



UC/FPCE_2012

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

O profissional de RVC nos projetos de futuro

Nilza Cristina Freire Gomes (gomes.nilza@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento
e Aconselhamento sob a orientação do Professor Doutor Joaquim
Armando Gomes Alves Ferreira

O profissional de RVC nos projetos de futuro

Resumo

A presente tese progride ao longo de quatro partes que concretizam as principais etapas de desenvolvimento do estudo. O seu ponto de partida (1º capítulo) incide na evolução das políticas no domínio da formação (e da orientação enquanto sua componente integrante). Assim, depois de explicitada e fundamentada a conceção da educação e formação ao longo da vida e suas articulações com a gestão da carreira adotada ao longo do trabalho (2º capítulo), procede-se a uma abordagem qualitativa, com análise de conteúdo a partir de entrevistas e de fontes documentais.

O objetivo primordial do estudo consistiu em avaliar as mudanças ocorridas ao longo do processo e embora limitado no número de adultos envolvidos e na sua duração, permitiu constatar mudanças no sentido positivo. Estes resultados apontam para a importância que poderão ter na vida dos mesmos, nomeadamente daqueles com baixos níveis de escolaridade. Serão, então, sintetizadas, integradas e articuladas as principais conclusões.

Palavras chave: Projeto de desenvolvimento pessoal; Educação e formação de adultos; Aprendizagem ao longo da vida; Novas Oportunidades; Reconhecimento, validação e certificação de competências; Psicologia/Aconselhamento vocacional e de carreiras.

The RVC professional and future projects

Abstract

This thesis develops along four shares that show the main stages of the development of the study. Its starting point (Chapter 1) focuses on the evolution as far as policies in training domain are concerned (and guidance as its component). Therefore, after explaining and justifying the conception of education and training throughout life and its connections with the career management adopted throughout the work (2nd chapter), it proceeds to a qualitative approach by analyzing the content of interviews and documentary sources.

The primary objective of the study consisted on the evaluation of changes occurred throughout the process and, though limited in the number of adults involved and its time span, we were able to verify quite positive changes. These results point to the importance they may have people's lives, particularly those with low levels of education. The main conclusions will then be summarized, integrated and articulated.

Key Words: Project of personal development; Education and training of adults; Lifelong learning; New Opportunities; Recognition, validation and certification of skills; Psychology/Career and vocational counseling.

Agradecimentos

A autora agradece vivamente a todos aqueles que de boa vontade enriqueceram este estudo com os seus comentários:

À família e amigos, os quais acompanharam de perto os diversos estádios de evolução deste projeto tornando claro o seu interesse e apoio incondicional;

Ao Professor Doutor Joaquim Armando pelos conselhos, positivismo e orientação cuidada e atenciosa;

À Escola de Hotelaria e Turismo de Coimbra (EHTC) pelo bom acolhimento;

Aos entrevistados pela disponibilidade e colaboração;

Um muito obrigada!

Siglas

ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida
ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ IP – Agência Nacional para a Qualificação, Instituto Público
BC – Balanço de Competências
CCE - Comissão das Comunidades Europeias
CECOA - Centro de Formação Profissional para o Comércio e Afins
CNO's – Centros Novas Oportunidades
CRVCC's – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DGEA – Direcção Geral de Educação de Adultos
DGEP - Direcção-Geral de Educação Permanente
EA – Educação de Adultos
EFA – Educação e Formação de Adultos
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização de Educação Básica de Adultos
POPH – Programa Operacional Potencial Humano
PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagem
QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UE – União Europeia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

Nesta tese é dada sequência a uma análise conceptual e empírica da educação e formação de adultos, a partir de uma visão muito mais larga que abarca horizontes temporais e de espaço bastante mais dilatados. Procede-se a uma análise da evolução das políticas de educação e de formação de adultos a nível internacional e nacional, nos últimos 40 anos. Num contexto histórico em que prevalece a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), marcada pela subordinação funcional da educação e formação à racionalidade económica, considera-se essencial compreender as consequências de tal perspectiva nas políticas e práticas de Educação e Formação de Adultos (EFA). Os novos dispositivos baseados no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) apresentam-se como uma tentativa notória de implementar uma rutura com o modelo escolar nas políticas e práticas da Educação de Adultos (EA).

Os atores sociais, ao longo deste trabalho, são entendidos como sujeitos conscientes, portadores de vontade, de projetos, e dotados de uma consciência de si, à semelhança da perspectiva defendida por Ricoeur, citado por Cavaco (2009).

Seguidamente identifica-se a estrutura e o conteúdo da tese. O presente documento está organizado em duas partes: a primeira parte é composta por dois capítulos e centra-se na definição da problemática, enquanto que na segunda explicitar-se-à a metodologia do estudo. Cada capítulo encontra-se organizado em subcapítulos que, nalguns casos, foram divididos em unidades ainda mais restritas (ou seja, em subsubcapítulos). No primeiro capítulo irei abordar um certo número de pontos relativos à história em formação. O capítulo que se segue centra-se nos projetos pessoais, profissionais, de vida dos cidadãos. Com base nesta apreciação, os objetivos do estudo bem como a sua metodologia serão introduzidos, salientando-se o modo como esta determinou a estrutura e lógica subjacentes à organização da tese.

Num terceiro tempo procede-se à caracterização e análise da amostra deste estudo, recorrendo a três tipos de elementos:

1. À informação estatística para perceber elementos como a idade, o género e o estado civil;
2. À análise de percursos e projetos de vida de alguns adultos entrevistados;
3. Aos dados provenientes de estudos sobre os adultos pouco escolarizados ou as ofertas formativas que lhe são dirigidas.

Intentou-se, assim, proceder a uma abordagem qualitativa (a qual se pretende fundamentada teórica e empiricamente), analítica e independente, que olhasse de um modo problematizante e crítico para os elementos existentes sobre os resultados disponíveis de intervenções realizadas. Depois de feita a análise do processo de RVCC serão, então, sintetizadas as principais conclusões (V), assim como se apresentarão algumas propostas que mediante a caracterização da situação atual no nosso país, procurarão apontar possíveis cenários de evolução para o futuro. O seu propósito residiu na

articulação das diferentes problemáticas envolvidas (formação ao longo da vida, gestão de carreira e intervenção de orientação vocacional junto de adultos) e dos instrumentos e estratégias escolhidos para as resolver.

I – Enquadramento conceptual

CAPÍTULO I – Educação e Formação de Adultos

1. Breve resenha histórica

O conceito de educação de adultos, como indica Tuijnman citado por Osorio (2003), desenvolveu-se no início do século XX, assumindo com o tempo diferentes expressões: educação popular, formação profissional, formação contínua, educação cívica, etc. Todavia, foi sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial que se acreditou que a educação de adultos seria um instrumento importante, que colaboraria para uma sociedade mais justa e mais igualitária (Cavaco, 2009; Coimbra *et al.*, 2001; Imaginário *et al.*, 2007).

Tem cabido à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) uma função preponderante como força de pressão política e de consolidação teórica da EFA. As conferências internacionais que a UNESCO organizou têm sido marcos históricos fundamentais para a afirmação e evolução deste campo educacional (Cavaco, 2009; Finger & Asún, 2001; Ministério da Educação, 1998).

É a seguinte a definição constante da Declaração de Hamburgo sobre EA:

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

Segundo Osorio (2003), estas considerações cumprem um duplo objetivo: evitar uma tendência reducionista da EA e afastá-la de uma visão escolarizante (“escolarização”), aproximando-a à noção de aprendizagem ao longo da vida.

Por seu lado, Finger (2005, p. 27) considera a EA um instrumento à disposição das pessoas na busca do sentido da vida e «para a sua capacitação individual na luta competitiva por oportunidades de vida, culturais, sociais e económicas».

1.1. A Educação de Adultos em Portugal

A Universidade Livre para Educação Popular desempenhou uma experiência relevante na formação de adultos durante os anos subsequentes à implantação do regime republicano, teve um papel positivo para muitos portugueses e permitiu o acesso à educação e à cultura de muitos daqueles a quem a injustiça social vedara o acesso à escola (Fernandes, 1993).

A década de 70, marcada pela democratização do Estado Português com a revolução de 25 de abril de 1974, assiste à entrada em Portugal do conceito de educação permanente. Na sua génese encontra-se a opção por uma perspetiva humanista, centrada na valorização da pessoa. Insiste, em geral, na coextensão da educação à vida adulta como um direito humano fundamental (Cavaco, 2009; Coimbra *et al.*, 2001; Osorio, 2003). Após o 25 de abril, o poder político reequaciona e reformula as orientações para a educação permanente, emergindo as condições para o aparecimento e progressivo desenvolvimento de um subsistema de educação – formação de adultos no sentido moderno da sua aceção (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, 2002; Cavaco, 2009; Coimbra *et al.*, 2001; Ferreira, 2009).

Em 1979, com a aprovação na Assembleia da República da Lei para a “eliminação do analfabetismo” dá-se início à elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA), marco fundamental na definição e conceptualização da EA em Portugal. A Direcção Geral de Educação de Adultos (DGEA), criada em substituição da Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), vem igualmente materializar o reforço político e administrativo da intervenção do Estado na educação de adultos, em articulação com outras entidades públicas e privadas (ANEFA, 2002; ME, 1998).

Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, assiste-se a um novo retrocesso na conceptualização da EA em Portugal: não contempla a dimensão ampla e plurifacetada presente no PNAEBA. Com efeito, perde-se a visão global da educação de adultos, desde então privilegiada essencialmente como escolarização de segunda oportunidade (Ribas, 2004).

Em 1996 (ano assinalado por iniciativas da Comissão das Comunidades Europeias, como o «Livro Branco da Educação de Adultos» e o «Ano Europeu da Educação e da Aprendizagem ao Longo da Vida» ou ainda a iniciativa da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico), patrocinando o movimento da Educação e Formação para todos e ao longo da vida) é criada uma Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, a qual, como conclusão do seu trabalho em 26 de janeiro de 1998, apresentou a ‘Magna Carta’ sobre Educação e Formação ao Longo da Vida. Em dezembro de 1997, o Governo Português encomenda a um grupo de especialistas a elaboração de um Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos. No ano seguinte, o Plano Nacional de Emprego constitui, em termos estratégicos e programáticos o primeiro suporte legal para os atuais desenvolvimentos da Educação e Formação de Adultos em Portugal (ANEFA, 2002; Ávila, 2008; Canário, 1999; Coimbra *et al.*, 2001; Duarte & Araújo, 2003; ME, 1998; Osorio, 2003).

A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) foi criada em 1999, sob a dupla tutela do Ministério da Educação (ME) e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, tendo como objetivo fomentar e promover a educação e a formação ao longo da vida. Neste sentido, para

além da criação do Sistema de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens dos adultos, implementou cursos de Educação e Formação de Adultos, as Acções S@ber+ e trabalhou no desenvolvimento de modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa específicos para adultos, nomeadamente, os referenciais de Competências-chave, os Centros RVCC e os protocolos com várias instituições. O sistema de Reconhecimento, Validação, e Certificação de Competências, dirigia-se a adultos pouco escolarizados e qualificados, permitindo-lhes uma equivalência ao 1º, 2º ou 3º do Ciclo do Ensino Básico, através do reconhecimento de adquiridos. Neste processo é solicitado ao adulto que reflita sobre o seu percurso de vida, as experiências vividas que lhe tenham permitido adquirir conhecimentos, para seguidamente serem certificadas. Com a Portaria nº 86/2007, de 12 de janeiro deu-se o alargamento do processo de RVCC ao nível secundário e dá-se uma alteração de terminologia, os CRVCC passam a ser designados por Centros Novas Oportunidades (CNO). A ANQ foi criada através do Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro; foi determinado que a Direcção-Geral da Formação Vocacional fosse objeto de reestruturação, passando a designar-se Agência Nacional para a Qualificação, I. P., sob a tutela e superintendência conjuntas dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e emprego e formação profissional. A esta agência coube coordenar e dinamizar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos, bem como assegurar o desenvolvimento do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (ANEFA, 2002a; Cartaxo, 2009; Ferreira, 2009; Marques, 2009; Gaspar *et al.*, 2009).

Ainda relativamente à Iniciativa Novas Oportunidades e aos CNO's, é de referir que, atualmente, grande parte do seu financiamento é assegurado pelo Fundo Social Europeu e operacionalizado pelo Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013 (QREN), através do Programa Operacional Potencial Humano (POPH), Eixo 2 “Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida”.¹

Em conclusão, apesar dos progressos registados, especialmente no que à educação escolar de crianças e de jovens se refere, permanece muito lento e, sobretudo, com características intermitentes e sentidos contraditórios, o processo de expansão e de realização de direitos sociais e educativos da população adulta (Cavaco, 2009; Lima, 2001).

1.2. Reflexões sobre o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida

Em 1995, a UNESCO publicou o Relatório Delors intitulado Educação: um tesouro a descobrir, que marcou a mudança do discurso político de educação ao longo da vida para aprendizagem ao longo da vida. Além desta mudança complementou o Relatório Faure ao elaborar os quatro pilares da aprendizagem: aprender a ser; aprender a fazer; aprender a saber; e aprender a viver junto. No ano de 2000, a União Europeia (UE) adotou a Estratégia de Lisboa, na qual a ALV era considerada uma medida importante para assegurar que a região se convertesse na mais competitiva economia

¹ www.poph.qren.pt

baseada no conhecimento, com desenvolvimento económico sustentável, mais e melhores empresas e maior coesão social (Ávila, 2008; Imaginário *et al.*, 2007; Medel-Añonuevo, 2009; Osorio, 2003).

