de doença, de recorrer mais cedo ao médico), e fazendo análises regularmente, para despistagem de alguma doença. Na alimentação tento seguir um regime à base de legumes crus ou cozidos (de preferência ao vapor) acompanhados de peixe (mais frequente) e carnes (carnes brancas), não dispensando os cereais, mais os integrais, e os lacticínios que são uma boa fonte de cálcio. Na questão de gorduras utilizo sempre azeite de oliveira, embora em pequenas quantidades. Integra um plano alimentar para dois dias - Este plano alimentar, receitado pelo médico, é o adequado à minha idade e estilo de vida, porque, cada um de nós respeitando as regras da roda dos alimentos, devemos seguir um plano adequado ao nosso estilo de vida”. (História de Vida C)

No domínio profissional, pretende-se que o Adulto identifique comportamentos saudáveis e medidas de segurança e prevenção de riscos:

“No meu caso, uso a máscara de protecção para pequenas limpezas junto às máquinas, porque apesar de estas terem sistemas de extracção do pó, sei que sempre pode escapar alguma substância nociva das condutas extractoras, o que faz muito mal às vias respiratórias. Devido a esta longa exposição. Também a minha profissão é considerada perigosa por trabalharmos com maquinaria de grande porte e já terem ocorrido acidentes graves por deixarem vários colaboradores sem dedos por esmagamento ou corte, eu também durante estes 14 anos na empresa onde trabalho tenho feito cortes nas mãos, quedas ou mau posicionamento da coluna que me levaram ao hospital devido às dores nos membros e fiquei com um dedo debaixo de um lote de madeira.” (História de Vida A)

Relativamente ao domínio institucional, o Adulto deve reconhecer os direitos e deveres dos cidadãos e o papel da componente científica e técnica na tomada de decisões racionais relativamente à saúde:

“A busca por um estilo de vida saudável, assim como, por tratamentos alternativos naturais, têm assumido um papel de extrema importância na promoção da saúde do Ser Humano, na forma mais sensata de olhar a vida... Num medicamento temos de ter em atenção a sua classificação, a substância activa, dosagem e prazo de validade...” (História de Vida B)

“No Inverno passado, soube pela primeira vez, o que era uma gripe a sério. Obrigou-me a ficar de cama dois dias e a recorrer às urgências, onde me foi diagnosticado uma infecção respiratória. Fui medicada com antibiótico (genérico) e a substância activa era a claritromicina. Fez-me o mesmo efeito que um medicamento de marca e paguei menos. O médico ao prescrever esclareceu-me que era genérico”. (História de Vida B)

Por último no domínio macroestrutural é pedido para o Adulto identifique situações de prevenção adequadas de patologias em função da evolução das realidades sociais, científicas e tecnológicas:

“A epidemia mais conhecida afectando, actualmente, a população mundial é a gripe A ou H1N1. Transmitida pelos porcos aos homens no início, começa hoje a ser um problema de saúde grave, não se transmitindo pelo consumo de carne de porco, mas com a transmissão por via aérea, por contacto directo com os infectados ou indirecto (através das mãos) com objectos contaminados. Devemos seguir os conselhos dos folhetos que se encontram espalhados por todo o lado e com as instruções bem explicadas, para nossa protecção e dos nossos familiares. Podemos prevenir-nos comprando máscaras e luvas, não viajar para lugares onde o vírus está mais activo (havendo mais casos de gripe) e tendo cuidado em lugares muito frequentados.” (História de Vida C)

Gestão e Economia é o núcleo gerador que se segue. Pretende-se através desta unidade que o Adulto identifique, compreenda e intervenha em situações de gestão e economia, desde o orçamento privado e familiar até a um nível mais geral através da influência das instituições monetárias e financeiras na economia em que se está inserido e tendo em conta princípios das ciências económicas. No domínio privado o Adulto deve saber organizar orçamentos familiares tendo em conta a influência dos impostos e os produtos e serviços financeiros disponíveis:

“Cá em casa, o nosso “Orçamento familiar” caracteriza-se pelo facto de, logo no início do ano, ou seja, em Janeiro, termos de pagar o meu seguro de vida, que é anual, bem como o da minha mulher, e ainda o seguro de saúde do nosso filho que é mensal, acrescentando a poupança do meu filho que é mensal, também. Em Maio liquidamos o seguro da habitação e do recheio da mesma. Agosto e Setembro são os meses do seguro dos automóveis”. (História de Vida A)

No domínio profissional, pretende-se que o Adulto interaja com empresas, instituições e organizações mobilizando conhecimentos de gestão de recursos:

“Como empresaria tive a necessidade de adquirir mais formação, para que pudesse gerir da melhor forma o meu negócio. Em 2003 efectuei uma formação profissional de comércio electrónico e em gestão comercial para o pequeno comércio. Estas formações deram-me os conhecimentos básicos na área de contabilidade e de direito, nomeadamente de direito do trabalho. Sou eu que estou responsável pelo ambiente público da loja, giro as reclamações e realizo todas as tarefas administrativas, trabalhando em colaboração com o contabilista. Os meus conhecimentos nesta área permitiram que fizesse parte da Associação Comercial de Gouveia, Seia e Fornos de Algodres, tomando posse como 1ª secretária da mesa de Assembleia. A Associação de Comerciantes, trata de toda a dinâmica comercial dos concelhos envolventes”. (História de Vida B)

A nível institucional o Adulto deve saber perspectivar a influência dos sistemas monetários e financeiros na economia e na sociedade:

“Portugal tem vivido instabilidade económica e é necessário tomar medidas a curto prazo para se fazerem sentir a médio prazo. Na minha opinião nós Portugueses temos que acreditar em nós próprios. Temos que saber dar valor ao que é nosso, preservando, melhorando e contribuindo individualmente, dando o exemplo. É importante referir que “quando os Estados Unidos espirram a Europa está constipada” e isso denotou-se nas crises mundiais”. (História de Vida E)

Por último no domínio macroestrutural pretende-se que o Adulto reflecta sobre os impactos das evoluções sociais, tecnológicas e científicas nos usos e gestão do tempo:

“O tempo pode ser interpretado de várias maneiras, com vários significados. A concepção comum de tempo é indicada por intervalos ou períodos de duração. As vantagens da vídeo-conferência são enormes: recentemente acompanhei a minha mãe a uma consulta de telemedicina, para que os sinais lhe fossem observados por especialistas. A análise dos mesmos e o respectivo diagnóstico, tudo isto foi feito em tempo real, evitando, no início, inúmeras deslocações desnecessárias aos hospitais centrais do nosso distrito”. (História de Vida A)

Outro dos núcleos geradores desta área é *Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC)*. Através desta área pretende-se que o Adulto identifique, compreenda e intervenha em situações onde as TIC sejam importantes no apoio à gestão do quotidiano, a facilidade de transmissão e difusão de informação socialmente controlada, reconhecendo que a relevância das TIC tem consequências na globalização das relações. No domínio privado pretende-se que o Adulto entenda a utilização das comunicações rádio em diversos contextos familiares e sociais:

“Hoje em dia faço muito uso do telemóvel, principalmente para estar sempre em contacto com as minhas filhas e marido. Com um simples toque sei que estão bem, que chegaram bem...”
(História de Vida D)

“Quando estive em África, as comunicações, entre o interior do país e a capital, eram feitas por radioamador, único meio para se comunicar, em directo, com alguém. A evolução das telecomunicações tem sido muita, sobretudo a nível de telemóveis; há vinte anos, tinha um pesado, enorme, era analógico e, com o qual apenas podia comunicar, hoje, tenho um 3G, digital, com o qual posso mandar SMS, MMS, tirar e enviar fotos e filmes, ligar-me à internet, tenho acesso a GPS, a rádio, a MP3, a jogos, posso transferir dados para o computador, posso ligar um auricular bluetooth e falar, sem ter o telemóvel nas mãos. Nessa época, o vendedor era o meu marido, e só tinha telefone fixo em casa, um dia, surgiu uma emergência e fiquei um bocadinho aflita por não poder contactá-lo, actualmente isso já não aconteceria, porque cada um de nós tem um telemóvel, e podemos estar em contacto a qualquer momento”. (História de Vida C)

No domínio profissional, o Adulto terá de perspectivar a interacção entre a evolução tecnológica e as mudanças nos contextos e qualificações profissionais:

“A última iniciativa que pus em prática na Mafinel, foi a criação de uma tabela no Word para controlo de custos e tempo no que diz respeito à reparação de máquinas” (História de Vida E)

Institucionalmente, pede-se que o Adulto discuta o impacto dos média na construção da opinião pública:

“Também os diferentes canais de televisão existentes em Portugal, combinando a sua cultura jornalística e usando da isenção inerente às suas funções, (o que nem sempre acontece), mas com cariz sempre empresarial, têm regulado a promoção publicitária em função de determinados problemas sociais, tal como o da recolha das tampas de plástico que revertem a

favor da compra de cadeiras de rodas... A importância dos satélites no mundo actual é de extrema e de enorme importância, é um facto de que, para as grandes potências mundiais, um país que domina a tecnologia de lançamento de satélites é um país já considerado “desenvolvido”, uma vez que a maioria dos meios de comunicação utilizam os satélites como meio de propagação de ondas e de muita informação, respectivamente”. (História de Vida A)

Por fim no domínio macroestrutural, pretende-se que o Adulto relacione a evolução das redes tecnológicas com as redes sociais:

“Ultimamente, têm vindo a ser criadas por todo o país zonas ou praças de livre acesso à Internet para que as populações em massa tenham acesso à mesma de forma completamente gratuita... Cada vez existem mais equipamentos com tecnologia “wireless” incorporada, por isso começa a ser uma boa opção instalar uma rede “Wi-Fi” em casa e desfrutar dos seus benefícios. Além disso, os dispositivos necessários para realizar este projecto são bastante comuns e é fácil encontrá-los em diversas lojas. As vantagens de criar uma rede “wireless” ou sem cabos (fios) não são novidade. Ao explorar os significados de bit, byte e sistema binário tive necessidade de pesquisar na Internet e começo por dizer que os computadores “entendem” impulsos eléctricos, positivos ou negativos, que são representados por 1 e 0, respectivamente, a cada impulso eléctrico, damos o nome de Bit”. (História de Vida A)

Através do núcleo gerador de *Urbanismo e Mobilidade* o Adulto terá de identificar, compreender e intervir em questões de relação entre habitação, meios de subsistência, relacionamento social e mobilidade em ambiente rural ou urbano, na perspectiva da contribuição para a harmonização e melhoria da qualidade de vida. No domínio privado o Adulto deve saber associar conceitos de construção e arquitectura à integração social e à melhoria do bem-estar individual:

“Foi em 1980, que mandei construir a minha casa de habitação actual, em Paranhos da Beira, terra natal do meu marido e onde tínhamos familiares e amigos. A nossa escolha baseou-se na vizinhança dos familiares, nas boas condições para ter uma vida calma, com um ambiente puro, e ao mesmo tempo, termos na proximidade, praticamente tudo o que necessitávamos”. (História de Vida C)

“Quando decidi comprar um terreno para a construção da minha casa, não pensei construí-la na minha aldeia, pois uma vez que já trabalhava em Seia, isso implicaria deslocar-me diariamente para Seia. Para além deste aspecto, também já pensava que, quando tivesse filhos, também eles teriam que se deslocar para irem para a escola de autocarro, passando os tempos livres a “vaguear por aí”, uma vez que dependiam de transporte para regressar a casa”. (História de Vida D)

No domínio profissional, o Adulto deverá saber promover a qualidade de vida através da harmonização territorial em modelos de desenvolvimento rural ou urbano:

“A região onde resido, a Beira Alta, é cheia de potencialidades turísticas, por ser muito rica a nível arqueológico, arquitectónico, paisagístico e gastronómico. Tratando-se de uma região do interior, cada vez mais a valorização do património rural se torna um factor de desenvolvimento. O turismo surge como uma alternativa de desenvolvimento local sustentável. O turismo rural em relação à comunidade local, se não for devidamente planeado e ordenado, pode acarretar diversos tipos de danos e impactos. Pode ocasionar a descaracterização da cultura local devido à modificação dos padrões de sociabilidade tradicionais decorrentes da intensificação das relações mercantis. Assim como é notório que o turismo rural selectivo em relação às áreas onde ocorre a sua expansão”. (História de Vida E)

Institucionalmente, pede-se que o Adulto mobilize informação sobre o papel das diferentes instituições no âmbito da administração, segurança e território:

“Em Gouveia (cidade onde nasci e resido), a “GNR” e a “PSP” funcionam em simultâneo; já em Mangualde, (cidade onde trabalho há 14 anos), foram encerradas as instalações da “PSP” em 1996, tendo ficado unicamente a funcionar a “GNR”, ocupando-se do trabalho das 2 forças policiais... vou expor 2 situações em que fui multado, desta vez com razão da parte do militar da GNR, quando em 1998 estacionei”. (História de Vida A)

Por fim no domínio macroestrutural, pretende-se que o Adulto reconheça diferentes formas de mobilidade territorial – local e global – e sua evolução:

“Como milhares de portugueses que têm emigrado ao longo dos anos e, posso dizer séculos, também os meus pais foram à procura de condições de vida melhores, escolhendo a Argentina, país onde nasci e para onde a emigração, naquele tempo, era mais usual. Os anos foram passando, estudei durante um ano em Viseu e, após esse período casei, voltei a emigrar, tendo viajado para a República Democrática do Congo, antigo Zaire, onde vivi uns anos no interior do país e outros na capital, Kinshasa”. (História de Vida C)

O último núcleo gerador desta área de competências-chave é *Saberes Fundamentais*. Pretende-se através deste núcleo gerador que o Adulto identifique, compreenda e aja criticamente em questões relacionadas com a visão científica do indivíduo, da sociedade

e do universo. Através do domínio privado pretende-se que o Adulto mobilize o saber formal para o reconhecimento do elemento como uma unidade estrutural e organizativa:

“Nos seres vivos, toda a complexidade das suas características anatómicas e funcionais está inscrita numa molécula simples, ADN, que é a responsável pela hereditariedade. Quando um ser vivo se reproduz quer seja de forma sexuada ou assexuada, o ADN (ácido desoxirribonucleico) passa para a nova célula e, com ele, toda a informação das características do(s) progenitor(es).” (História de Vida B)

No domínio profissional, o Adulto terá de saber recorrer a processos e métodos científicos para actuação em diferentes domínios da vida social:

“Actualmente quando vamos efectuar uma entrevista de emprego, são feitos testes de personalidade, para seleccionar as pessoas. Para dar entrada no curso de pastelaria e padaria no IEFP, efectuei estes testes... É importante serem feitos estes testes, no meu caso ajudaram-me bastante uma vez que quando me inscrevi estava mais inclinada para um curso de jardinagem e através do teste, verifiquei que secalhar tinha mais aptidão para o curso de pastelaria e cozinha”. (História de Vida B)

Institucionalmente, pede-se que o Adulto intervenha racional e criticamente em questões públicas com base em conhecimentos científicos e tecnológicos. Por fim no domínio macroestrutural, pretende-se que o Adulto mobilize o saber formal na interpretação de leis e modelos científicos num contexto de coexistência de estabilidade e mudança:

“Não imagino o que será não poder ter filhos, contudo, penso que não seria essa a minha “escolha”, pois para além de em Portugal não ser permitido este processo, considero que seria mais viável recorrer à adopção, pois existem inúmeras crianças em instituições à espera de uma família. Eu não conseguiria ser uma barriga de aluguer, porque nunca seria capaz de dar o meu filho para outra pessoa, dado que o concebi e alimentei no meu ventre, durante 9 meses, achava que era meu ou até um pedaço de mim, já lhe tinha amor e nunca o daria. Aliás, até porque li um caso, nos Estados Unidos da América, onde esta prática é permitida, em que a mulher que aceitou ser barriga de aluguer, após dar à luz, não conseguiu entregar o filho, e o caso foi para Tribunal, com as duas “mães” a lutarem pela custódia da criança”. (História de Vida D)

“Como pessoa, sou única com o meu código genético, o ADN, herdado em partes iguais dos meus pais, tendo as minhas próprias características, como a cor dos olhos, da pele, dos cabelos, a constituição física, etc.Tenho uma irmã, filha do mesmo pai e da mesma mãe, mas somos

muito diferentes, enquanto ela é baixa, tem cabelos claros e pele branca, eu, sou mais alta, com cabelos escuros e pele morena, apenas a cor dos olhos é da mesma tonalidade, castanho esverdeado, porque os meus pais tinham os dois, os olhos desse tom. São 2 os genes que determinam a cor dos olhos, o dominante (cor escura) e o recessivo (cor clara), nesse caso, o dominante puro é que vai determinar qual a cor a ser herdada.” (História de Vida C)

5.3.3 Área de competências-chave de CLC

Considera-se que a área de competências-chave de Sociedade, Tecnologia e Ciência e Cultura, Língua e Comunicação são áreas gémeas, uma vez que os núcleos geradores a serem trabalhados são iguais em ambas, contudo a sua vertente de exploração é diferente, uma vez que se tratam de domínios do saber diferenciados. O primeiro núcleo gerador da área de competências-chave de Cultura, Língua e Comunicação, é *Equipamentos e Sistemas Técnicos*. Através deste núcleo pretende-se que o Adulto identifique e explore funcionalidades dos equipamentos e sistemas técnicos, mobilizando competências linguísticas e culturais, com vista ao seu máximo aproveitamento e a obtenção de desempenhos mais eficazes e participativos. No domínio privado, pretende-se que o Adulto saiba lidar com equipamentos e sistemas técnicos em contexto privado acedendo à multiplicidade de funções que comportam e reconhecendo a sua dimensão criativa:

*“Para interpretar o manual de instruções de um equipamento que utilizo em contexto doméstico em inglês, que é o meu computador, é veiculador de arte, cultura e comunicação, decidi **digitalizar algumas partes do livro de instruções em inglês**. Ao listar um conjunto de equipamentos técnicos que utilizo com intuito comunicacional, devo mencionar o telefone fixo cá de casa. Actualmente, este já apresenta mais funções, tais como guardar e enviar mensagens. Também tem a funcionalidade de aviso, num horário por mim estabelecido, do n.º de telefone de quem telefonou, a que horas foi feita essa chamada, se deixou mensagem ou não. Para isso basta pressionar a tecla cardinal seguido do n.º 200”. (História de Vida A)*

“O meu frigorífico tem um design moderno, onde posso conservar frescos e até congelar todos os alimentos necessários, posso saborear uma sobremesa gelada, um semi-frio, ou outros pratos que, sem a ajuda do frigorífico não poderíamos ter o prazer de comer. Procurei escolher um frigorífico adaptado à minha família e às minhas necessidades. Como quero que este dure tantos ou mais anos que o anterior, tenho determinados cuidados com ele, como por exemplo aqueles que menciono seguidamente...” (História de Vida D)

No domínio profissional, pretende-se que o Adulto demonstre situações de acção perante equipamentos e sistemas técnicos em contexto profissional conjugando saberes especializados e rentabilizando os seus variados recursos no estabelecimento e desenvolvimento de contactos:

“Um computador é uma máquina que lê dados, efectua cálculos e fornece resultados. Para que isto aconteça tem que haver entrada de dados, por exemplo, através do teclado (input) onde recebe e lê. O processamento, onde efectua o cálculo é feito pelo sistema e a saída da resolução feita através de por exemplo, a impressora (output) que fornece os dados obtidos”.

