



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Helena Maria Leal Marques

**RECONHECIMENTO DE APRENDIZAGENS AO  
LONGO DA VIDA DOS ADULTOS SURDOS:  
UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO QUALIFICA DA  
CASA PIA DE LISBOA, I.P.**

**Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado de Psicologia  
da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento,  
orientada pela Professora Doutora Ana Cristina de Almeida  
e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da  
Universidade de Coimbra**

Outubro de 2021



FACULDADE DE  
PSICOLOGIA E DE  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE  
**COIMBRA**

**Reconhecimento de Aprendizagens ao Longo da Vida dos Adultos Surdos:**  
Um estudo de Caso no Centro Qualifica da Casa Pia de Lisboa, I.P.

Helena Maria Leal Marques

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e  
Aconselhamento, orientada pela Professora Doutora Ana Cristina de Almeida e  
apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de  
Coimbra.

Outubro de 2021



*À memória do meu querido pai,  
surdo e ex-casapiano.*

## Agradecimentos

---

As palavras não conseguem traduzir o sentimento de gratidão e carinho por todos os seres que me acompanharam e apoiaram ao longo desta jornada desafiadora e inesquecível.

Quero agradecer em primeiro lugar à minha querida irmã, gémea de sangue e de coração, pelo apoio, incentivo e amor ao longo de todo o meu percurso, tanto nesta etapa como em todas as outras.

À Professora Doutora Ana Cristina de Almeida, pela orientação e luz ao longo desta investigação, a nível científico e metodológico, pela partilha de conhecimentos e pela disponibilidade e incentivo nos momentos mais desafiantes.

À diretora da Casa Pia de Lisboa, I.P., Doutora Cristina Figueiro, pela abertura e disponibilidade em acolher este projeto, no qual espero contribuir para enriquecer esta instituição bicentenária, que tanto contribuiu em prol da Educação de Surdos, através deste singelo trabalho.

A toda a equipa do Centro Qualifica e aos candidatos surdos pela disponibilidade e participação neste estudo, esta investigação é tão minha quanto vossa!

Grata ainda por ter pessoas maravilhosas na minha vida, que contribuíram e deram força para que eu chegasse até aqui: Gonçalo, Vera, Amaré, Manuel, Zezito, Mónica, Fernando, Maikel, Pedro e Neuza.

À minha fiel companheira de quatro patas, a Jummy, que esteve presente ao longo deste percurso académico e contribuiu tanto para que as pausas fossem enriquecidas com passeios e brincadeiras.

À minha mãe e ao meu irmão, que estiveram sempre presentes, prontos para ajudar nas horas de maior necessidade.

Um obrigado ainda a tantas outras pessoas, professores, conhecidos e colegas que, de forma direta ou indireta, colaboraram e incentivaram para que eu chegasse até aqui.

## Resumo

---

Os Centros do Programa Qualifica, além da formação e qualificação de adultos, são instrumentos de valorização das aprendizagens adquiridas em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, revelando ser um dos grandes desafios da governação em Portugal, numa sociedade com níveis de escolarização e habilitações aquém do desejado.

Contextualizado o reconhecimento de competências no paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, esta investigação tem como finalidade conhecer as dificuldades sentidas bem como as adaptações realizadas na operacionalização do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário, concretamente, de adultos surdos no Centro Qualifica da Casa Pia de Lisboa, I.P.

Esta dissertação é um estudo exploratório, desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e descritiva, que pretende identificar as potencialidades e os constrangimentos do Programa Qualifica, bem como estabelecer as suas possíveis ações de melhoria, através de entrevistas aos elementos que integram o Centro Qualifica da Casa Pia de Lisboa I.P. e aos candidatos surdos em frequência do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário.

Os principais resultados obtidos sugerem lacunas no domínio da acessibilidade e comunicação, tendo-se concluído este estudo com a formulação de sugestões de melhoria, decorrentes da perspetiva participativa, depois de ouvidos os candidatos e os profissionais e recolhidas propostas para garantir a acessibilidade e a participação plena dos adultos surdos ao longo da frequência do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem ao Longo da Vida, Centro Qualifica, Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Adultos Surdos, Língua Gestual Portuguesa.

## Abstract

---

The Centers of Program Qualifica, in addition to the training and qualification of adults, are instruments for valuing the learning acquired in processes of Recognition, Validation and Certification of Competences, revealing to be one of the great challenges of governance in Portugal, in a society with levels of schooling and qualifications below the desired. Contextualized the recognition of competencies in the paradigm of Lifelong Learning, this research aims to know the difficulties felt as well as the adaptations made in the operationalization of the process of Recognition, Validation and Certification of Secondary Level Competencies, specifically, of deaf adults in the Qualifies Center of Casa Pia de Lisboa, I.P.

This dissertation is an exploratory study, developed from a qualitative and descriptive approach, which aims to identify the potentialities and constraints of the Qualifica Program, as well as establish its improvement actions, through interviews with the elements that integrate the Centro Qualifica da Casa Pia de Lisboa I.P. and deaf candidates in frequency of the Process of Recognition, Validation and Certification of Secondary Level Competencies. The main results obtained suggest gaps in the field of accessibility and communication, having concluded this study with the formulation of suggestions for improvement, resulting from the participatory perspective, after listening to candidates and professionals and collected proposals to ensure accessibility and full participation of deaf adults throughout the frequency of the Process of Recognition, Validation and Certification of Competencies.

**Keywords:** Lifelong Learning, Centro Qualifica, Process of Recognition, Validation and Certification of Competences, Deaf Adults, Portuguese Sign Language.

# Índice

---

Introdução .....	1
CAPÍTULO I - Enquadramento Teórico.....	4
1. Aprendizagem ao Longo da Vida – conceção e retrospectiva .....	4
1.1. O conceito de educação permanente .....	6
1.2. Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – transição concetual ou rutura de paradigma?.....	9
1.3. Aprendizagem ao Longo da Vida – que futuro? .....	11
2. Evolução da Política da Educação e Formação de Adultos em Portugal .....	13
3. Reconhecimento de Aprendizagens ao Longo da Vida.....	18
3.1. O Programa Qualifica.....	19
3.2. Orientações Metodológicas – Etapas de intervenção nos Centros Qualifica .....	20
3.3. O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências .....	21
4. Para uma Aprendizagem ao Longo da Vida (mais) acessível a pessoas surdas .....	23
4.1- Conceituação de Pessoa Surda: Da perspetiva médico-terapêutico à perspetiva socioantropológica .....	24
4.2- A Educação dos Surdos e a Língua Gestual Portuguesa.....	25
4.3- Adaptação do processo de RVCC a Pessoas Surdas.....	29
CAPÍTULO II – Estudo Empírico .....	31
1. Problemática e objetivos do estudo.....	31
1.1 – Metodologia: o estudo de caso .....	33
1.2 – Técnicas de instrumentos de recolha e tratamento de dados.....	35
1.2.1- A entrevista .....	35
1.2.2- A análise de conteúdo .....	38
2. Caraterização do objeto de estudo.....	39
2.1- Caraterização da amostra .....	41
CAPÍTULO III – Apresentação e discussão dos resultados.....	45
1. Processo de RVCC .....	46
2. Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário .....	51
3. Portefólio Reflexivo de Aprendizagens .....	58
4. Equipa Técnico-Pedagógica.....	63
5. Certificação .....	70
6. Programa Qualifica .....	73
Considerações Finais.....	84
Bibliografia .....	87
Anexos.....	93



## Lista de Abreviaturas

---

AA – Abordagem Autobiográfica  
ACC – Áreas de Competências-Chave  
ALV- Aprendizagem ao Longo da Vida  
ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos  
ANQ – Agência Nacional para a Qualificação  
ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional  
APECDA – Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas  
ASL – American Sign Language  
CED – Centro de Educação e Desenvolvimento  
CEDJRP – Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira  
CEE – Comunidade Económica Europeia  
CLC – Comunicação, Cultura e Linguagem  
CNO – Centro Novas Oportunidades  
CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações  
CP – Cidadania e Profissionalidade  
CPL – Casa Pia de Lisboa  
CQEP – Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional  
CR – Centro de Recursos  
CRVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências  
DGFV – Direção-Geral da Formação Vocacional  
EA – Educação de Adultos  
EFA – Educação e Formação de Adultos  
EREBAS – Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos  
EU – União Europeia  
FQA – Formação e Qualificação de Adultos  
IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional  
INO – Iniciativa Novas Oportunidades  
LE – Língua Estrangeira  
LGP – Língua Gestual Portuguesa  
NEET – Not in Education, Employment or Training  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos  
PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens  
QNQ – Quadro Nacional de Qualificações  
RCC – Referencial de Competências-Chave  
RCC-NS – Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário  
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências  
SIGO – Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa  
SNQ – Sistema Nacional de Qualificações  
STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência  
TORVC – Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências  
UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## Introdução

---

No âmbito do Mestrado Integrado de Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e na sequência do estágio curricular realizado no ano letivo passado (2019/2020), fez sentido aprofundar e estudar a temática da Educação de Adultos, nomeadamente, os mecanismos, as transformações e a evolução das políticas europeias e nacionais que promoveram e implementaram este paradigma desde a segunda metade do século XX até à atualidade.

Portugal, com o objetivo de aumentar os níveis de qualificação que apresenta, tem participado no movimento da Aprendizagem ao Longo da Vida, possuindo um sistema legal que valoriza as competências adquiridas ao longo da vida dos cidadãos, através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e de outras ofertas formativas de adultos, de forma a combater o défice de qualificações. O Programa Qualifica, enquanto “prioridade política de âmbito nacional” (Portaria nº 232/2016 de 29 de agosto), é uma estratégia integrada de formação e qualificação de adultos, impulsionando a ativação de uma rede nacional de centros especializados, não só na valorização das aprendizagens que os adultos foram adquirindo ao longo da vida, mas também a possibilidade efetiva de aumentarem e desenvolverem competências através da formação.