A problemática da ALV atravessa não só as diferentes faixas etárias, como também as diferentes categorias sociais. Nesta perspetiva, qualquer indivíduo, seja qual for a sua idade, o seu nível de qualificação escolar ou a sua situação socioprofissional, pode ser confrontado, em qualquer momento, com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos e competências. Aprender ao longo da vida (*lifelong*) e em diferentes espaços e contextos (*lifewide*), tornam-se, assim duas marcas inseparáveis do modo como atualmente tendem a ser perspetivados os processos de aprendizagem (ANEFA, 2002; Ávila, 2008; Comissão das Comunidades Europeias, 2000; Gomes, 2006).

Todos os contextos podem ser de aprendizagem, daí Gomes (2006, p. 15) considerar três eixos fortemente interligados:

As aprendizagens formais, adquiridas nos sistemas institucionais de educação e formação; *as aprendizagens não formais*, produto de outras actividades de formação não institucionais, como algumas de carácter profissional; e *as aprendizagens informais*, decorrentes das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer.

A perspetiva da ALV baseia-se no pressuposto da responsabilização individual. A formação é entendida como um direito, mas, sobretudo, como um dever que cada um deve assumir, enquanto responsável pelo seu sucesso ou fracasso, numa lógica de “gestor de si” (Cavaco, 2009; Ribas, 2004).

1.2.1. Tendências recentes.

A mudança na ênfase de “educação” para “aprendizagem” e a adoção da aprendizagem ao longo da vida como novo paradigma de educação e capacitação ainda estão longe das realidades regionais. O Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos de 2009, e a sua divulgação mundial que coincide com o ano da Sexta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, continua a ignorar a aprendizagem e a educação de adultos, não a considerando de importância estratégica para a consecução da Educação para Todos até 2015 (UNESCO, 2009).

As novas ameaças impostas hoje pelas várias crises mundiais (alimentar, energética, ambiental e financeira) agravam o cenário regional e a situação dos pobres em particular. A chave do sucesso residirá na construção de um sentido de responsabilidade partilhada relativamente à aprendizagem ao longo da vida entre todos os intervenientes: Estados-Membros; instituições europeias; parceiros sociais e mundo empresarial; autoridades regionais e locais; profissionais da educação e da formação; organizações, associações profissionais, culturais e as coletividades; e, por último, mas não menos importantes, os cidadãos (Azevedo, 1999; CCE, 2000; UNESCO, 2009).

Nas palavras de Imaginário *et al.* (2007), a preparação para a nova realidade tem de passar pelo desenvolvimento dos aspetos pessoais que

possibilitem uma atitude ativa e inovadora, nomeadamente, nos campos de análise crítica, leitura e desconstrução dos problemas, criação de novos caminhos, estratégias de soluções e, finalmente, de concretização de objetivos. A disponibilização de informação relevante e adequada, principalmente sobre a oferta formativa, e a criação de serviços de aconselhamento e de apoio à elaboração de projetos pessoais e profissionais, fazem parte integrante de uma estratégia concertada de Educação/Formação ao Longo da Vida.

1.3. Qualificação, Competência e Competências-chave

“Em menos de 30 anos passou-se de uma visão social e humanista da educação permanente para uma visão económica e realista da produção de competências” (Carré & Caspar, como citado em Cavaco, 2009, pp. 92-93), evidente nas ideias que suportam a perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Até aos anos 60/70, a palavra qualificação assumia particular relevância no mundo do trabalho, porque garantia aos trabalhadores a dimensão individual do contrato de trabalho, assim como uma pertença a um coletivo, ao qual se associava um estatuto social claramente definido (Alcoforado, 2008). Para Demailly, citado por Canário (1999), a qualificação é um termo que remete para o universo dos títulos, diplomas, graus e certificados que atestam a capacidade de alguém para desempenhar funções determinadas, em função do seu sucesso num percurso formativo formal. Em contrapartida, a noção de competência encontra-se intimamente associada à de transformação e, por consequência, enquadrada numa visão dinâmica do trabalho (a qual também dá lugar ao aparecimento do conceito de carreira) e da formação profissional (Dugué & Mailleboulis, como citado em Coimbra *et al.*, 2001). O êxito do conceito de competência, nos contextos organizacionais e nas práticas formativas, está relacionado com as mudanças no mundo do trabalho (Cavaco, 2009; Kóvacs, 2006).

As mutações económicas e sociais estão a transformar e a atualizar o perfil de competências-chave que todos devem possuir enquanto requisitos mínimos, permitindo a participação ativa nas diferentes esferas: privada, profissional, institucional e social. Estas encontram-se enraizadas em saberes adquiridos e aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida, cuja natureza permite a sua evidenciação por meio de processos de reconhecimento, validação e certificação desenvolvidos em contextos próprios, por técnicos especializados. As competências básicas consagradas nas conclusões do Conselho Europeu de Lisboa incluem competências em tecnologias de informação e de comunicação (TIC), línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e competências sociais, não implicando, no entanto, que as competências básicas tradicionais em literacia e numeracia deixem de ser importantes (CCE, 2000; Gomes, 2006). As pessoas só participarão em atividades de aprendizagem ao longo da vida se estiverem motivadas e se lhes forem disponibilizadas oportunidades de aprendizagem, principalmente para os que menos beneficiaram de ações educativas e de formação (ANEFA, 2002a; CCE, 2000).

A individualização crescente da formação e da gestão das carreiras profissionais não é uma questão para deixar nas mãos de cada indivíduo, sob pena de se cavarem desigualdades imensas e conflitos irremediáveis.

1.4. Matriz Conceptual de operacionalização do processo de RVCC

A predominância, até aos anos 80, dos conceitos “reconhecimento” e “adquiridos” evidencia a influência da corrente humanista, enquanto primeira filiação teórica das práticas de reconhecimento de adquiridos. A progressiva predominância dos termos “validação” e “competências”, sobretudo a partir da década de 90, testemunha a mudança de lógica de práticas concomitante com o do interesse político, por se considerar que podem ser importantes instrumentos nas políticas ativas de emprego e nas questões da gestão de recursos humanos (Cavaco, 2009; Ribeiro *et al.*, 2000).

Segundo Imaginário *et al.* (2007) a pertinência do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências justifica-se pela conjugação de dois fatores: por um lado, a caracterização da população portuguesa por baixos níveis de habilitação e por outro, pelo conjunto de conhecimentos e saberes que as pessoas adquiriram fora do sistema educativo e/ou formativo.

Um processo de RVCC é sempre desenvolvido num Centro Novas Oportunidades e baseia-se num conjunto de pressupostos metodológicos [i.e. Balanço de Competências, Abordagem (Auto)biográfica] que permitem a evidenciação de competências previamente adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em contextos formais, informais e não-formais, e no qual se desenvolve a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens orientado segundo um Referencial de Competências-Chave (Gomes & Simões, 2007, p. 15).

A metodologia do balanço de competências (BC) orienta-se para a identificação da globalidade das competências do indivíduo, os seus pontos fortes e fracos, motivações e expectativas, tem por finalidade a conceção de um projeto profissional e/ou formativo exequível, pelo qual o indivíduo se responsabiliza e se compromete a concretizar. Prevê-se o acompanhamento em todas as fases, inclusivamente, no apoio à concretização do Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP). Parafraseando Cavaco (2009), o balanço de competências reúne três tempos: o passado, o presente e o futuro. Refere-se ao passado, quando ocorre a identificação dos saberes acumulados; ao presente, quando o indivíduo fala das suas motivações, opções e expectativas; e ao futuro, quando formula o projeto profissional.

O PDP consiste na definição do projeto pessoal e profissional do candidato certificado pelo Centro Novas Oportunidades, visando o prosseguimento de aquisição de competências, quer através da progressão/reconversão profissional, quer através do apoio ao desenvolvimento de iniciativas de empreendedorismo, entre outras possibilidades; é definido pela equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades (fundamentalmente pelo tutor de RVC e pelo avaliador de

RVC) com o candidato, em sessões individuais, posteriores ao júri de certificação. A equipa pode solicitar o apoio do avaliador externo, fundamentalmente no processo de articulação com entidades da comunidade local/regional (entidades formadoras, entidades empregadoras, entidades de apoio ao empreendedorismo, etc.), quando esta articulação seja útil para assegurar a concretização do Plano definido (Gomes & Simões, 2008).

O reconhecimento e validação de competências, como consequência de um balanço de competências reflexivo e participado, permitirá aos adultos conhecerem-se melhor e valorizarem os saberes que foram adquirindo ao longo da sua vida. O atendimento individual torna-se imperioso, principalmente numa fase inicial do BC, cujo objetivo é o de criar condições necessárias para o estabelecimento de uma relação de confiança, empática e de aceitação incondicional. Por outro lado, a intervenção coletiva é também um momento importante para a partilha de experiências, pensamentos e sentimentos, que pode permitir aos sujeitos a tomada de perspectiva do outro e a descentração de si próprio, conduzindo ao sentimento de não ser o único e à consideração de vias alternativas relativas a projetos de vida e carreira (Cavaco, 2009; Gomes, 2006; Lima, 2001; Ribeiro *et al.*, 2000).

A especificidade do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências contribuiu para o aparecimento de uma nova atividade profissional – o técnico de RVC e para a significativa alteração da profissão do formador – o formador de RVCC. A organização e funcionamento do processo implicam uma grande aposta no trabalho em equipa (colaboração, partilha de informação, debate e reflexão) entre os vários elementos, o que justifica a semelhança de funções destes profissionais (técnicos RVCC e formadores RVCC).

O profissional de RVC é quem estabelece uma relação mais próxima com os adultos ao longo do processo isto porque por um lado, o desenvolvimento dos instrumentos de mediação ocupa a maior parte das sessões de reconhecimento, por outro lado, o tema que abordam nas sessões de reconhecimento é, principalmente, a experiência de vida dos adultos. A opção por profissionais com formação académica em Psicologia e experiência em orientação vocacional e profissional prende-se, essencialmente, com o perfil destes, que pela sua formação de base conseguem reunir um conjunto de saberes teóricos e instrumentais que lhes permitem uma apropriação mais rápida e integrada dos conceitos, metodologias e instrumentos que caracterizam o BC (Cavaco, 2007; Ribeiro *et al.*, 2000). No exercício das suas funções o profissional de RVC assume várias posturas, entre as quais, a de animador, a de educador e a de acompanhador (*accompagnateur*), o que varia em função das situações e do que lhe é solicitado pelo adulto. Adota uma postura de animador quando gere de uma forma dinâmica as sessões de reconhecimento que se realizam em pequenos grupos, promovendo discussões e reflexões conjuntas e reforçando situações de entreajuda que surgem espontaneamente entre os adultos. Assume-se como educador quando explica o processo, dá informações sobre a organização do Portefólio de competências e o

preenchimento dos instrumentos de mediação e quando esclarece as dúvidas dos adultos ao longo do processo. Adota uma postura de acompanhamento quando ao longo do reconhecimento ouve a narração do percurso de vida do adulto, motiva-o a refletir sobre o passado, o presente e a perspetivar o seu futuro, e quando o ajuda no processo de tomada de consciência. Esta última postura é a mais significativa da atividade do profissional de RVC e é a que melhor se enquadra nos pressupostos do processo (Cavaco, 2007; Cavaco, 2007a).

O Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) permite a uma pessoa, seja qual for o seu nível de formação inicial e o seu passado profissional, fazer um inventário (de natureza textual ou não) das experiências e competências adquiridas (Gomes, 2006; Jordão, 1997). A evidenciação de competências no PRA contribui para melhorar e fundamentar o conhecimento sobre a educação não formal e os processos de aprendizagem ao longo da vida.

CAPÍTULO II – Plano de Desenvolvimento Pessoal

1. Gestão da carreira

Atualmente acredita-se que, até certo ponto, as pessoas podem influenciar decisivamente as suas trajetórias, quer durante o período de formação (inicial ou contínua), quer no decurso da sua vida profissional. Simultaneamente, são cada vez maiores as exigências (flexibilidade, atualização, etc.) colocadas aos indivíduos inseridos no atual mercado de trabalho. A ideia de fundo é a de que, cada cidadão, ao longo da sua vida, deverá ter a oportunidade de aprofundar e alargar o conjunto de conhecimentos de base adquiridos no decurso da escolaridade inicial, reivindicando-se uma certa flexibilidade e diversidade no acesso, no tempo e no espaço, à educação e à orientação vocacional (Coimbra *et al.*, 2001).

Ainda de acordo com este autor, a expressão *gestão da carreira* é utilizada para definir o processo através do qual cada um de nós desenvolve, implementa e monitoriza os objetivos e estratégias vocacionais dirigidos para a concretização de aspirações, desejos e necessidades inerentes à relação que mantém com a aprendizagem e o trabalho. Para Santos *et al.* (2001) a carreira e a orientação individual são inseparáveis.