“Já em 1988 frequentei um curso de MS-DOS, Basic 1 e Wordstar, que permitiram ter o primeiro contacto com o mundo da informática”. (História de Vida B)

“Quando tive oportunidade de utilizar um computador pela primeira vez, tive medo, receio de não conseguir trabalhar com ele, mas depois de uma explicação do vendedor e de algumas formações feitas nessa área, adaptei-me facilmente. No entanto é no trabalho do dia-a-dia que mais vou aprendendo, continuando ainda a frequentar acções de formação para conseguir acompanhar a evolução das tecnologias, da programação, entre outros aspectos”. (História de Vida D)

No domínio institucional, pretende-se que o Adulto utilize conhecimentos sobre equipamentos e sistemas técnicos para facilitar a integração, a comunicação e a intervenção em contextos institucionais:

“Pois apesar de não ser um equipamento muito caro, eu sabia que com a garantia do mesmo assinada, poderia reclamar junto duma empresa de apoio ao consumidor, como por exemplo: através do n.º de telefone mencionado na garantia, à DECO, ou ao GAMCM (Gabinete de Apoio ao Município da Câmara Municipal de Seia), na primeira empresa iria expor o meu problema por telefone, na segunda faria por escrito através de uma carta de reclamação e na terceira iria pessoalmente ao local”. (História de Vida D)

“Apresenta uma carta de reclamação: “No dia 16 de Junho, adquirei nesse estabelecimento (LIDL) uma torradeira de marca: UFESA, conforme cópia da factura que junto em anexo... Caso não seja possível repará-la ou esse modelo esteja esgotado, fico a aguardar que o montante pago me seja devolvido ou me seja entregue outra de valor igual ou idêntico, no prazo de 15 dias.” (História de Vida B)

No que diz respeito ao domínio macroestrutural, o Adulto deve saber relacionar transformações e evoluções técnicas com novas formas de acesso à informação, à

cultura e ao conhecimento proporcionado também pelos novos suportes tecnológicos de comunicação:

“Há cerca de três anos comprei uma máquina de cortar relva. Quando a fui utilizar não funcionava. Voltei ao local de compra, situado acerca de 25km da minha casa, onde prontamente me trocaram por uma nova. Qual o meu espanto que após dois minutos de funcionamento queimou o motor! Farto desta situação, fiz uma exposição verbal ao gerente da loja. Resolveram-me definitivamente o problema devolvendo-me a totalidade do dinheiro”.
(História de Vida E)

No núcleo gerador de *Ambiente e Sustentabilidade*, pretende-se que o Adulto intervenha em questões relacionadas com ambiente e sustentabilidade, descodificando símbolos, produzindo indicações claras a favor de práticas de defesa dos recursos naturais e argumentando em debate, tendo em conta o papel dos mass media na opinião pública. No domínio privado, pretende-se que o Adulto saiba regular consumos energéticos aplicando conhecimentos técnicos e competências interpretativas:

“Podemos poupar energia em várias situações do nosso dia-a-dia, para isso dou alguns exemplos do que costumo habitualmente fazer: Desligar o forno 10 minutos antes de terminar o tempo de cozedura; Não deixar a televisão ou qualquer outro aparelho em stand by; Não deixar o telemóvel ligado à corrente depois da bateria já carregada; Evitar abrir o frigorífico várias vezes; Substituir as lâmpadas, por outras mais económicas; Não deixar lâmpadas acesas em divisões onde não seja necessário. Para fazer a escolha mais acertada, consulte a respectiva etiqueta energética e optei pelo que apresentava menor consumo energético. A União Europeia criou a etiqueta energética, para informar o consumidor sobre a eficiência, consumo, rendimento, capacidade e ruído dos vários equipamentos domésticos. Trata-se de um rótulo colocado na parte exterior dos electrodomésticos, de modo a ficar visível ao consumidor”.
(História de Vida B)

No domínio profissional, pretende-se que o Adulto saiba agir de acordo com a percepção das implicações de processos de reciclagem em contexto profissional, reconhecendo a mais-valia da sua utilização, recorrendo à comunicação de mensagens eficazes:

“Na empresa onde trabalho, todos os funcionários são “obrigados” a reciclar, pois temos de colocar as matérias nos contentores. Junto à “Etar” foi construído um enorme ecoponto onde os resíduos são diariamente colocados pelos funcionários da limpeza, no entanto a separação é

feita anteriormente por todos, incluindo as pessoas do exterior que visitam a fábrica”. (História de Vida A)

“Em minha casa, por exemplo, substituímos todas as lâmpadas por lâmpadas de baixo consumo, da mesma forma que evitamos desperdiçar energia eléctrica, ou seja, mantermos a luz apagada, ou aparelhos eléctricos desligados nos compartimentos onde não está ninguém...

Ao escolher uma máquina de lavar roupa deve ter-se em consideração a etiqueta energética... a escolha deve recair sobre os modelos que apresentam uma classificação AAA...”(História de Vida E)

Na relação com instituições, pretende-se que o Adulto saiba agir perante os recursos naturais reconhecendo a importância da sua salvaguarda e participando em actividades visando a sua protecção:

“A água é abundante, em especial durante o Inverno, quando a pluviosidade é elevada, originando pequenos riachos e lagos que alimentam os rios Mondego, Zêzere e seus afluentes...” “Esta zona montanhosa chamada Serra da Estrela, possui características propícias ao turismo. Segundo dizem, do alto da Torre a vista pode alcançar quase metade de Portugal. A neve e as pistas de esqui atraem sempre muitos turistas no Inverno, o que proporciona oportunidades de negócio aos comerciantes, hotéis, restauração, etc. Muitos postos de trabalho são criados na Região de Turismo da Serra da Estrela, dando origem ao seu desenvolvimento”.
(História de Vida B)

No domínio macroestrutural, pretende-se que o Adulto saiba agir de acordo com a compreensão dos diversos impactos das alterações climáticas nas actividades humanas:

“Como se pode observar na primeira imagem apresentada, antigamente a população de Seia dedicava-se mais à agricultura e à pastorícia, pois existiam muito mais espaços verdes. Também o clima era mais favorável, pois não existiam indústrias, não existiam carros, em suma, não havia poluição, também as geadas e as secas não afectavam tanto os campos, estas existiam mas na sua época devida, pelo que a agricultura e a pastorícia era o principal meio de subsistência das pessoas. A nível urbanístico, podemos verificar que havia muito menos edifícios, o que permitia, por sua vez, a presença desses grandes espaços verdes. Com o passar dos tempos, muitos edifícios foram construídos formando vários bairros, algumas fábricas foram também edificadas, ocupando assim grande parte dos espaços verdes até aí existentes. Logo, as pessoas passaram a dedicar-se menos à agricultura, dedicando-se mais a outras actividades laborais, nomeadamente em fábricas”. (História de Vida D)

O próximo núcleo gerador, é o de *Saúde*, através desta unidade pretende-se que o Adulto demonstre situações de intervenção em situações relacionadas com a saúde, aplicando capacidades de expressão, descodificação e comunicação no desenvolvimento de uma cultura de prevenção, no cumprimento de regras e meios de segurança e sendo receptivo à diversidade de terapêuticas na resolução de patologias. No domínio privado, o Adulto deve saber interpretar e comunicar conteúdos com objectivos de prevenção na adopção de cuidados básicos de saúde:

“Como tenho excesso de peso e uma arritmia, fui aconselhada pelo médico de família a fazer uma caminhada (mais ou menos de uma hora, a qual me ajuda a nível cardiovascular), assim como a ter cuidados com a alimentação, reduzindo o sal, o açúcar e naturalmente as gorduras. Também gosto de ter o meu tempo de lazer, almoçando, jantando ou conversando com os amigos, vizinhos e família, em minha casa ou na deles, ir até à praia, ir ao cinema, ir beber um café numa esplanada, tratar das minhas flores, ou meramente sentar-me num sofá e ler um bom livro, o qual nem necessito comprar, é suficiente ir à biblioteca”. (História de Vida C)

No domínio profissional, o Adulto deve demonstrar situações de intervenção apreendendo e comunicando regras e meios de segurança e desenvolvendo uma cultura de prevenção:

“...no que toca aos riscos biológicos, a principal forma de diminuir esses riscos é lavar muito bem as mãos após manusear equipamentos contaminados, antes e após ir à casa de banho e antes das refeições. Há situações em que tenho mesmo que calçar luvas, como por exemplo, contar moedas provenientes da caixa de esmolas da igreja da Misericórdia. No meu local de trabalho, tal como a Lei obriga existem várias regras de segurança relacionadas com procedimentos de intervenção em situações de emergência, tais como: Placas de sinalização; Extintores; Detector de incêndio; Alarme; Sistema de videovigilância; Fardas (na cozinha as funcionárias usam farda, touca, luvas e calçado apropriado)”. (História de Vida D)

“De destacar ainda que, assim como em qualquer sector profissional, seguimos criteriosamente as regras de higiene, saúde e segurança no trabalho. Um dos pontos que muito me preocupa é a ergonomia no trabalho. Qualquer médico, perante a suspeita fundada de doença profissional, tem a obrigação de notificar o Centro Nacional de Protecção contra Riscos Profissionais, mediante o envio de participação obrigatória”. (História de Vida E)

Relativamente ao domínio institucional, o Adulto terá de relacionar a multiplicidade de terapêuticas com a diversidade cultural, respeitando opções diferenciadas:

“A título pessoal, tanto privilegio a medicina tradicional como a alternativa, depende da gravidade da situação e também dos meios económicos existentes na altura, uma vez que, a meu ver, a medicina alternativa se torna mais dispendiosa. O mesmo se passa com os medicamentos, tanto podem ser “de marca” como genéricos. No meu caso, até prefiro que sejam genéricos, mais uma vez por serem mais acessíveis economicamente. Quando o meu filho era mais pequeno e estava doente, tínhamos em atenção a dose de medicamentos permitida em relação ao seu peso; hoje já toma a colher de xarope cheia, enquanto antes só tomava um terço”. (História de Vida A)

“Actualmente existem várias terapias, desde as naturais / leigas às químicas (medicamentos). O saber tradicional substitui, no que pode, o saber biomédico, sendo este encarado como último recurso, pois o Homem, desde a sua existência, que sofre de determinadas doenças, tendo que recorrer ao que está ao seu dispor para as tentar curar, sendo as plantas um exemplo fugaz dos recursos a que o homem recorria.

São exemplos os inúmeros chás de plantas, xaropes de cenoura, cebola. Actualmente, assistimos ao desenvolvimento destas práticas, tendo já ao nosso dispor práticas mais avançadas, tais como acupunctura, fisioterapia, aerossóis, hipnose, psicologia, massagens...” (História de Vida D)

No domínio macroestrutural, o Adulto deve saber mobilizar saberes culturais, linguísticos e comunicacionais para lidar com patologias e cuidados preventivos relacionados com o envelhecimento e o aumento da esperança de vida:

“Não pode tomar-se como ideal o objectivo único de conseguir uma vida mais longa. Viver plenamente é mais do que sobreviver. Por isso, hoje em dia se fala de “qualidade de vida”, um conceito mais global... Diz-se que as sociedades actuais estão a envelhecer e assim é, por via do aumento da esperança de vida, que ronda os 70 anos. Vivem mais anos e querem vivê-los melhor, adoptando estilos de vida saudáveis. Os cuidados com os doentes crónicos e/ou terminais permitem viver o resto do tempo de vida com dignidade. Para isso, existem os chamados cuidados paliativos, prestados a doentes em situação de intenso sofrimento decorrente de doença incurável em fase avançada e rapidamente progressiva”. (História de Vida B)

No núcleo gerador de *Gestão e Economia*, é pedido que o Adulto identifique situações relacionadas com a gestão e a economia descodificando terminologias, sabendo

exprimir-se sobre diversos temas financeiros e aplicando em diversos contextos competências culturais e procedimentos que contribuam para agilizar a organização do trabalho e a gestão do tempo. No domínio privado, o Adulto deve saber definir orçamentos familiares e preencher formulários de impostos dominando terminologias e aplicando tecnologias que facilitam cálculos, preenchimentos e envios:

“É essencial a elaboração de um orçamento familiar de acordo com as características e composição do agregado familiar, pois isso permite o controlo mais eficiente das despesas em função das receitas. Pessoalmente faço o meu orçamento familiar mensalmente, prestando especial atenção às despesas fixas (crédito habitação, água, electricidade, gás, gasolina alimentação e educação) ”. (História de Vida D)

No domínio profissional, pretende-se que o Adulto saiba adequar-se a modelos de organização e gestão que valorizam o trabalho em equipa em articulação com outros saberes especializados:

“Como os meus recursos financeiros, não eram muitos, tive necessidade de recorrer a um projecto financiado, para assim concretizar o meu sonho. Para me candidatar ao projecto tive a necessidade de elaborar um bom estudo, onde a análise de mercado foi indispensável... Depois de muito trabalho tive apoio financeiro e abri a minha loja com todas as normas fiscais e sociais e todos os documentos necessários. De forma a ter sucesso na minha empresa estudei alguns planos de Marketing, para assim tirar algumas ideias, desta forma fiz publicidade na rádio, no jornal local, distribui alguns flyers... Adoptei também o meu espaço às novas tecnologias, através da introdução de um software para a gestão de vendas de balcão e introdução do multibanco.” (História de Vida B)

“Na empresa onde trabalhava preenchia folhas de caixas e fazia o controlo de receitas e custos, para que houvesse a percepção dos lucros”. (História de Vida E)

Institucionalmente, o Adulto deve saber agir de acordo com a compreensão do funcionamento dos sistemas monetários e financeiros (como elemento de configuração cultural e comunicacional das sociedades actuais):

*“Vou de seguida explicar o funcionamento da actividade cultural e artística que desenvolvo a par com os meus colegas de trabalho. Fundámos uma pequena **associação** para a qual descontamos todos os meses um determinado montante, para que, no final do ano, possamos realizar sempre uma festa de Natal. Relativamente aos mass media, e tendo consciência da*

diferença entre os objectivos económicos e os objectivos do serviço público no contexto dos sistemas financeiros, apresento o exemplo da taxa de juro”. (História de Vida A)

No que se refere ao domínio macroestrutural, o Adulto deve saber identificar os impactos de evoluções técnicas na gestão do tempo reconhecendo ainda os seus efeitos nos modos de processar e transmitir informação:

“Os indivíduos, habitualmente com rotinas diárias sufocantes durante a semana, seja na aldeia, vila ou cidade, proporcionavam a si mesmos, ao fim de semana em diversos espaços, associações, momentos de encontro amigável que, deste modo, fazia parte de uma forma de vida. De há uns anos a esta parte, esta forma de estar na vida mudou, porque o” modo de vida virtual” veio fornecer novos espaços e novas formas de encontros casuais, ainda que coberto de anonimato. Muitas plataformas têm vindo a surgir nos últimos anos na Internet, desde o Facebook”, “Twitter”, “Youtube”, “Google”, etc”. (História de Vida A)

Em *Tecnologias de Informação e Comunicação*, pretende-se que o Adulto intervenha face às tecnologias de informação e comunicação em contextos diversificados, mobilizando competências linguísticas e culturais no potenciar das suas funcionalidades, identificando a relação entre estas tecnologias, o poder mediático e respectivos efeitos em processo de regulação institucional. No domínio privado, pretende-se que o Adulto saiba operar com as comunicações rádio em contexto doméstico adequando-as às necessidades da organização do quotidiano e compreendendo de que modo incorporam e suscitam diferentes utilizações da língua:

“Hoje em dia faço muito uso do telemóvel, principalmente para estar sempre em contacto com as minhas filhas e marido. Com um simples toque sei que estão bem, que chegaram bem...”
(História de Vida D)

No domínio profissional, é pedido que o Adulto saiba lidar com a micro e macro electrónica em contextos socioprofissionais identificando as suas mais-valias na sistematização da informação, decorrentes também da especificidade de linguagens de programação empregues:

“No meu local de trabalho, também utilizo alguns equipamentos técnicos como: computador, calculadora, impressora, fotocopiadora, central telefónica... não tive grandes dificuldades em lidar com eles, tendo-me sido dada uma explicação de cada um pelo seu fornecedor. Na informática frequentei algumas formações pós-laborais para aprofundar conhecimentos e poder

tirar mais rentabilidade da mesma. Mas é no trabalho do dia-a-dia que mais vou aprendendo e actualizando as minhas funções com cada equipamento”. (História de Vida D”

“No meu local de trabalho utilizava o computador para trabalhar no programa de facturação, elaborando notas de encomenda, fornecimentos, stocks, imprimir listagens de clientes, de créditos em dívida, ofícios, ou mesmo alguma campanha que esteja a ser promovida pela empresa”. (História de Vida E)

Institucionalmente, é pedido que o Adulto saiba relacionar-se com os *mass media* reconhecendo os seus impactos na constituição do poder mediático e tendo a percepção dos efeitos deste na regulação institucional:

“Tinha uns doze anos quando vi, em directo, a chegada do homem à lua, (numa televisão a preto e branco), algo completamente inacreditável e ao mesmo tempo emocionante, naquela época, porque a informação que havia do mundo exterior era muito pouca, e até os televisores existiam em número reduzido. A opinião pública é muito influenciada através do mediatismo das notícias, conduzindo as pessoas a tomadas de posição positivas ou negativas mostrando, às vezes, imagens chocantes (caso do enforcamento do Saddam), as quais deveriam ter sido censuradas, mas, com a internet, é mais difícil aplicar as leis impostas às comunicações clássicas (rádios, televisões)”. (História de Vida C)

Por último no que diz respeito ao domínio macroestrutural, o Adulto deve perceber os impactos das redes de internet nos hábitos perceptivos, desenvolvendo uma atitude crítica face aos conteúdos aí disponibilizados:

“A Internet tem trazido alguma confusão no que se refere à propriedade dos conteúdos disponibilizados on-line; muitas vezes pensa-se erradamente que qualquer conteúdo disponibilizado passa a pertencer ao domínio público, podendo ser livremente utilizado por todos, mas esse é um engano que já trouxe sérios problemas a várias pessoas devido ao total desconhecimento da lei. Certos indivíduos tendem a apropriar-se indevidamente de textos, imagens ou outros conteúdos, efectuando downloads ilegais e que são proibidos por serem feitos a partir de produtos comercializáveis”. (História de Vida A)

“Como mãe, preocupo-me com estas redes, que podem orientar os jovens para mundos que não se coadunem com o real. Nesse mundo virtual onde tudo é possível, pode influenciar pelo irreal facilitismo que se encontra por exemplo na second life. Voar, cair de alturas, apaixonar, tudo acontece. O conhecimento de pessoas via internet, pode ser mal intencionado e levar as pessoas a cometer loucuras e a fornecer dados confidenciais a estranhos. Seria uma iniciativa interessante, caso houvesse nas escolas, formação para os pais, no que respeita a TIC.