Na origem do tema desta dissertação, estive o desenvolvimento de atividades no Centro Qualifica da Casa Pia de Lisboa, I.P., enquanto estagiária e, através do contacto diário com as funções desempenhadas pelos profissionais. No âmbito do processo de RVCC no acompanhamento de adultos surdos, algumas questões foram surgindo: tratando-se de uma população com especificidade linguística e com necessidades diferentes dos ouvintes, de que forma foram superadas as limitações funcionais destes adultos, quais as soluções encontradas e que estratégias utilizaram, de forma a permitir aos adultos surdos obter uma certificação escolar

e/ou profissional, no âmbito do processo de RVCC? A preocupação central deste estudo é, pois, orientada para os dispositivos de reconhecimento e validação de competências como resposta à população de adultos, especificamente, de adultos surdos. Concretamente, questionamo-nos acerca das adaptações no processo de RVCC, de Nível Secundário, de forma a torná-lo mais acessível às pessoas surdas que utilizam a língua gestual portuguesa como primeira língua. Neste contexto, importa conhecer como é realizado todo o processo, as adaptações necessárias e dificuldades sentidas desde o acolhimento até à certificação, sendo fundamental a recolha de informação sob várias perspetivas, através da participação de todos os elementos que intervêm no processo, nomeadamente, os técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências, os formadores e o(a) coordenador(a) do Centro Qualifica em estudo, além dos próprios candidatos.

O presente trabalho encontra-se estruturado em três partes. O enquadramento teórico é integrado na primeira parte, dando lugar à explicitação de conceitos comuns no campo da Educação de Adultos, designadamente: a Aprendizagem ao Longo da Vida. A contextualização histórica da Educação de Adultos em Portugal é apresentada, com o objetivo de conhecer as políticas e medidas adotadas ao longo dos anos e que conduziram à criação do Programa Qualifica. De seguida, sendo os adultos surdos a população-alvo deste estudo concetualiza-se, com brevidade, surdez, educação dos surdos e Língua Gestual Portuguesa.

A problemática, o objeto de estudo e quadro metodológico constituem a segunda parte deste trabalho, concretizando o projeto. A dissertação baseia-se, portanto, num estudo de caso, no qual se procura compreender como é realizado o processo de RVCC de nível secundário nas pessoas surdas e as adaptações efetuadas, sob a perspetiva de todos os intervenientes do contexto do Centro Qualifica da Casa Pia de Lisboa, I.P. Procurou-se, com esta metodologia, aprofundar o conhecimento e a compreensão das dificuldades e as estratégias de superação utilizadas, estabelecendo um espaço de escuta e valorização das vivências do Outro. Os dados foram obtidos através da aplicação de uma entrevista aos elementos da equipa e aos candidatos surdos que

realizaram o processo de RVCC, com o objetivo de comparar os resultados obtidos pelos vários elementos e perceber quais as adaptações realizadas nas dinâmicas deste processo.

Na terceira e última parte são apresentados os resultados obtidos da análise de conteúdo das entrevistas, dando lugar à respetiva discussão.

Com este trabalho espera-se contribuir para melhorar as práticas, ajustadas à luz dos possíveis resultados e melhorar a sua ação no âmbito do reconhecimento de competências a pessoas surdas.

## 1. Aprendizagem ao Longo da Vida – concepção e retrospectiva

A partir do início do século XXI, a abordagem dos problemas da formação e do emprego tem ocupado um lugar de interesse na agenda internacional, em particular na União Europeia. O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) mereceu especial atenção por parte de três instituições internacionais, nomeadamente, o Conselho da Europa, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que lhe dedicaram ações com o objetivo de impulsionar a política de Educação ao Longo da Vida, assente no alargamento da formação na totalidade da vida dos indivíduos, organizando um sistema capaz de dar oportunidades de aprendizagem a toda a população.

A Educação de Adultos (EA) é um fenómeno recente, que surgiu na sequência da II Guerra Mundial acompanhado por uma expansão de ofertas educativas a públicos adultos pouco escolarizados (Canário, 2013). A partir dos anos de 1960, impulsionado a nível internacional pela UNESCO, a EA assume fundamental importância que concebe a educação como um processo permanente, tentando colmatar os desafios inerentes à baixa qualificação da população.

Atualmente, na era da sociedade do conhecimento e da globalização, a complexidade e rapidez das mudanças tecnológicas, económicas e culturais, exige que os indivíduos se adaptem e readaptem ao longo de suas vidas. A globalização tem exercido pressões sobre as estruturas da sociedade que levam à emergência de uma política de ALV em que a aprendizagem envolve todas as fases da vida e em todos os contextos de oportunidades potenciais de conhecimento, assumindo a fundamental importância de considerarmos a aprendizagem não apenas um processo que decorre ao longo da vida, mas em todos os seus domínios (Alves et al, 2010).

Portanto, a ALV surge na Europa (e no Mundo) como resultado de um enquadramento das políticas e das práticas educativas, traduzindo-se numa estratégia que aposta na mudança e na reformulação da educação e da formação para além da escolaridade obrigatória. Com a adoção da Estratégia de Lisboa (2000), a União Europeia assinala um momento decisivo na orientação das políticas e ações a implementar nos seus Estados-Membros e é atribuída à ALV o pilar fundamental para a transição bem-sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento.

De acordo com o “Memorando sobre a ALV” (2000), elaborado pela Comissão das Comunidades Europeias na sequência da reunião do Conselho Europeu de Lisboa, a ALV é definida como “toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (p.3). De facto, a amplitude desta definição assume que todas as formas de aprendizagem são valorizadas, nomeadamente a aprendizagem formal, não formal e informal, para além da inclusão de todas as fases de aprendizagem, desde a infância à reforma. O documento explicita, ainda, as principais características destas três categorias básicas de aprendizagem:

Aprendizagem formal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Decorre em instituições de ensino e formação;</li> <li>▪ Conduz a diplomas e qualificações reconhecidas.</li> <li>▪ Decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação;</li> <li>▪ Não conduz, necessariamente, a diplomas e qualificações reconhecidos;</li> </ul>
Aprendizagem não-formal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ocorre habitualmente nos locais de trabalho, em organismos e associações, no seio de atividades sociais, na busca de interesses desportivos ou artísticos.</li> <li>▪ Não é necessariamente intencional e acompanha de forma natural a vida quotidiana;</li> </ul>
Aprendizagem informal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Este tipo de aprendizagem, muitas vezes, não é reconhecido pelo próprio indivíduo, como valorização pessoal dos seus conhecimentos e competências.</li> </ul>

Tabela 1- Características das três categorias da ALV. Informação retirada a partir do “Memorando sobre a ALV”, 2000, p. 9.

Esta nova compreensão do conceito de educação indica a formação de uma sinergia desses novos modos de aprendizagem, alargada para a vida – “lifewide learning”, no entanto, para que a estratégia de ALV seja um sucesso, o papel dos parceiros sociais torna-se imprescindível na conceção, execução e avaliação das políticas de educação e de formação, através da mobilização de cada indivíduo, cada organização, cada conjunto de atores sociais e a administração pública. Logo, os indivíduos são os atores principais desta cena, na qual o Estado é responsável pela garantia das condições equitativas de acesso à formação e ao conhecimento a todos os cidadãos (Comissão das Comunidades Europeias, 2000).

Uma população com melhor educação e qualificação tem impacto fundamental no desenvolvimento económico e social dos Estados, sendo o conhecimento a chave para aumentar a competitividade das nações.

Olhando mais em retrospectiva, a ALV não é um conceito recente.

### **1.1. O conceito de educação permanente**

Nas décadas subsequentes à II Guerra Mundial e ao longo do século XX, assistiram-se a grandes transformações tecnológicas e científicas e à massificação dos sistemas educativos e formativos. John Dewey (1916/2007) foi um dos autores que, desde o início do século XX, delineou algumas ideias centrais para a educação de adultos, as quais, mais tarde, se serviram de base para o conceito de educação permanente, nomeadamente, a compreensão de que a educação não termina quando acaba a escola, cabendo à educação “fornecer as condições que asseguram o crescimento, ou a adequação da vida, independentemente da idade” (Dewey, 2007, p. 60), realçando a importância da experiência e aprendizagem ao longo da vida e o papel ativo do indivíduo nas aprendizagens.

A educação permanente surge, portanto, nesta época, como um produto de uma reforma dos sistemas educativos, com o objetivo de evidenciar limitações de um ensino tradicional reduzido apenas ao contexto formal de aprendizagem, tendo sido “revitalizado e expandido de forma crítica e consciente na década de setenta” (Barros, 2011, p.134). Neste período, importa destacar dois autores fortemente ligados à educação permanente, Paul Legrand (1970/1975) e

Edgar Faure (1972), constituindo-se como elementos-chave para um despertar de um novo paradigma, uma nova forma de entender a educação ao questionar as fundações do próprio sistema educativo, ao valorizar não só a educação formal, mas também a educação não formal e informal, como sendo uma educação contínua ao longo de toda a vida.

Numa conferência da UNESCO, em 1970, Paul Legrand apresentou o relatório “An Introduction to Lifelong Learning”, que serviu de ponto de partida para outro relatório que a equipa de investigadores, liderada por Edgar Faure, viria a desenvolver, em 1972.

No primeiro relatório supracitado, editado e publicitado pela UNESCO em 1975, Legrand refere cinco princípios da educação permanente:

*The need to assure continuity of education, in such a manner as to prevent the wearing away of knowledge.*

*The adaptation programmes and methods to the particular and original objectives of each community.*

*The moulding of human beings, at every level of education, towards a kind of life in which evolution, change and transformation can find a place.*

*A large-scale marshalling and use of all means of training and information, going beyond the traditional definitions and institutional limits imposed upon education.*

*The establishment of close links between various forms of action (technical, political, industrial, commercial, etc.) and the objectives of education. (p. 72)*

Com base nestes princípios, o mesmo autor refere a educação permanente como um empreendimento essencialmente político, na medida em que a totalidade das estruturas da *polis* estão envolvidas na sua realização (Legrand, 1975, p. 89).

Por sua vez, Faure et al. (1972) realizaram uma investigação a nível internacional sobre o estado da educação, a pedido da UNESCO. Neste relatório, intitulado de “Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow”, é novamente referenciada a importância da educação permanente na contribuição para o total desenvolvimento de todos os indivíduos, em todas as



idades da vida, em todas as situações e circunstâncias, retornando à sua verdadeira natureza, que deve ser total e ao longo da vida, ultrapassando os limites das instituições, programas e métodos (Faure et al., 1972, p. 143). Os mesmos autores referem, ainda, que a escola, enquanto espaço físico, deve adaptar-se às novas condições, através da introdução de uma pedagogia criativa e, em geral, pela criação de um novo tipo de ambiente educacional (1972, p. 137).