Embora formalmente seja no final da escolaridade básica (9º ano) que, no caso do sistema de ensino português, pela primeira vez, de um modo explícito, as pessoas são confrontadas com questões relativas à construção de um itinerário vocacional, estas voltam a aparecer recorrente e continuamente ao longo das suas vidas. No que se refere aos adultos, a situação é um pouco mais complexa, uma vez que, geralmente, os serviços públicos de orientação que lhes são destinados encontram-se direcionados sobretudo para a colocação no mercado de trabalho ou para o encaminhamento (em particular os mais jovens e mais escolarizados) para ações de formação que visem a sua atualização, reconversão ou especialização. É possível discernir uma multiplicidade de situações com que os profissionais de orientação se podem confrontar quando lidam com uma população adulta. Destacam-se, entre outros, os desempregados, os trabalhadores mais velhos sem qualquer qualificação formal ou com um grau insuficiente de formação, os jovens adultos que interromperam o seu percurso educativo, as mulheres que desejam recomeçar a trabalhar após algum tempo de afastamento do mercado de trabalho, os pré-reformados, os trabalhadores altamente qualificados e quadros em início de carreira ou de meia-idade, os recém-licenciados do ensino superior ou os recém-diplomados do ensino secundário (Coimbra *et al.*, 2001).

Finalmente, importa integrar a noção de que se por um lado a aprendizagem ao longo da vida se pode fazer em contextos estruturados de educação e formação e, igualmente, em contextos não formais e informais, por outro, estruturas, serviços e profissionais especializados (psicólogos) constituem dispositivos indispensáveis para transformar projetos sociais em projetos pessoais, significativos do ponto de vista individual, objetivo que está na essência da orientação e desenvolvimento vocacional.

2. Projetos de futuro

Os projetos de futuro constituem um objeto de conhecimento extremamente complexo. Nuttin, citado por Santos (1987) alertou para o facto da não existência de um quadro conceptual suficiente extenso e uno na compreensão dos mesmos.

Para Raynor, citado por Santos (1987), o aumento de importância de uma atividade (a percepção das suas consequências futuras) acentua o efeito dos motivos e o reforço da aprendizagem e da performance. A aprendizagem ativa pressupõe a motivação para aprender, a capacidade de exercer um juízo crítico e as aptidões de saber como aprender. O psicólogo atua como um verdadeiro catalisador capaz de lançar as pessoas na aventura da realização dos seus projetos (Abreu, 1994; CCE, 2000; Ribeiro *et al.*, 2000).

«A consulta psicológica vocacional é entendida como um processo relacional que ocorre entre uma ou mais pessoas, destinando-se a ajudar jovens e adultos nas suas decisões vocacionais» (Brown & Brooks; Faria & Taveira, como citado em Faria *et al.*, 2008, p. 46). A prática relacional no domínio da orientação escolar e profissional centra-se sobre o apoio ao processo de escolha que envolve sempre múltiplos factores de natureza cognitiva, motivacional e afetiva, cuja articulação exige bastante tempo para ser processada. Para além disso, o estado de satisfação que acompanha a concretização comportamental de um motivo ou a conclusão de uma tarefa em que investimos tempo e esforço é sempre transitório, porque, concluída essa tarefa, voltamos a formular novos objetivos (Abreu, 1994).

Neste contexto, é necessária uma nova abordagem que considere a orientação enquanto serviço continuamente acessível a todos, vá para além da distinção entre orientação educativa, profissional e pessoal e chegue a novos públicos. É urgente promover a função transformadora das instituições educativas/formação na construção dos planos de vida dos adultos, necessariamente assentes em processos ativos de exploração de si e do meio, onde o adulto deve ser simultaneamente o realizador e o protagonista desse mesmo projeto de vida.

II - Objetivos

Recolher informação auto-biográfica dos candidatos previamente selecionados para a amostra;

Avaliar a mudanças ocorridas ao longo do processo;

Analisar o impacto das dificuldades sentidas no processo de RVCC na trajetória de desenvolvimento pessoal destes indivíduos (de que modo essas dificuldades estão implícitas na elaboração do PDP);

Perceber a importância de um suposto acompanhamento após o processo de RVCC com o intuito de ajudar os candidatos a concretizarem os seus objetivos.

III - Metodologia

1. Métodos Qualitativos: Análise de Conteúdo

Patton, citado por Ribeiro (2008), explica que as técnicas *qualitativas* permitem que o investigador estude um assunto em profundidade e detalhe. A análise de conteúdo propõe dois objetivos: a descrição sistemática, objetiva e quantitativa e a análise das representações, pressupostos e intenções de comunicação.

A análise de conteúdo desenvolveu-se nos Estados Unidos; o primeiro nome que ilustra efetivamente a sua história é: H. Lasswell, o qual fez análises de imprensa e de propaganda desde, aproximadamente, 1915. Continuando a citar Bardin (2008, p. 18), durante a Segunda Guerra Mundial «25% dos estudos empíricos que relevam da técnica de análise de conteúdo pertencem à investigação política». No período imediatamente posterior à guerra, a análise de conteúdo parece ter caído num impasse, mas no início dos anos 50 entra, de certo modo, numa segunda juventude. Por um lado, a exigência de objetividade torna-se menos rígida, por outro, aceita-se mais favoravelmente a combinação da compreensão clínica, com a contribuição da estatística. Nos anos 60 e inícios dos anos 70 o recurso ao computador, o interesse pelos estudos respeitantes à comunicação não verbal e a inviabilidade de precisão dos trabalhos linguísticos afetam a investigação e a prática da análise de conteúdo. Após meados dos anos 70, por influência de uma linguística mais aberta e graças também às investigações levadas a cabo pela experimentação informática, depois de ultrapassados os anteriores obstáculos de programação e de ter dominado relativamente as descrições lexicais, concentra-se na apresentação das estruturas sintáticas dos textos.

1.1. Participantes

Compuseram a amostra final deste estudo nove adultos que concluíram o processo de RVCC no CNO da EHTC há cerca de dois anos. O tamanho reduzido da amostra deveu-se a dificuldades no agendamento das entrevistas.

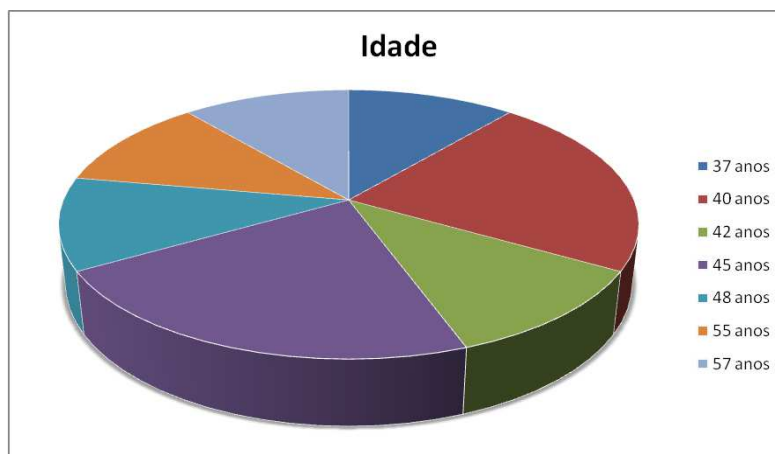
1.2. Caracterização da amostra

Os dados relativos à caracterização da amostra foram obtidos a partir da estatística descritiva, análises de distribuições e frequências. A amostra deste estudo é composta por nove adultos, os quais foram identificados com os códigos: 1M, 2F, 3F, 4F, 5F, 6M, 7F, 8F e 9F.

É de referir que todos os adultos que participaram no estudo longitudinal estavam empregados e trabalham por conta de outrem.

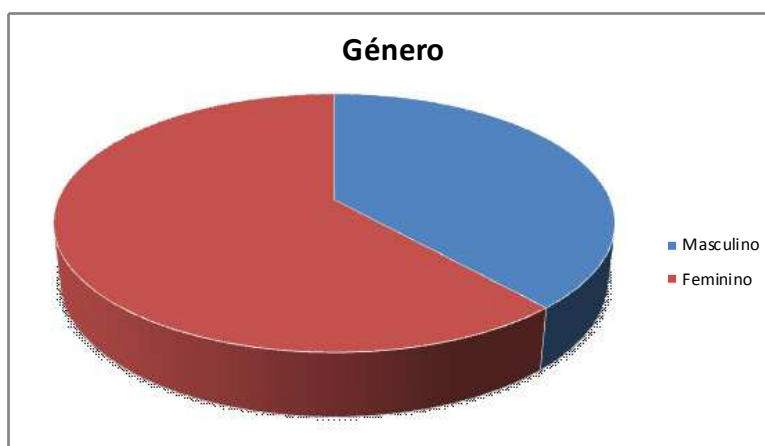
A média de idades dos participantes é de aproximadamente 45 anos, tendo o sujeito mais novo 37 e o mais velho 57 anos de idade.

Gráfico 1 – Distribuição da amostra em função da idade



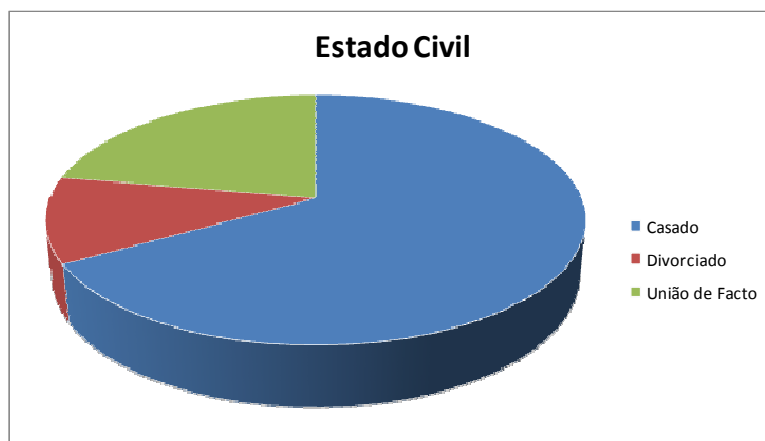
Dos nove participantes dois são do sexo masculino.

Gráfico 2 – Distribuição da amostra em função do género



Quanto ao estado civil que predomina na população alvo é: casado, conforme podemos comprovar no gráfico 3.

Gráfico 3 – Distribuição da amostra em função do estado civil



Duas das adultas entrevistadas possuíam o 2º ciclo de escolaridade quando aderiram ao processo, os restantes sete adultos tinham o 1º ciclo (Quadro 1).

Quadro 1 – Distribuição da amostra em função da escolaridade dos participantes

Nível de Escolaridade		
9º Ano	12º Ano	Total
7	2	9

1.3. Instrumentos/materiais

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram os abaixo referidos, sendo igualmente, realizada uma entrevista semiestruturada. Neste tipo de entrevistas o investigador recorre a questões abertas que permitam ao entrevistado discorrer sobre a sua experiência de modo amplo. A linguagem verbal não esgota todas as possibilidades de comunicação e de avaliação. Deste modo, a entrevista proporciona também uma amostra do comportamento e é, por isso, um espaço privilegiado de exercícios de observação (Bornstein *et al.*, como citado em Simões, 1984).

Assim, utilizei os seguintes instrumentos adicionais:

- Ficha de Dados Pessoais;
- PRA ou dossier de aprendizagem;
- Plano de Desenvolvimento Pessoal.

Nas palavras de Deslauriers e Kérisit, citado por Cavaco (2009, p. 78), o recurso a várias técnicas tem como objetivo recolher “o máximo de informação pertinente”. Neste caso, as técnicas de recolha de dados incidiram na informação documental e nas entrevistas.

1.4. Procedimentos

Após a seleção aleatória da amostra que, segundo o meu ponto de vista, reunia as condições favoráveis para este estudo, entrei em contacto com a EHTC e com os adultos certificados. Assim, comecei por explicar quais os objetivos do meu trabalho. De seguida, foram estabelecidas as datas consideradas mais adequadas para a realização das entrevistas.

Ao longo desta investigação adotou-se, sobretudo, uma postura de “escuta dialogante”, assumindo-se que os momentos de realização das entrevistas, das conversas informais, das observações constituem práticas sociais, em que o investigador interage com os interlocutores, e que quanto mais rica é essa interação mais possibilidades tem de se aceder a informação que lhe permita compreender a diversidade, riqueza e a complexidade das práticas sociais em estudo.

As entrevistas decorreram nos primeiros quatro meses de 2012 e tiveram uma duração média de 30 minutos. A maioria delas foram efetuadas no CNO, tendo as restantes ocorrido no local de trabalho dos sujeitos. Os

entrevistados foram informados de que todos os seus direitos seriam salvaguardados, nomeadamente, o anonimato e a confidencialidade dos resultados. Também lhes foi pedida autorização para gravar as entrevistas, tendo o gravador ficado em local visível durante as mesmas. Acrescentou-se, ainda, que as informações fornecidas tinham como único fim a redação da presente tese. Sempre que surgiram dúvidas procurei reformular as questões de modo a clarificar o discurso.