Formação essa, mais direccionada para os sites que os nossos filhos mais visitam e onde se envolvem mais. Os pais menos familiarizados com estas coisas das novas tecnologias, podem não saber exactamente o que é possível acontecer”. (História de Vida B)

No núcleo gerador de *Urbanismo e Mobilidade*, é pedido ao Adulto que demonstre situações de intervenção em questões relacionadas com mobilidade e urbanismo, mobilizando recursos linguísticos e comunicacionais no reconhecimento das funcionalidades dos diversos sistemas de ordenamento, da existência de planeamento urbano, das oportunidades de trabalho em contextos rurais e urbanos e do enriquecimento cultural que os fluxos migratórios geram, interpretando-os como factores que reforçam a qualidade de vida. No domínio privado, o Adulto deve identificar situações de participação no processo de planeamento e construção de edifícios recorrendo a terminologias próprias e procurando garantir condições para as práticas de lazer:

“Na escolha dos materiais da minha casa, tive algum cuidado, nomeadamente a canalização é embebida e revestida por lã de vidro, as louças de casa de banho são de fibra de porcelana, as portas são térmicas e as tintas são biológicas...” (História de Vida B)

“Elas acabam por beneficiar com a nossa decisão de ter construído casa em Seia, pois estão perto da escola e, assim, quando terminam as aulas, ou por qualquer motivo saem mais cedo, podem ir para casa sem estarem dependentes de transporte. Deste modo, podem aproveitar os seus tempos livres para estudar ou para outras actividades, já que nesta localidade, também podem desfrutar de actividades que na minha aldeia não teriam, pois aqui estamos mais perto dos espaços de lazer e diversão. Por exemplo, os meus sobrinhos, cujos pais compraram as suas moradias na mesma aldeia, se quiserem vir com os filhos para eles brincarem no Parque, na piscina ou para irem ao cinema, terão que percorrer 30 quilómetros”. (História de Vida D)

Profissionalmente, o Adulto deve saber intervir em contextos profissionais considerando a ruralidade ou urbanidade que os envolvem e procurando retirar daí benefícios para a integração socioprofissional:

“O sotaque é uma característica intrínseca que distingue a região onde cada um de nós vive e é por isso digna de se salientar, pois é sem dúvida o retrato dos nossos antepassados... A recente assinatura do acordo ortográfico entre Brasil e Portugal veio levantar questões relativas à defesa do património linguístico. Qualquer pessoa que seja minimamente informada saberá que o Português não se escreveu sempre da mesma maneira. Houve adaptações sucessivas”. (História de Vida E)

No que diz respeito ao domínio institucional, pretende-se que o Adulto identifique sistemas de administração territorial e respectivos funcionamentos integrados:

“Contudo, também há aspectos positivos a salientar. Por exemplo, a construção do Cine-Teatro, do Palácio da Justiça, das Escolas, da zona industrial, lojas comerciais, a remodelação do Hospital. Também a abertura do Museu do Brinquedo e do Museu do Pão, que contribuiu para o desenvolvimento turístico da nossa região, até porque este último é único no nosso país.

A construção de rotundas, nomeadamente a da Ponte de Santiago, que tem evitado muitos acidentes. A construção, que está agora a ser iniciada, da variante que liga a Ponte de Santiago ao Bairro dos Martinhos, por fora da cidade, evitando assim o tráfego no centro da mesma”.
(História de Vida D)

Relativamente ao domínio macroestrutural, o Adulto deve saber relacionar mobilidades e fluxos migratórios com a disseminação de patrimónios linguísticos e culturais e seus impactos:

“A mobilidade tem sido uma fonte de progresso e de crescimento económico, porque todos os que emigraram, acabaram trazendo as suas economias para o país, assim como parte das diversas culturas (danças, gastronomia, linguagem, costumes), que aprenderam nos outros países. Quando emigrei para África, tive de aprender a falar francês correctamente, porque só tinha umas noções dadas na escola, assim como a língua nativa do país, para poder compreender e ao mesmo tempo, integrar-me no local onde habitava.

Para me integrar no seio da comunidade Belga, além de aprender o francês, tive de compreender as diferentes culturas, devido a diversas origens sociais (os Valões e os Flamengos), existentes naquela sociedade Belga, os quais eram muito divergentes, em tudo.”
(História de Vida C)

“Quando estava emigrada em Itália, tive a necessidade de aprender rapidamente a língua materna daquele país, para que a integração naquele país. Nos primeiros tempos foi um pouco difícil, contudo aos poucos e através do estudo consegui falar fluentemente o Italiano... “

“Apesar de ter estado alguns anos em Itália nunca deixei de falar a minha língua materna e manter a minha cultura”. (História de Vida B)

Por fim no núcleo gerador de *Saberes Fundamentais* é pretendido que o Adulto exemplifique situações, onde teve a necessidade de agir em contextos diversificados conseguindo identificar os principais factores que afectam quer a mudança social, quer a evolução dos percursos individuais e sendo capaz de mobilizar saberes relativos à ciência e a dinâmicas institucionais de modo a poder formular opiniões críticas perante

variadas questões. No que diz respeito ao domínio privado, o Adulto deve exemplificar situações de vida tendo em conta que os percursos individuais são afectados pela posse de diversos recursos, incluindo competências ao nível da cultura, da língua e da comunicação:

“Quando andava a frequentar o 9º ano de escolaridade, aconteceu um dos episódios mais marcantes da minha vida, que ainda hoje recordo com muito sofrimento e angústia. Com a morte do meu pai tive de deixar os meus estudos e começar a trabalhar”. (História de Vida B)

“Em Agosto de 1972, nasceu a minha irmã mais nova. Facto que me obrigou a abandonar a escola e a deixar de ajudar no campo e na confecção de queijo e seus derivados. Era algo que gostava bastante de fazer e de que ainda hoje me lembro como se faz. Tudo isto para me poder dedicar à bebé que, logo após a primeira semana ficou entregue a mim. Cuidava dela e das tarefas da casa como se fosse eu a mãe, e enquanto ela dormia ainda ia arranjando um tempinho para aprender um pouco de rendas e bordados numa formação que decorria na altura. Daí a algum tempo voltei a França, mas desta vez para passar umas férias com os meus padrinhos e primo, visitei vários locais como: Leon, Ballon d’Alsasse Europark na Alemanha, uma cidade na Suíça da qual não me recordo do nome”. (História de Vida D)

Profissionalmente, deve saber agir em contextos profissionais, com recurso aos saberes em cultura, língua e comunicação:

“Todos os anos temos que responder a inquéritos e a questionários feitos pela empresa, para que desta forma possamos apresentar sugestões, dar ideias, fazer críticas, elogiar o trabalho feito em prol dos colaboradores da empresa ou vice-versa. Sem dúvida que os mass média têm contribuído para muitas mudanças no campo profissional: alteraram os métodos de trabalho, há um maior empenho para manter os postos de trabalho e, nesta altura de crise, em que tantas empresas têm fechado as portas, começou-se a apostar na qualificação dos trabalhadores para desempenharem melhor as funções no seu local de trabalho”. (História de Vida A)

Relativamente ao domínio institucional, o Adulto deve saber formular opiniões críticas mobilizando saberes vários e competências culturais, linguísticas e comunicacionais:

“A arte nos espaços públicos está definitivamente mudada. Pegou a moda das rotundas, uma forma de controlar o trânsito, mas, às vezes, as autarquias não têm nenhum sentido artístico. Esta rotunda, em Nelas, teve um bom aproveitamento da zona, ao plantarem uma vinha, visto ser uma zona vinícola, Região do Dão, de reconhecido mérito. Mas na Guarda, esta rotunda, que poderia ser um monumento artístico, serve apenas para confundir o trânsito, tirando a visibilidade toda, tendo havido já diversos acidentes”. (História de Vida C)

Por fim no domínio macroestrutural, pretende-se que o Adulto identifique os principais factores que influenciam a mudança social, reconhecendo nessa mudança o papel da cultura, da língua e da comunicação:

“Para além das grandes alterações tecnológicas e científicas, que tem vindo a acontecer ao longo dos tempos, tempo se tem vindo a sentir profundas alterações da cultura do nosso povo. Recordo sobretudo o período da minha avó em que seria um escândalo nas nossas aldeias as mulheres entrarem num café, fumarem, vestirem calças... Sem dúvida que os meios de comunicação social, ao introduzirem nas nossas casas, outras culturas, veio permitir que aos poucos mudassem alguns hábitos e costumes dos portugueses. Gosto muito de ver televisão, sobretudo programas que enriquecem os meus conhecimentos, como por exemplo “Querido mudei a casa”, “Sociedade Civil”, “Odisseia” e “Daily Coochs” (História de Vida B)

“A recente assinatura do acordo ortográfico entre Brasil e Portugal veio levantar questões relativas à defesa do património linguístico. Qualquer pessoa que seja minimamente informada saberá que o Português não se escreveu sempre da mesma maneira. Houve adaptações sucessivas” (História de Vida E)

6. Discussão dos resultados

Após a apresentação dos dados obtidos a partir da investigação realizada, passaremos à discussão dos mesmos.

Os processos de RVCC têm-se constituído como instrumentos fundamentais, para o desenvolvimento do nosso país. A adesão por esta iniciativa, permite que cada adulto valorize as aprendizagens adquiridas ao longo da vida, através de um balanço de competências, procedendo ao seu registo num PRA.

Como pontos fundamentais para a discussão dos nossos resultados, tivemos em consideração o tema que nos moveu para este estudo, assim como o problema formulado.

Definimos como tema do nosso trabalho *Histórias de Vida uma construção de competências*, tendo sido definida a seguinte questão de investigação – Como é que os adultos em processo de RVCC de nível secundário, reconstroem as suas histórias de vida num portefólio para fins de avaliação? Em termos gerais, através desta investigação temos como objectivo compreender como é que os adultos evidenciam as

suas competências, tendo como base a sua história de vida ao longo do processo RVCC, de nível secundário. Para atingir este objectivo formulámos ainda as seguintes questões de investigação:

1 – Como é que os adultos reconstróem a sua história de vida, nomeadamente o seu percurso pessoal, profissional, social e formativo?

2- Quais as estratégias e recursos utilizados pelos adultos na evidenciação das suas competências?

3 – De que forma é que os adultos reconstróem a sua história de vida num portefólio, tendo como base o referencial de competências-chave para o nível secundário?

Tornou-se uma caminhada longa que nos permitiu crescer e aprender melhor acerca de uma nova modalidade de certificação implementada em Portugal – Reconhecimento e Validação de Competências.

A nossa investigação teve como base o percurso de vida e toda a sua história de cinco adultos, que terminaram o processo de RVCC de nível secundário. Tratam-se de percursos de vida distintos e muito ricos em experiências e saberes adquiridos. O abandono precoce do sistema de ensino, por razões económicas, profissionais, pessoais ou mesmo por circunstâncias inesperadas, permitiu a entrada de muitos destes adultos no mundo do trabalho antecipadamente. As aprendizagens adquiridas ao longo das suas vidas são muito variadas, tornando-se importante valorizar.

A iniciativa Novas Oportunidades surge para estes adultos, como uma nova oportunidade para a conclusão dos seus estudos e fazer face às novas exigências de um mercado de trabalho instável e a um mundo em permanente mudança. A forma como foram validadas as suas competências, foi para todos os adultos a mais correcta tendo sido dada a oportunidade de valorizarem competências não escolares e de tomarem consciência das suas próprias competências e saberes.

A passagem das experiências de vida e a sua transformação em competências no PRA, apresenta-se como uma tarefa individual, reflexiva e crítica. O recurso aos mais variados meios na evidenciação de competências, pareceu aos nossos entrevistados a

melhor forma para tomarem consciência das aprendizagens adquiridas ao longo da vida. O recurso a documentos guardados foi apontado, como importante fonte para a consciencialização das competências. O apoio por parte da equipa técnico pedagógica, dando alguns exemplos de vida gerais, foram importantes para a consciencialização de casos concretos. Num período em que se aponta algumas dúvidas aos certificados e diplomas emitidos através dos processos de reconhecimento, devido a alguns documentos serem copiados ou retirados na íntegra de PRA existentes na internet, a pesquisa na internet, foi também apontada como um recurso na tomada de consciência de competências. Segundo os entrevistados a pesquisa sobre os temas a desenvolver de acordo com a sua história de vida, poderia ser o primeiro passo para efectuar um bom desenvolvimento do seu trabalho. Ainda a conversa com familiares e amigos surge como recurso na tomada de consciência de competências.

O apoio da equipa técnico pedagógica (formadores das três áreas de competências-chave e profissional de RVCC), é fundamental no acompanhamento, dinamização, aconselhamento e orientação dos processos de reconhecimento. Segundo os nossos entrevistados o apoio da equipa é fundamental no balanço de competências e na explicação daquilo que é necessário evidenciar. Apenas um entrevistado refere ainda que o seu apoio foi fundamental na organização de ideias e na pontuação.

No que diz respeito ao recurso a instrumentos de mediação, verificamos através das entrevistas, que a utilização dos instrumentos de mediação não é utilizada por todos os CNO entrevistados. Segundo os adultos os instrumentos de mediação são especialmente importantes para a explicação dos temas e apoio na evidenciação de competências.

O processo de RVCC privilegia o adulto e toda a sua história de vida, reconhecendo as competências adquiridas ao longo do seu percurso de vida. São quatro os domínios de referência da sua vida a serem explorados ao longo do processo de reconhecimento: contexto privado, contexto profissional, contexto institucional e macroestrutural. Procuramos também conhecer ao longo da nossa investigação qual ou quais destes domínios de referência seriam os mais fáceis e os mais difíceis na evidenciação de competências. Verificamos através das entrevistas efectuadas que de uma forma geral houve uma maior facilidade em evidenciar as competências, referentes ao domínio privado e profissional.

Tal como já referimos no nosso trabalho o processo de reconhecimento assenta em três eixos: eixo do reconhecimento de competências, eixo da validação de competências e o eixo da certificação de competências. O eixo do reconhecimento de competências, permite ao indivíduo com o apoio por parte da equipa, reflectir sobre os seus saberes e experiências, através de um balanço de competências. As experiências e competências a evidenciar tem como base um referencial de competências-chave. O referencial de competências-chave trata-se de um documento condutor/orientador que contém um conjunto de critérios de evidência, adaptáveis às competências dos adultos, conquistadas em diferentes situações e experiências de vida. Segundo os entrevistados a ponte entre a sua história de vida e as competências necessárias, para além de ser efectuada tendo como apoio a equipa técnico pedagógica, o recurso a instrumentos de mediação e a pesquisa na internet, foi efectuada sobretudo tendo em consideração uma explicação coerente da sua história de vida. Podemos considerar que para além de um grande trabalho individual, reflexivo e introspectivo, a passagem para o papel das competências, tornava-se um processo criterioso de identificação, compreensão, intervenção e contextualização das situações de vida.

Os dados apresentados até então tiveram como base a análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos cinco adultos, contudo foi também nosso objectivo analisar os documentos produzidos ao longo do Processo de RVCC. Através desta análise tivemos em consideração alguns critérios de avaliação: a) Aspectos formais – estrutura e organização do PRA; b) Qualidade dos/da conteúdos/reflexão - coerência dos conteúdos; estratégias e recursos utilizados na evidenciação de competências; explicação das competências e saberes; capacidade de auto-questionamento; c) Apropriação das competências versus referencial de competências-chave.

Relativamente aos aspectos formais dos Portefólios, nomeadamente à sua estrutura e organização e organização, verificamos que a forma como apresentam o seu PRA, pode variar, podendo ser apresentada em formato papel, ou em formato digital. Quanto à sua organização parece haver um consenso entre os adultos. Apenas um adulto apresenta uma estrutura diferente, fazendo uma divisão do seu PRA em três fases temporais: ontem, hoje e amanhã, anexando todos os instrumentos de mediação que o apoiaram no desenvolvimento da sua história de vida e na evidenciação das competências

necessárias, enquanto os restantes adultos optaram por estruturar o seu PRA, tendo em consideração as três áreas de competências-chave e os núcleos geradores/unidades de competências.

Quanto à coerência dos conteúdos verificamos que este critério é de alguma forma condicionado pela estrutura e organização do PRA. Pareceu-nos através da nossa análise que apenas o portefólio que apresenta uma divisão temporal da sua história de vida, apresenta uma certa coerência e encadeamento da sua história, não havendo cortes temporais. A sua história de vida e a evidenciação de competências é efectuada de uma forma temporal o que permite um encadeamento das aprendizagens adquiridas ao longo do seu percurso de vida e ao mesmo tempo a evidenciação das competências necessárias para a certificação. Nas restantes histórias de vida a divisão em áreas de competências-chave e núcleos geradores, permite que não exista continuidade de raciocínio, quando se passa de um tema para outra, dividindo a história de vida em pedaços de vida. Sobre esta perspectiva, parece-nos que não existe uma adaptação do referencial às experiências de vida do adulto, mas sim uma adaptação do adulto ao referencial de competências-chave.