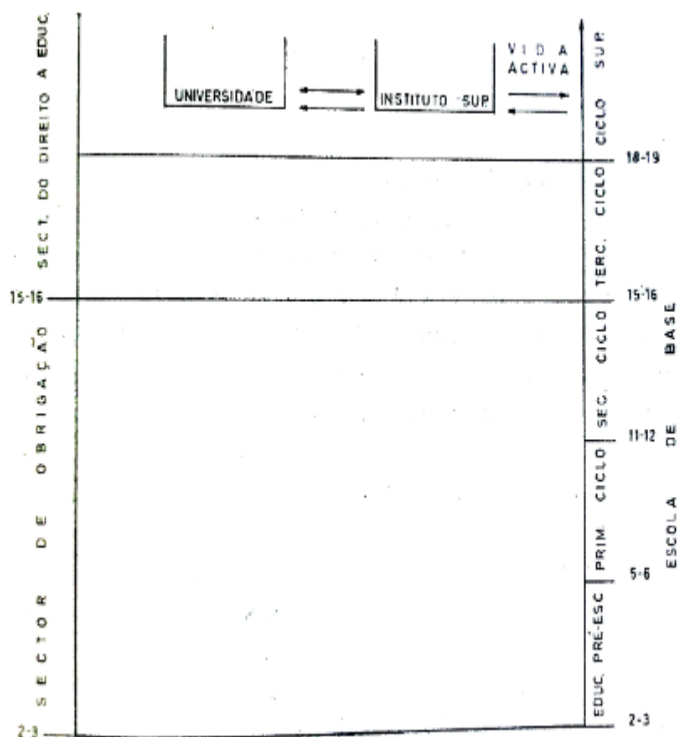


Figura 1 – “Um Projeto de Escola para Amanhã”, retirado de Simões (1979), *Educação Permanente e Formação de Professores*, Livraria Almedina, p. 65

Simões (1979), considerado como um dos autores pioneiros da temática da educação permanente, em Portugal e na Europa (Lima, 2011), define o mesmo conceito como sendo o “campo total das aprendizagens do indivíduo, quer estas sejam conscientes quer inconscientes, intencionais ou não intencionais, feitas por iniciativa própria ou por iniciativa alheia, independentemente das circunstâncias de lugar e de tempo” (Simões, 1979, p. 47). Acrescenta ainda um “Projeto de Escola para Amanhã”, onde se incluem dois grandes sectores: o da *obrigação escolar* e o do *direito à educação*, evidenciando a importância da continuidade da educação, não se tratando apenas de uma continuidade no tempo, mas também de uma continuidade no espaço, ou seja, da extensão das atividades educativas aos espaços de vida do

indivíduo – desde as instituições sociais e/ou organizações a todos os aspetos da personalidade do indivíduo (Simões, 1979, p. 65).

Cronologicamente, podemos situar a perspetiva da educação permanente nas décadas de sessenta e setenta, tendo esta sido substituída pela perspetiva da ALV, constituindo esta última como a mais recente evolução no panorama geral da educação (Barros, 2011).

## 1.2. Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – transição concetual ou rutura de paradigma?

Em termos evolutivos, o conceito de educação permanente transita para o conceito de ALV “à custa da erosão dos ideais da educação permanente, [que] representa uma rutura e não uma continuidade” (Canário, 2013), resultado de um conjunto abrangente de transformações sociais que afetara, a economia, o trabalho e a formação, a partir do último quartel do século XX.

Portanto, dos anos setenta aos anos noventa, o que mudou? À luz do “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000), podemos verificar as razões para a urgência deste debate: as mudanças de carácter tecnológico, que marcam a transição para a “Era do Conhecimento”, tornando obsoletas as competências atualmente existentes e “o reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de trabalho” (*ibidem*).

A autonomia do capital financeiro, que transferiu o centro do poder para os principais grupos económicos, como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, OCDE, entre outros, deu início ao processo de “globalização”, resultando uma reavaliação das competências dos “velhos” Estados nacionais e o recuo do “Estado Providência”<sup>1</sup> (Canário, 2000, p. 35). Assim sendo, a educação permanente foi criada por motivos políticos e filosóficos, enquanto a ALV fundamenta-se em três grandes categorias de argumentos, nomeadamente, a evolução

---

<sup>1</sup> O Estado-Providência surge como um produto de processos de ajustamento económico e da situação de diferentes classes sociais em contexto socioeconómico capitalista (Esping-Andersen, 1990).

tecnológica, a eficácia da atividade produtiva e a coesão social (Canário, 2000, p. 32), já exemplificados no início desta rubrica.

Uma das principais mudanças entre os dois conceitos diz respeito à passagem do modelo de qualificação para o modelo da competência, na qual possibilitou a “transição de uma «visão social e humanista da educação permanente» para uma visão «económica e realista da produção de competências»” (Canário, 2000, p. 37). Como consequência das inovações introduzidas nas organizações do trabalho e das tecnologias de informação e comunicação, o sistema de emprego demanda por uma nova perspectiva, que exige competências técnicas mais eficazes e atuais. Neste quadro, cada indivíduo passa a ser responsável pela sua empregabilidade, munido de competências técnicas para lidar com estas mudanças, que “implica um novo assumir de responsabilidades, anteriormente coletivas, a nível individual, bem como o reconhecimento social e encorajamento desta assunção” (Alcoforado, 2001).

Outro aspeto diferenciador que se verifica entre o conceito da educação permanente e da ALV refere-se ao papel e missão que é atribuído à própria Educação de Adultos. Segundo Barros (2011):

*Assim, enquanto na perspectiva da educação permanente a ênfase era colocada na educação de adultos como projeto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista e solidária, representada na visão de construir uma sociedade da aprendizagem, composta por instituições interdependentes e empenhadas na salvaguarda da res pública, já na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida o destaque vai para a educação de adultos como projeto de adaptação ao social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista, representada na visão de construir uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes autónomas e empenhada na salvaguarda dos interesses privados. (p. 182)*

Tendo em perspectiva o que se acabou de enunciar, verifica-se uma significativa rutura e mudança de paradigma no âmbito de políticas e práticas de educação de adultos e não uma

continuidade, como parecia inicialmente parecer. À luz do que foi exposto, conclui-se que a ALV e a educação permanente são dois polos opostos e contraditórios: partiu de uma conceção centrada no “Aprender a Ser” para “Aprender a Ter”, uma conceção virada para a produção de bens (Canário, 2000).

### 1.3. Aprendizagem ao Longo da Vida – que futuro?

A civilização tem vindo a evoluir alavancada na aplicação de conhecimento e de novas tecnologias com vista para a resolução de problemas da sociedade. Uma população com melhor educação e qualificação tem impacto fundamental no desenvolvimento económico e social dos Estados, sendo o conhecimento a chave para aumentar a competitividade das nações.

O relatório da OCDE denominado de “Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems” (2019), apresenta um novo painel sobre “Prioridades da Educação de Adultos”, no qual facilita comparações entre Estados-Membros sobre a “prontidão para o futuro”, concentrando-se na aprendizagem de adultos relacionada com o trabalho, concretamente com os efeitos da ALV no desempenho e produtividade. De uma maneira geral, os resultados obtidos demonstram melhorias significativas nos últimos anos, no entanto, sugere, ainda, ampliar a ALV em contextos mais concretos, nomeadamente em ações no terreno laboral. No que se refere a Portugal, o relatório indica “a high urgency to make investments in adult learning”, demonstrando a necessidade de os indivíduos, empregadores e o próprio governo, de começar a tomar medidas, de forma a atender à crescente necessidade de preparação e treinamento de adultos para a transição digital.

Segundo a nova Estratégia Anual para o Crescimento Sustentável, “a transição digital é fundamental para reforçar a resiliência social e económica da EU [União Europeia] e dos Estados-Membros, bem como o seu potencial de crescimento sustentável e a criação de emprego” (Comissão Europeia, 2020, p. 4). No domínio da EA, “a requalificação e melhoria das competências” faz parte do leque de reformas e iniciativas listadas no documento atrás mencionado, colocando a tónica nas competências digitais, na educação e formação profissional para todas as idades.

A Estratégia Portugal 2030, aprovada em outubro de 2020, constitui-se como um referencial de atividades e reformas a seguir na próxima década, na qual incluem quatro Agendas temáticas centrais para o desenvolvimento da economia, da sociedade e do território português no horizonte de 2030. Subjacente a este referencial, está a urgência de um Portugal económica e territorialmente mais coeso e resiliente, capaz de convergir com o progresso europeu. Uma das Agendas, denominada de “Digitalização, Inovação e Qualificações como motores do desenvolvimento”, coloca a qualificação como uma “necessidade de completar os esforços para continuar a combater problemas estruturais antigos e não resolvidos” (Estratégia Portugal 2030, 2020), e tem como objetivos, dentro do âmbito da EA:

- *Reduzir a percentagem de adultos, incluindo jovens, em idade ativa sem o nível secundário;*
- *Reforçar a participação de adultos em formação ao longo da vida; reforçar a autonomia e soberania produtiva da União Europeia (...)* (Estratégia Portugal 2030, 2020)

Apesar de reconhecer os progressos significativos alcançados nas últimas décadas, o reforço das competências da população é necessário uma vez que “cerca de 40% dos ativos do país com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos não completaram o ensino secundário e 22% não completaram o 3º ciclo do ensino básico” (*ibidem*). Acrescenta-se, ainda, as taxas de participação de adultos em atividades de ALV, que continuam muito baixas, situando-se nos 10%. Na população mais jovem, cerca de ¼ dos jovens entram no mercado de trabalho sem terem concluído o ensino secundário, verificando-se, ainda, uma proporção de jovens entre os 15 e 34 anos que não estão integrados no mercado de trabalho nem em atividades de educação ou formação profissional (jovens *NEET* - *Not in Education, Employment, or Training*) muito elevada, situando-se nos 9,5% em 2019 (*ibidem*).

## 2. Evolução da Política da Educação e Formação de Adultos em Portugal

Ao longo desta rubrica, pretende-se fazer uma breve análise das políticas e práticas de educação e formação de adultos em Portugal, numa perspetiva de enquadramento histórico, até chegarmos à caracterização da situação atual.

Se considerarmos a educação de adultos como um processo permanente que resulta da própria existência de cada indivíduo, incluído num contexto social, podemos compreender que este fenómeno, apesar de recente, sempre existiu:

*A educação de adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente, mas não constitui uma novidade. Concebendo a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos. (Canário, 2008, p.11)*

A partir do final da II Guerra Mundial, tanto a nível internacional como nacional, regista-se um crescimento exponencial das ofertas educativas dirigidas a públicos pouco escolarizados, dando enfoque ao papel da educação de adultos nos processos de desenvolvimento económico e concedendo prioridades estratégicas à sua implementação, em relação aos sistemas escolares tradicionais. Como foi dito anteriormente, as suas práticas foram impulsionadas a nível internacional, de forma decisiva pela UNESCO, e concretizadas no âmbito de cada Estado-Membro, respeitando as suas particularidades culturais, históricas e sociais (Canário, 2013).