Os princípios da objetividade e da fidelidade, tidos como muito importantes no início da história da análise de conteúdo, continuam a ser válidos. Deste modo, as entrevistas foram transcritas imediatamente após a sua realização e a identificação passou a ser feita através dos códigos: 1M, 2F, 3F, 4F, 5F, 6M, 7F, 8F e 9F, previamente estabelecidos. Seguiu-se uma leitura atenta das mesmas, acompanhada da gravação, com vista à deteção e correção de eventuais erros. Após esta etapa, reli o material, no sentido de codificar os dados por temas ou categorias, analisei e apresentei os mesmos.

2. Apresentação dos casos

De seguida, apresentam-se alguns percursos de vida de adultos pouco escolarizados, focando, essencialmente, as suas experiências profissionais, a sua relação com os outros, com a escola e com o saber e a sua atitude perante a vida. Os percursos mencionados mostram a importância dos processos de formação experiencial e das modalidades de educação não formal e informal.

1M – Pertence ao género masculino e tem 57 anos de idade. Quando se dirigiu pela primeira vez ao CNO da EHTC possuía apenas a 4ª classe; classifica os professores que o acompanharam como “desumanos” e foram os “motivos económicos” que o impediram de voltar à escola. Aos 18 anos exercia funções de padeiro em São Martinho do Bispo e em Maio de 1980 mudou para os Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra, onde três anos mais tarde passou a desempenhar o papel de cozinheiro. Na atualidade, continua a trabalhar nas cantinas da Universidade de Coimbra: “elaboramos vários pratos de culinária (...) aos sábados, domingos e feriados faço serviços extra, desde casamentos, baptizados e almoços”.

Assume-se “um pouco anti-social”, “não muito falador mas atento a tudo o que me rodeia”. Através da análise do dossier de aprendizagem é ainda possível antever a sua posição face ao Programa Novas Oportunidades: “Quando tudo isto acabar, vou sentir saudades”.

2F – É esposa de A1, nasceu em 1957 e desempenha funções semelhantes às do marido. De notar que ambos foram encaminhados simultaneamente para RVCC Escolar e RVCC Profissional (dupla certificação). Completou a 4ª classe aos 11 anos.

Por motivos económicos tive que deixar a escola e ir trabalhar, entrei na fábrica como remateira. (...) quero tirar o 9º ano com êxito, vamos ver se consigo, e continuar com este espírito jovem para fazer estas e outras actividades que surjam, porque parar é morrer e eu quero continuar viva por muitos anos.

Ainda em relação ao processo de RVCC:

Gostei de tudo o que aprendi, foi bom conseguir fazer com 53 anos o que não consegui quando era criança. Tive algumas dificuldades, principalmente na matemática, mas tudo superei com a ajuda dos bons Orientadores que tive. Gostava de poder continuar porque aprender nunca é demais.

3F – Tem 48 anos e como habilitações literárias detém o 9º ano, obtido através do processo de RVCC escolar.

A partir de 1975 não estudei mais, pois os meus pais eram muito pobres e éramos 7 irmãos, de maneira que tive de começar a trabalhar para ajudar nas despesas da casa (...) Os meus pais não podiam corrigir os meus trabalhos da escola, pois ambos não sabiam ler nem escrever (...) estou orgulhosa de mim própria por ter finalizado o que não consegui na minha adolescência, o meu 9º ano de escolaridade.

Sentiu, ainda, necessidade de ver reconhecidas as suas competências profissionais na área de “Cozinha” pelo que frequentou, também, o processo de RVCC profissional. Gosta bastante do que faz, tendo referido como seu principal objetivo permanecer a trabalhar como cozinheira.

4F – Nasceu em 1972 e embora tenha deixado de estudar cedo, procurou aumentar o seu nível de escolaridade, através do processo de RVCC escolar, e, neste momento, possui, o 12º ano de escolaridade.

Por razões pessoais e profissionais deixei de estudar em 1993, mas sempre com a intenção de retomar os estudos logo que me fosse possível. No entanto, os anos foram passando e tornou-se cada vez mais difícil voltar à escola. (...) Tive que decidir entre a escola e o trabalho e escolhi o trabalho. (...) Mantenho o mesmo trabalho há 16 anos, visto gostar do que faço (...) sou responsável pela charcutaria na ausência do meu chefe. (...) Como neste momento a minha vida está mais organizada optei por voltar a estudar e aproveitar a oportunidade do programa “Novas Oportunidades” para concluir o 12º ano. (...) Não considero que tenha sido difícil o processo em si, no entanto, muito trabalhoso.

4F revelou que até ao momento o processo de RVCC não lhe trouxe quaisquer contributos a nível profissional, mas admite que no futuro lhe poderá ser útil em termos de progressão na carreira.

5F – Tem 47 anos de idade, é casada e tem dois filhos. “Iniciei no mundo do trabalho em 1987, num escritório de uma empresa de mobiliário; ao fim de seis meses a empresa faliu. Aos 22 anos fui trabalhar para um supermercado”. Atualmente é Assistente Operacional no Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra, EPE.

Há vários anos a esta parte tive vontade de concluir o 12º ano e tinha conhecimento da existência das Novas Oportunidades, mas como a família sempre foi a minha primeira prioridade fui adiando este sonho (...) Foi muito enriquecedor e muito trabalhoso. Senti grandes

dificuldades devido à falta de tempo, e o pouco que restava tentava conciliar: a casa, o trabalho e as formações que estava a frequentar em simultâneo. (...) Apesar das dificuldades não sou pessoa de desistir facilmente. (...) Espero vir a aprender um pouco mais e alargar os meus horizontes.

6M – Nasceu em 1972 e é mecânico de automóveis.

Tive uma infância muito complicada, o meu pai era muito doente, a minha mãe era empregada doméstica. Devido à situação dos meus pais, só andei na escola até ao 6º ano e não cheguei a completá-lo, pois quis ir trabalhar para a empresa onde trabalhava o meu pai, na construção civil. Passado um ano fui para uma oficina de automóveis que era o meu sonho desde criança.

Terminou o processo de RVCC há cerca de dois anos e tem-lhe sido bastante útil, nomeadamente, na conjuntura de crise que as empresas atravessam.

Eu quero ter um emprego melhor em termos financeiros e ter outras condições de trabalho. (...) Vou sentir orgulho de mim próprio e então terei a certeza que com muita força de vontade tudo se consegue e que nunca se deve desistir.

7F – Teve uma infância traumática. Aos 36 anos foi mãe pela segunda vez, depois de finalizado o processo de RVCC (equivalência ao 12º ano).

Entrei no mundo do trabalho com apenas 11 anos, iniciei no mercado municipal de Estarreja, como ajudante de peixaria. De 1989 a 1991 prestei serviços como auxiliar de acção educativa na Comunidade Juvenil S. Francisco de Assis. Mais tarde, com 16 anos, entrei no mundo da hotelaria, não por opção, mas porque surgiu a oportunidade de emprego e não me podia dar ao luxo de escolher.

Considera que o processo de RVCC foi uma mais-valia. Não só relembrou conhecimentos, como também fez novas aprendizagens. “Foram meses de intenso trabalho, esforço e muita dedicação, não apenas da minha parte, mas de todos aqueles que me rodeiam: família, amigos, formadores, colegas de trabalho”.

De salientar que já era conhecedora do processo de RVCC, uma vez que concluiu o ensino básico no CNO da EHTC, de semelhante forma.

8F – Finalizou o processo de RVCC há sensivelmente dois anos, como os demais adultos.

O projeto “Novas Oportunidades” contribuiu muito para aprender mais, reavivou a minha memória e a minha cultura geral. (...) Estes três meses foram muito interessantes, porque além de aprender, dei conta que quando era mais nova não aproveitei as oportunidades a nível escolar.

Tem 45 anos, exerce funções no ramo da hotelaria, mas iniciou-se no mundo do trabalho no setor textil. Recentemente desempenhou o cargo de assistente operacional numa instituição de saúde mas não se adaptou bem.

Quanto a projetos futuros: “gostava de arranjar um emprego melhor e quem sabe até abrir um negócio próprio”.

9F – Ainda com base num processo de dupla certificação obteve uma qualificação de nível 2 (resultante do processo de RVCC escolar e profissional); Viu certificadas as suas competências na área: “Empregada de mesa”.

Nasci no dia 23 de Março de 1970 (...) Aos 15 anos desisti de estudar e fui trabalhar (...) Ao longo dos meus 10 anos de experiência como empregada de mesa exerci sempre a profissão em pastelarias (...) Actualmente, tento tirar o 9º ano na Escola de Hotelaria e Turismo de Coimbra, através das Novas Oportunidades e frequento uma formação de computadores do CECO.A.

IV - Resultados

São de seguida apresentados os resultados relativos à análise qualitativa.

Como se pode verificar pela leitura da tabela 1, no que respeita às razões que levaram os entrevistados a procurar o processo de RVCC, são diversas e, por vezes, o mesmo indivíduo indica mais do que um motivo.

Tabela 1. Razões que levaram a procurar o processo de RVCC

Categoria	Subcategoria	Frequência
Razões que levaram a procurar o processo de RVCC	Enriquecimento curricular	1
	Incentivo por parte dos outros	2
	Obtenção de certificado/diploma	3
	Utilidade profissional	6
	Valorização interior	3

A **utilidade profissional** que os candidatos veem no processo foi a razão mais apontada. A candidata 3F, por exemplo, refere: “Neste momento estou a trabalhar no Jardim-de-infância da Nova Bola Amarela, como ajudante de cozinha; quando entregar o certificado passo a ganhar mais”. Outra das adultas que menciona esta razão assume o código 4F e diz-nos: “Se pudesse ascender à chefia era importante possuir o 12º ano, foi uma das razões que me levou a frequentar o processo de RVCC”. Acrescem os sujeitos: 5F, 6M, 8F e 9F. As subcategorias: **valorização interior** e **obtenção de certificado/diploma** perfizeram três ocorrências cada. Passo a citar a candidata 2F: “Resolvi saber como funcionava o processo e os horários (...) nesse mesmo dia inscrevi-me e pensei: se os outros conseguem eu também hei-de conseguir, porque era uma das coisas que quando era mais nova gostava de ter feito e não fiz”. Este relato demonstra que nem sempre os adultos se inscrevem por necessitarem de mais formação. No caso de 8F figura outra intenção: “Aceitei vir participar neste projeto porque pretendia melhorar as minhas competências ao nível do Português e da Matemática e também para obter o certificado do 9º ano de escolaridade, de forma a poder encontrar um emprego melhor”. A terceira razão mais votada consiste no **incentivo por parte dos outros**: Fui incentivada pelo meu marido e pela minha filha, pois na minha juventude não tive oportunidade de o fazer, mas ficou como que um vazio, e tendo o 9º ano talvez tenha mais facilidade de arranjar emprego; quando surgiu esta oportunidade não a deixei passar e aqui estou eu a tentar obter um certificado (9F). Por fim, o **enriquecimento curricular** surge apenas numa resposta.

Tabela 2. Expectativas formuladas em relação ao processo de RVCC

Categoria	Subcategoria	Frequência
Expectativas relativas ao processo de RVCC	Para arranjar novo emprego	4
	Para melhorar no emprego	2
	Para saber mais	6
	Outras (e.g., negócio próprio)	1
	Sem expectativas	1

Individualmente, o item “Para saber mais” obteve o maior número de escolhas (seis), incluindo as candidatas 4F e 5F que explanaram: “Para mim é uma “Nova Oportunidade” de aumentar a minha formação” e “Espero vir a alargar os meus horizontes, aprender um pouco mais e obter novos conhecimentos”, respetivamente. Uma outra finalidade que levou os formandos a inscreverem-se no processo de RVCC foi “Para arranjar novo emprego” bem evidente nas observações de 9F: “No futuro gostaria de fazer coisas novas, tenho esperança que tendo o 9º ano e alguma prática de computadores possa vir a ter outras oportunidades de trabalho” e/ou de 6M: “Eu quero ter um emprego melhor em termos financeiros e ter outras condições de trabalho”. Em menor número surgem os que tencionavam melhorar no emprego (3F e 4F).