Tal como já citamos nesta discussão, verificamos também na análise dos PRA, que os recursos e estratégias utilizadas na evidenciação de competências no PRA, são variados sendo o discurso escrito a estratégia mais utilizada. De forma a complementar o seu discurso é anexado um conjunto de elementos com o objectivo de comprovar aquilo que está a ser narrado, fazendo parte destes recursos fotografias, imagens, cópia de documentos vários, tabelas, organogramas, entre outros.

No que diz respeito à explicação das competências e saberes, verificamos através da análise dos PRA que são vários os contextos de vida a que os adultos fizeram recurso para demonstrar competências e saberes. No seu domínio privado, os adultos fazem recurso a situações de vida privada, familiares e no relacionamento com aqueles que lhe estão mais próximos. No domínio profissional, não é só a sua situação profissional actual que é considerada, mas sim todo o seu percurso, enquanto trabalhadores. Neste contexto são exemplificadas situações de relacionamento com os colegas e entidades empregadoras, assim como é necessário que estes sejam conhecedores dos seus direitos e deveres numa entidade patronal.

Quanto ao domínio institucional, os adultos põem em evidência o seu relacionamento e conhecimento com instituições de cariz variado, nomeadamente social, religioso, cultural, recreativo e político. É destacado sobretudo o seu papel activo nestas instituições e a possibilidade de intervenção em outros projectos sociais. Por fim no domínio macroestrutural os adultos abordam temas gerais, efectuando uma reflexão crítica acerca de temas que são actuais. Esta reflexão é acompanhada por uma grande capacidade argumentativa.

Relativamente à capacidade de auto-questionamento dos adultos, verificamos através da análise que esta vai de encontro às competências necessárias para obtenção de crédito, ou seja, os adultos dirigem o seu discurso, perante os critérios que são necessários evidenciar.

Conclusão

Durante várias épocas, as aprendizagens foram demarcadas pela experiência e pelos processos de socialização. A escola constituía um dos mais importantes contextos de socialização, existindo um tempo e um espaço específico para se aprender. As crescentes críticas foram surgindo ao modelo escolar até então vigente, uma vez que este não conseguia satisfazer as necessidades de uma sociedade cada vez mais exigente, começando assim a surgir as primeiras iniciativas de educação e formação de adultos. Cada vez mais se começa a valorizar as aprendizagens não formais em detrimento das aprendizagens formais que tinham dominado até então o pensamento político e influenciado a maneira como se pensava a formação e a educação.

Para muitos adultos, não existiu a oportunidade de continuar os seus estudos ou aceder a outros percursos formativos, num período onde as condições económicas impunham-se a qualquer percurso formativo e onde a formação não era condição de acesso a toda a sociedade. Devido a este factor Portugal continua a apresentar valores bastante baixos de níveis de escolarização, verificando-se um aumento da taxa de desemprego para os trabalhadores menos qualificados. Estes baixos níveis de escolarização não se consignam apenas a grupos com uma faixa etária mais velha, mas também a grupos mais jovens. Aliado a este aspecto e às rápidas alterações tecnológicas, científicas e sociais e à instabilidade económica que se tem vindo a sentir, criam-se riscos de exclusão social e uma maior exigência a nível do trabalho e da competitividade, reduzindo as oportunidades de emprego para os trabalhadores menos qualificados. Este factor contribui para que muitas pessoas se preocupem com a aquisição de novos conhecimentos e com o reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida, para assim enfrentarem as exigências de uma nova sociedade. A aposta na qualificação dos portugueses tem sido uma das medidas da política nacional. A criação dos Centros de RVCC, actuais Centros Novas Oportunidades, surgem para colmatar estas lacunas. Inicialmente concebidos apenas em Portugal para certificar competências escolares de nível básico, os CNO alargaram o seu âmbito ao nível secundário e também ao reconhecimento de competências profissionais.

Consideramos importante a existência de um sistema de reconhecimento de competências, onde seja valorizado todo o percurso de vida do adulto. A existência de um certificado e de um diploma, e a valorização das aprendizagens que a vida oferece, constitui-se como um caminho para a progressão na carreira profissional, valorização pessoal e incentivo para a formação contínua.

A metodologia deste processo assenta na valorização das aprendizagens adquiridas ao longo da vida pelo adulto, nos mais diversos contextos educativos (formais, informais e não-formais), procedendo-se ao seu balanço de competências a ao seu registo num PRA. O Adulto e toda a sua história de vida têm um papel central em todo este processo.

O acesso às histórias de vida do adulto torna-se uma metodologia privilegiada de reconhecimento de competências. Contudo quando falamos em história de vida, não falamos apenas no passado, mas sim na articulação entre o passado, o presente e o futuro. “Significa como hoje, no presente, a explícito, olhando retrospectivamente para o itinerário percorrido e projectando-me no devir como horizonte onde ela se deseja inscrever.” (DGFV, 2002, p.5)

O processo de reconhecimento de competências exige ao adulto, um espaço e um tempo de encontro consigo próprio, um momento de reconhecimento de competências que a sua vida foi lhe oferecendo, onde é necessário reconhecê-las socialmente. A elaboração do PRA constitui o reunir de muitas lembranças que fazem parte do percurso de vida pessoal, formativo, profissional e social do adulto.

Os resultados obtidos através desta investigação permitiram concluir que as competências são evidenciadas, através de construções discursivas diversificadas e ilustradas da acção. De forma a complementar o seu discurso é anexado um conjunto de elementos com o objectivo de comprovar aquilo que está a ser narrado, fazendo parte destes recursos fotografias, imagens, cópia de documentos vários, tabelas, organogramas, entre outros.

Segundo os entrevistados a ponte entre a sua história de vida e as competências necessárias, para além de ser efectuada tendo como apoio a equipa técnico pedagógica, o recurso a instrumentos de mediação e a pesquisa na internet, foi efectuada sobretudo

tendo em consideração uma explicação coerente da sua história de vida. A passagem para o papel das competências tornava-se um processo criterioso de identificação, compreensão, intervenção e contextualização das situações de vida.

Permitiu-nos também concluir que existe quase um consenso geral entre os adultos inseridos nesta investigação, quanto à estrutura e organização dos seus PRA, onde apenas um adulto apresenta uma estrutura diferente, fazendo uma divisão do seu PRA em três fases temporais: ontem, hoje e amanhã. Os restantes adultos optaram por estruturar o seu PRA, tendo em consideração as três áreas de competências-chave e os núcleos geradores/unidades de competências.

Contudo verificamos também que a estrutura e organização dos PRA, condiciona a coerência dos conteúdos desenvolvidos. Concluímos através da nossa análise que apenas o portefólio que apresenta uma divisão temporal da sua história de vida, demonstra uma certa coerência e encadeamento da sua história, não havendo cortes temporais. A sua história de vida e a evidenciação de competências é efectuada de uma forma temporal o que permite um encadeamento das aprendizagens adquiridas ao longo do seu percurso de vida e ao mesmo tempo a evidenciação das competências necessárias para a certificação. Nas restantes histórias de vida a divisão em áreas de competências-chave e núcleos geradores, permite que não exista continuidade de raciocínio, quando se passa de um tema para outra, dividindo a história de vida em pedaços de vida. Sobre esta perspectiva, parece-nos que não existe uma adaptação do referencial às experiências de vida do adulto, mas sim uma adaptação do adulto ao referencial de competências-chave. Apesar de o adulto ser livre na forma como apresenta a sua narrativa de vida e evidência as suas competências, a estrutura temporal, parece-nos ser a estrutura mais adequada.

Concluímos ainda que são várias as situações de vida que o adulto recorre para demonstrar competências, fazendo recurso das suas lembranças passadas, presentes e projectando-as no futuro.

Em cada momento deste trabalho procuramos aprender, crescer e também adquirir alguma realização pessoal. Sabemos que muito ficou por dizer e por fazer em termos de uma atitude mais ambiciosa, exploratória e crítica, reconhecendo a existência de

limitações. Nomeadamente por termos uma amostra não definida à partida por um processo aleatório e por ser de reduzida dimensão, sendo apenas a amostra composta por cinco adultos. Apesar de não termos o propósito de generalizar os nossos resultados, o contacto com um maior número de casos permitiria uma maior consistência dos resultados, sendo mais fiéis da realidade. Contudo sabemos também que todos os esforços foram reunidos para a realização deste trabalho e sobretudo para analisar mais a fundo o processo de apropriação de competências no PRA.

Seria interessante, num estudo posterior, efectuar o acompanhamento de adultos na demonstração de competências, analisando assim todo o seu processo de reconhecimento, assim como cruzar a perspectiva dos adultos que se propõem para a realização deste processo com a perspectiva dos profissionais que os acompanham.

Esperamos que o presente estudo constitua uma mais-valia, para os profissionais que se encontram inseridos na área da Educação e Formação de Adultos, nomeadamente para aqueles que se encontram directamente a trabalhar como profissionais de reconhecimento de competências.

Bibliografia

Alcoforado, J. M. (2000). *Educação de adultos e trabalho*. Dissertação de Mestrado
Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Alcoforado, J.M. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Amado, J. (2009). *Introdução à investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Psicologia e Ciências de Educação (texto inédito, não publicado)

Ambrósio, T., Neves, O. e Alcoforado, L. (2001). Caminhar para um novo projecto de sociedade, *Revista Saber+*, 9, 8-11.

ANEFA (2000a). *O referencial de competências-chave de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.

ANEFA (2000b). *Manual de apoio à intervenção em reconhecimento e validação de competências e instrumentos de mediação*. Lisboa: ANEFA.

ANEFA (2001a). *Processos de Acreditação de entidades promotoras de Centros RVCC*. Lisboa: ANEFA.

ANEFA (2001b). *Cursos de educação e formação de adultos – orientações para a acção*. Lisboa: ANEFA.

ANEFA (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante (2ª ed.)*. Lisboa: ANEFA.

Belchior, M. (2002). Experiências de vida e formação, *Cadernos Saber+*, 12, 12-15.

Bellier, S. (2001). A competência, in Carré, P., e Caspar, P., *Tratado das ciências e das técnicas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 241-262.

Bernardes, C. & Miranda, F. B. (2004). *Portefólio – Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.

Brás, J., Matos, R., e Canário, R. (2002). Caminhando e Aprendendo, *Cadernos Saber* +, 4, 3-11.

Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2001). Adultos – da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 85-99.

Castro, J. M. (2000). O balanço de competências: Uma prática com pressa de se reinventar, in ANOP. *O balanço de competências – Nas Oficinas de Projecto*, pp. 35-39.

Cavaco, C. (2007). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais – A emergência de actividades profissionais na educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3).

Costa, M. E. (1991). *Contextos Sociais de Vida e Desenvolvimento da Identidade* (1ªed.). Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Couceiro, M. L. P. (2000). *Autoformação e coformação no feminino: abordagem existencial através de histórias de vida*. Dissertação de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Lisboa: Edições ASA.

DGFV (2002). *Competências, validação e certificação: Entrevistas biográficas*. (1ª ed.). Lisboa: DGFV.

DGFV (2006). *Referencial de competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: DGFV.

Dominicé, P. (1988). A Biografia Educativa, in Novoa, A. e Finger, M. *O método autobiográfico e a formação: Antologia*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp.101-106.

Fernandes, P. A. & Trindade, S. (2004). *O impacto de reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico, in Novoa, A. e Finger, M. *O método autobiográfico e a formação: Antologia*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 19-34.

Imagínario, L. (2000). *Balanço de Competências. Discursos e práticas*. Lisboa: Coleção Cadernos de Emprego.

Jobert, G. (2007). Os formadores de adultos e a ideologia da mudança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 33-42.

Josso, M. C. (2002). *Experiencias de vida e formação*. Lisboa: Educa.

Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie: le portfolio réflexif*. Paris: L'Harmattan.

Le Betorf, G. (2001). Da engenharia da formação à engenharia das competências: Que abordagens? Que actores? Que evolução?, in Carré, P. e Caspar, P. *Tratado das ciências e das técnicas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 355-373.

Lesne, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Liétard, B. (2001). O reconhecimento do adquirido, um novo espaço de formação?, in Carré, P. e Caspar, P. *Tratado das ciências e das técnicas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 475-492.

Nogueira, A. I. C. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva – portfolios*. Porto: Edições ASA.

Nunes, A. & Moreira, A. (2005). O portefólio na aula de língua estrangeira: uma forma de aprender a aprender e a ser, in Sá-Chaves, I. *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora, pp.53-66.

Pineau, G. (2001). Experiências de aprendizagem e histórias de vida, in Carré, P. e Caspar, P. *Tratado das ciências e das técnicas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 327-348.

Pineau, G., Le Grand e Jean, L. (1993). *Les Histoires de Vie*. Paris: PUF.

Pinto, A. V. (1994). *Sete lições sobre a educação de adultos*. (9ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Ramos, M. (2007). Aprendizagem ao longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 209-333.

Sá-Chaves, I. (1997). Novas abordagens metodológicas: os portfolios no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, in VII Colóquio da Association Francophone Internationale de Reserche en sciences de l’Educatinos – Métodos e técnicas de Investigação Científica

Sá-Chaves, I. (1998). Porta-fólios. No fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos, in Almeida, L.S. e Tavares, J. *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.

Simão, A. M. V. (2005). O portfolio como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: uma experiência no ensino superior graduado, in Sá-Chaves, I. *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora, pp.85-99.

Sousa, C. (1998). Um instrumento de avaliação de processos de formação, investigação e intervenção, in Almeida, L.S. e Tavares, J. *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.

Trigo, M. M. (2002a). Educação e Formação: Factor de competitividade. *Cadernos Saber+*, 14, 12-21.

Trigo, M. M. (2002b). Importância das aprendizagens não-formais e informais na formação dos adultos. *Revista Saber+*, 12, 18 – 20.

Veiga, S. & Pereira, A. S. (2000). Balanço de Competências: Metodologia e orientação do processo, in ANOP. *O balanço de competências – Nas Oficinas de Projecto*, pp. 53-59.

Villas Boas, B. F. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Lisboa: Edições ASA.

Anexo I – Carta dirigida aos Directores(as) dos CNO

Susana Filipa da Silva Figueiredo
Rua Nossa Senhora da Conceição, nº20
6270-196 Santa Marinha – Seia

Exmo. Sr. ou Sr.ª:
Director(a) do Centro Novas Oportunidades

Vimos por este meio solicitar a sua prestimosa colaboração para a realização de um estudo no âmbito da dissertação da Tese de Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, da mestranda Susana Figueiredo, que tem como orientador de Mestrado o Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado.

A investigação em curso, visa estudar o desenvolvimento da História de Vida dos Adultos e a sua apropriação sob a forma de competências no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

O estudo envolve adultos que já terminaram o processo de Reconhecimento e Validação de Competências de nível secundário no vosso Centro Novas Oportunidades, com idades compreendidas entre os 45 anos e os 65 anos de idade de ambos os sexos e que segundo o parecer da equipa técnico-pedagógico revelaram ter efectuado um bom processo.

Pedimos a vosso ajuda no sentido de serem seleccionados pela vossa equipa dois adultos com estas características e de ser permitido o contacto com estes no vosso Centro Novas Oportunidades, a fim de serem efectuadas as entrevistas e analisados os seus Portefólios Reflexivos de Aprendizagens. Aos indivíduos que farão parte da amostra, é minha intenção pedir a sua colaboração para a investigação.

Garantimos desde já a confidencialidade de todos os dados, apenas serão tratados para fins de investigação.

Informo desde já que me encontro disponível para qualquer esclarecimento que possa suscitar de Vossa parte.

Antecipadamente grata pela sua colaboração

A Mestranda

(Susana Figueiredo)

Anexo II – Guião de entrevista

Guião de Entrevista

Entrevistador _____
 Entrevistando _____ Data ____/____/____
 Local _____ Recursos _____

Blocos	Objectivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
Bloco 1 Legitimação de entrevista		Agradecer a disponibilidade; explicitar o problema, o objectivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	
Bloco 2 História de vida do entrevistado, abordando o seu percurso pessoal, profissional, social e formativo.	Obter dados sobre a história de vida do entrevistado	Fale sobre suas experiências de vida, nomeadamente acerca do seu percurso de vida pessoal, profissional, social e formativo	Quais são as suas habilitações? Porque é que parou de estudar? Como foi o seu percurso escolar? Ao longo do seu percurso de vida, foi efectuando algumas formações? Como foi o seu percurso profissional? Em termos sociais, fez parte ou faz de algo em termos de participação na comunidade?
Bloco 3 Desenvolvimento da História de Vida do Adulto e a sua apropriação sob a forma de competências no PRA	Obter dados sobre a apropriação da HV em forma de competências	Fale sobre o seu processo de reconhecimento e validação de competências	O que levou a inscrever-se num Centro Novas Oportunidades e a frequentar o Processo de RVCC? Como tomou consciência das suas competências? Dê alguns exemplos. O apoio do profissional de RVCC e formadores foi indispensável neste processo?

			<p>Fez recurso de instrumentos de mediação? Quais dos quatro domínios de referência (privado, profissional, institucional e macroestrutural), foram mais fáceis para si para evidenciar competências?</p> <p>Ao longo das sessões de reconhecimento como foi efectuando a ponte entre a sua HV e as competências necessárias para o nível secundário? Como colocou as suas competências no portefólio e reuniu as evidências?</p> <p>Como considera a forma como foram validadas as suas competências, a partir da sua história de vida?</p> <p>Foi fácil para si reflectir acerca do seu conhecimento, sobre si próprio e construir sentidos e explicações coerentes?</p> <p>Considera motivo suficiente para uma certificação como esta?</p>
<p>Bloco 4</p> <p>Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista</p> <p>Agradecimentos</p>	<p>Captar o sentido que o próprio entrevistando dá à própria situação da entrevista</p>	<p>Que pensa dos objectivos desta mesma investigação, e como vê o contributo que pode dar à mesma</p>	

Anexo III – Transcrição das entrevistas

Centro Novas Oportunidades da ADRUSE - Gouveia

Entrevista 1

Quais são as suas habilitações?

9º Ano de escolaridade, tirado também através do Processo de RVCC.

Porque é que parou de estudar?