Portugal, desde o início do século XX, acompanhando as tendências dos países europeus, assiste à emergência de um conjunto de iniciativas educativas, culturais, sociais e profissionais, com o objetivo de “formar cidadãos para uma intervenção ativa nas diferentes dimensões da vida nacional, contribuindo (...) para a sua promoção social” (Alcoforado, 2012). De facto, esta evolução do sistema educativo português, marcada pela mudança do regime político após a conquista da democracia, em 1974, provoca transformações em todos os sectores da vida social (Barroso, 2003).

Portugal, depois da revolução de abril de 1974, passa por constantes reformas no sistema educativo, sendo a educação de adultos reconhecida nos artigos 73º e 74º da Constituição da República Portuguesa de 1976, com o objetivo de recuperar o imenso atraso e superar o baixíssimo nível de alfabetização que o país sofria (Alcoforado & Ferreira, 2011). Em 1979, é aprovada pela Assembleia da República, a Lei 3/79 de 10 de janeiro, que atribuía ao Estado e às Autarquias a missão de “assegurar o ensino básico universal e eliminar o analfabetismo” (artigo 1º). Ainda no mesmo diploma legislativo, é definido o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), tendo como propósito “a eliminação sistemática e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso de todos os adultos que o desejem aos vários graus da escolaridade obrigatória” (artigo 3º, *idem*). Apesar da vontade e dos esforços políticos, “os resultados obtidos ficaram sempre muito longe das necessidades detetadas e dos objetivos enunciados” (Alcoforado, 2012) e, por esse motivo, Portugal entra, em 1985, para a Comunidade Económica Europeia (CEE), com níveis de escolaridade e indicadores de produtividade profissional muito baixos, comparativamente com os restantes parceiros (*ibidem*).

A entrada de Portugal na CEE torna possível o acesso a recursos, nomeadamente, dos apoios previstos no 1º Quadro Comunitário de Apoio (PRODEP I) e de outros fundos estruturais (FES – Fundo Social Europeu e FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional), permitindo, dessa forma, condições de financiamento que o sector da educação até então nunca tinha tido alcance. Ainda no mesmo ano, em 1986, é criada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), um marco muito importante no sistema educativo português, ao definir os princípios orientadores que salientam preocupações universais que têm que ver com a democratização do ensino, a promoção da igualdade de oportunidades e a defesa dos valores de cultura, consolidando a sua integração no sistema educativo. Apesar de a nova legislação contribuir, teoricamente, para “a formalização e escolarização do sector da educação de adultos”, na prática, acabou por não contribuir para o seu desenvolvimento, por ficar “a educação e formação de adultos reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos adultos analfabetos ou com muito baixas qualificações escolares e/ou profissionais” (Canário, 2006).

Alcoforado (2012) acrescenta ainda que “apesar desta conjugação de esforços e vontades, os resultados obtidos ficaram sempre muito longe das necessidades detetadas e dos objetivos enunciados!”.

Com o início do século XXI, vivia-se uma nova era, a era da sociedade da informação e do conhecimento, decorrente da revolução tecnológica graças às novas tecnologias de informação e comunicação e ao efeito da “globalização”. A atuação do governo português foi fortemente influenciada pelas políticas da UE, determinadas pelo Livro Branco “Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva”, publicado pela Comissão das Comunidades Europeias, em 1995, tendo sido criada, em 1998, a Resolução do Conselho de Ministros nº 91/98 de 14 de julho, por decisão conjunta dos Ministérios da Educação, e do Trabalho e da Solidariedade. Esta Resolução pretende criar um grupo de missão para o desenvolvimento da educação e da formação de adultos, com o objetivo principal de relançar a educação de adultos em Portugal, dando resposta às novas exigências da sociedade do conhecimento (Resolução do Conselho de Ministros nº 92/98 de 14 de julho). Neste quadro político, é lançado o Projeto de Sociedade S@ber+, e posteriormente, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), oficializada através do Decreto-Lei nº 387/99 de 28 setembro, surgindo, pela primeira vez em Portugal, uma entidade pública com autonomia científica, técnica e administrativa. À ANEFA competia:

*(...) gerir uma oferta articulada de educação e formação, assente em dois pilares*  
*(...) implementação de uma rede de Centros de validação e certificação de*  
*saberes e competências informalmente adquiridos (RVCC) e o desenvolvimento*  
*de cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), de média ou longa*  
*duração, conducentes à elevação simultânea dos níveis escolares e profissionais,*  
*de Ações S@ber Mais, de curta duração, destinadas a adquirir ou aprofundar*  
*conhecimentos em áreas específicas e da instalação de uma rede de Centros de*  
*Recursos destinados, quer ao apoio à educação e formação dos adultos, quer à*  
*formação e desenvolvimento de agentes envolvidos. (Alcoforado, 2012)*



Com a ANEFA, nasceram os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), assim como os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), permitindo reacender a expectativa do desenvolvimento de iniciativas de educação e formação de adultos, porém, a sua existência foi breve. Em 2002, perante a decisão de um novo governo, através do Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de outubro, a ANEFA é extinta, dando lugar à Direção-Geral da Formação Vocacional (DGFV). Assim, a DGFV assume a continuidade de todos os projetos e competências da ANEFA, incluindo os Centros RVCC e os cursos EFA.

Em 2006, na sequência da reorganização da Administração Pública, no âmbito do Programa do XVII Governo Constitucional, a DGFV é objeto de reestruturação, passando a integrar a administração indireta do Estado, criada ao abrigo da Lei Orgânica do Ministério da Educação, e a designar-se Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, I.P.). Tendo como “missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Decreto-Lei nº 213/2006 de 27 de outubro), assume um papel dinamizador para o cumprimento das metas traçadas pela Iniciativa Novas Oportunidades (INO), apresentada na Assembleia da República no mesmo ano.

Com efeito, a INO “alargou exponencialmente a rede de Centros em funcionamento no território nacional (rebatizados como Centros Novas Oportunidades – CNO), e estipulou metas de resultados avassaladores” (Barros, 2018), com o objetivo assente de dar oportunidade a todos os candidatos de serem reconhecidas, validadas e certificadas as suas competências escolares e profissionais ao longo da vida, em contextos formais, não-formais e informais, promovendo o nível secundário como qualificação mínima da população portuguesa. Por sua vez, o Sistema Nacional de Qualificações é criado, tendo como objetivo primordial, além de elevar os níveis de qualificação da população ativa, estruturar uma oferta educativa e formativa inicial e contínua ajustada às necessidades das empresas e do mercado de trabalho (Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de dezembro).

Em 2012, na sequência da mudança de governo decorrente dos resultados das eleições legislativas de meados de 2011, a INO é extinta e os CNO dão lugar a Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP). A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, I.P.), organismo sob tutela conjunta dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, substitui a ANQ, tendo como objetivo “melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional, contribuindo para a competitividade nacional e para o aumento da empregabilidade” (Decreto-Lei nº 36/2012 de 15 de fevereiro). Porém, só em março de 2013 é que a criação e funcionamento dos CQEP foi regulamentada e que se procedeu à extinção formal dos CNO, sendo o período posterior marcado pela instabilidade. A interrupção do seu financiamento e o adiamento sucessivo da explicitação e disponibilização pela ANQEP de normas e indicações orientadoras das atividades e metodologia de ação dos CQEP, tornaram a transição indefinida e sem recursos para a manutenção ou contratação de recursos humanos e para o desenvolvimento das atividades propostas inicialmente em março de 2013 (Pinheiro & Queirós, 2017).

Em 2016, com a entrada em funções do XXI Governo Constitucional, os CQEP são substituídos pelos Centros Qualifica, no âmbito do Programa Nacional de Reformas, sendo a “qualificação dos portugueses” uma prioridade, com metas bem definidas, nomeadamente:

- *Garantir que 50% da população ativa conclui o ensino secundário;*
- *Alcançar a meta de frequência de 50% dos alunos do ensino secundário em percursos profissionais de dupla certificação até 2020;*
- *Aumentar a taxa de participação de adultos em ações de Aprendizagem ao Longo da Vida; 15% em 2020; 25% em 2025. (Programa Nacional de Reformas, 2016)*

A Portaria nº 232/2016 de 29 de agosto veio lançar o Programa Qualifica e, posteriormente, criados novos dispositivos de apoio, que se enquadram quer no processo de RVCC, quer nos cursos EFA, nomeadamente, o Guia Metodológico e a Orientação Metodológica nº 1 (ANQEP, 2017<sup>a</sup>; 2017b), assim como o Passaporte Qualifica, um instrumento tecnológico de

registo das qualificações e competências adquiridas ou desenvolvidas ao longo da vida do adulto e de orientação para percursos de aprendizagem.

Atualmente, existem 310 Centros Qualifica em funcionamento, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de processos de RVCC e o encaminhamento para ofertas educativas e formativas.

### 3. Reconhecimento de Aprendizagens ao Longo da Vida

No panorama da EA em Portugal, verificaram-se mudanças organizacionais desde os CRVCC, passando para os CNO e CQEP, até aos atuais Centros Qualifica. A implementação do atual Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), regulada pela ANQEP é, pois, o resultado de uma evolução das linhas orientadoras, depois de a estratégia ALV ganhar importância e destaque nas prioridades políticas dos vários governos, a partir dos anos 90. Como já foi referido anteriormente, esta evolução histórica da EA está relacionada com as recomendações europeias, sob o paradigma da ALV, que procura preparar a sociedade para os novos desafios da globalização e transição digital.

Embora a ALV possa ser reconhecida como promotora de *empowerment* (ou capacitação) e de desenvolvimento pessoal e comunitário, pode também ser vista como condicionadora, dependendo do contexto do indivíduo (Hinchliffe, 2006). A ambição de inclusão para todos através da ALV pode resultar em exclusão, porque nem todos os indivíduos participam em atividades de ALV (Fejes, 2006) e construíram uma atitude otimista perante a aprendizagem e/ou desenvolveram uma imagem positiva da sua capacidade de sucesso num contexto educativo.

A lógica do reconhecimento de aprendizagens e competências adquiridas ao longo da vida é uma forma de contrariar esta exclusão. O modelo da competência assume, portanto, principal relevância à transferência de saberes, conhecimentos e habilidades que, embora adquiridas em contextos específicos, podem ser utilizadas noutras situações similares (Santos &

Fidalgo, 2007 cit. por Nico, 2011), enfatizando a aquisição de competências associadas às experiências tidas nos vários locais e contextos, e não somente nos espaços formais de aprendizagem.