Tabela 3. Importância que o processo de RVCC teve na sua vida

Categoria	Subcategoria	Frequência
Importância do processo de RVCC	Aprendizagem	8
	Aumento da autoestima / realização pessoal	5
	Aumento da qualificação	1
	Ofertas de emprego	3
	Premiador/compensador	8
	Regresso ao passado / recordar acontecimentos	4
	Sociabilidade	1

A tabela 3 reúne as opiniões dos sujeitos relativas à importância que o processo de RVCC teve nas suas vidas. Através desta apuramos que a grande maioria dos inquiridos reconhecem a **aprendizagem** como um dos aspetos mais valorizados. O portefólio da candidata 3F mostra isso mesmo: “Ao longo deste período aprendi muito mais do que sabia, até tirei um curso de cozinha que adorei fazer e por fim quero ir mais longe. Sinto que foi uma mais-valia a nível de aprendizagem”. Por seu lado, a adulta 5F revela: “Foi importante na medida em que adquiri novos conhecimentos e atualizei outros”; e a candidata 9F acrescenta: “Aprendi muito com esta formação principalmente a nível informático e rever o português e matemática foi muito enriquecedor”. Na mesma proporção, isto é, oito entrevistados afirmam ter sido **premiador/compensador** frequentar o CNO, tais como o candidato 1M que se diz “muito satisfeito com tudo o que consegui fazer, chegar aqui já foi uma grande vitória, nunca pensei chegar ao fim”. Concomitantemente, a candidata 5F evoca: “Agora na fase final do meu portefólio olho para trás e sinto que valeu a pena este desafio. Foi muito enriquecedor e muito trabalhoso.” Na mesma linha de pensamento

encontram-se aqueles que exprimem **aumento da autoestima / realização pessoal** por terem alcançado um patamar superior; A candidata 5F confidenciou: “A vida que tenho passado fez-me amadurecer e estas experiências e vivências têm feito de mim mais mulher (...) Uma pessoa sente-se mais valorizada, realizada; Poderei ter outras oportunidades de trabalho, mais estabilidade, mas principalmente fez-me bem ao ego, à auto-estima e senti-me muito melhor comigo mesma”. Já a entrevistada 8F abreviou: “Fiquei com mais auto-estima por ter concluído o 9º ano”. Quatro indivíduos pontuaram na subcategoria: **regresso ao passado / recordar acontecimentos**, um deles foi 1M quando proferiu: “Foi o recordar do tempo de infância, falar de mim sempre foi muito difícil, vir para as ‘Novas Oportunidades’ fez-me conviver com colegas de várias idades” e ainda a adulta 8F ao refletir: “Agora sei que alarguei mais as minhas competências e assim estes meses serviram para reavivar tempos passados”. Quanto a **ofertas de emprego**, a correspondente 5F defende: “Com o 12º ano tem-se acesso a outras oportunidades de emprego” e a candidata 8F arremata: “Com o enriquecimento curricular que o processo de RVCC me proporcionou já me posso candidatar a empregos que podem melhorar a minha qualidade de vida”. No seguimento, o sujeito 1M faz nova referência positiva à **sociabilidade** na frase: “Foi uma mais-valia a nível social, a nível humano, foi bom estar com novas pessoas” e, finalmente, o **aumento da qualificação** foi realçado pela candidata 5F da seguinte forma: “Com mais qualificações sentimo-nos bem connosco mesmos (...)”, o que também confere relevância ao processo.

Tabela 4. Mudanças que ocorreram

Categoria	Subcategoria	Frequência
Mudança	Abertura e pensamento positivo	1
	Formação contínua	3
	Mudança de emprego	3
	Nenhumas	3
	Outras experiências profissionais	1
	Progressão na carreira	1

Remeto agora para as mudanças geradas nas vidas das pessoas; com três respostas por subcategoria os candidatos fazem menção à **formação contínua** e à **mudança de emprego**. Num primeiro momento fala-nos 4F: “Na minha empresa posso dizer que estamos em constante evolução, pois andamos constantemente a ter formações o que nos valoriza profissionalmente (...) Encontro-me em formação no serviço: conhecimento dos produtos e noções de atendimento ao público; ando no 3º ano mas ainda me faltam três anos (4º, 5º e especialidade). Somos avaliados”. O candidato 6M prossegue: “Recebi formação inicial e a empresa dá-nos formação contínua”; para além disto, volta a intervir no âmbito da mudança de emprego: “Desde que terminei o processo trabalhei como serralheiro mecânico, no Algarve. É uma área que domino desde pequeno. Atualmente trabalho na Artifel – Sociedade de Electrónica e Electromecânica S.A. (Construção de Redes de Transporte e Distribuição de Electricidade e Redes

de Telecomunicações), na região centro”. Por sua vez, a adulta 8F declara: “Depois de ter terminado o processo de RVCC arranjei outro emprego, numa clínica, como auxiliar de ação médica”. Equiparadamente, os correspondentes 1M, 2F e 5F não registaram mudanças no seu percurso pelo que limitar-me-ei ao testemunho da última: “Pensei em continuar mas com os meus dois filhos a estudar é impensável”. Menos referidas foram as **outras experiências profissionais, a progressão na carreira e a abertura e pensamento positivo**, patentes, por exemplo, nos comentários de 4F: “Particpei nos Censos 2011 durante os meses de abril, maio e junho (...) tinha que interpretar as perguntas. Era paga pelo número de casas, homens, mulheres, crianças, etc. Queria cumprir os prazos porque caso não acabasse a tempo era penalizada. Inicialmente pensei no dinheiro (...) Ver a realidade em que as pessoas vivem; existem coisas que nem imaginamos, até me deu pena” e de 3F: “Iniciei funções de cozinheira, ainda sem possuir a carteira profissional, a 27 de outubro de 2010”.

Tabela 5. Projeto de desenvolvimento pessoal (objetivos)

Categoria	Subcategoria	Frequência
Projeto de desenvolvimento pessoal	Melhoria das condições de trabalho	1
	Melhoria do desempenho	2
	Mudança de emprego/área de trabalho	4
	Negócio próprio	2
	Progressão na carreira	3
	Progressão nos estudos / elevar o nível formativo/educativo	8
	Voluntariado	3

A tabela 5 engloba os objetivos traçados pelos candidatos e que são pertinentes para a definição do PDP. Quase todos os elementos tinham em vista a **progressão nos estudos / elevar o nível educativo/formativo** pelo que me servirei de poucos excertos; “Embora um pouco enferrujada nestas lides de estudar, aguçou-me o apetite para dar continuidade aos estudos e ir mais longe (...) Espero frequentar e inscrever-me em formações” foi pronunciado por 5F; a entrevistada 4F concretiza: “Com a conclusão do ensino secundário, pretendo continuar a tirar outros cursos de formação, um deles é ‘Higiene e Segurança no Trabalho’, e quem sabe ingressar no Ensino Superior um dia mais tarde”, à semelhança de 3F: “Gostaria muito de continuar, para tirar o 12º ano, uma vez que adorei fazer o que fiz e gostava ainda de fazer e saber mais”. Eram cinco os sujeitos que planeavam mudar de emprego e/ou área de trabalho como sendo o candidato 6M: “O meu objetivo é tirar o 9º ano para tentar arranjar outro emprego melhor em termos financeiros” e a candidata 9F vai mais ao pormenor: “Pretendo encontrar outras áreas onde me integrar, tipo rececionista ou telefonista. Outra coisa que me desperta o interesse ultimamente é um curso de ‘Cozinha’”. Neste contexto, três adultos ambicionam a **progressão na carreira**; as palavras da adulta 3F são elucidativas: “Não sei se o Engenheiro vai concordar, já o

tenho de sobreaviso, em tendo justificação da escola vou e vou mesmo. Se abrir o curso tenho intenção de evoluir na carreira (...) Mal me chamem vou logo, nem me digam que não vou”. Em número par surgem os que aspiram: **melhoria do desempenho** e **negócio próprio**. As intervenções dos candidatos 1M e 9F servem de exemplo à primeira subcategoria: “Foi gratificante a nível profissional para o futuro da minha profissão no desempenho das minhas tarefas”; “A nível profissional pretendo no futuro poder desenvolver mais as minhas competências na mesma área (restauração)”. Continuando a citar 1M: “Quanto ao meu futuro, estou muito optimista, pois estou quase no fim de carreira, se tudo correr bem vou continuar a trabalhar aos sábados e domingos, a pescar, a dar atenção aos meus netos, a esquecer a idade que tenho e a tentar ser útil na sociedade. Gostava de ter um bar onde pudesse pôr em prática tudo o que tenho aprendido ao longo dos anos”, mas desta vez reporta-se ao desejo de experienciar um negócio por conta própria. Por sua vez, as inquiridas 2F e 4F preferem voluntariar-se em prol dos mais necessitados: “Num futuro próximo gostava de fazer voluntariado nos hospitais principalmente com crianças e velhinhos que são as pessoas que mais me marcam”; “Fazer voluntariado com idosos toca-me, talvez por tudo o que passei com a minha mãe; acho que os idosos precisam mais do que as crianças”. Resta somente uma categoria assinalada por um indivíduo.

Tabela 6. Passos dados no sentido da sua implementação

Categoria	Subcategoria	Frequência
Implementação do PDP	Anúncio de jornal / entrevista	1
	Candidatura e provas de seleção	1
	Recurso a cursos de curta duração	2
	Envio de currículos / pesquisa online	4
	Procura de entidades formadoras	3
	Sem procura	2

No sentido da implementação dos seus projetos vários correspondentes se mobilizaram e atingiram alguns dos objetivos precedentes. Para isso enviaram currículos e/ou pesquisaram na internet, como podemos comprovar no relato de 8F: “Atualizei o meu *Curriculum Vitae*, escrevi-o no formato europeu e enviei para vários sítios. Depois fui a entrevistas, senti-me mais confiante e consegui outro emprego” e de 9F: “Procurei na internet como promotora mas não tive sucesso”. Em decréscimo sucedem os que procederam à **procura de entidades formadoras** (três candidatas). O próximo passo foi dado pela candidata 3F, porém as repercussões ainda não são visíveis: “Fui para me inscrever na EHTC mas não haviam pessoas suficientes para formar uma turma de cozinheiros de primeira; deixei os meus dados para que me chamem”. O número de entrevistados converge quando se trata, por um lado, de recorrer a cursos de formação e, por outro, aqueles que não procuraram até ao

momento efetivar planos por diversos motivos; neste último caso 1M conclui: “Fico por aqui na área de cozinha pois a idade não permite altos voos”.

Tabela 7. Dificuldades encontradas na concretização dos seus projetos

Categoria	Subcategoria	Frequência
Dificuldades encontradas na concretização do PDP	Desconhecimento da oferta existente	3
	Dificuldades de financiamento	3
	Escassez de emprego	3
	Falta de incentivo	1
	Falta de tempo / disponibilidade	5

A tabela 7 fundamenta-se nas dificuldades sentidas na efetivação dos projetos futuros, por parte dos intervenientes. O maior constrangimento prende-se com a **falta de tempo / disponibilidade** conforme lemos no contributo de 5F: “Sinto uma grande dificuldade com a falta de tempo e o pouco que resta tento conciliar: a casa, o trabalho, etc.” e o mesmo deixa transparecer 2F: “Gostava de fazer o 12º ano mas ainda não tive tempo para começar a tratar disso, mas penso a curto prazo fazê-lo”. Mais três pessoas concordam com elas mas remeto para anexo os seus comentários. Equitativamente, 3 adultos responderam às subcategorias: **desconhecimento da oferta existente**, **escassez de emprego** e **dificuldades de financiamento**. Assim sendo, 6M e 2F manifestam desconhecimento face a empresas de formação e/ou oportunidades de emprego; 7F generaliza: “Considero o acompanhamento importante porque não tenho conhecimento das ofertas existentes” e 8F considera: “A maior dificuldade é a falta de ofertas de emprego”. Em relação ao financiamento volta a argumentar 7F: “Se pudesse pagar poderia frequentar formações”. Há que referir também a **falta de incentivo** experimentada por 5F: “Com uma ‘forcinha’ era capaz (...) mas ter que fazer tudo sozinha também é um impedimento”.

Tabela 8. Estratégias utilizadas de modo a ultrapassar as dificuldades

Categoria	Subcategoria	Frequência
Estratégias utilizadas de modo a ultrapassar as dificuldades	Apoio da família/amigos	2
	Esforço	1

De seguida, abordo as estratégias que contribuíram para que alguns elementos fossem bem-sucedidos na implementação do PDP. Tanto o **apoio da família/amigos** como o **esforço** pessoal permitiram avanços consideráveis, embora em diferente medida. Particularizando o que nos foi dito por 6M: “Em conversa com um amigo tomei conhecimento da empresa onde trabalho, enviei currículo e fui chamado”. Num segundo momento, o esforço investido por 6M foi determinante: “Sei que esta oportunidade é única, por isso penso que tenho que me esforçar e dar o melhor de mim”.

Tabela 9. Condições facilitadoras que poderiam ter existido

Categoria	Subcategoria	Frequência
Condições facilitadoras para a implementação do PDP	Ajuda por parte do técnico de RVCC ou outro	3
	Maior oferta de emprego	2
	Parcerias	1
	Ter mais tempo disponível	3

A tabela agora exibida vem demonstrar que condições poderiam ter facilitado as vivências descritas ao longo desta rubrica. Temos a **ajuda por parte do técnico de RVCC ou outro** e o **ter mais tempo disponível** a condicionar os passos do mesmo número de participantes (três), nomeadamente de 4F uma vez que acha que “Se tivesse alguém conhecido nesse meio talvez me pudesse ajudar”. A pressão do tempo está documentada nos registos de 2F, 5F e 6M. Apenas a adulta 8F sugere a criação de parcerias entre os CNO’s e empresas ou instituições para facilitar a integração dos indivíduos no mercado de trabalho.

Tabela 10. Relevância do acompanhamento após o processo de RVCC

Categoria	Subcategoria	Frequência
Apreciação do apoio por parte dos técnicos	Mais motivação	2
	Orientação/função informativa	3

Por último, a categoria “Apreciação do apoio por parte dos técnicos” ilustra o quão pode ser decisivo o acompanhamento por um técnico no final do processo de RVCC; 7F explica: “Considero o acompanhamento importante porque não tenho conhecimento das ofertas existentes”; e 2F chega mesmo a duvidar das suas potencialidades ao admitir: “Acho que o acompanhamento por um técnico é importante, possivelmente sem isso nunca vou conseguir concretizar o meu sonho”. O incremento ao nível da motivação não podia passar em branco, por isso as candidatas 5F e 9F relevam: “Acho importante um incentivo e o vosso trabalho” para além de que “Seria útil o acompanhamento na medida em que podia ajudar a procurar e a motivar”, por ordem de intervenção.