Parei de estudar, porque comecei a trabalhar muito cedo com 13 anos. Quando apanhei o primeiro dinheirito, comprei um relógio, os primeiros ténis e depois nunca mais voltei à escola. Ainda tentei trabalhar durante o dia e estudar à noite, mas era impossível e depois juntamente com a idade. Também tenho de reconhecer que me baldei um bocado, mas o principal motivo foi porque realmente comecei a ganhar dinheiro e isso fez-me ir crescendo e ter dinheiro para mim e para tudo, para a minha independência. Também provenho de uma família de pessoas em que só o meu pai é que trabalhava e então eu tive mesmo de ir trabalhar, tanto eu como a minha irmã. Este foi o meu motivo principal.

Como foi o seu percurso escolar?

Gostei, andei sempre com o mesmo professor, gostei muito. Sempre mantivemos uma boa relação até hoje apesar de já ter falecido. Eu apresentei-lhe o meu filho, já ele estava doente. Tive dificuldade sempre a matemática, sempre, desde sempre trouxe isso mal, tanto na escola primária e mesmo quando passei lá para cima. Mas depois tive um grande a vontade com as línguas, o inglês, o francês falo muito bem apesar de não escrever, tenho uma aptidão natural, porque gosto. Falo muito bem francês, tive na Suíça e o inglês também. Andei num curso de alemão nocturno, na escola secundária, já alguns anos, mas não aprendi, não ficou cá nada, porque eu não gostava da língua.

Ao longo do seu percurso de vida, foi efectuando algumas formações?

Sim, antes de ir para a Suíça estive numa formação de francês, até me enviaram o diploma para a Suíça. Na minha actual profissão somos obrigados a fazer formações e eu faço sempre, temos várias, depois pode verificar no PRA.

Como foi o seu percurso profissional?

Eu tenho um percurso laboral muito diversificado, com 13 anos comecei a trabalhar nas obras, andei a trabalhar no prédio das finanças e depois passei a trabalhar num café ao pé das finanças. Andava a estudar na altura e depois vinha fazer umas horas. Depois daí ainda fui trabalhar para o Seminário de Gouveia, por onde passei por várias áreas, porque lá tinham a vacaria, tinham a jardinagem, a agricultura, tinham a biblioteca, tinham uma oficina de mecânica e passei por tudo. Depois fui trabalhar para duas fábricas têxteis, por turnos. Trabalhava nas duas fábricas. Fui para lá por intermédio de um cunhado e da minha irmã. Hoje em dia infelizmente fechou tudo, andei assim durante um ano.

Depois vim trabalhar para o Pão Gel, fui à tropa e voltei outra vez, mas antes ainda fui à Suíça. Na Suíça gostei muito, trabalhava muito, fui para a hotelaria, para um bar e depois deram-me as sobremesas para fazer. O hotel tinha salão de chá, sorveteria, restaurante, tinha um salão de banquetes, era uma coisa linda. Gostei muito de lá estar, fui daqui com trabalho garantido mas depois perdi o trabalho, mas em 15 dias arranjei. Há 20 anos era muito fácil arranjar trabalho. Lá falava francês, estava mesmo na zona de Genebra. Falava muito bem, até falava muito melhor do que muitos que já lá estavam à mais tempo.

Corri a Suíça toda, ainda fui a França, também nunca cheguei a ir à Alemanha, lá está a Alemanha nunca me seduziu. Gostei muito de lá estar, ainda hoje tenho saudades daquele tempo. Tive lá um ano a trabalhar, ao fim de um ano recebi uma informação e tive de voltar por causa da inspecção, que naquela altura era obrigatória. Os meus pais e eu estava recenseado na junta de freguesia de S. Julião, mas como sempre vivemos na junta de freguesia de S. Pedro, os meus pais não foi por mal mas não viram, quem deu o alarme foi uma tia minha que vive junto da junta de freguesia de S. Julião. Viu lá o meu nome e avisou os meus pais que depois me disseram. Naquela altura fui considerado como um refractário e tive muitos problemas quando cheguei. Mas tive alguns conhecimentos lá na tropa e o meu processo foi agilizado, podia pagar uma coima ou ir para a prisão ou até tudo junto e andei para lá a correr umas semanas para justificar a minha ausência, até que viram que eu não tinha feito por mal, mas ainda fiquei até ao fim do contrato na Suíça só depois é que voltei.

Em certas alturas da minha vida em que tive grandes dificuldades parece que estava sempre alguém presente a interceder. Eles disseram-me mesmo que da tropa eu não ia escapar, mesmo que aparecesse na junta de freguesia para reserva territorial, isso era

mentira eu tinha de ir cumprir a tropa. Foi o único castigo que me foi dado e eles disseram-me que como eu era da Serra da Estrela ou ia para o norte ou para o sul. Eu disse que era um castigo aceitável e pronto foi o que me aconteceu, fui para Vila Real de Trás-os-Montes e lá cumpri os oito meses de tropa inteiros. Fui para a companhia de serviços e fiz três meses de recruta e o capitão gostou muito de mim, porque ele tinha conhecimentos em Gouveia e nunca tive problemas nenhuns na tropa. Cumpri o serviço normalmente, fiz a recruta e depois queriam-me ir buscar para mestres oficiais, porque sabiam que eu tinha facilidade na hotelaria, mas acabei por lhes dar a volta e fui trabalhar para a central telefónica, porque já tinha trabalhado numa central dessas em Fátima onde fui rececionista por um ano, aprendiz de rececionista. Quando terminei a tropa voltei a trabalhar no Pão Gel, voltei novamente para o meu lugar. Eu só tive uma vez no Centro de Emprego até hoje, nessa altura vim da Suíça e fui-me inscrever no Centro de Emprego e nessa altura arranjaram-me logo para o Hotel Residencial de 3 estrelas, porque estavam a pedir uma pessoa e o homem perguntou-me se estava disposto a ir. Eu tinha logo acabado de chegar da Suíça e fui logo para lá. Passada uma semana que cheguei da Suíça fui logo para Fátima. Até aos 25 anos trabalhei em muitos lados.

No Pão Gel trabalhava ao balcão e às mesas essencialmente e de vez em quando ia lá para dentro ajudar o pasteleiro, mas só quando precisava mesmo, ou mesmo o padeiro. No Pão Gel foi uma época boa, mas tive vários patrões porque era uma sociedade e entravam uns e saíam outros, até que chegaram uns de Oliveira do Hospital que eram dois irmãos casados com duas irmãs, mas quem tinha montado o negócio tinha sido o pai deles, para lançar os filhos e as noras comprou o trespasse daquilo. Quando era para os pagamentos, umas vezes pagava um casal outras vezes pagava outro casal, quando calhava com uns dos casais era uma tristeza, éramos pagos aos bocados, não tinham controlo, não pagavam as coisas certinhas, quando eram com os outros eles pagavam bem. Eles iam-se embora e entregavam-me a casa, eu era como a gerisse, mas posso dizer que sempre me trataram muito bem, mas no papel nunca me foi dada mais autoridade. Depois chegou a altura em crer novamente emigrar mas para a Suíça, mas nessa altura tinha uns conhecimentos na Inglaterra e queria arriscar, queria ir para Inglaterra, andava saturado porque tinha trabalho, mas o ordenado que recebia não era suficiente. Mas entretanto conheci um casal que era de Mangualde, e que vinham a Gouveia todos os fins-de-semana, ela era como se fosse minha irmã, sempre nos demos bem ainda hoje nos damos bem. O homem dela como me via nesta situação, acabou por

me arranjar trabalho em Mangualde na Sonay Industrias e acabei por ir à entrevista. Entretanto eu pensei, porque não, mas a minha vontade era ir embora, mas desta vez para Inglaterra. Mas fui lá à entrevista e acabaram por me chamar e fui para lá trabalhar dois meses depois. Tive ainda muitos problemas com os antigos patrões apesar de termos tido um bom relacionamento, eles pensavam que eu ia continuar sempre com eles. Mas eu saí de lá porque queria alguma coisa melhor. Fui então para Mangualde e já lá estou há 14 anos. É uma fábrica de madeira e desde que para lá fui só ainda não trabalhei em dois locais, o resto faço tudo.

Nós fazemos placas que são cortadas em medidas estandardizadas e que são postas à venda. O nosso resultado final são placas que obedecem a medidas. Trabalhamos para o Américo Amorim, para o IKEA é mais para exportação apesar de haver mercado interno, é mais exportação. É uma grande empresa, temos um seguro de vida, médico, enfermeiro, seguro de saúde, prémio de produção, pagam as horas de serviço nocturno, de lei. Nós temos que estar é sempre disponível fazendo 8 horas e mais 4 horas, ou seja, fazendo 12 horas por dia.

Em termos sociais, fez parte ou faz de algo em termos de participação na comunidade?

Nós temos uma associação na empresa na qual faço parte, que é a Associação Recreativa. Costuma-mos jogar à bola, mas agora não porque o mercado está mau e trabalho por turnos, as coisas estão um pouco mais calmas. Sou sócio desde que entrei. Fazemos jogos de futebol, temos o nosso espaço e a empresa respeita, temos damas, xadrez e é um espaço para ser usado nas nossas horas livres, mas acaba por ser mais usado pelo pessoal que anda em horário normal, ou seja, das 8.30h às 5.30h, ao fim de almoço sempre têm mais tempo disponível. Actualmente não faço parte de mais nada, porque não tenho tempo.

O que levou a inscrever-se num Centro Novas Oportunidades e a frequentar o Processo de RVCC?

Quando tomei conhecimento desta iniciativa, pensei que era mesmo uma coisa ouro sobre azul. Quando abandonei a escola pensei que nunca mais ia ter mais nenhuma habilitações e no Centro de Emprego, já à alguns anos me disseram logo que tinha que estudar. Já naquela altura me diziam isso. Agora imagine quando soube que tinha a possibilidade de fazer o 9º ano de escolaridade. Primeiro fiz só o 9º ano, e eu disse meu

deus, custe o que custar eu tenho de me agarrar e tirar o 9º ano, porque é uma mais-valia para mim. A nível profissional, já entreguei o certificado do 9º ano, mas pelo que eu percebi não vai ser de grande utilidade, mas a nível pessoal trouxe-me uma grande realização, excelente mesmo, foi uma coisa que nunca pensei. E agora que terminei o 12º ano, eu fiquei mesmo feliz. Quando surgiu esta oportunidade eu pensei logo, eu tenho que conseguir custe o que custar. Fiz tanto o 9º ano como o 12º ano com muito empenho, eu vinha todas as semanas, fazia tudo, na semana seguinte já estava a perguntar pelos outros trabalhos.

Como tomou consciência das suas competências? Dê alguns exemplos.

Eu desde que comecei a trabalhar, tenho as coisas todas guardadas, tudo guardado até os recibos de vencimento de quando tive na Suíça, de quando tive em Fátima, tenho tudo guardado. Não sei porquê, guardo tudo, mas isso ajudou-me a fazer a minha vida profissional, a expô-la e fui construindo. Vi que realmente que até este período da minha vida, vi o que realmente eu já fiz, por onde eu já andei. Porque se eu não tivesse guardado as coisas, tinha-me perdido. Tenho tudo compilado e ajudou-me a desenvolver tudo, ajudou-me a relembrar. Isto tudo ajudou-me a construir, mas só que não desenvolvi, ou seja, ajudou-me a perceber aquilo que eu sabia. No 9ºano construí um portefólio apesar de estar bastante numeroso, no 12º ano tudo o que fiz no 9º ano foi desenvolvido ao pormenor, todas as histórias e assim fui encaixando os meus percursos de vida, mas a um nível muito pessoal e foi assim que fui conseguindo realizar todas as tarefas que me foram propostas. Muitas vezes punha-me a escrever e eu não punha parágrafos, nem pontuação e fazia uma grande mistura. Quando começava a escrever não ouvia ninguém, não ouvia o meu filho, a minha mulher, eu escrevia, escrevia.

O apoio do profissional de RVCC e formadores foi indispensável neste processo?

Sim claro, quando chegava aqui ao CNO elas chamavam-me a atenção da pontuação. Mas, se eu ao escrever liga-se à pontuação como deveria de ser perdia tudo, porque eu ia-me lembrando das coisas e escrevia. Tive muita ajuda delas, de todas elas. Ajudavam-me a situar-me naquelas datas com tudo mais certo, mais esquematizado, porque eu tinha dificuldade em meter as coisas naquele sítio e naquela altura, fazia uma grande mistura muito complicada e com isso contei muito com o apoio delas.

Fez recurso de instrumentos de mediação?

Nós neste tempo todo tivemos as duas faces da moeda, estou-me a lembrar de uma situação. Sempre tivemos os papéis, a documentação necessária era distribuída, mas depois houve uma altura que não sei se foi da crise, elas informaram-me que não ia haver mais documentação, mas no meio disto tudo elas explicavam e íamos escrevendo. Eu tive as duas faces da moeda, tive acesso à documentação aos papéis todos e depois houve uma altura em que trabalhava-se de outra maneira e até foi bom porque trabalhávamos mais a oralidade. Tudo isto fez parte de uma etapa construtiva, a meu ver claro. Nós debatíamos temas, depois elas explicavam como devíamos introduzir e então desenvolver, porque tinha de haver sempre acção, desenvolvimento, interveniência naquilo que escrevíamos. Chegou a acontecer que eu não conseguia abordar de uma determinada maneira um tema e elas diziam-me que podia abordar assim e assim, elas chamavam-se à atenção se não tinha vivido aquela situação. Ajudavam-me sem dúvida.

Quais dos quatro domínios de referência (privado, profissional, institucional e macroestrutural), foram mais fáceis para si para evidenciar competências?

O domínio pessoal e profissional, porque tinha uma facilidade imensa, as outras duas áreas já eram mais complicadas. Era mais difícil encontrar alguns exemplos da minha vida dentro desses temas, mas houve muitos que eu consegui fazer. Desenvolvi sempre tudo, mas cheguei a alguns que realmente esbarrei, mas devo dizer que não deixei nenhum para trás, quando era obrigatório fazer.

Ao longo das sessões de reconhecimento como foi efectuando a ponte entre a sua História de Vida e as competências necessárias para o nível secundário?

Com a ajuda delas, porque elas acabavam sempre por me despertar alguma luz e não só porque eu andava dois ou três dias a pensar como é que eu ia dar exemplos da minha vida para aquele tema e mesmo no trabalho e tudo. Num destes últimos trabalhos estava a trabalhar e estava a fazer o turno da noite e de repente estava a reflectir sobre aquele tema e a tentar pensar na minha vida, o que é que eu podia lá colocar e fez-se luz, lembrei-me de um exemplo que eu tinha. Eu muitas vezes estava a trabalhar e a pensar, como é que eu vou fazer isto e aos poucos as coisas iam surgindo e encaixando, depois era por no papel e escrever, escrever tudo bem desenvolvido, para assim demonstrar que realmente passei por aquela experiência.

Como colocou as suas competências no portefólio e reuniu as evidências?

Fiz muita pesquisa e levantei muitas coisas que estavam guardadas em casa da minha mãe, por exemplo fui lá buscar papeis e fotografias que tinha guardado. Depois à volta dessa documentação começava a escrever e a desenvolver os temas de acordo com a minha vida, anexando as provas.

Como considera a forma como foram validadas as suas competências, a partir da sua história de vida?

Eu acho que foi boa assim, porque eu trabalho desde muito novo e então tive de fazer uma escolha, naquela altura eu não sabia muito bem o que estava a escolher, mas hoje em dia uma vez que me foi dada esta oportunidade, a mim e a muita gente é bom porque nós aprendemos muita coisa ao longo da nossa vida, não é só na escola.

Foi fácil para si reflectir acerca do seu conhecimento, sobre si próprio e construir sentidos e explicações coerentes?

Foi fácil e de uma grande satisfação pessoal, porque as coisas correram bem e também sou daquele tipo de pessoas que faz com que as coisas corram bem. Mas por exemplo, tive um trabalho onde tinha de desenvolver um tema que tinha a ver com uma pessoa da minha família, muito negativo, que foi a toxicodependência e não me achei no direito de falar sobre a vida do meu cunhado, então mudei de assunto. Poderia o ter feito, poderia ter pedido autorização ao meu cunhado para o fazer, mas foi uma altura muito má e acho que não queria ver isso escrito e resolvi fazer de outra maneira, mas foi fácil.

Considera motivo suficiente para uma certificação como esta?

Sim, até aos 25 anos eu tive um percurso de vida longo e que até então eu não dava valor, mas agora com esta oportunidade, foi olhar para dentro de mim e ver aquilo que eu já fiz e que estou ainda por fazer. A maior parte das pessoas não tem habilitações, mas tem um percurso de vida muito rico, muito bom, muito saudável. Tudo isto fez com que eu mudasse a minha perspectiva e a minha opinião sobre muitas coisas e a nível pessoal sem dúvida. Foi através do convívio e troca de conhecimentos com outras pessoas que faz com que a gente vá mudando aos poucos, cada um vai evoluindo ao seu ritmo e foi-me permitido aqui evoluir ao meu ritmo.

Entrevista 2

Quais são as suas habilitações?

Tenho o 11º ano incompleto, faltavam-me apenas 3 disciplinas para terminar o 11º ano.

Porque é que parou de estudar?

Porque o meu pai faleceu e eu tive de arranjar emprego.

Como foi o seu percurso escolar?

Sempre gostei de frequentar a escola, fui boa aluna, depois o ano em que faleceu o meu pai tive um pouco mais de dificuldade, foi difícil superar, mas sempre fui uma boa aluna na escola. Gostava principalmente de Filosofia, Antropologia e História, não tanto línguas. Português gostava, mas inglês e latim não.

Ao longo do seu percurso de vida, foi efectuando algumas formações?

Fiz bastantes formações. Quando terminei a escola emigrei para Itália e lá tirei um curso profissional de cozinha e trabalhei lá nesta área. Depois tive de regressar, porque fiquei grávida e tive uma gravidez de risco, porque só passado 7 anos é que consegui engravidar e proibiram-me de trabalhar durante o tempo de gravidez e eu vim-me embora. A partir daí comecei a tirar formações na área de gestão, porque sempre quis abrir uma empresa e acabei por conseguir. Fiz também um curso de pastelaria através do Centro de Emprego de Seia e tive a melhor nota.

Como foi o seu percurso profissional?