A reflexão sobre a aprendizagem decorrente da experiência de vida assume particular importância, permitindo construir uma nova interpretação do significado da experiência vivida, essencial para a sua transformação e para a produção de novos conhecimentos. O indivíduo, tendo como ponto de partida a sua situação profissional atual, tem a oportunidade de refletir sobre o percurso percorrido e, simultaneamente, delinear projetos futuros, fomentando assim a sua autonomia.

Os Centros Qualifica surgem como meio privilegiado para dar resposta às necessidades de qualificação da população adulta, promovendo o acesso a este processo, bem como a outros tipos de encaminhamento para ofertas inseridas no Programa Qualifica. O processo de RVCC permite ao adulto valorizar o conhecimento adquirido ao longo de toda a sua vida, da sua experiência pessoal, social e profissional, podendo também dar prosseguimento aos estudos/formação.

### **3.1. O Programa Qualifica**

O Programa Qualifica surgiu da necessidade de revitalizar a educação e formação de adultos, assegurando a continuidade das políticas de ALV e a permanente melhoria da qualificação dos adultos portugueses (Portaria nº 232/2016 de 29 de agosto). A concretização do Programa Qualifica consiste, portanto, na ativação de uma rede nacional de centros especializados em educação e formação de adultos, vocacionados para o atendimento, aconselhamento, orientação e encaminhamento para percursos de aprendizagem, com base nas necessidades do mercado de trabalho e dos perfis de necessidades e motivações dos adultos. Deste modo, os Centros Qualifica são instrumentos essenciais na estratégia de qualificação de adultos, enquadrada na necessidade de aproximação das metas de convergência em matéria de ALV entre Portugal e os restantes países da UE.

Com efeito, o Governo elegeu a qualificação da população portuguesa como primeiro eixo do Programa Nacional de Reformas (2018) e introduziu mudanças significativas no SNQ que, no âmbito do Programa Qualifica, “propõe (...) a criação de um sistema de créditos que possibilita a capitalização coerente de unidades de formação e maior mobilidade e flexibilidade nos percursos formativos, bem como de um instrumento de orientação e registo individual de qualificações e competências (Passaporte Qualifica), que vem permitir não só registar as qualificações obtidas (...) mas também identificar as competências em falta para completar um determinado percurso de formação, por forma a possibilitar a construção de trajetórias de formação mais adequadas às necessidades de cada indivíduo, de entre as trajetórias possíveis” (Decreto-Lei n.º 14/2017 de 26 de janeiro).

Em 2019, com o objetivo de valorizar o exercício de funções na Administração Pública, o Governo lança uma estratégia de qualificação direcionada para os trabalhadores da Administração Pública – o Programa Qualifica AP. Este programa tem como objetivo dotar os trabalhadores em funções públicas de qualificações e competências que promovam o desenvolvimento dos seus percursos profissionais, possibilitando a sua integração em respostas de qualificação ajustadas às necessidades dos diferentes órgãos e serviços da Administração Pública (Resolução do Conselho de Ministros n.º 32/2019).

### **3.2. Orientações Metodológicas – Etapas de intervenção nos Centros Qualifica**

Tendo por base a Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto, todos os candidatos têm a obrigatoriedade de passar pelo processo de orientação, sendo o papel do técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências (TORVC) fundamental neste processo. Após identificação do perfil do candidato, o TORVC pode planejar um programa de intervenção para cada candidato, de forma individual, ou para um grupo de candidatos com características semelhantes, adequado às suas especificidades e tendo em conta as variáveis internas como a motivação, as expectativas, o seu nível de maturidade ou de adaptabilidade face à sua trajetória vocacional, bem como as variáveis externas, nomeadamente, habilitações literárias e situação face ao emprego.

O candidato deve, portanto, cumprir as seguintes etapas de intervenção: Acolhimento, Diagnóstico, Informação e Orientação e Encaminhamento, implicando todas elas um registo na plataforma digital SIGO.

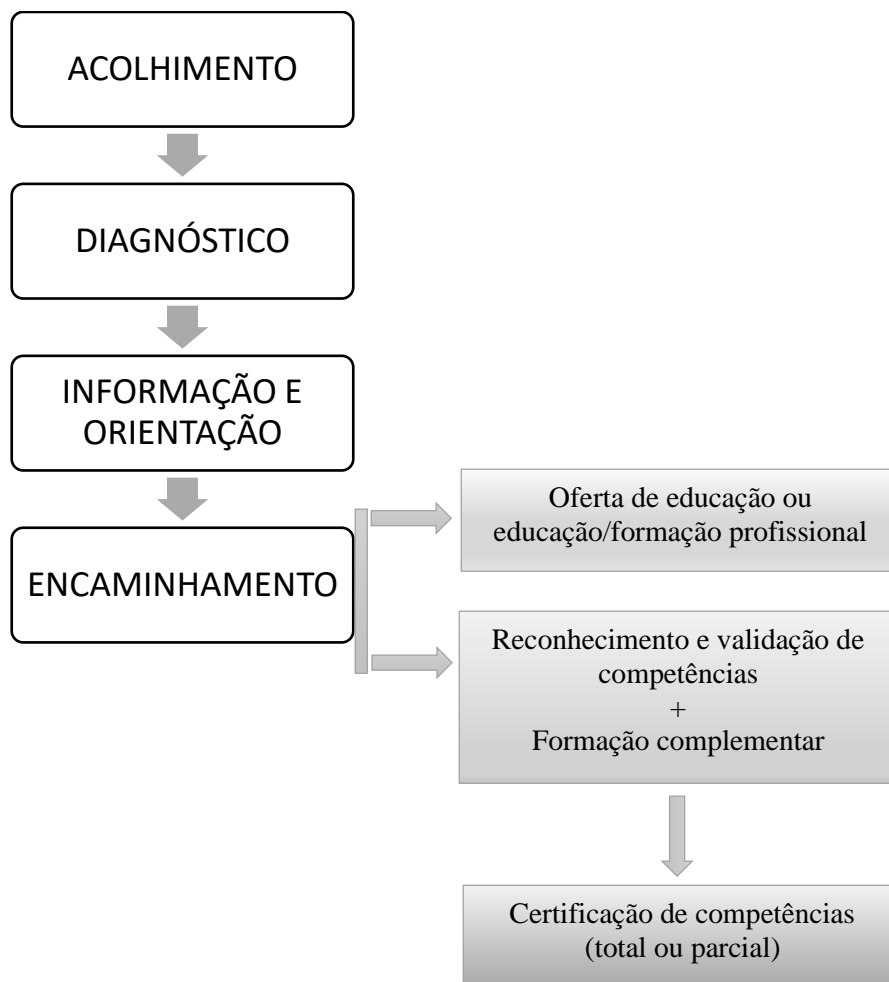


Figura 2 – As etapas de intervenção, correspondentes ao processo de Orientação, sobre as quais assenta a atividade dos Centros Qualifica (Guia Metodológico, ANQEP, I.P., 2017)

Os Centro Qualifica são a estrutura preferencial para o encaminhamento de ofertas de educação e formação que se adequem ao perfil dos candidatos, podendo o candidato ser encaminhado para um processo de RVCC escolar e/ou profissional ou para outra oferta educativa adequada ao indivíduo.

### 3.3. O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

O processo de RVCC baseia-se na exploração dos percursos de vida e tem como objetivo reconhecer, validar e certificar as competências desenvolvidas ao longo dos trajetos pessoais,

profissionais e sociais dos candidatos, em diferentes contextos. O processo divide-se em três fases – reconhecimento, validação e certificação – sendo a Abordagem (Auto)biográfica (AA) a via privilegiada para a recolha de informação. A AA traduz-se na História de Vida de cada indivíduo, contada na sua perspetiva, procurando mostrar de que modo se adquire e mobiliza as competências, por meio da reflexão sobre as suas experiências vividas.

A primeira fase do processo de RVCC é o reconhecimento de competências no qual o candidato identifica os saberes e competências adquiridos ao longo da vida, através de um conjunto de atividades, assentes na metodologia de Balanço de Competências e AA, e na utilização de instrumentos diversificados de avaliação, por meio das quais o adulto evidencia as aprendizagens previamente adquiridas, em contextos formais, informais e não-formais. O Balanço de Competências é um meio de exploração e avaliação dos interesses e competências dos adultos, com o objetivo de encontrar indícios que permitam comprovar a detenção das competências que integram o Referencial de Competências-Chave, documento orientador de todo o processo, onde são contempladas as três Áreas de Competências-Chave, para o nível de ensino secundário<sup>2</sup>: Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), Comunicação, Cultura e Linguagem (CLC), e Cidadania e Profissionalidade (CP). Nesta fase, a orientação e apoio da equipa técnico-pedagógica são fundamentais, ajudando o candidato a desbloquear competências e a descodificar o RCC, com vista para a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA).

Por sua vez, o PRA dos candidatos “é uma coleção de documentos vários (de natureza textual ou não) que revela o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, explicitando os esforços relevantes realizados para alcançar os objetivos acordados” (Gomes et al., 2006), ou seja, é um documento onde deve conter evidências do desempenho e reflexão do adulto acerca do seu processo de aprendizagem, assim como a referência a contextos reais, no confronto constante com o Referencial de Competências-Chave (RCC). A construção de um PRA pode conduzir a que o

---

<sup>2</sup> O RCC para o nível básico inclui cinco Áreas de Competências-Chave: Cultura, Língua e Comunicação, Competência Digital, Matemática, Ciências e Tecnologia, Cidadania e Empregabilidade e Competências Pessoais, Sociais e de Aprendizagem (ANQEP, I.P., 2020).

candidato adquira novas aprendizagens sobre si próprio, a partir da análise e pesquisa que desenvolve sobre as suas experiências de vida (*ibidem*).

No decurso da construção do PRA as reflexões sobre as experiências, enquadradas no RCC de Nível Secundário, são validadas e registadas na plataforma SIGO e o candidato poderá ser apresentado a um júri, numa prova de certificação. A etapa da certificação consiste, pois, na atribuição do diploma do Nível Secundário, como resultado desenvolvido durante a fase de reconhecimento e validação de competências, em que o júri – equipa de formadores externa – faz a tomada de decisão final acerca das competências evidenciadas pelo candidato e, desta forma, atribuir-lhe uma certificação total ou parcial.

O processo de RVCC permite a elaboração de projetos profissionais e pessoais, promovendo a educação/formação ao longo da vida, sendo também atrativos, por decorrerem num período temporal mais curto, para os adultos que ambicionam retomar o seu percurso escolar ou reorientar a sua trajetória definitiva.