V – Discussão/Conclusão

Nesta investigação, realizaram-se entrevistas a nove adultos certificados através do processo de RVCC, numa tentativa de obter elementos sobre os seus percursos de vida e sobre a perceção que estes têm do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências em que estiveram envolvidos. As temáticas adotadas na análise de conteúdo das entrevistas derivaram dos domínios da investigação e do quadro conceptual, mas também do teor das entrevistas. Ou seja, umas categorias de codificação emergiram à medida que se tentava sistematizar a informação das entrevistas, outras resultaram das questões e investigação, como menciona Bodgan e Biklen, citado por Cavaco (2009).

O estudo, embora limitado no número de adultos envolvidos, permitiu constatar mudanças, no sentido positivo. Estes resultados apontam para a importância que o processo de RVCC poderá ter na vida dos adultos, nomeadamente daqueles com baixos níveis de escolaridade. Estes adultos consideram que poderiam ter tido outras oportunidades, principalmente, a nível profissional, se possuíssem escolaridade mais elevada. Quanto aos fatores de abandono escolar, a maioria menciona as imposições familiares, decorrentes da necessidade de inserção precoce no mundo do trabalho. Para além da atividade profissional principal, alguns adultos têm uma segunda atividade e outros referem atividades de participação cívica e cultural (associações) e de lazer (passear, fazer caminhadas, ir à pesca).

Eles aderiram ao processo de RVCC com o objetivo de obterem um diploma do 9º ou 12º ano de escolaridade, o que se deveu, especialmente, a motivos de ordem profissional ou de valorização pessoal. Afastaram-se, no entanto, das considerações de Abreu (1994) porque ter o certificado não constituiu, para a grande maioria, o objetivo fundamental da aprendizagem e o interesse prioritário da frequência escolar. A certificação não deve ser considerada como único objetivo do trabalho dos CNO's, cuja função-chave é de inserir os adultos numa perspetiva de educação e formação ao longo da vida (Imaginário *et al.*, 2007). Segundo o mesmo autor, as numerosas investigações disponíveis e inclusivamente os relatórios nacionais de impacto mostram que para lá do aspeto primário da certificação, os adultos saem dos Centros com um nível de consciencialização notável e com uma vontade generalizada de aprender mais. Como atrás já referi (tabela 2) a primeira escolha, das expectativas apresentadas, foi “Para saber mais” com seis respostas; Daqui sobressai um querer ir mais além, um desejo de aprender mais, documentado, por exemplo, na investigação de Caramujo & Ferreira (2007, p. 218):

Aquele pequeno espaço de conhecimento, em que as pessoas se sentiam fechadas, abriu-se e permitiu que elas sentissem que, para além do mundo que conheciam, há outros mundos e outras oportunidades.

Se muitas coisas o processo de RVCC proporcionou às pessoas, uma, considerada importante, foi a tomada de consciência de que são capazes, que a sua valorização também passa pelo saber mais, pelo desenvolvimento das suas competências. Como afirmam: “Fiquei com mais auto-estima por ter

concluído o 9º ano”.

Quando questionados sobre os Planos de Desenvolvimento Pessoal, um número significativo de candidatas (quatro), como atrás já mencionado, respondeu que pretende arranjar novo emprego. Esta pretensão está relacionada com a dignificação social dada pelo trabalho, fundamentalmente nestes grupos desfavorecidos, e à resolução de problemas económicos, ainda de acordo com Caramujo & Ferreira (2007). Será também de realçar o facto de dois deles referirem que pretendem abrir um negócio. Este desejo vai de encontro à filosofia da formação no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia e à capacitação dos adultos, ao incentivá-los a tomar nas suas mãos iniciativas de auto-emprego. Houve, portanto, mudanças significativas no modo de abordar o futuro.

Em consonância com o estudo de Cavaco (2009), para alguns adultos, a entrada no processo de RVCC estava associada a motivos profissionais, pelo que os resultados obtidos coincidiram com as suas expectativas iniciais e estiveram na base da sua adesão. A motivação está ligada à interação positiva entre a importância atribuída pelo indivíduo às finalidades da formação e a esperança do sucesso nessa formação. Os adultos contactados reconhecem os efeitos formativos do processo, destacam o aperfeiçoamento de várias competências, principalmente, de leitura e escrita e de informática e são unânimes em considerar que o principal efeito formativo resultou da descoberta das suas capacidades e conhecimentos. A descoberta dos seus saberes e competências está diretamente associada a mecanismos de auto-reconhecimento e hetero-reconhecimento, ambos com impacto na sua auto-estima e autoconfiança. Para além disto, reconhecem o papel de todos os elementos da equipa, mas fazem questão de destacar a importância do acompanhamento promovido pelos técnicos de RVCC; revelam a utilidade do acompanhamento no esclarecimento da lógica do processo, na identificação e seleção da informação, na rememoração e construção do discurso sobre o seu percurso de vida, no envolvimento, motivação e implicação no processo, no auto-reconhecimento e hetero-reconhecimento, no reforço da auto-estima, na mobilização para a formação complementar, quando é necessária, na identificação, explicitação e concretização de alguns projetos de vida. O acompanhamento permite um trabalho personalizado com cada adulto e a adaptação do dispositivo (metodologias, instrumentos) às suas especificidades. Neste contexto, o técnico de RVCC surge-nos como uma atividade profissional recente mas muito exigente, do ponto de vista técnico e relacional.

Para Paulo Freire (1992, p. 59) a formação ocorre quando as pessoas apresentam uma “atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os factos”, o que é evidente no caso dos entrevistados. As práticas de RVCC podem (e devem) ser experiências formativas para os adultos envolvidos, o que implica um rigoroso processo de reflexão sobre o seu percurso de vida e o acompanhamento por parte de técnicos, conscientes das potencialidades e dificuldades do mesmo. As equipas dos CNO's sensibilizam os adultos certificados para prosseguirem estudos, porém, isso apenas surte efeitos se as ofertas existentes se adequarem aos seus interesses

e motivações. A escassez de informação relevante e adequada – especificamente sobre as oportunidades de Educação/Formação existentes –, e a necessária criação de serviços de aconselhamento e de apoio, que apoiem a elaboração de projetos pessoais e profissionais, ficaram patentes nos resultados apresentados. Nos Centros, pretende-se incentivar o adulto a refletir sobre o seu passado, presente e perspetivar o seu futuro e, é neste sentido, que ajudam o adulto a identificar e a esquematizar os seus projetos (de acordo com os objetivos pessoais, escolares, de formação profissional e profissionais). Todavia, não supervisionam nem acompanham a sua posterior concretização, apesar de estar previsto que, seis meses após a conclusão do balanço de competências o adulto possa reunir com o profissional que o acompanhou para fazer o ponto da situação relativamente à operacionalização do projeto.

Segundo Cavaco (2009), os pressupostos que orientam o trabalho nos CNO's baseiam-se na valorização da experiência e das capacidades do adulto, considerando-o o principal ator do processo formativo, o que confirma a influência da filiação humanista. Contudo, o excessivo enfoque dado às metas, no que respeita ao número de adultos a certificar contribuiu para aumentar as pressões e tensões sentidas pelas equipas, o que, inevitavelmente, se traduz na diminuição do tempo dispendido com a reflexão e a inovação (perspetiva mais orientada para a gestão de recursos humanos, de cariz neoliberal). Assim, as políticas e práticas de educação e formação de adultos são orientadas para uma perspetiva de gestão de si e individualista, enquanto que os valores e princípios de vida dos adultos, em alguns casos, centram-se na família, conforme se pode verificar na afirmação transcrita:

Há vários anos a esta parte tive vontade de concluir o 12º ano e tinha conhecimento da existência das Novas Oportunidades, mas como a família sempre foi a minha primeira prioridade fui adiando este sonho.

Para o mesmo autor, o acompanhamento minimiza os obstáculos iniciais e contribui para o ajustamento aos projetos e às características dos indivíduos. Alguns adultos associam a adesão à formação com a procura de estabilidade, segurança e manutenção das condições de vida; outros associam à possibilidade de mudança, de preparação para os desafios e à descoberta de novas áreas de interesse. Todos eles, enquanto trabalhadores, deverão adquirir a consciência da necessidade de continuarem a desenvolver as suas competências durante toda a vida, não só como instrumento de estabilidade no emprego mas igualmente como possibilidade de melhoria das suas perspetivas de carreira. Neste enquadramento, as respostas que transcrevemos reconhecem os benefícios do investimento em ações de educação/formação. As pessoas em questão verificaram que mais qualificação produz melhoria nas suas vidas, a nível do emprego, das remunerações, da carreira, das relações sociais; a formação não constitui apenas um benefício para os trabalhadores mas para as empresas, que devem perceber que mais qualificação significa mais oportunidades, mais competitividade e maior capacidade de sobrevivência numa economia globalizada. Ela é também um benefício social com vantagens para a

economia nacional, pelo potencial de reforço da produtividade e competitividade nacionais com efeitos, nomeadamente, na geração de riqueza nacional (Imaginário *et al.*, 2007).

Em resultado da ação das TIC, da globalização da economia e de uma sociedade da informação e uma civilização científico-técnica, o mundo atual tem vindo a sofrer uma acelerada transformação, geradora de novas dinâmicas, colocando grandes desafios à sociedade portuguesa. Assim, os Psicólogos e Conselheiros de Orientação deverão ter em conta os seguintes objetivos, com base no artigo de Santos *et al.* (2001, pp. 166-167):

- Defender o investimento constante na escolaridade e na formação dos trabalhadores;
- Considerar o impacto da economia mundial em transformação, tanto nas teorias como nas intervenções ao nível da orientação de carreira (por exemplo, os factores económicos podem limitar as opções de carreira e/ou a sua estabilidade e, ainda, é necessário apoiar os clientes que mudam ou perdem o seu trabalho);
- Promover estratégias proactivas de lidar com mudanças económicas;
- Encorajar os clientes a desenvolverem flexibilidade no trabalho, através do desenvolvimento contínuo de competências abrangentes e actuais.

Por conseguinte, podemos concluir que a carreira e a orientação pessoal são inseparáveis e que os melhores conselheiros são aqueles que são capazes de acompanhar o cliente em todos os planos de vida; só uma visão mais contextualista dos processos de desenvolvimento e aconselhamento de carreira possibilita um enquadramento conceptual compreensivo do aconselhamento vocacional e, então, se possa progredir no caminho da inovação pela construção de convergências entre o sujeito e a sociedade em que vive (Ferreira & Santos (1998); Richardson citado por Santos *et al.*, 2001).

De acordo com Imaginário *et al.* (2007), cabe ao sistema ajudar na tomada de decisões durante a vida, designadamente, nas que venham a influenciar o percurso formativo ou profissional. É essencial uma verdadeira estrutura de orientação para os adultos ativos que se encontrem numa encruzilhada das suas vidas. Toda a sociedade é responsável pela mudança e pela formação para a mudança, todas as sinergias terão de ser utilizadas rentabilizando os recursos e potenciando os resultados, não entrando em despiques particulares que não servem a ninguém. É crucial que os trajetos de educação e de formação sejam assumidos como um processo no qual cada pessoa tem (também) de investir tempo e energia e, eventualmente, meios e recursos próprios (através da auto-aprendizagem, custeando alguns dos cursos, utilizando os tempos livres).

Para terminar, este documento foi feito na convicção de que ele poderá constituir um eventual contributo para o estudo e a investigação, para os que trabalham nesta área e para a fundamentação das políticas públicas neste domínio, pois os elementos recolhidos podem ser extremamente úteis

para a compreensão e divulgação de formas inovadoras de pensar a educação e formação de adultos.