Quando terminei a escola fui para Itália e fui chefe de cozinha e gostei muito da experiência, porque é um país com uma cultura completamente diferente e a língua foi fácil de aprender. Eu estudava muito à noite, via televisão e tinha sempre um dicionário ao meu lado, decorava as palavras que não sabia. Foi uma experiência gratificante, mas acho que não emigrava novamente, tornar a sair do país não, visitar sim, prometi ao meu filho que qualquer dia vamos lá. Depois vim para Portugal, pelos motivos que já referi e comecei a ter várias formações. Entretanto, comprei um edifício para fazer uma pastelaria, como tinha tirado o curso, mas não fui autorizada porque o espaço era muito pequeno. Mas como já tinha o espaço comprado e já estava em obras, decidi abrir uma boutique de bebé, fiz sociedade com a minha irmã e hoje temos a

empresa que tem o nosso nome e a loja chama-se “O Cantinho do Bebê”. Mas ainda faço pastelaria, quando saio da loja.

Em termos sociais, fez parte ou faz de algo em termos de participação na comunidade?

Faço parte de muitas actividades, sou secretaria da mesa da assembleia da Junta de Freguesia, sou secretaria da mesa da assembleia da associação de comerciantes e sou secretaria do concelho fiscal da associação Julião.

O que levou a inscrever-se num Centro Novas Oportunidades e a frequentar o Processo de RVCC?

Eu comecei a ver aqueles anúncios na televisão das Novas Oportunidades. Estava sempre atenta àquilo que diziam, mas não dei grande importância. Mas depois uma colega minha veio fazer o 9º ano e ela mostrou-me o portefólio dela e eu achei fácil, o 9º ano claro, porque depois o 12º ano era muito mais difícil. E depois eu pensei, eu vou também me inscrever e a minha amiga quando veio a uma das aulas levou-me uma ficha de inscrição e comecei-me a entusiasmar e pensei eu vou conseguir ir. Digo-lhe, passei muitas noites até às 3:00h, 4:00h e 5:00h da manhã a fazer as coisas, uma vez tinha tudo pronto para entregar e não sei como fiz rasguei as folhas prontas e refiz tudo de novo.

Como tomou consciência das suas competências? Dê alguns exemplos.

Foi sozinha, até porque há coisitas na nossa vida que nós não damos muita importância e depois quando fiz o processo eu vi que tinha importância para referir. As formadoras ajudavam-me imenso, às vezes davam-me exemplos gerais e eu começava a pensar e lembrava-me que por acaso eu tinha passado por isto ou por aquilo. Às vezes quando elas estavam a explicar os temas que precisávamos de desenvolver com experiências nossas, lembrava-me de situações minhas e perguntava se podia colocar aquilo assim e elas diziam-me ótimo é isso mesmo. Por exemplo, nós tínhamos de dar um exemplo num tema, de uma situação nossa onde nós já tínhamos pertencido a um festival, e elas até deram como exemplo o Festival das Sopas e eu entretanto, lembrei-me que tinha já feito parte do Festival os Tapiscos aqui em Gouveia e perguntei se poderia referir e elas disseram-me que sim. Houve muitos. Por exemplo há um núcleo gerador de cidadania em que temos de falar sobre questões relacionadas como a emigração e perguntei se eu como emigrante podia dar o exemplo dessa minha experiência, porque as leis em Itália eram muito diferentes, mesmo a nível de saúde é diferente. Eu achei fácil fazer, devido às experiências de vida que eu tenho, mesmo a nível social vai encontrar tudo no

meu PRA. Para mim foi fácil, porque eu guardo tudo, eu estou à 12 anos na junta de freguesia a fazer actas e eu tenho que guardar tudo, comprei umas caixas de propósito e guardo lá. A documentação guardada ajudou muito.

O apoio do profissional de RVCC e formadores foi indispensável neste processo?

Foi importante, porque eram dados os núcleos geradores, os temas e eu na primeira impressão não sabia muito bem o que fazer, mas depois começavam a explicar e eu até achava no fim que era fácil, depois desta ajuda.

E estavam sempre prontas para ajudar. Foi um processo em grupo, começamos 20 e acabamos 2, eu e a minha irmã. Acho que as pessoas para fazerem o 9º ano não desistem tanto. E houve coisas que, por exemplo na separação do lixo, nós em Itália já fazíamos eu vinha habituada de lá e aqui foi fácil eu manter este comportamento e assim foi fácil explicar como o fazia. Mas houve muitas coisas que foi através de pesquisa. Quando foi a parte dos electrodomésticos, pesquisei e depois escrevi por palavras minhas completando com experiências minhas.

Fez recurso de instrumentos de mediação?

Não, elas explicavam os temas e eu apontava tudo e ainda lá tenho tudo escrito. Logo na altura em que elas falavam eu lembrava-me de coisas e perguntava se podia falar daquele assunto ali. Tirava os apontamentos e depois em casa eu escolhia.

Quais dos quatro domínios de referência (privado, profissional, institucional e macroestrutural), foram mais fáceis para si para evidenciar competências?

No profissional. No privado eu referi muitas coisas e muitas outras não referi, porque há episódios da minha vida que eu não gosto de referir e eu referi mesmo isso. Quando fiz alguns núcleos geradores eu referi o que queria pôr, porque existem coisas que são muito íntimas. O que tive mais dificuldade foi em expor a minha vida privada. Os outros dois não tive dificuldade, mas o mais fácil para mim foi mesmo o profissional, foi facilímo.

Ao longo das sessões de reconhecimento como foi efectuando a ponte entre a sua HV e as competências necessárias para o nível secundário?

Fazendo os apontamentos tudo manual e arrançando exemplos da minha vida que se enquadravam nos temas a desenvolver, fazia por tópicos depois em casa desenvolvia e

escolhia aquilo que queria fazer e tinha que explicar tudo bem certinho e desenvolvido, para assim ter crédito.

Como colocou as suas competências no portefólio e reuniu as evidências?

Explicando tudo detalhadamente e fiz sempre em formato Word.

Como considera a forma como foram validadas as suas competências, a partir da sua história de vida?

Acho que foram correctas, principalmente depois daquilo que eu ouvi dizer à frente do júri e do que o júri me disse, que me fez chorar. Todas as formadoras me deram os parabéns e foi bom. Depois do esforço que tive foi bom ouvir o que ouvi. Isto para mim foi uma valorização muito boa, a nível pessoal. Eu sempre tive a ideia de acabar o 12º ano e nunca foi da minha vontade ter desistido de estudar, mas na altura vi que a minha mãe sozinha não conseguia, eram três filhos e então decidi deixar de estudar e emigrei. Sempre tive a ideia de acabar o 12º ano.

Foi fácil para si reflectir acerca do seu conhecimento, sobre si próprio e construir sentidos e explicações coerentes?

Eu acho que o meu portefólio está bonito mesmo devido à explicação coerente que eu consegui dar, consegui encadear tudo. Eu fiz primeiro de uma forma resumida a minha experiência de vida, mas se fosse hoje eu não fazia assim, tinha esperado pela explicação dos núcleos geradores todos. Porque quando eu comecei a ter a explicação dos núcleos geradores, já tinha a minha experiência de vida feita, se fosse hoje tinha feito o contrário, tinha ouvido a explicação toda e só depois começava a escrever a minha história de vida. Dei o tema ao meu portefólio de “As Minhas Lembranças”. A nível da sua construção, fui sempre muito autónoma eu apresentei aquilo que queria fazer e elas disseram-me que estava óptimo. Coloquei fotografias para contextualizar e demonstrar experiências. Em todos os trabalhos que fiz está a minha experiência de vida. Eu primeiro fazia um esquema e depois seguia esse esquema. Fiz dois volumes são 400 e tal páginas. Coloquei até prefácio, mas elas no início até me disseram para eu não colocar, mas eu disse que queria. Situações de vida para colocar tive sempre, porque eu já tenho 40 anos e já tenho uma experiência de vida longa, comecei a trabalhar aos meus 18 anos e tive sempre a trabalhar, só parei durante o tempo de gravidez.

Considera motivo suficiente para uma certificação como esta?

Eu acho que sim, porque são experiências de vida que têm muito valor, mesmo aquelas poupanças de conta reforma que se aprendem também na escola, mas de maneira diferente. Eu acho que tudo teve muito interesse. Eu em casa tive sempre muita ajuda do meu filho e do meu marido, deram-me muito apoio. No início fiquei muito aflita, porque estou todo o dia fora de casa, estou na loja e quando vou para casa à noite ainda vou trabalhar a nível de pastelaria e tenho o meu filho com 10 anos que precisa de mim e requer muito tempo meu, e no início foi um bocado difícil conciliar. Quando comecei a escrever a minha autobiografia foi fácil para mim, porque eu desde pequenina que gosto muito de escrever e acho que tive aí uns 20 e tal diários e está uma cópia no meu PRA, onde eu descrevo o dia do Pai, na altura o meu pai já tinha falecido. Fiz uso de tudo o que tinha e do que me lembrava para descrever a minha autobiografia. Eu gosto muito, muito de escrever. No início quando o PRA ficou para análise ainda não tinha os 88 créditos, mas depois elas mandaram-me um email para saber se eu queria completar o que faltava e se conseguia e eu fiz e consegui chegar aos 88 créditos.

Centro Novas Oportunidades da EDP Valor – Gestão Integrada de Serviços S.A.

Entrevista 3

Quais são as suas habilitações?

9º ano de escolaridade.

Porque é que parou de estudar?

Fiz o 9º ano aqui em Seia num colégio particular que havia e depois fui para o Magistério Primário, na altura chamava-se assim, para tirar o curso de Professora Primária, só que ao fim de um ano conheci o meu marido, casei-me e fui para África e a partir daí tive muitos anos em África e foi impossível acabar os estudos. Quando vim para Portugal, vim para cá para trabalhar e com os filhos já era impossível.

Como foi o seu percurso escolar?

O ultimo ano em que havia exame o 5º ano antigo, filo em duas vezes, porque havia a parte de ciências e a parte de letras e eu sou melhor a letras do que ciências. Fiz em dois anos, porque eu tive mais dificuldades na parte de ciências e repeti-o. A matemática tinha mais dificuldades, mas a física e a ciências era ótima.

Ao longo do seu percurso de vida, foi efectuando algumas formações?

Antes de me inscrever aqui no Centro Novas Oportunidades fiz formações de informática, andei na Conclusão e fiz umas sete ou oito, ainda à pouco tempo acabei outra, tudo a informática, mas ainda fiz uma de contabilidade e outra de IRS, de preenchimento de papeis e o calculo que se deve fazer. Há dois anos o meu marido reformou-se e acabamos com o comércio, onde trabalhávamos os dois, eu trabalhava em conjunto com ele em artesanato e como fiquei com mais tempo livre tinha que fazer alguma coisa, porque eu sou uma pessoa que tenho de me mexer e inscrevi-me nos cursos de informática e tenho andado a fazer.

Como foi o seu percurso profissional?

Casei-me muito nova tinha 17 anos, fui para África e os primeiros dois anos vivia praticamente no interior de África e acompanhava o meu marido nas viagens que fazia de negócio, eu não trabalhava porque no interior de África era impossível. Depois com a entrada das miúdas na escola fomos para a Capital e aí arranjei emprego numa loja de venda ao público, trabalhei primeiro num supermercado de uma pessoa de família que foi de férias e ficamos lá, mas entretanto eles voltaram e eu fui trabalhar para uma loja de Bijutarias e Lingeri. Depois viemos para Portugal, porque houve lá uma revolução e tivemos que fugir e abri um supermercado em Cascais, mas entretanto voltamos para África e voltei a trabalhar em lingeri. Tempos depois regressamos a Portugal acerca de 25 anos e metemo-nos no artesanato, pintava e desenhava bonequinhos, por exemplo para o dia dos namorados, para o dia do pai fabricava aquilo tudo, durante muitos anos fiz a pintura em bolas de pingue-pongue as caras depois comprávamos as molas, fomos variando ao longo dos tempos. Na altura este negócio dava, porque não havia a loja dos chineses, agora está mau e foi por isso que acabamos por fechar.

Em termos sociais, fez parte ou faz de algo em termos de participação na comunidade?

Andei na Academia Sénior uma ano e gostei muito, aprendi muito, aprendi a pintar um bocadinho melhor e meti-me lá por causa da informática, havia aulas de informática, mas era muito rudimentar era o básico, era aprender a mexer e a abrir e assim, mas eu já sabia mais qualquer coisa e resolvi ir aprender melhor.

Tínhamos uma hora de cada disciplina, podíamos frequentar só as que queríamos, era impossível eu assistir a tudo, ter de vir de manhã e à tarde era um bocadinho complicado, mas havia aulas de História, Ciências, Biologia, os trabalhos manuais em estanho, Informática, Inglês, Francês... Eu andei no Inglês, nos trabalhos manuais e assisti a algumas aulas de Mundo Actual, mas eram juntas com a aula de informática, mas depois troquei porque não podia ir de manhã e à tarde. Assistia a várias aulas, mas havia muitas mais.

Naquela altura havia muitas pessoas inscritas, agora sei que há mais. Ainda me encontro com muitas pessoas de lá e converso com elas e vou tomar café e muitas vezes dizem-me porque não volto, mas eu não tenho tempo. As pessoas que lá andam têm mais de 65 anos, tem 80 anos e são aquelas pessoas muito calmas e eu sou ainda muito enérgica

para isso, estão ali só para passar um bocadinho de tempo. Eu gostei de aprender sobretudo estanho e ainda faço em casa, mas quero outra coisa mais movimentada.

Também fiz parte da associação de pais no tempo em que as minhas miúdas eram mais pequenas.

O que levou a inscrever-se num Centro Novas Oportunidades e a frequentar o Processo de RVCC?

Eu queria ter o 12º ano e tive conhecimento deste centro no Centro de Emprego. Aqui à uns 5 anos fui ao Centro de Emprego para ver se arranjava lá uns cursitos, até fui lá com uma pessoa, queria arranjar qualquer coisa, mas a senhora que lá estava na altura, disse que não havia nada para nós, só o curso de cozinheira e esses cursos não me interessavam. Então disse-me para eu vir à EDP, porque estavam aqui a dar formação para tirar o 9º ano, mas eu respondi que o 9º ano já tinha.

Então vim aqui e a menina que estava a informar na altura, disse que na altura ainda não dava para tirar o 12º ano, só o 9º ano, mas que mais ano menos ano iria abrir o 12º ano, disse para eu me ir informando e ir passando e esperei e aqui vim ter. Inscrevi-me em Março e comecei nos fins de Maio.

Como tomou consciência das suas competências? Dê alguns exemplos.

À base de fotografias, falando com o meu marido e com pessoas amigas que estiveram perto de nós e às vezes a recordar sozinha. Fui-me lembrando de muita coisa que estava esquecida, até com pessoas amigas íamos lembrando, por exemplo em tal lado o que é que se passou, quando estava ali e além e outras coisas até ficaram esquecidas. Relembrei muita coisa antiga realmente.

O apoio do profissional de RVCC e formadores foi indispensável neste processo?

Sim, quando nos expunham o trabalho diziam sempre se podíamos falar disto ou daquilo e eu perguntava-me o que é que eu tinha feito nessa área, sobretudo na parte profissional, pois para mim foi mais complicado, porque eu trabalhei sempre por conta própria e por exemplo queriam que muitas vezes falasse em situações que eu tinha com o patrão e isso não podia. Tive patrão em África, mas era muito diferente daqui, por isso não tinha experiência, mas houve sempre maneira de falar.

Fez recurso de instrumentos de mediação?

Tínhamos algumas folhas com sugestões que nos explicavam o que poderíamos fazer em cada tema, dando-nos pistas e depois nós colocávamos a nossa situação de vida e bastava desenvolver.

Quais dos quatro domínios de referência (privado, profissional, institucional e macroestrutural), foram mais fáceis para si para evidenciar competências?

Eu fiz sempre as quatro áreas, trabalhava sempre as quatro e tive 88 créditos e o único em que tinha mais dificuldades como tinha dito foi a área profissional, mas apenas em certas áreas, porque não tinha muito à vontade em falar em trabalho e não tinha muita experiência. Por exemplo em termos de higiene e segurança no trabalho, fui-me informando e expus e conversava muito com a minha filha que é desta área. No domínio privado sempre estive à vontade, porque perguntavam-me sempre o que queria falar e nunca me exigiram que falasse disto ou daquilo, mas há sempre coisas que a gente não gosta de contar, há outras que podemos adaptar e contar, não houve problema.

Ao longo das sessões de reconhecimento como foi efectuando a ponte entre a sua HV e as competências necessárias para o nível secundário?

Eu por acaso escrevia e nunca com a ideia dos 88 créditos, nunca fiz questão e fazia muita pesquisa. E na internet havia um site de um professor que trabalhava estes temas e eu via a maneira como ele respondia sobre os vários domínios de referência. Eu via a apresentação dele e depois pensava na minha situação de vida e fazia um rascunho e contava os meus exemplos de vida. Depois ia acrescentando muita coisa e acabei sempre por conseguir adaptar a situação. Eu tinha que me sentar sozinha ao computador e pensar e ver para depois escrever. Recorri também muito às formações que fui fazendo de informática, porque apresentei trabalhos em Excel, em PowerPoint, fiz um calendário para Cidadania e apresentei o meu PRA em formato CD, porque assim podia incluir músicas e passagens para vários momentos da minha vida.

Como colocou as suas competências no portefólio e reuniu as evidências?

Dentro do que nos dão temos que inserir a nossa história de vida e ir buscar mais informação para ver como devemos enquadrar os temas pedidos e a nossa história e para a desenvolver. No início fiquei assim um bocado baralhada, quando me mandaram dar

início à minha autobiografia e fazer reflexões sobre o que tinha feito em determinadas situações, mas depois a partir daí correu bem conforme os temas não achei difícil.

Como considera a forma como foram validadas as suas competências, a partir da sua história de vida?

Eu acho que foi boa, eu não estava dentro do assunto mas acho que sim.

Foi fácil para si reflectir acerca do seu conhecimento, sobre si próprio e construir sentidos e explicações coerentes?

Há momentos que já passaram e que foram um bocadinho dolorosos, mas ao mesmo tempo faz bem recordar os momentos bons e maus. Eu fazia primeiro um rascunho com os pontos que queria desenvolver e depois e depois era só desenvolver desde o princípio ao fim da história, e acho que consegui.

Considera motivo suficiente para uma certificação como esta?