## 4. Para uma Aprendizagem ao Longo da Vida (mais) acessível a pessoas surdas

A implementação do processo de RVCC em Portugal foi fundamentada principalmente pelas baixas qualificações apresentadas pela população adulta face aos outros Estados Membros europeus, sendo que estes níveis são mais acentuados entre as pessoas com características especiais, como as pessoas surdas. Cabe, por isso, aos Centros Qualifica, assegurar o acesso destas pessoas ao processo de RVCC, adaptando-o tendo em conta a especificidade dos adultos surdos. Pretende-se nesta rubrica, apresentar dois conceitos dicotómicos associados à surdez, aproveitando ainda para fazer um breve enquadramento da História da Educação de Surdos em Portugal e finalmente, descrever as adaptações a introduzir na prática do processo de RVCC, de acordo com a literatura e legislação vigente.



#### 4.1- Conceituação de Pessoa Surda: Da perspectiva médico-terapêutico à perspectiva socioantropológica

Durante muito tempo, os debates sobre a educação de surdos foram incutidos de uma visão médica-terapêutica, disseminada no espaço escolar, com vista para a normalização dos surdos, via domínio da oralidade, tendo como objetivo a sua integração numa sociedade maioritariamente ouvinte.

[O paradigma médico-terapêutico] *salientava, essencialmente, a perda auditiva como uma deficiência, que precisava de ser reparada, do ponto de vista audiológico, através da colocação de próteses auditivas e, do ponto de vista (re)educativo, com procedimentos centrados na aquisição da linguagem oral. Pretendia-se, assim, desenvolver o Surdo<sup>3</sup> de modo que este se tornasse o mais possível semelhante ao ouvinte* (Afonso, 2005).

Assim, a Língua Gestual era considerada uma linguagem inferior, rudimentar e incapaz de permitir o pensamento simbólico (*ibidem*). Skliar (2001) acrescenta ainda que, nesta perspectiva médica, a dimensão social não é considerada, menosprezando as condições de desenvolvimento fundamentais, tais como a educação, a qualidade de interação comunicativas e sociais das crianças surdas em que participam desde tenra idade, a Língua Gestual na família e na comunidade de ouvintes em que vive a criança.

Porém, Skliar (2001) postula que, após divulgação dos estudos realizados por William Stokoe e Bellugi e Klima, nos anos 60 e 70, respetivamente, surge o paradigma socioantropológico, que entende a surdez como uma diferença cultural e não como uma patologia médica. O uso comum da Língua Gestual, os sentimentos de identidade grupal, o autoconhecimento e identificação como Surdo, reforçam a ideia de surdez não como uma

---

<sup>3</sup> Muitos autores recorrem a terminologias diferentes para se referirem aos surdos, utilizando os termos “surdo” e “Surdo”. A expressão “surdo” refere-se à surdez, entendida como condição audiológica que impossibilita ou dificulta o acesso ao som, associada à deficiência, a doença, a ausência ou perda que têm de ser medicamente reabilitados (Sacks, 2002, cit. por Melro, 2014). Por sua vez, a expressão “Surdo” assume a surdez não como um deficit mas como diferença linguístico-cultural com uma identidade própria (Melro, 2014).

deficiência, mas sim como uma diferença cultural e linguística (*ibidem*). Nesta ótica, o mesmo autor refere que a Língua Gestual anula a deficiência, permitindo aos Surdos constituir uma comunidade linguística minoritária e não serem considerados como um desvio da normalidade (*ibidem*), ou seja, a comunidade Surda assume uma identidade e língua própria, participante numa

*minoria linguística e cultural, com uma língua e culturas próprias, formando uma comunidade com tradições, maneiras de estar e de sentir próprias, no seio da qual o adulto Surdo [a criança e o jovem, diríamos nós] não se sente deficiente, eliminando-se as barreiras à comunicação e à informação que ainda prevalecem fora [ou dentro] dela. (Estanqueiro, 2006)*

Tal como as línguas orais são apropriadas pelos ouvintes de forma natural e sem grandes esforços, as línguas gestuais estão ao alcance de todas as crianças, sejam elas surdas ou ouvintes, sublinhando-se serem imprescindíveis ao seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

## 4.2- A Educação dos Surdos e a Língua Gestual Portuguesa

A História da Educação dos Surdos e da Língua Gestual Portuguesa (LGP) está intrinsecamente ligada à Casa Pia de Lisboa, I.P.<sup>4</sup> (CPL, I.P.), sendo pioneira de práticas inovadoras em muitas áreas, sobretudo na Educação dos Surdos. Com a fundação do Instituto Real de Surdos-Mudos e Cegos, em 1823, pelo professor sueco Per Aron Borg, mais tarde integrado na Casa Pia de Lisboa, surgiram metodologias específicas utilizadas para o ensino dos alunos surdos, que tem estado ao longo do tempo na vanguarda da Educação de Surdos em Portugal (Carvalho, 2019). De realçar que a emergência da LGP está profundamente ligada ao antigo Instituto Jacob Rodrigues Pereira, hoje, Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira (CEDJRP), um dos CED integrantes da instituição bicentenária.

---

<sup>4</sup>A Casa Pia de Lisboa, I.P., sediada em Belém, é um instituto público, integrado na administração indireta do Estado, dotado de autonomia administrativa e financeira e património próprio, com autonomia técnica e pedagógica, sob tutela do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Tem como missão a promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens. (Decreto-Lei nº77/2012, de 26 de março)

A LGP é a língua natural da Comunidade Surda, e constitui o instrumento de comunicação e de socialização favorito de muitas pessoas surdas. Podem desempenhar no desenvolvimento da criança surda o mesmo papel insubstituível que as línguas orais desempenham para as crianças ouvintes, estando, por isso, na base de todas as aprendizagens realizadas pelos alunos surdos (Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994).

No entanto, a LGP nem sempre foi utilizada como meio eficiente de escolarização dos alunos surdos. De facto, manteve-se proibida durante cerca de 85 anos, optando-se por métodos assentes nas teorias oralistas – o Método Oralista<sup>5</sup>, método este defendido pelo Congresso de Milão, em 1880, e que foi adotado em toda a Europa (Carvalho, 2007). A LGP na altura era percebida como um conjunto de gestos mímicos, formando uma comunicação rudimentar.

*Consideraram-na como um conjunto de gestos “comuns”, isto é, daqueles que em geral acompanham a fala ou mimam a realidade; como derivados da linguagem oral; e ainda, expressão de comunidades pouco desenvolvidas, um subcódigo da língua, associado a índios ou à designação surdo-mudo (...)*  
(Amaral et al, 1994, p. 57)

Na década de 90, a LGP é recuperada da clandestinidade e inserida, gradualmente, como meio de instrução dos alunos surdos, dando início à introdução do Modelo da Educação Bilingue de Surdos<sup>6</sup>, modelo baseado em estudos efetuados pela Universidade Gallaudet, nos EUA, e o Instituto de Manilla, na Suécia (Carvalho, 2012).

---

<sup>5</sup> A Metodologia Oralista inclui três métodos: 1) Método Intuitivo Oral Puro, utilizado para desenvolver a fala, consiste no exercitar dos órgãos da fala, na reprodução de gestos, no sopro e na vibração, atividades que levavam o surdo a adquirir a noção de som; 2) Método Materno-Reflexivo, destinado a crianças surdas numa fase pré-linguística, defende que estas podiam aprender a falar a língua materna pelo meio oral, sendo a conversação entre o aluno e o professor o meio de comunicação privilegiado; 3) Método Verbotonal, defende que a função essencial da língua é a expansão de significado através do som, através do treino auditivo, permitindo o alargamento da compreensão da fala (Carvalho, 2019).

<sup>6</sup> O bilinguismo educativo assenta no reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa como língua natural e primeira, e parte desse requisito para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Assim, a nova direção do antigo Instituto Jacob Rodrigues Pereira, constituída por Maria Augusta Amaral e Amândio Coutinho, veio aplicar as primeiras linhas orientadoras do Método da Educação Bilingue, e tinha como objetivo a implementação de medidas que consideravam ser imprescindíveis para o sucesso educativo dos alunos surdos (Amaral, 1996, cit. por Carvalho, 2012):

- a) Reconhecimento da língua gestual como primeira língua e língua natural dos surdos;
- b) Introdução da língua gestual não só na escola como veículo de comunicação, mas também, como parte integrante dos currículos escolares;
- c) Incentivo da aprendizagem da língua gestual pelos pais, pelos professores e por todos os intervenientes na educação das crianças surdas;
- d) Estudo aprofundado da língua gestual portuguesa, não só por parte dos surdos adultos como dos professores ouvintes;
- e) O estudo e implementação de um modelo educativo assente no bilinguismo;
- f) Contacto com os surdos adultos e associações de surdos que conduzam à interiorização pelos alunos de modelos e condutas e da cultura da própria comunidade de surdos

De facto, a mudança de paradigma na educação dos surdos em Portugal viria a acontecer em 1992, com a publicação do “Gestúário” pelo Secretariado Nacional de Reabilitação e, em 1994, com a publicação da obra “Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa” de Maria Augusta Amaral, Amândio Coutinho e Raquel Delgado Martins. Unindo esforços com a Associação de Surdos Portuguesa – que liderou uma Comissão com várias instituições ligadas à Comunidade Surda – em setembro de 1997, através da Lei Constitucional 1/97 de 20 de setembro, a LGP é reconhecida pela Constituição da República Portuguesa como língua da Comunidade Surda Portuguesa (Carvalho, 2007), tendo o Estado a obrigação de “proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (Lei Constitucional 1/97 de 20 de setembro, Artigo 74.º, Alínea h).

A LGP surge, portanto, como uma língua detentora de uma gramática própria, à semelhança de outras línguas, apresentando sistemas altamente estruturados, com toda a complexidade gramatical existente nas línguas orais. Em 1960, o investigador norte-americano William Stokoe dedicou-se ao estudo da American Sign Language (ASL) e veio provar, num trabalho pioneiro, o estatuto linguístico das línguas gestuais como uma língua com parâmetros gramaticais à semelhança de outras línguas, o que constituiu um passo importante para a reintegração da LGP no ensino português, através da implementação do Método Bilingue nas escolas de referência para surdos (Carvalho, 2007).