Bibliografia

- Abreu, M. (1994). *Oração de sapiência: motivação, aprendizagem e desenvolvimento*. Coimbra: Serviço de Documentação e Publicações da Universidade de Coimbra. ISBN 972-9351-18-X.
- Alcoforado, L. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade – limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- ANEFA (2001). *Referencial de competências-chave: nível básico*. Lisboa: Autor.
- ANEFA (2002). *A aprendizagem dos adultos em Portugal*. Lisboa: Autor.
- ANEFA (2002a). *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: roteiro estruturante*. Lisboa: Autor.
- ANQ IP, IOP UL (2008). *Metodologia de acolhimento, diagnóstico/triagem e encaminhamento de adultos*. Lisboa: Autor.
- Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Celta Editora. ISBN 978-972-774-261-5.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta – escola, trabalho e profissão*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Barbier, J. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34106-8.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Caramujo, M. (2003). *Educação de adultos: caminho para o bem-estar pessoal*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Caramujo, M., & Ferreira, J. (2007). Educação e formação de adultos e bem-estar: estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 41-3, 207-222.
- Cartaxo, A. (2009). *O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências – nível secundário: análise da actividade de um Centro de Novas Oportunidades*. Trabalho de projeto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais – a emergência de actividades profissionais na educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 41-3, 133-150.
- Cavaco, C. (2007a). Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34. Recuperado em Janeiro, 2012, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa. ISBN 978-989-8272-04-1.
- Coimbra et al. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. (Coleção Cadernos do Emprego, 33). Lisboa: Direcção-Geral do Emprego

- e Formação Profissional. ISBN 972-8312-47-4.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas.
- Duarte, A. (1996). *Uma nova formação profissional para um novo mercado de trabalho*. Lisboa: IEFP. ISBN 972-732-305-7.
- Duarte, I., & Araújo, S. (2003). *A aprendizagem dos adultos em Portugal: exame temático no âmbito da OCDE*. Lisboa: ANEFA.
- Faria *et al.* (2008). Consulta psicológica vocacional em grupo: estudos de caso com alunos de 9º ano de escolaridade. *Psicologia Educação e Cultura*. Vol. 12(1), 45-60.
- Fernandes, R. (1993). *Uma experiência de educação de adultos na 1ª república: a universidade livre para a educação popular (1911-1917)*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Ferreira, J., & Santos, E. (1998). Factores e contextos vocacionais: novas orientações para um novo milénio. *Psychologica*, 20, 85-91.
- Ferreira, J. (2009). *Processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário: uma abordagem qualitativa às percepções dos adultos certificados*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Finger, M., & Asún, J. (2001). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Finger, M. (2005). A Educação de adultos e o futuro da sociedade. In Canário & Cabrito (Orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp. 15-30). Lisboa: Educa.
- Freire, P. (1992). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gaspar, T. *et al.* (2009). *A sessão de júri de certificação*. Lisboa: ANQ IP.
- Gomes, M. (Coord.). (2006a). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos: nível secundário*. Lisboa: DGFV.
- Gomes, M. (Coord.). (2006b). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário: guia de operacionalização*. Lisboa: DGFV.
- Gomes, M., & Simões, F. (2007). *Carta de qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ IP.
- Gomes & Simões (2008). *A operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais – guia de apoio*. Lisboa: ANQ IP. ISBN 978-972-8743-46-8.
- Gonçalves, M. (2001). *Aprender com sucesso*. Coimbra: Almedina.
- Hinzen, H. (2009). Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFINTEA [Versão eletrónica]. *Revista Brasileira de Educação*. Vol.14(41), 345-354. ISSN 1413-2478.
- Imaginário *et al.* (2007). *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação. Estudos e relatórios de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Jeria, J. (2005). Docentes e educação de adultos [Versão electrónica]. *Revista PRELAC*, 1, 178-179.

- Jordão, A. (1997). *O balanço de competências*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres. ISBN 972-597-11-6.
- Kóvacs, I. (2006). Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 52, 41-65.
- Lima, L. (2001). Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões pós-reformistas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 35(1), 41-46.
- Marques, H. (2009). *Percursos de vida e reconhecimento de competências profissionais*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- MEDEL-AÑONUEVO (2009). As possibilidades de transformação da aprendizagem e da educação de adultos: o desafio da CONFINTEA VI. *Convergência*, 65-72.
- Ministério da Educação (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos: documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: ME.
- Osorio, A. (2003). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 972-771-776-4.
- Pinto, A. (n.d.). *Sete lições sobre educação de adultos*. Recuperado em 27 janeiro, 2012, de: http://www.cefetsp.br/edu/eja/sete_licoos.doc.
- Ribas, B. (2004). *Políticas de educação de adultos e o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ribeiro (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde* (2a ed.). Porto: Livpsic. ISBN 978-989-8148-16-2.
- Ribeiro *et al.* (2000). *O balanço de competências nas oficinas de projectos*. Paços de Brandão: Associação Nacional de Oficinas de Projectos.
- Santos, E. (1987). *Perspectiva temporal de futuro. Projectos de futuro: do comportamento, da vida... dos ícones (?)*. (Relatório nº 3), Coimbra, Serviço de Orientação Escolar e Profissional, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Santos *et al.* (2001). A construção de convergências nos sistemas de aconselhamento vocacional e de carreira. *Psychologica*, 26, 161-174. ISSN 0871-4657.
- Simões, M. (1984). *A entrevista de avaliação com a criança: alguns elementos de justificação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Sitoe, R. (2006). Aprendizagem ao longo da vida: um conceito utópico?. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12(2), 283-290.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação* (3a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 972-31-0879-8.
- UNESCO (1998). *Declaração final e agenda para o futuro. V conferência internacional sobre educação de adultos, Hamburgo 1997*. Lisboa: ME.
- UNESCO (2009). *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação.
- UNESCO (2010). *Relatório global de aprendizagem e educação de adultos*. Brasília. Recuperado em 9 setembro, 2012, de

http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=188644&set=4C8264C8_3_273&gp=1&lin=1&ll=1.

Anexos

I – Guião da entrevista

1. Qual a importância que o processo de RVCC teve na sua vida?
2. Que mudanças ocorreram desde então?
3. Qual o Projeto de Desenvolvimento Pessoal que delimitou?
4. Diga os passos que deu desde então no sentido da sua implementação.
5. Que dificuldades encontrou na concretização dos seus projetos?
6. Que condições facilitadoras poderiam ter existido para a sua implementação?
7. Julga que o acompanhamento por um técnico, no final do processo de RVCC, ajudá-lo-ia a atingir os objetivos traçados?

II – Categorização do conteúdo das entrevistas

CATEGORIA: RAZÕES QUE LEVARAM A PROCURAR O PROCESSO DE RVCC

Subcategoria (frequência)	Unidade de registo
Enriquecimento curricular (1)	O processo de RVCC é bom para o meu currículo; 8F
Incentivo por parte dos outros (2)	A minha esposa é a responsável por eu estar aqui; 1M <u>Fui incentivada pelo meu marido e pela minha filha, pois na minha juventude não tive oportunidade de o fazer, mas ficou como que um vazio, e tendo o 9º ano talvez tenha mais facilidade de arranjar emprego; quando surgiu esta oportunidade não a deixei passar e aqui estou eu a tentar obter um certificado. 9F</u>
Obtenção de certificado/diploma (3)	Os meus objetivos não são muitos, basta-me o diploma; 1M Aceitei vir participar neste projeto porque pretendia melhorar as minhas competências ao nível do Português e da Matemática <u>e também para obter o certificado do 9º ano de escolaridade</u> , de forma a poder encontrar um emprego melhor. 8F Fui incentivada pelo meu marido e pela minha filha, pois na minha juventude não tive oportunidade de o fazer, mas ficou como que um vazio, e tendo o 9º ano talvez tenha mais facilidade de arranjar emprego; <u>quando surgiu esta oportunidade não a deixei passar e aqui estou eu a tentar obter um certificado. 9F</u>
Utilidade profissional (6)	Neste momento estou a trabalhar no Jardim-de-infância da Nova Bola Amarela, como ajudante de cozinha; quando entregar o certificado passo a ganhar mais. 3F Se pudesse ascender à chefia era importante possuir o 12º ano, foi uma das razões que me levou a frequentar o processo de RVCC. 4F <u>Poderei ter outras oportunidades de trabalho, mais estabilidade</u> , mas principalmente fez-me bem ao ego, à auto-estima e senti-me muito melhor comigo mesma. 5F Assim que terminar o 9º ano vou ter um novo emprego. 6M Gostava de ter outro trabalho dentro da empresa. 8F Pretendo no futuro encontrar um trabalho diferente com a ajuda do diploma do 9º ano. 9F
Valorização interior (3)	Resolvi saber como funcionava o processo e os horários (...) nesse mesmo dia inscrevi-me e pensei: se os outros conseguem eu também hei-de conseguir,

porque era uma das coisas que quando era mais nova gostava de ter feito e não fiz. 2F

Estou muito satisfeita daquilo que realizei, pois ao início pensei que este momento não se iria concretizar. 3F

Foi uma realização pessoal (...) foi com esse intuito. 7F

CATEGORIA: EXPECTATIVAS RELATIVAS AO PROCESSO DE RVCC

Subcategoria (frequência)	Unidade de registo
Para arranjar novo emprego (4)	<p>Temos mais possibilidades de arranjar outro tipo de trabalho; 5F</p> <p>Eu quero ter um emprego melhor em termos financeiros e ter outras condições de trabalho. 6M</p> <p>Aceitei vir participar neste projeto porque pretendia melhorar as minhas competências ao nível do Português e da Matemática e também para obter o certificado do 9º ano de escolaridade, <u>de forma a poder encontrar um emprego melhor.</u> 8F</p> <p>No futuro gostaria de fazer coisas novas, tenho esperança que tendo o 9º ano e alguma prática de computadores possa vir a ter outras oportunidades de trabalho. 9F</p>
Para melhorar no emprego (2)	<p>Sou uma simples cozinheira que faz comida para crianças e adultos (...) Queria ser cozinheira de primeira. 3F</p> <p>Poder com mais facilidade passar à chefia da charcutaria. 4F</p>
Para saber mais (6)	<p>Aprender nunca é demais. 2F</p> <p>Gostaria de saber algo mais do que sei neste momento. 3F</p> <p>Para mim é uma “Nova Oportunidade” de aumentar a minha formação. 4F</p> <p>Espero vir a alargar os meus horizontes, aprender um pouco mais e obter novos conhecimentos. 5F</p> <p>Considero-me uma pessoa com vontade de apreender (...) reflexão sobre os temas pode ser uma boa forma de aprender. 7F</p> <p><u>Aceitei vir participar neste projeto porque pretendia melhorar as minhas competências ao nível do Português e da Matemática</u> e também para obter o certificado do 9º ano de escolaridade, de forma a poder encontrar um emprego melhor. 8F</p>
Outras (e.g., negócio próprio) (1)	Poderei vir a ter um negócio próprio. 8F
Sem expectativas (1)	Estou muito satisfeito com tudo o que consegui fazer, chegar aqui já foi uma grande vitória, <u>nunca pensei chegar ao fim.</u> 1M

CATEGORIA: IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE RVCC

Subcategoria (frequência)	Unidade de registo
Aprendizagem (8)	<p>Este processo contribuiu muito para mim, para além de aprender consegui, de alguma maneira, comunicar um pouco mais com algumas pessoas. 1M</p> <p>Sinto que foi uma mais-valia para a minha sabedoria. 2F</p> <p>Ao longo deste período aprendi muito mais do que sabia, até tirei um curso de cozinha que adorei fazer e por fim quero ir mais longe. Sinto que foi uma mais-valia a nível de aprendizagem. 3F</p> <p>Foi importante na medida em que adquiri novos conhecimentos e atualizei outros. 5F</p> <p>Foi bom, aprendi a trabalhar com o computador. 6M</p> <p>Através da elaboração deste portefólio pude aprofundar os meus conhecimentos (...) alarguei horizontes. 7F</p> <p>Estes 3 meses foram muito interessantes porque além de aprender dei conta que quando era mais nova não aproveitei as oportunidades a nível escolar. Já posso utilizar o computador e melhorei as minhas competências ao nível da língua portuguesa. 8F</p> <p>Aprendi muito com esta formação principalmente a nível informático e rever o português e matemática foi muito enriquecedor. 9F</p>
Aumento da autoestima / realização pessoal (5)	<p>Mudanças não houveram nenhuma, projetos: vou ficar por aqui, nunca pensei chegar ao fim, <u>mas com a ajuda de bons técnicos concretizei um sonho, para mim já esquecido.</u> 1M</p> <p>Nunca pensei fazê-lo mas orgulho-me de o ter feito (...) fiquei muito satisfeita e espero continuar em frente. 3F</p> <p>A vida que tenho passado fez-me amadurecer e estas experiências e vivências têm feito de mim mais mulher (...) Uma pessoa sente-se mais valorizada, realizada; Poderei ter outras oportunidades de trabalho, mais estabilidade, <u>mas principalmente fez-me bem ao ego, à auto-estima e senti-me muito melhor comigo mesma.</u> 5F</p> <p>Com este nível (12º ano) realizei um sonho. 7F</p> <p>Fiquei com mais auto-estima por ter concluído o 9º ano. 8F</p>
Aumento da qualificação (1)	<u>Com mais qualificações sentimo-nos bem connosco mesmos, parece que chegámos a uma</u>