A vida ensina muito, pode não ensinar matemática nem física, mas de uma certa maneira também ensina porque também é preciso nós sabermos cálculos, mas por vezes a vida ensina muito mais do que a escola. Porque eu vejo miúdos da escola que andam no 12º ano e não sabem nada da vida, não sabem fazer nada e há pessoas com a 4ª classe que sabem muito mais como é que vão sobreviver na vida. Trabalhar a história de vida é importante porque há competências que adquirimos na vida, mas eu creio que num certo sentido se for para seguir vai haver mais dificuldades, porque não há bases de matemática, de física e se quiser seguir um curso superior vai ser um bocadinho mais complicado, porque não vou ter as bases que tem um aluno, mas as pessoas que estão numa profissão é bom certificarem-se com o 12º ano com a experiência de vida, é outra afirmação que a gente tem e gostava de tirar mais qualquer coisa mas neste momento não posso.

Entrevista 4

Quais são as suas habilitações, quando se inscreveu no CNO?

Tinha o 10º ano incompleto.

Porque é que parou de estudar?

Porque casei e tive dois filhos e fui adiando sempre na esperança de recomeçar e acabou por ir ficando.

Como foi o seu percurso escolar?

A escola primária foi feita na minha aldeia, que é Travancinha. Gostei muito da escola primária, acho que era uma boa aluna, recebi um prémio, porque na altura havia um prémio, para a melhor aluna e para o melhor aluno. Eu recebi esse prémio. Os meus pais eram pessoas muito humildes e não me podiam pôr a estudar. Depois de fazer a primária nasceu a minha irmã mais nova, logo, interrompi esse ano para ficar a cuidar dela. No ano seguinte e com muitas dificuldades consegui vir para Seia, e iniciar a escola preparatória que é agora o 2º ciclo, (5º e 6º ano). Como na altura não havia transportes, fiquei aqui em Seia em casa duma senhora lá da terra, num quartinho, mas depois chegou ao final do ano, (5º ano) ela achou que não era bom continuar ali, e eu com 12 anos estar em casa de outras pessoas, também era um pouco complicado e por isso parei os estudos. Mas, tinha uns tios em Coimbra, com 2 filhos, mais ou menos com a minha idade e como sabiam que eu gostava de continuar os estudos, matricularam-me lá em Coimbra na mesma escola dos filhos, mas, sem o meu pai saber, porque este não queria, porque nós não tínhamos possibilidades, não tínhamos situação económica, e também porque eu era a mais velha e tinha mais 2 irmãos e isso tudo, preocupava-o. Acabei por fazer o 6º ano em Coimbra, depois passados quase 10 anos, consegui arranjar um emprego aqui em Seia e continuei os estudos à noite. Conclui então o 9º ano e parte do 10º, através do ensino secundário nocturno. Nessa altura, trabalhava e tinha aulas das 7.00h às 11.00h, foi muito difícil gerir o tempo, embora nessa altura ainda fosse solteira, não era tão complicado, mas mesmo assim não foi fácil.

Como foi o seu percurso profissional?

Comecei muito cedo, desde ajudar os meus pais, cuidar da minha irmã logo que nasceu e, quando fui para casa dos meus tios em Coimbra, também os ajudava, porque eles

tinham tipo um minimercado com uma taberna (assim se chamava naquela época). Quando terminei o 6º ano, eles pediram aos meus pais, para eu ficar lá a trabalhar com eles. Como me tinham acolhido para poder estudar, os meus pais sentiram-se no dever e custou-lhes dizer que não. Acabei por fazer aquele trabalho, mas não era muito bom para uma criança com 13 anos na altura, estar ali à noite, numa taberna não era a pessoa mais indicada, então voltei para casa continuar a ajudar os meus pais. Posteriormente com 16 anos estive em França alguns meses, em casa dos meus padrinhos, porque estes tinham uma criança que estava cá em Portugal e quiseram que ela fosse para lá para passar uns meses com os pais, e fui então eu para lá para cuidar dela em casa. Depois disso ainda fui para casa de uma senhora idosa em Coimbra, já tinha uma empregada, mas precisava de outra porque ela não queria nem podia estar sozinha, tinha que fazer companhia até mais do que fazer outra coisa. Após a senhora ter falecido, consegui trabalho em Seia, comecei por trabalhar no Registo Civil, como praticante, não fazia parte do quadro de pessoal, tinha 22 anos e foi neste trabalho que comecei a estudar à noite. Gostei bastante desta experiência, apesar de não fazer parte do quadro e não ser remunerada aprendi muito, pois foi o primeiro trabalho com que eu me identificava. Tive lá durante um ano, por vezes recebia uma gratificação quando preenchia os impressos dos bilhetes de identidade, que na altura ainda se faziam à mão. No ano seguinte, concorri a um lugar de administrativa na Santa Casa da Misericórdia de Seia, tive a sorte de me chamarem e entrar para o quadro de pessoal, lugar esse, que ainda hoje desempenho. As minhas funções são de técnica administrativa. Faço processamento de mensalidades dos clientes, recebo imensas facturas, faço os respectivos pagamentos aos fornecedores, recebo valores dos clientes, uma vez que a Santa Casa possui Creche, Jardim de Infância, Lar de Idosos e Apoio Domiciliário. Procedo ao registo do pagamento das mensalidades e de salários, registo e arquivo de correio, entre outras coisas.

Como foi o seu percurso formativo?

Em horário laboral não tenho conseguido fazer acções de formação, mas a nível pós-laboral tenho feito algumas relacionadas com a minha actividade, de contabilidade, processamento de salários, informática... Tento sempre ver formações que me interessam e vou. Além disso entidade patronal, também faz um pouco de pressão e dizem para de vez em quando fazer formações, até porque temos avaliações e um dos

pontos que eles consideram são as formações. Agora estou a acabar uma formação no IEFP de deontologia e ética profissional.

Em termos sociais, fez parte ou faz de algo em termos de participação na comunidade?

Como sócia nunca fiz parte de nada, mas quando era mais jovem e quando estava na terra fiz parte daquelas festas religiosas, quermesses, fui mordoma da festa da Sr.^a de Fátima, participei num rancho folclórico, embora não tenha feito parte de uma associação.

O que levou a inscrever-se num Centro Novas Oportunidades e a frequentar o Processo de RVCC?

Tive conhecimento desta iniciativa através do meu marido. Ele fez uma formação no IEFP e alguém lhe falou em fazer o 9º ano aqui no CNO da Edp. Então ele inscreveu-se e veio e fazer o 9º ano. No final houve a um jantar com as respectivas famílias e formadoras onde conheci algumas delas, neste contexto foram elas que me entusiasmaram a vir concluir o secundário, eu tinha receio de não conseguir principalmente porque tinha muito pouco tempo disponível, mas arrisquei e consegui.

Como tomou consciência das suas competências? Dê alguns exemplos.

Não foi fácil, comecei por fazer trabalhos de pesquisa, pesquisava primeiro acerca do tema. A maior parte dos meus trabalhos foram efectuados com pesquisas. Tirava um bocadinho de um site e de outro e fui juntando. Os exemplos da minha vida ia-me lembrando e colocando, os formadores também me iam dando uma ajuda, por exemplo referiam-me se nunca tinha passado por uma situação destas assim... tem as suas filhas... nunca aconteceu isto ou aquilo e eu ia encaixando no tema e relembando.

O apoio do profissional de RVCC e formadores foi indispensável neste processo? Fez recurso de instrumentos de mediação?

Tive uma óptima ajuda da parte dos formadores e da parte da técnica de RVCC, tive um grande incentivo. Eu acabei sozinha, começamos um grupo de 5 adultos, mas depois começou a andar cada um por seu lado e acabamos por terminar o processo um de cada vez. Durante o processo ainda tive um problema saúde e tive de interromper por 3 ou 4 meses, sem vir cá apresentar nenhum trabalho. Mas consegui. Tínhamos também

algumas folhas que os formadores nos davam com os temas a desenvolver e as sugestões, e em casa tentava encaixar com experiências da minha vida.

Quais dos quatro domínios de referência (privado, profissional, institucional e macroestrutural), foram mais fáceis para si para evidenciar competências?

Depende dos temas, mas o Dr1, o domínio pessoal foi o mais fácil, talvez pelas experiências que tinha vivido e fui relembrando, por vezes algumas já não me lembrava mas foi divertido relembrar. Os outros foram interessantes, porque até deu para aprender muitas coisas. Mas onde consegui dar mais exemplos da minha vida foi no domínio pessoal e profissional.

Ao longo das sessões de reconhecimento como foi efectuando a ponte entre a sua HV e as competências necessárias para o nível secundário?

Primeiro fiz uma pequena autobiografia, onde contei de uma forma resumida a minha história de vida, as minhas experiências e depois a partir dessa história fui desenvolvendo os temas que eram dados pelos formadores, com experiências da minha vida. Nas sugestões dos formadores vinha aquilo que era necessário para termos crédito, bastava encontramos exemplos da nossa vida, que comprovassem que tínhamos passado por aquelas situações e explicar tudo certinho. E os formadores também me ajudavam a tentar relembrar algumas situações. Gostei muito do tema saúde, fiz um bom trabalho, pelo menos eu gostei. Vi um filme que me foi recomendado “Nunca é Tarde Demais” sobre o envelhecimento e a esperança média de vida. Ajudou-me a trabalhar o Dr4 e a trabalhar as medicinas alternativas e acabei depois por fazer mais pesquisas e por ler e aprender coisas que nem sabia. Depois dei exemplos da minha filha que na altura partiu um pé e andou na fisioterapia, e também o exemplo da minha mãe que sofreu várias queimaduras com azeite a ferver nas pernas e nos braços, foi socorrida na urgência do hospital de Seia e de seguida enviada para sua casa com um analgésico, lógico que no dia seguinte estava pior, com febre e muitas dores. Eu achei que devido à dimensão das queimaduras e à sua idade 70 anos deveria ser enviada para uma unidade de queimados, onde fosse tratada, mas não foi. Nós e os filhos, é que tivemos que recorrer a um médico e um enfermeiro particulares.

O tema de ambiente e sustentabilidade foi um tema que me custou trabalhar, porque não conseguia perceber o que me estavam a pedir, consegui fazer um trabalho razoável, mas foi talvez o que mais me custou. Tentava desenvolver sempre mais o que eu pudesse.

Estou-me a lembrar do tema da hereditariedade, eu tinha a minha mãe que tinha uma doença hereditária e lembro-me de dar esse exemplo e tentava sempre desenvolver. Apesar de ter uma filha estudante de enfermagem para me ajudar, não me deu muita ajuda, porque ela está a estudar muito longe (em Setúbal) vinha poucas vezes a casa e quando vinha também não tinha muito tempo para me ajudar, porque também tinha os seus trabalhos. A minha filha mais nova ajudou-me um pouco nos trabalhos de PowerPoint e imagens. Por vezes saía das sessões com a ideia que não ia conseguir fazer o que me estavam a pedir, mas em começando a trabalhar ia escrevendo e até não era difícil. Fiz o PRA em formato digital.

Como colocou as suas competências no portefólio e reuniu as evidências?

A construção do PRA foi feita através de textos escritos, onde reflecti acerca das minhas experiências de vida ao pormenor e para comprovar algumas situações coloquei imagens e fotografias que tinha. Na língua estrangeira, escolhi o Francês, porque comecei logo no 5º ano, com língua estrangeira Francesa, na altura já não me lembro se foi por opção ou foi obrigatória. Depois fui sempre escolhendo a língua francesa, porque já sabia alguma coisa. Quando cheguei ao secundário eu queria Inglês, porque achava mais vantajoso, mas nesse ano foi-me dito que não havia alunos para fazer uma turma de Inglês e continuei com o Francês. Também tive em França e foi fácil para mim trabalhar o Francês. À medida que ia desenvolvendo os temas ia fazendo em alguns os trabalhos em Francês.

Como considera a forma como foram validadas as suas competências, a partir da sua história de vida?

As pessoas que já tinham o 12ª ano feito, normalmente dizem que isto não é nada comparado com aquilo que eles fizeram, mas eu acho que temos algum trabalho e se conseguimos fazer aquilo que nos é proposto é porque temos muitos conhecimentos e que os adquirimos ao longo da vida.

Foi fácil para si reflectir acerca do seu conhecimento, sobre si próprio e construir sentidos e explicações coerentes?

Tive mais à vontade em trabalhar o núcleo gerador de Gestão e Economia, porque é relacionado com a minha actividade profissional, embora não fosse mesmo o meu trabalho, estive à vontade. Acho que foi um processo bem trabalhado, também não sou

daquelas pessoas que pensavam que vinham e levavam uns trabalhitos para casa e pronto. Já vinha com a noção de que precisava de trabalhar, até porque eu tenho uma filha que já fez o 10º, 11º e 12º ano e vi o trabalho que ela fez ao longo dos 3 anos, com trabalhos, testes e exames. Eu sabia que era diferente, mas também pensava... se fico com uma equivalência ao nível secundário tenho que trabalhar, mostrar que tenho as competências necessárias para tal.

Considera motivo suficiente para uma certificação como esta?

Eu acho que sim, acho que é uma oportunidade que nos estão a dar e que não devemos desperdiçar, porque a experiência da vida também nos ensina muita coisa e aprendemos bastante. E depois deste projecto tenho como objectivo alcançar muitos outros. Tenho como projectos continuar nas formações, porque temos que estar actualizados, por exemplo em programas informáticos está sempre a mudar e temos que estar actualizados. A nível profissional acho que o 12º ano trouxe uma mais-valia, para já a nível de remuneração não, mas em termos de avaliação sim. No ano passado chamaram-me a atenção que já há alguns anos não fazia formação e, tirar o 12º ano foi uma mais-valia para mim e já fui elogiada no serviço por isso, deram-me os parabéns por conseguir, porque não é fácil trabalhar e tirar o 12º ano ao mesmo tempo, além disso melhorou a minha auto-estima, quando preencho o quadro do pessoal, que é enviado para diversas entidades nas minhas habilitações em vez de constar o 9º ano agora é o 12º ano, e é muito bom. Acho que valeu a pena fazer isto tudo, e gostei imenso do trabalho que fiz.

Centro Novas Oportunidades do Instituto de Emprego e Formação Profissional de Seia

Entrevista 5

Quais são as suas habilitações, quando se inscreveu no CNO?

Quando me inscrevi para frequentar o nível secundário, tinha o 9º ano de escolaridade, que fiz no Centro Novas Oportunidades da EDP em Seia. Escolhi o processo não por ser mais fácil do que andar nas aulas, mas porque era mais acessível, não havia o rigor de estar presente nas aulas, era diferente, era um trabalho diferente. Falávamos sobre nós, sobre a nossa vida e fazíamos uma reflexão. Eu já tinha deixado de estudar há muito tempo e aproveitei esta oportunidade. Antes de me inscrever para fazer o 9º ano tinha o 8º ano, faltavam-me só alguns módulos, porque na altura fiz por unidades capitalizáveis e acho que faltava História.

Como foi o seu percurso escolar? Porque é que parou de estudar?

Eu fazia por ser um bom aluno, mas o mais complicado foi no 8º ano, era uma idade mais complicada, os meus pais foram trabalhar para o Algarve e eu fui estudar para lá para a escola, e entretanto regressei outra vez e no 8º ano andei ali um ou dois anos sempre a patinar, e depois era aquela coisa, estudar para quê, quero é ganhar dinheiro. Entretanto os meus pais também abriram um café e eu queria era ajudar e deixei de estudar. Mais tarde senti essa falta e voltei.

Como foi o seu percurso formativo?

Fui fazendo algumas formações, fiz higiene e segurança no trabalho e todo o tipo de formação complementar.

Como foi o seu percurso profissional?

Depois de estar a ajudar os meus pais no café, tive na tropa e quando sai da tropa entrei numa fábrica aqui em Nelas que era a Topac, tive lá durante 5 anos como impressor gráfico e não fiz formações nesta área era mais o passa a palavra, o explicar. Entretanto saí, porque nessa altura estava a estudar à noite e trabalhava por turnos, andei ali muito tempo empenhado, só que entretanto entrei numa loja aqui em Nelas de máquinas e ferramentas industriais, como vendedor aqui na zona, fazia loja e vinha cá para fora

como vendedor. Tive lá também durante 5 anos e aí também não fiz formações nenhuma, porque a empresa tinha um ambiente familiar, já nos conhecíamos aqui da terra. Entretanto casei e deixei de estudar à noite, nas unidades capitalizáveis. Depois de casar consegui entrar no ensino superior, através do programa maiores de 23 anos, já há 3 anos e já estou a terminar o curso de Animação Sociocultural em Viseu. Entretanto inscrevi-me para fazer o 9º ano e depois no 12º ano, que o terminei mais ou menos há 2 anos. Estava a fazer o curso e o 12º ano ao mesmo tempo. Entretanto estou desempregado, porque me despedi, não conseguia conciliar as aulas com o trabalho, ainda tentei ir às aulas, mas era muito complicado, e achei que o que estava a ganhar ali podia estar a ganhar em outro lado a fazer um part-time e desempreguei-me, é daquelas coisas que uma pessoa arrisca. Tive a fazer um part-time aqui em Nelas, no Pingo Doce, durante meio ano, só que eles tinham que me renovar o contracto e porem-me no quadro, mas era horário completo e então não dava. Então fizemos um pacto de cavalheiros, colocavam-me no desemprego e depois iam-me buscar novamente, só que quando me inscrevi no desemprego fui ganhar ainda mais do que estava a ganhar, foram-me buscar todos os descontos de 10 anos de trabalho e dava-me quase tanto do que aquilo que estava a ganhar na empresa e então eu pensei, que se me vão dar X durante 18 meses é o tempo de eu acabar o curso e decidi ficar desempregado. Actualmente estou a terminar o curso, estou no estágio com tudo feito e estou na área artística, na área do teatro. Criei um grupo de teatro aqui em Nelas e temos tido algumas actuações. O grupo de teatro foi incluído numa associação e não teve custos nenhuns para nós. Também já tenho feito animações para desenrascar alguém. Escolhi o curso de animação, porque a minha vida sempre esteve ligada aos escuteiros, andei lá durante 20 e tal anos, e sempre tive ligado a jovens, a miúdos e dizem que é uma área que tem a ver comigo, porque sou uma pessoa divertida, dinâmica, gosto muito de brincar e para mim tudo o que me rodeia é uma animação, mas também há aquela altura em que temos de falar da vida a sério.

Em termos sociais, fez parte ou faz de algo em termos de participação na comunidade?

Fiz parte dos escuteiros, mas agora afastei-me um bocado por causa do tempo. Jogo futebol com os meus colegas. E agora estou ligado a uma associação por causa do grupo de teatro.