Santos (2005) refere que, se a criança surda for exposta a uma língua gestual, esta adquirirá um conhecimento sobre o mundo e sobre as relações interpessoais, semelhante ao adquirido por uma criança ouvinte integrada num ambiente linguístico oral. A utilização da LGP como meio de comunicação torna-se um instrumento fundamental para que a pessoa surda possa compreender o mundo e para que tenha acesso à informação a que todos têm direito. Ainda na escola, paralelamente à aquisição da LGP, deverão ser também proporcionadas condições à criança surda para que desenvolva o mais precocemente possível a aprendizagem da sua segunda língua – a Língua Portuguesa (Amaral & Coutinho, 2002), sob a forma da escrita.

As pessoas surdas vivem numa sociedade maioritariamente ouvinte, que usa a língua portuguesa oral e escrita. A língua portuguesa na sua forma escrita é uma das vias essenciais para que os surdos tenham acesso à instrução e às habilitações académicas indispensáveis que lhes permitam uma igualdade de oportunidades em relação aos ouvintes.

Atualmente, além das respostas educativas assentes no bilinguismo, o CEDJRP dispõe de um conjunto de valências que permitem uma resposta não só a alunos surdos como também para toda a população surda. De destacar, além do Centro Qualifica, o Centro de Recursos (CR) e a Formação e Qualificação de Adultos (FQA). O CR é uma estrutura de apoio especializado a pessoas surdas e surdocegas ao nível do acesso à qualificação e emprego, credenciada pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, I.P.), tendo atualmente uma rede de articulação com 24 centros de emprego da Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo (Carvalho,

2019). Por sua vez, a FQA fornece à comunidade surda e ex-alunos do CEDJRP, que veio complementar a escassez de resposta educativa aos adultos surdos que não concluíram níveis de formação em tempo escolar, retirando-os, ao mesmo tempo, do isolamento social.

#### 4.3- Adaptação do processo de RVCC a Pessoas Surdas

A implementação do processo de reconhecimento de competências é transversal a toda a população, com ou sem deficiência, cabendo aos Centros Qualifica assumir o desafio de se constituírem como uma rede inclusiva, capaz de atender as pessoas com deficiências/incapacidades, promovendo a oportunidade de aplicação de um direito social fundamental, o direito à educação e formação:

*Os Estados Partes asseguram que as pessoas com deficiência podem aceder (...) à educação de adultos e à aprendizagem ao longo da vida sem discriminação e em condições de igualdade com as demais. Para este efeito, os Estados Partes asseguram as adaptações razoáveis para as pessoas com deficiência.*

(Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006, artigo 24º)

Ao assumir a igualdade de direitos para as pessoas com deficiência/incapacidades, o Estado português compromete-se a adotar as medidas necessárias para garantir o pleno reconhecimento e o exercício dos seus direitos no quadro de igualdade de oportunidades. O conceito de educação inclusiva está muito ligado ao ensino de crianças com necessidades especiais e à escola, no entanto, esta pode estender-se aos adultos. Com efeito, a aprendizagem pode acontecer em todas as fases das nossas vidas, estando esta conceção expressa na Declaração de Salamanca (1994):

*Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber prioridade de acesso a tais programas. Cursos especiais também poderiam ser desenvolvidos no sentido de atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência. (ponto 5.5)*

De facto, devido às baixas qualificações apresentadas pela população adulta face aos nossos parceiros europeus, estes níveis são acentuados entre as pessoas portadoras de deficiência/incapacidades. Os Centros Qualifica, ao trabalharem com pessoas com estas características, deverão ajustar o processo de RVCC, de acordo com o Referencial em vigor, tendo em conta a especificidade dos candidatos. Portanto, a operacionalização do processo de RVCC, cabe à equipa técnico-pedagógica perceber a realidade e o contexto de vida de cada um dos candidatos com deficiência e incapacidades, percebendo os seus possíveis obstáculos e identificar em que situações são necessárias adaptações e como proceder em situações concretas (Sousa et al., 2009), de forma que o processo seja concretizado com êxito.

De acordo com o Guia Metodológico – Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica (ANQEP, I.P., 2017), considera-se prioritário que os Centros Qualifica mobilizem estratégias que permitam receber públicos diferenciados, nomeadamente desempregados, reclusos, emigrantes, pessoas portadoras de deficiência ou incapacidade que necessitem de melhorar as suas qualificações, sendo fundamental o trabalho em rede através do estabelecimento de parcerias, que facilitem a comunicação dos serviços disponíveis e dos técnicos.

## CAPÍTULO II – Estudo Empírico

---

### 1. Problemática e objetivos do estudo

A partir de uma revisão da literatura exhaustiva sobre a estratégia da ALV, de observações registadas do trabalho de campo, bem como do conhecimento prático adquirido ao longo da experiência com os adultos surdos no Centro Qualifica da CPL, I.P., é inegável a solução que o processo de RVCC apresenta para a melhoria das qualificações da população adulta portuguesa. No entanto, especificamente para a população surda adulta a literatura sobre esta temática é bastante limitada e pouco explorada.

Importa conhecer, no que diz respeito ao público-alvo deste objeto de estudo, os adultos surdos, no âmbito da frequência e aplicação do processo de RVCC de Nível Secundário, como é realizado todo o processo desde o acolhimento até à certificação, sobretudo ao nível das dificuldades sentidas (e sucessos conquistados!), adaptação de conteúdos e plataformas disponíveis, como se desenrola a fase do acolhimento, o acesso do RCC de Nível Secundário e construção do PRA, até à sessão de júri e certificação.

Verificámos que, até à publicação do Guia Metodológico Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica (ANQEP, I.P., 2017) e do RCC de Nível Secundário (2006), não se previam medidas que permitissem aos elementos do Centro Qualifica que o operacionalizavam, adequá-los às particularidades e às limitações comunicacionais e linguísticas dos adultos surdos.

De facto, o Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiências e Incapacidades ao Processo de RVCC – Nível Básico (2009), enfatiza “a necessidade de envolver técnicos especializados no processo, quando justificado, como forma de facilitar a aproximação” do RCC ao adulto surdo (Sousa et al., 2009), sendo imprescindível a presença do intérprete de LGP e/ou de profissionais de RVCC fluentes em LGP.



As linhas orientadoras atrás descritas têm como objetivo a adequação e aplicação do RCC de Nível Básico para pessoas com deficiência, redigido na época da INO, não tendo sido mais atualizada até aos dias de hoje. No que se diz respeito ao RVCC de Nível Secundário, a adaptação às pessoas com deficiência e incapacidades não se verifica.

Por conseguinte, o objetivo geral desta investigação é conhecer a perspetiva dos adultos surdos que frequentam o processo de RVCC de Nível Secundário, compreender como é que eles o aprenderam e o aplicaram, bem como o impacto que este processo teve na sua vida profissional e pessoal, explorando igualmente a sua experiência com os técnicos de RVCC e formadores que participam. Além de conhecer as limitações, dificuldades e conquistas dos candidatos surdos, importa igualmente conhecer a perspetiva dos técnicos e formadores, sobretudo, no que concerne à operacionalização, aplicação (adaptação) do RCC de Nível Secundário, no decurso do processo de RVCC de Nível Secundário junto dos candidatos surdos.

Neste sentido, foram formuladas as seguintes questões gerais de investigação:

- a) Quais os percursos de vida escolar e profissional dos adultos surdos até aqui?
- b) Qual(is) a(s) motivação(ões) que levam os adultos surdos a frequentar o processo de RVCC?
- c) Que alterações ao processo de RVCC foram efetuadas pela equipa técnico-pedagógica quando os adultos surdos tinham dificuldades?
- d) Qual a perceção dos adultos surdos relativamente ao processo de RVCC?
- e) Quais as expetativas dos adultos surdos perante a certificação?

Delineadas as questões e o objetivo geral desta investigação, acrescentam-se ainda os seguintes objetivos específicos:

- 1- Conhecer o percurso de vida escolar e profissional dos adultos surdos que frequentam o Centro Qualifica da CPL, I.P., nomeadamente, o processo de RVCC de Nível Secundário;
- 2- Conhecer a perceção do adulto surdo sobre o modo como experienciou o processo de RVCC de Nível Secundário;

- 3- Conhecer a percepção dos técnicos e formadores sobre a adequação do processo de RVCC de Nível Secundário a adultos surdos;
- 4- Propor algumas recomendações para a melhoria das formas de adequação do processo de RVCC de Nível Secundário a adultos surdos.

Tendo em conta o objeto de estudo proposto, os seus objetivos e o aspeto central de encontrar respostas em torno da experiência de formação e de qualificação e do sentido que lhe é conferido, a investigação caracteriza-se como sendo qualitativa. Portanto, o foco “é a compreensão das intenções e significados – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (Amado, 2014), sendo o estudo de caso a metodologia a aplicar neste presente estudo.

### 1.1 – Metodologia: o estudo de caso

O estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, entre outros, que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas, nomeadamente, exploratória, interpretativa, explicativa, quasi-experimental e de investigação-ação. De facto:

*Assumir uma perspectiva holística não significa que se pretenda estudar o caso na sua totalidade. Selecionado e clarificado o objeto de estudo, este será observado e analisado na sua complexidade, de forma concetualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade (Amado, 2014).*

O estudo de caso, segundo Yin (1989) não é saber o quê e o quanto, mas o como e o porquê, sendo fundamental ser sistemático, detalhado, intensivo, em profundidade e interativo (Freire, 2001).

Pelo seu caráter dinâmico e interativo, o estudo de caso exige o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que se pretende estudar. Com efeito, neste

estudo, a investigadora, no âmbito do estágio curricular do Mestrado Integrado de Psicologia, teve oportunidade de estudar e vivenciar o contexto do Centro Qualifica da CPL, I.P, assim como dar conta da dinâmica do processo de RVCC, junto dos candidatos surdos, durante um período de, pelo menos, oito meses, no ano letivo de 2019/2020.

Numa primeira fase, considera-se crucial identificar os elementos de estrutura (dossiers sobre a instituição e pessoas, estudos) e numa segunda fase, participar na dinâmica do contexto, através da recolha das perspetivas de todos os intervenientes que participam nele, da observação de comportamentos, situações e relações. Para a concretização deste estudo, “nenhum método é excluído” (Bell, 2002), pelo que a triangulação de toda a informação, recolhida de várias fontes, confere a esta metodologia validade científica (Bartlett et al, 2001 cit. por Amado, 2014), sendo igualmente importante o ponto de vista dos atores intervenientes.

No que se diz respeito às críticas ao estudo de caso, uma das principais refere a falta de rigor, que poderá ser contrariada através de um “rigor na planificação, na aplicação dos processos de recolha de dados e respetiva análise” (Amado, 2014). Outro aspeto que os estudos de caso são alvo de julgamento é a sua falta de representatividade e impossibilidade de generalização. Em resposta a esta assunção, Stake (2007) refere que “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos no caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz” (cit. por Amado, 2014).