<p>Ofertas de emprego (3)</p>	<p>etapa, que cumprimos aquilo que nos propusemos fazer. 5F</p> <p>Com o 12º ano tem-se acesso a outras oportunidades de emprego. 5F</p> <p>Foi importante na medida em que pude concorrer a outras áreas de trabalho. Graças ao diploma do 9º ano tenho trabalho. 6M</p> <p>Com o enriquecimento curricular que o processo de RVCC me proporcionou já me posso candidatar a empregos que podem melhorar a minha qualidade de vida. 8F</p>
<p>Premiador/compensador (8)</p>	<p><u>Estou muito satisfeito com tudo o que consegui fazer, chegar aqui já foi uma grande vitória, nunca pensei chegar ao fim.</u> 1M</p> <p>Estou a chegar ao fim dum processo que foi para mim muito gratificante; 2F</p> <p>Estou muito satisfeita daquilo que realizei, pois ao início pensei que este momento não se iria concretizar. 3F</p> <p>Ter terminado o processo de RVCC foi um desafio e um objectivo alcançado, na medida em que sempre quis concluir o ensino secundário. Valeu a pena. 4F</p> <p>Agora na fase final do meu portefólio olho para trás e sinto que valeu a pena este desafio. Foi muito enriquecedor e muito trabalhoso (...) Com mais qualificações sentimo-nos bem connosco mesmos, <u>parece que chegámos a uma etapa, que cumprimos aquilo que nos propusemos fazer.</u> 5F</p> <p>Está a ser muito positivo para mim, embora muitas vezes as dificuldades apareçam e os obstáculos sejam cada vez maiores de trabalho para trabalho. 6M</p> <p>Valeu a pena, não estou arrependida; 7F</p> <p>Tirar o 9º ano foi muito importante para mim. 8F</p>
<p>Regresso ao passado / recordar acontecimentos (4)</p>	<p><u>Foi o recordar do tempo de infância,</u> falar de mim sempre foi muito difícil, vir para as “Novas Oportunidades” fez-me conviver com colegas de várias idades. 1M</p> <p>O processo de RVCC foi bom para mim, fiz o que enquanto criança não consegui porque não me foi dada essa oportunidade. 2F</p> <p>Permitiu-me lembrar acontecimentos; 4F</p> <p>Agora sei que alarguei mais as minhas competências e assim estes meses serviram para reavivar tempos passados. 8F</p>
<p>Sociabilidade (1)</p>	<p><u>Foi o recordar do tempo de infância, falar de mim sempre foi muito difícil, vir para as “Novas Oportunidades fez-me conviver com colegas de várias idades (...)</u> Foi uma mais-</p>

valia a nível social, a nível humano, foi bom estar com novas pessoas. 1M

CATEGORIA: MUDANÇA

Subcategoria (frequência)	Unidade de registo
Abertura e pensamento positivo (1)	Interiormente mudei, fiquei com um pensamento mais positivo, aberta a novas coisas. 5F
Formação contínua (3)	Na minha empresa posso dizer que estamos em constante evolução, pois andamos constantemente a ter formações o que nos valoriza profissionalmente (...) Encontro-me em formação no serviço: conhecimento dos produtos e noções de atendimento ao público; ando no 3º ano mas ainda me faltam 3 anos (4º, 5º e especialidade). Somos avaliados. 4F Recebi formação inicial e a empresa dá-nos formação contínua. 6M Recebi formação por parte da empresa onde trabalho, na área da “Higiene e Segurança no Trabalho” e “Atendimento ao público”. Todos os anos me atualizo. 7F
Mudança de emprego (3)	Desde que terminei o processo trabalhei como serralheiro mecânico, no Algarve. É uma área que domino desde pequeno. Atualmente trabalho na Artifel – Sociedade de Electrónica e Electromecânica S.A. (Construção de Redes de Transporte e Distribuição de Electricidade e Redes de Telecomunicações), na região centro. 6M Depois de ter terminado o processo de RVCC arranjei outro emprego, numa clínica, como auxiliar de ação médica. 8F Andava descontente com o horário de trabalho que se estendia por tempo indeterminado, tinha hora para entrar mas incerta para sair. Entreguei carta de despedimento (...) atualmente trabalho 7h por dia e ainda tenho a vantagem de ficar em casa ao domingo; sou mais remunerada. Para além disto, é compatível com horas extra, por exemplo, passar a ferro. 9F
Nenhumas (3)	<u>Mudanças não houveram nenhuma, projetos: vou ficar por aqui, nunca pensei chegar ao fim</u> , mas com a ajuda de bons técnicos concretizei um sonho, para mim já esquecido. 1M Mudanças ainda não houveram muitas ou nenhuma. 2F Pensei em continuar mas com os meus dois filhos a estudar é impensável. 5F
Outras experiências profissionais (1)	Particpei nos Censos 2011 durante os meses de abril, maio e junho (...) tinha que interpretar as perguntas. Era paga pelo número de casas, homens, mulheres, crianças, etc. Queria cumprir os prazos porque caso não acabasse a tempo era penalizada. Inicialmente pensei no dinheiro (...) Ver a realidade em que as pessoas vivem; existem coisas que nem imaginamos, até me deu pena. 4F
Progressão na carreira (1)	Iniciei funções de cozinheira, ainda sem possuir a carteira profissional, a 27 de Outubro de 2010. 3F

CATEGORIA: PROJETO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Subcategoria (frequência)	Unidade de registo
Melhoria das condições de trabalho (1)	Ter melhores condições de trabalho; 6M
Melhoria do desempenho (2)	Foi gratificante a nível profissional para o futuro da minha profissão no desempenho das minhas tarefas. 1M A nível profissional pretendo no futuro poder desenvolver mais as minhas competências na mesma área (restauração). 9F
Mudança de emprego/área de trabalho (4)	O meu objetivo é tirar o 9º ano para tentar arranjar outro emprego melhor em termos financeiros. 6M Ter oportunidade de candidatar-me a outras áreas de emprego. 7F <u>Em relação aos meus projectos futuros, gostava de arranjar um emprego melhor e quem sabe até abrir um negócio próprio.</u> 8F Pretendo encontrar outras áreas onde me integrar, tipo rececionista ou telefonista. Outra coisa que me desperta o interesse ultimamente é um curso de “Cozinha”. 9F
Negócio próprio (2)	Quanto ao meu futuro, estou muito optimista, pois estou quase no fim de carreira, se tudo correr bem vou continuar a trabalhar aos sábados e domingos, a pescar, a dar atenção aos meus netos, a esquecer a idade que tenho e a tentar ser útil na sociedade. Gostava de ter um bar onde pudesse pôr em prática tudo o que tenho aprendido ao longo dos anos. 1M Em relação aos meus projectos futuros, gostava de arranjar um emprego melhor e <u>quem sabe até abrir um negócio próprio.</u> 8F
Progressão na carreira (3)	Não sei se o Engenheiro vai concordar, já o tenho de sobreaviso, em tendo justificação da escola vou e vou mesmo. Se abrir o curso tenho intenção de evoluir na carreira (...) Mal me chamem vou logo, nem me digam que não vou. 3F Poder subir a nível profissional. 4F Gostava de ter outro trabalho dentro da empresa. 8F
Progressão nos estudos / elevar o nível formativo/educativo (8)	Desenvolver conhecimentos na área de “Cozinha”. Gostava de fazer o 12º ano se tal fosse possível. 2F Gostaria muito de continuar, para tirar o 12º ano, uma vez que adorei fazer o que fiz e gostava ainda de fazer e saber mais. 3F Com a conclusão do ensino secundário, pretendo continuar a tirar outros cursos de formação, um

deles é “Higiene e Segurança no Trabalho”, e quem sabe ingressar no Ensino Superior um dia mais tarde. 4F

Embora um pouco enferrujada nestas lides de estudar, aguçou-me o apetite para dar continuidade aos estudos e ir mais longe (...) Espero frequentar e inscrever-me em formações. 5F

Se estiver a trabalhar por Coimbra talvez tente tirar o 12º ano. 6M

No futuro espero continuar a frequentar formações que enriqueçam a minha experiência (Inglês). 7F

Gostava de tirar o 12º ano. 8F

A nível formativo por enquanto vou ficar por aqui, talvez mais tarde me dedique a fazer o 12º ano. 9F

Voluntariado
(3)

Num futuro próximo gostava de fazer voluntariado nos hospitais principalmente com crianças e velhinhos que são as pessoas que mais me marcam. 2F

Fazer voluntariado com idosos toca-me, talvez por tudo o que passei com a minha mãe; acho que os idosos precisam mais do que as crianças. 4F

Mais tarde gostaria de exercer voluntariado a sério, por enquanto não tenho disponibilidade suficiente para o fazer. 9F

CATEGORIA: IMPLEMENTAÇÃO DO PDP

Subcategoria (frequência)	Unidade de registo
Anúncio de jornal / entrevista (1)	Respondi a um anúncio do “Diário de Coimbra”. Em finais de novembro fui a entrevista de emprego e comecei a trabalhar nos primeiros de dezembro. 9F
Candidatura e provas de seleção (1)	Inscribi-me nos Censos 2011 através da internet; fui entrevistada e realizei testes psicotécnicos. 4F
Recurso a cursos de curta duração (2)	De setembro a novembro de 2010 frequentei formação na área da “Informática”; tomei conhecimento através de colega. Planeio ir ao Centro de Formação da Pedrulha. 4F Até ao momento tirei o segundo nível de TIC. 9F
Envio de currículos / pesquisa online (4)	Enviei currículos através da internet mas não obtive resposta. 6M Procurei cursos de formação na internet. 4F Atualizei o meu CV, escrevi-o no formato europeu e enviei para vários sítios. Depois fui a entrevistas, senti-me mais confiante e consegui outro emprego. 8F Procurei na internet como promotora mas não tive sucesso. 9F
Procura de entidades formadoras (3)	Fui para me inscrever na EHTC mas não haviam pessoas suficientes para formar uma turma de cozinheiros de primeira; deixei os meus dados para que me chamem. 3F Inscribi-me no curso de “Higiene e Segurança no Trabalho” na EHTC, aguardo que me chamem. Acho que me ajudaria no trabalho. 4F Procurei no IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional). 7F
Sem procura (2)	Fico por aqui na área de cozinha pois a idade não permite altos voos. 1M Não encontrei nenhuma dificuldades até ao momento visto ainda não ter começado a trabalhar nisso. 2F

CATEGORIA: DIFICULDADES ENCONTRADAS NA
CONCRETIZAÇÃO DO PDP

Subcategoria (frequência)	Unidade de registo
Desconhecimento da oferta existente (3)	Gostaria de obter informações sobre ofertas de emprego. 6M Considero o acompanhamento importante <u>porque não tenho conhecimento das ofertas existentes</u> . 7F Falta-me ter mais conhecimento das áreas de emprego disponíveis. 9F
Dificuldades de financiamento (3)	A formação é paga; 4F Por causa da família e da situação financeira já que andam os dois a estudar. 5F Se pudesse pagar poderia frequentar formações. 7F
Escassez de emprego (3)	A escassez de trabalho hoje em dia não permite encontrar emprego melhor. 6M A maior dificuldade é a falta de ofertas de emprego. 8F Nos tempos que correm é difícil arranjar emprego; pra já vou tentar manter-me neste e daqui a dois anos pode ser que arranje noutra área. 9F
Falta de incentivo (1)	Com uma “forcinha” era capaz (...) mas ter que fazer tudo sozinha também é um impedimento. 5F
Falta de tempo / disponibilidade (5)	Gostava de fazer o 12º ano mas ainda não tive tempo para começar a tratar disso, mas penso a curto prazo fazê-lo; 2F Se tivesse mais tempo (...) Gostava de aprender Inglês ou Francês; como tenho um irmão em França talvez o Francês me fosse mais útil. 3F Sinto uma grande dificuldade com a falta de tempo e o pouco que resta tento conciliar: a casa, o trabalho, etc. 5F Não tenho horário compatível com ações de formação. 6M O facto de trabalhar durante o turno da tarde (14:30-22h); 7F

CATEGORIA: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS DE MODO A
ULTRAPASSAR AS DIFICULDADES

Subcategoria (frequência)	Unidade de registo
Apoio da família/amigos (2)	Em conversa com um amigo tomei conhecimento da empresa onde trabalho, enviei currículo e fui chamado. 6M Foi a minha mãe que leu no jornal e me disse que estavam a precisar de uma empregada de balcão. 9F
Esforço (1)	Sei que esta oportunidade é única, por isso penso que tenho que me esforçar e dar o melhor de mim. 6M

CATEGORIA: CONDIÇÕES FACILITADORAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PDP

Subcategoria (frequência)	Unidade de registo
Ajuda por parte do técnico de RVCC ou outro (3)	Se tivesse alguém conhecido nesse meio talvez me pudesse ajudar. 4F A vossa ajuda é fundamental para concluir o trabalho com êxito. 5F O acompanhamento técnico é indispensável. 8F
Maior oferta de emprego (2)	Nos tempos de hoje é difícil, pouco trabalho ou nenhum. 8F Para já vou tentar manter-me neste emprego e daqui a dois anos pode ser que arranje noutra área. 9F
Parcerias (1)	Poderiam ser criadas parcerias entre os CNO's e empresas ou instituições para facilitar a integração dos indivíduos no mercado de trabalho. 8F
Ter mais tempo disponível (3)	Era eu ter um pouco mais de tempo mas neste momento é impossível. 2F Ter uma vida mais desafogada talvez; 5F Se os horários me permitissem teria continuado para o 12º ano. 6M

CATEGORIA: APRECIÇÃO DO APOIO POR PARTE DOS TÉCNICOS

Subcategoria (frequência)	Unidade de registo
Mais motivação (2)	Acho importante um incentivo e o vosso trabalho. 5F Seria útil o acompanhamento na medida em que podia ajudar a procurar e a motivar. 9F
Orientação/função informativa (3)	Acho que o acompanhamento por um técnico é importante, possivelmente sem isso nunca vou conseguir concretizar o meu sonho. 2F Era bom (...) seria o ideal para obter informação sobre ofertas de emprego. 6M <u>Considero o acompanhamento importante</u> porque não tenho conhecimento das ofertas existentes. 7F