O que levou a inscrever-se num Centro Novas Oportunidades e a frequentar o Processo de RVCC?

Inscrevi-me porque cada vez mais se vai pedindo mais escolaridade e vai-se pedindo que as pessoas estejam a par do avanço das novas tecnologias e também porque a vida assim nos obriga. Cada vez mais a sociedade pede mais de nós e das pessoas. Não senti dificuldade na procura de emprego, eu próprio é que senti que queria mais e tentava saber sempre mais e procurar. Penso que foi uma das minhas obrigações para comigo mesmo e o ter deixado de estudar cedo incentivou-me a continuar. Tomei conhecimento das Novas Oportunidades, através da televisão, folhetos, divulgação, através de pessoas que estavam a frequentar.

Como tomou consciência das suas competências? Dê alguns exemplos.

No início eu confesso que foi complicado, lembrar-me das coisas que tinham passado durante a minha vida, enquanto criança, por exemplo. Mas as coisas boas a gente fica sempre com elas marcadas e as más também. Foi um bocado difícil no início, mas depois à medida que explicavam os temas era um bocado um encadeamento, as ideias começavam numa ponta e as coisas sem a gente se dar conta iam-se desenrolando. Quando eu iniciei o processo bastou começar a pensar numa coisas, e depois começou a vir tudo à cabeça, o que fiz, não digo que foi muito difícil. Fui recordando através de fotografias e através de pessoas mais chegadas, fui tentar saber como tinha sido o que tinha acontecido. Fui buscando informações através de outras pessoas.

O apoio do profissional de RVCC e formadores foi indispensável neste processo? Fez recurso de instrumentos de mediação?

O apoio por parte dos técnicos foi muito importante, explicavam sempre tudo e foi dado material de apoio que eles traziam. Tínhamos documentos que íamos completando. Íamos completando coisas que tinham a ver com as nossas experiências e íamo-nos lembrando. O meu processo foi em grupo, só quando entregamos o trabalho final é que estivemos sozinhos. Nós éramos uns 7 ou 8 e às vezes o que um colega dizia ajudava-nos a nós, pensávamos que se calhar também tínhamos passado por situações parecidas, que também podíamos aproveitar para o trabalho. Ajudava bastante.

Quais dos quatro domínios de referência (privado, profissional, institucional e macroestrutural), foram mais fáceis para si para evidenciar competências?

O familiar, a parte privada era o mais fácil de explorar, porque tínhamos ajuda da família para lembrar algumas situações e era aquela que estava mais presente. Das outras áreas também acho que não houve muitas dificuldades e hoje em dia temos as novas tecnologias que nos abrem a porta a tudo, fazendo recurso da internet para explorar algum tema. Ia vendo o que dizia e depois adoptava, porque quer queiramos quer não, qualquer coisa que esteja hoje em dia em voga tem a ver connosco de uma maneira ou de outra. Fiz da internet um ponto de referência pessoal.

Relativamente à língua estrangeira, qual foi aquela que explorou? De que forma é que evidenciou aquilo que sabia?

Explorei o Inglês como língua estrangeira, porque foi a língua que tive no ciclo, no liceu, mas confesso que o inglês... nunca fui muito bom, tive sempre as notas para me safar. Mesmo no processo foi só para me safar, mas desenrasquei-me bem.

Ao longo das sessões de reconhecimento como foi efectuando a ponte entre a sua HV e as competências necessárias para o nível secundário?

Com o apoio dos formadores e com o material que eles traziam, que nos ajudavam a dar início à nossa reflexão, era o ponto de partida para nos lembrarmos das nossas experiências, depois era só desenvolver. Nesses documentos já vinha o que era necessário para desenvolver e explorar. O tema Ambiente foi para mim o mais fácil de demonstrar aquilo que sabia, porque lidei muito tempo com os escuteiros e foi para mim mais fácil.

Como colocou as suas competências no portefólio e reuniu as evidências?

Fiz mais em texto escrito e tentava recolher fotografias e gráficos que pesquisava para complementar aquilo que estava a dizer, por exemplo sobre o envelhecimento. Fiz tudo em formato papel. Tentava sempre desenvolver ao máximo, os temas explicando tudo de uma forma pormenorizada. Tentava também fazer sempre uma pesquisa sobre o tema, porque ao pensarmos num tema se calhar escrevia em poucas palavras. Através da pesquisa conseguia sempre desenvolver mais, complementando com as minhas experiências, o que era bastante importante. Por exemplo no tema de Ambiente e Sustentabilidade, no contexto privado, coloquei que fazia a separação do lixo, mas não

coloquei só isto, tentava sempre explicar o porquê, quando é que o fazia e como, as vantagens e desvantagens, ou seja, desenvolvia sempre um tema o máximo que sabia.

Como considera a forma como foram validadas as suas competências, a partir da sua história de vida?

É uma pergunta difícil, eu tive 80 e poucos créditos, mas posso lhe responder de duas maneiras. Estando cá dentro é bom, porque me dá uma equivalência a uma escolaridade que dificilmente lá fora tinha acesso, porque deixamos de estudar à muito tempo e dificilmente adquiriríamos se tivemos de voltar à escola. Mas saindo acho que é mau, porque como temos que demonstrar aquilo que sabemos, logo não ficamos a saber tudo, é mau porque estamos a falar de nós, não estamos a ter formação. Ficamos com o 12º ano, mas se chegarmos a um emprego e muitas vezes acontece a quem tira nos centros novas oportunidades e não sabe ligar um computador. É complicado, eu desenrasco-me com as novas tecnologias e quero saber sempre mais, mas há pessoas que não procuram. É complicado para as pessoas que andam numa escola a tirar três anos seguidos o 12º ano, mas depois há pessoas que em meio ano tem o 12º ano nas mãos. Vejo as coisas das duas maneiras. É complicado porque passei por isso, entrar no ensino superior pelas novas oportunidades, ou seja, dá-se uma facilidade em entrar, quem vai entrar tem a competência de fazer o exame e entrar, mas se calhar essa pessoa não tem as bases suficientes, para acompanhar as disciplinas e a matéria. Em algumas disciplinas confesso que necessitava de alguma preparação, empenhei-me e muitas vezes chegava a casa e não me baseava somente naquilo que era dado. Ao início em algumas áreas senti dificuldade, porque não tinha bases de História de Arte.

Foi fácil para si reflectir acerca do seu conhecimento, sobre si próprio e construir sentidos e explicações coerentes?

Sim, achei um processo importante, que me fez relembrar muita coisa e com esforço consegui.

Considera motivo suficiente para uma certificação como esta?

Eu acho que vamos adquirindo as competências ao longo do tempo, e acho que tinha algumas competências, tinha 10 anos de trabalho na altura e já era alguma ferramenta que me pudesse ajudar, mas vamos adquirindo em formações, no nosso modo de vida. Já recomendei este processo a colegas e continuo a recomendar, mas só o faço a pessoas

que queiram, que não se baldem, que não tirem por tirar só para fazer os 50 créditos. Eu depois de ter terminado o processo e atingir aqueles créditos, pensei que ainda era possível ter ido mais além e tirar mais.

Anexo IV – Grelha de Análise Documental

Grelha de Análise Documental

Critérios de avaliação:

a) Aspectos Formais:

- Estrutura e organização do PRA.

--

b) Qualidade dos/da conteúdos/reflexão:

- Coerência dos conteúdos;

--

c) Apropriação das competências versus referencial de competências-chave

1. Cidadania e Profissionalidade

Direitos e Deveres			
Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Reconhecer constrangimentos e espaços de liberdade pessoal			
Assumir direitos laborais inalienáveis e responsabilidades exigíveis ao/à trabalhador/a			
Reconhecer o núcleo de direitos fundamentais típico de um Estado democrático contemporâneo			
Elencar direitos e deveres na comunidade global			

Complexidade e Mudança

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Contextualizar situações e problemas da vida quotidiana e integrar as suas diferentes dimensões			
Exercer iniciativa e criatividade em novos processos de trabalho			
Identificar constrangimentos à construção de dinâmicas associativas e actuar criticamente face a esses obstáculos			
Reconhecer factores e dinâmicas de globalização			

Reflexividade e Pensamento Crítico

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Assumir preconceitos pessoais na representação dos/as outros/as e demonstrar capacidade de os desconstruir			
Reconhecer os limites pessoais no desempenho profissional e seu questionamento à luz de uma cultura de rigor			
Mapear diferentes modelos institucionais de escala local e nacional e reconhecer o seu conteúdo funcional			
Identificar estereótipos culturais e sociais, compreendendo os mecanismos da sua formação e revelando distanciamento crítico			

Identidade e Alteridade

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Reconhecer princípios de conduta baseados em códigos de lealdade institucional e comunitária			
Expressar sentido de pertença e de lealdade para com o colectivo profissional			
Identificar e avaliar políticas públicas de acolhimento face à diversidade de identidades			
Relacionar património comum da humanidade com interdependência e solidariedade			

Convicção e Firmeza Ética

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Distinguir as várias hierarquizações de valores, escolher e reter referentes éticos e culturais			
Adoptar normas deontológicas e profissionais como valores de referência não transaccionáveis em contextos profissionais			
Identificar a convicção e firmeza ética como valores necessários para o desenvolvimento institucional			
Elencar escolhas morais básicas para a comunidade global: dignidade vs. desumanidade, desenvolvimento vs. pobreza, justiça vs. assimetria, ...			

Abertura Moral

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Identificar exigências de tolerância e actuar em conformidade			
Assumir princípios de negociação, escuta activa e respeito por intervenções e ideias diversas			
Assumir o pluralismo como um valor da comunidade política			
Relacionar-se com a diversidade cultural segundo uma lógica de interacção e mediação			

Argumentação e Assertividade

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Calibrar a iniciativa argumentativa própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes			
Identificar e compreender a interação dos vários âmbitos problemáticos do dia-a-dia			
Participar activamente em instituições deliberativas de escala diversa			
Intervir em debates públicos			

Programação

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Pensar prospectivamente a vida pessoal			
Mobilizar vários saberes para resolução de problemas profissionais complexos			
Conceber, desenvolver e cooperar em projectos colectivos			
Posicionar-se prospectivamente em contextos macro-sociais de incerteza e ambiguidade			

1. Sociedade Tecnologia e Ciência

Equipamentos e Sistemas Técnicos			
Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Operar com equipamentos e sistemas técnicos em contextos domésticos, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e os seus diferentes utilizadores			
Operar equipamentos e sistemas técnicos em contextos profissionais, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e seus impactos nas organizações			
Interagir com instituições, em situações diversificadas com base nos direitos e deveres de utilizadores e consumidores de equipamentos e sistemas técnicos			
Mobilizar conhecimentos e práticas para a compreensão e			

apropriação das
transformações e
evoluções técnicas e
sociais

Ambiente e Sustentabilidade

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Promover a preservação e melhoria da qualidade ambiental através de práticas quotidianas que envolvam preocupações com o consumo e a eficiência energética			
Incluir processos de valorização e tratamento de resíduos nas medidas de segurança e preservação ambiental			
Diagnosticar as tensões institucionais entre o desenvolvimento e a sustentabilidade face à exploração e gestão de recursos naturais			
Mobilizar conhecimentos sobre a evolução do clima ao longo do tempo e a sua influência nas dinâmicas populacionais, sociais e regionais			

Saúde

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Adoptar cuidados básicos de saúde em função de diferentes necessidades e situações de vida			
Promover comportamentos saudáveis e medidas de segurança e prevenção de riscos, em contexto profissional			
Reconhecer os direitos e deveres dos cidadãos e o papel da componente científica e técnica na tomada de decisões racionais relativamente à saúde			
Prevenir adequadamente patologias em função da evolução das realidades sociais, científicas e tecnológicas			

Gestão e Economia

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Organizar orçamentos familiares tendo em conta a influência dos impostos e os produtos e serviços financeiros disponíveis			
Interagir com empresas, instituições e organizações mobilizando conhecimentos de gestão de recursos			
Perspectivar a influência dos sistemas monetários e financeiros na economia e na sociedade			
Diagnosticar os impactos das evoluções sociais, tecnológicas e científicas nos usos e gestão do tempo			

Tecnologias de Informação e Comunicação

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Entender a utilização das comunicações rádio em diversos contextos familiares e sociais			
Perspectivar a interação entre a evolução tecnológica e as mudanças nos contextos e qualificações profissionais			
Discutir o impacto dos media na construção da opinião pública			
Relacionar a evolução das redes tecnológicas com as redes sociais			

Urbanismo e Mobilidade

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Associar conceitos de construção e arquitectura à integração social e à melhoria do bem-estar individual			
Promover a qualidade de vida através da harmonização territorial em modelos de desenvolvimento rural ou urbano			
Mobilizar informação sobre o papel das diferentes instituições no âmbito da administração, segurança e território			
Reconhecer diferentes formas de mobilidade territorial – local e global – e sua evolução			

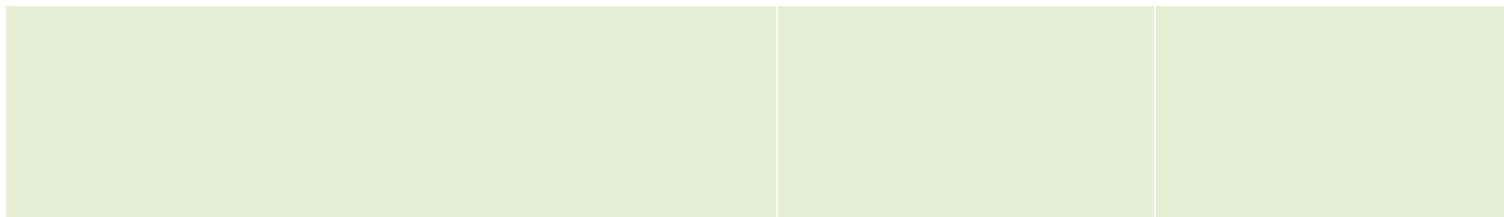
Saberes Fundamentais

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Mobilizar o saber formal para o reconhecimento do elemento como uma unidade estrutural e organizativa			
Recorrer a processos e métodos científicos para actuação em diferentes domínios da vida social			
Intervir racional e criticamente em questões públicas com base em conhecimentos científicos e tecnológicos			
Mobilizar o saber formal na interpretação de leis e modelos científicos num contexto de coexistência de estabilidade e mudança			

2. Cultura, Língua e Comunicação

Equipamentos e Sistemas Técnicos			
Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Lidar com equipamentos e sistemas técnicos em contexto privado acedendo à multiplicidade de funções que comportam e reconhecendo a sua dimensão criativa			
Agir perante equipamentos e sistemas técnicos em contexto profissional conjugando saberes especializados e rentabilizando os seus variados recursos no estabelecimento e desenvolvimento de contactos			
Utilizar conhecimentos sobre equipamentos e sistemas técnicos para facilitar a integração, a comunicação e a intervenção em contextos institucionais			
Relacionar transformações e evoluções técnicas com			

novas formas de acesso
à informação, à cultura e
ao conhecimento
proporcionado também
pelos novos suportes
tecnológicos de
comunicação



Ambiente e Sustentabilidade

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Regular consumos energéticos aplicando conhecimentos técnicos e competências interpretativas			
Agir de acordo com a percepção das implicações de processos de reciclagem em contexto profissional, reconhecendo a mais-valia da sua utilização, recorrendo à comunicação de mensagens eficazes			
Agir perante os recursos naturais reconhecendo a importância da sua salvaguarda e participando em actividades visando a sua protecção			
Agir de acordo com a compreensão dos diversos impactos das alterações climáticas nas actividades humanas			

Saúde

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Interpretar e comunicar conteúdos com objectivos de prevenção na adopção de cuidados básicos de saúde, em contexto doméstico			
Intervir em contexto profissional apreendendo e comunicando regras e meios de segurança e desenvolvendo uma cultura de prevenção			
Relacionar a multiplicidade de terapêuticas com a diversidade cultural, respeitando opções diferenciadas			
Mobilizar saberes culturais, linguísticos e comunicacionais para lidar com patologias e cuidados preventivos relacionados com o envelhecimento e o aumento da esperança de vida			

Gestão e Economia

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Definir orçamentos familiares e preencher formulários de impostos dominando terminologias e aplicando tecnologias que facilitam cálculos, preenchimentos e envios			
Saber adequar-se a modelos de organização e gestão que valorizam o trabalho em equipa em articulação com outros saberes especializados			
Agir de acordo com a compreensão do funcionamento dos sistemas monetários e financeiros (como elemento de configuração cultural e comunicacional das sociedades actuais)			
Identificar os impactos de evoluções técnicas na gestão do tempo reconhecendo ainda os seus efeitos nos modos de processar e transmitir informação			

Tecnologias de Informação e Comunicação

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Operar com as comunicações rádio em contexto doméstico adequando-as às necessidades da organização do quotidiano e compreendendo de que modo incorporam e suscitam diferentes utilizações da língua			
Lidar com a micro e macro electrónica em contextos socioprofissionais identificando as suas mais valias na sistematização da informação, decorrentes também da especificidade de linguagens de programação empregues			
Relacionar-se com os <i>mass media</i> reconhecendo os seus impactos na constituição do poder mediático e tendo a percepção dos efeitos deste na regulação institucional			
Perceber os impactos das redes de internet nos hábitos perceptivos,			

desenvolvendo uma
atitude crítica face aos
conteúdos aí
disponibilizados

Urbanismo e Mobilidade

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Participar no processo de planeamento e construção de edifícios recorrendo a terminologias próprias e procurando garantir condições para as práticas de lazer			
Intervir em contextos profissionais considerando a ruralidade ou urbanidade que os envolvem e procurando retirar daí benefícios para a integração socioprofissional			
Identificar sistemas de administração territorial e respectivos funcionamentos integrados			
Relacionar mobilidades e fluxos migratórios com a disseminação de patrimónios linguísticos e culturais e seus impactos			

Saberes Fundamentais

Competências	Critérios de Análise		
	Explicação das competências e saberes	Capacidade de auto-questionamento	Estratégias e recursos utilizados
Intervir tendo em conta que os percursos individuais são afectados pela posse de diversos recursos, incluindo competências ao nível da cultura, da língua e da comunicação			
Agir em contextos profissionais, com recurso aos saberes em cultura, língua e comunicação			
Formular opiniões críticas mobilizando saberes vários e competências culturais, linguísticas e comunicacionais			
Identificar os principais factores que influenciam a mudança social, reconhecendo nessa mudança o papel da cultura, da língua e da comunicação			