É a intenção desta investigação apresentar uma descrição rica do objeto de estudo e clarificar aspetos relacionados com a aplicação do processo de RVCC nos adultos surdos. O estudo tem um caráter descritivo e interpretativo, visando desenvolver categorias concetuais, onde a informação contida nas “mensagens” é desvendada e categorizada (Bardin, 1977).

A característica descritiva do estudo de caso origina-se a partir de uma análise aplicada às observações de terreno em função das informações fornecidas pelos sujeitos, onde a entrevista tem um papel crucial neste processo, sendo um meio potencial para a obtenção de informações nos mais diversos campos.

Em síntese, um estudo de caso possui características como o enfoque dos fenómenos a estudar dentro de um contexto social, cultural, institucional, temporal, etc., com o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico, e, de algum modo, determinado pelo contexto.

Como foi explicitado anteriormente, depois da recolha e análise exaustiva da caracterização e informação teórica que serviram de base para esta investigação, as entrevistas semiestruturadas (e semidiretivas) a candidatos surdos, técnicos, formadores e coordenador(a), servem de fontes de evidências para a compreensão de várias perspetivas sobre o mesmo objeto de estudo.

## 1.2 – Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

### 1.2.1- A entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de dados que permite obter informações de modo aprofundado e implica um contato direto entre entrevistado e entrevistador (Amado, 2014; Quivy & Campenhoudt, 1998) sendo, pois, o método mais adequado para “a análise do sentido que os atores dão à sua prática e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências” (Amado, 2014).

As entrevistas podem ser classificadas como não-diretivas, semidiretivas e diretivas, sendo a semidiretiva a mais utilizada em investigação social. Neste caso, o investigador recorre a “um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (*ibidem*).

Para esta investigação foi elaborado um guião de entrevista, para cada grupo de intervenientes, nomeadamente, candidatos, técnicos, formadores e coordenadora, tendo como objeto de estudo o processo de RVCC, as suas vantagens e dificuldades, as adaptações utilizadas e as melhorias a serem implementadas, na ótica dos participantes. As entrevistas, sendo de carácter semidiretivo, não são totalmente estruturadas, ou seja, não existe uma ordem rígida para o questionamento; procurou colocar-se o entrevistado à vontade, permitindo-lhe que discursasse de

modo refletivo sobre as questões que lhe iam sendo colocadas e apresentar o seu ponto de vista, requerendo a atenção paciente escuta da investigadora.

Para que as entrevistas fossem mais ricas e consistentes no seu conteúdo, o guião de entrevista foi testado, previamente, com dois adultos, com o objetivo de proceder a correções, de forma a obter um guião simples e acessível ao entrevistado. De facto, inicialmente, o guião dos candidatos contemplava dois segmentos; o primeiro composto por questões sobre a perceção da sua infância, adolescência e adultez, o seu percurso escolar e profissional, e a sua perceção acerca da surdez, tendo este segmento sido eliminado do guião inicial. Em contrapartida, a informação sobre esta matéria foi recolhida através da consulta e análise de conteúdo dos PRA's dos candidatos. Desta forma, a entrevista decorreu sem constrangimentos de tempo, uma vez que o guião com duas partes implicaria mais tempo, podendo ser cansativo e desmotivador para os candidatos.

Na sequência da aprovação do presente estudo por parte da instituição acolhedora, a CPL, I.P., os indivíduos foram contactados através de e-mail pela investigadora, tendo sido marcadas a data e hora convenientes para ambas as partes. Devido ao constrangimento pandémico provocado pelo vírus SARS-CoV-2, as entrevistas foram realizadas via online, através da plataforma Zoom.

A revolução digital e a organização em rede de diversas áreas, nomeadamente, económica, social e educacional, modificaram as formas de produção de conhecimento, de aprendizagem e de relacionamento social, e os métodos científicos não ficaram de fora das novas acessibilidades (Paiva et al, 2011). Desta forma, a entrevista online tornou-se uma possibilidade de recolha de informação, desde que o investigador e o entrevistado reúnam condições para usar os recursos tecnológicos. São várias as plataformas digitais que atualmente podem ser utilizadas para realização de entrevista online / videoconferências ou comunicação, por exemplo: Skype, Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Facebook Messenger, WhatsApp, entre outras.

São referidas determinadas competências que quem entrevista alguém deve atualizar, como ser um bom ouvinte, não julgar, ser perceptivo e objetivo e ter a capacidade de comunicação, quer a nível pessoal quer profissional com os entrevistados (Mann & Stewart, 2000, cit. por Paiva

et al., 2011), podendo estas competências ser evidenciadas em ambiente online, sendo fundamental que o investigador comunique de forma assertiva e genuína, através de uma linguagem adequada, a intenção e os objetivos da entrevista.

No estudo presente, após as entrevistas teste, foram entrevistadas no total doze pessoas (N=12), entre as quais quatro candidatos, dois TORVC, cinco formadores e uma coordenadora, elementos integrantes do processo de RVCC de Nível Secundário no Centro Qualifica da CPL, I.P. Tendo em conta os objetivos do estudo, definimos como população-alvo os adultos surdos que haviam finalizado recentemente o processo de RVCC de Nível Secundário, no Centro Qualifica da CPL, I.P., bem como toda equipa que nele intervém, nomeadamente, TORVC, formadores e coordenadora. A seleção dos candidatos surdos para a realização das entrevistas não foi aleatória, uma vez que havia uma amostra reduzida de adultos surdos que estavam em frequência ou que terminaram recentemente o processo de RVCC de Nível Secundário, sendo no total de cinco candidatos. Todos foram inquiridos, à exceção de um, que manifestou indisponibilidade em participar na investigação. Todos os participantes assinaram o consentimento informado, tendo sido explicitado e enviado por e-mail. Duas pessoas surdas tiveram dúvidas sobre o mesmo, tendo sido esclarecidas antes da entrevista, por videochamada.

A investigadora da presente investigação, sendo fluente em LGP e na Língua Portuguesa (oralizada e escrita), conduziu as entrevistas sem impedimentos comunicacionais, quer em entrevistas a candidatos surdos fluentes em LGP, quer a técnicos, formadores e coordenadora. As entrevistas foram gravadas em suporte vídeo, com autorização prévia de cada um dos intervenientes, para posterior transcrição escrita. Por sua vez, as entrevistas em LGP foram transcritas pelo intérprete de LGP, passando o discurso gestual para português escrito. Foram cumpridas todas as diligências éticas junto dos participantes do estudo, nomeadamente, a explicitação do objetivo do estudo e a garantia do anonimato, tendo o intérprete de LGP tomado conhecimento destes aspetos e assinado, também, o consentimento informado.

### 1.2.2- A análise de conteúdo

Como refere Vala (1986), a análise de conteúdo tem como objetivo elaborar inferências, com base numa lógica demonstrada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, dando especial enfoque a encontrar respostas acerca de:

- *O que foi dito, como se disse e a quem se disse* - descrever as características da comunicação;

- *Porque se disse?* - formular inferências acerca dos antecedentes;

- *Com que efeito?* - formular inferências quanto aos possíveis efeitos da comunicação.

O aspeto mais importante na análise de conteúdo é, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos das mensagens – discurso, entrevista, texto, artigo, etc. – através da sua classificação por categorias e subcategorias, permitir o avanço no sentido da captação do seu sentido pleno por zonas menos evidentes, dentro do seu contexto (Bardin, 1977). Trata-se, portanto, de uma técnica que permite ao investigador fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez separados em categorias, tendo em conta as circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais.

A análise de conteúdo desta investigação foi suportada por um *software* de análise qualitativa, o MAXQDA, que possibilita a organização e sistematização da recolha e análise dos dados, assim como otimiza a definição de dimensões, categorias e subcategorias de análise (Souza; Costa; Souza, 2015, cit. por Costa & Minayo, 2018). As principais vantagens do uso deste tipo de *software* são a rapidez e eficiência da gestão de dados, permitindo analisar um maior volume de dados, ao mesmo tempo que reduz a complexidade do processo de análise e potencia o rigor metodológico, a consistência e transparência analítica. Por outro lado, alguns pacotes de *software* exigem um investimento financeiro e de tempo na sua aprendizagem. A escolha da investigadora pelo MAXQDA foi motivada pela simplicidade e facilidade do uso da interface e a disponibilidade de tutoriais que permitiram a aprendizagem e aplicação deste dispositivo de forma simples e rápida. Além disso, o MAXQDA é reconhecido pela comunidade científica internacional e utilizado por milhares de investigadores de todo o mundo.

Como foi referido anteriormente, além das transcrições das entrevistas, as narrativas dos candidatos surdos foram alvo desta análise, de forma a recolher informação sobre os seus percursos escolar e profissional, e a(s) forma(s) de comunicação que utilizam diariamente, que serviram de base para a caracterização do objeto de estudo.

Portanto, tendo como base a informação recolhida resultante das entrevistas realizadas a todos os intervenientes, da análise e posterior triangulação emergiram vários temas que irão ser explicitados e descritos no próximo capítulo, na perspetiva de cada um dos grupos de entrevistados, nomeadamente, candidatos, equipa técnico-pedagógica e coordenadora.

## 2. Caracterização do objeto de estudo

Antes de começar a descrever a amostra, torna-se pertinente caracterizar, de forma muito breve, a CPL, I.P., enquanto instituição bicentenária de referência nacional, na qual se desenvolveu esta investigação, no Centro Qualifica da CPL, I.P.

De acordo com o Decreto-Lei nº 77/2012, de 26 de março, a CPL, I.P., “é um instituto público, integrado na administração indireta do Estado, dotado de autonomia administrativa e financeira e património próprio. É, ainda, dotada de autonomia técnica e pedagógica, que compreende a capacidade de intervenção nas áreas sociais, educativas e formativas, com observância das orientações definidas pelo ministério da tutela e das que sejam seguidas no Ministério da Educação (...)”.

A CPL, I.P. intervém junto de crianças e jovens provenientes de toda a cidade de Lisboa e de vários pontos do país e tem como missão a promoção dos direitos e a proteção das crianças e adolescentes, especialmente dos que se encontram em perigo, em risco de exclusão ou com necessidades educativas especiais, de forma a garantir o seu desenvolvimento integral, através do acolhimento, educação, formação e inserção social e profissional. Desde a sua fundação, o trabalho da CPL, I.P. destaca-se, essencialmente, no superior interesse da criança e na construção



do seu projeto de vida, a partir da adaptação de recursos e princípios orientadores para a satisfação das necessidades de cada criança.

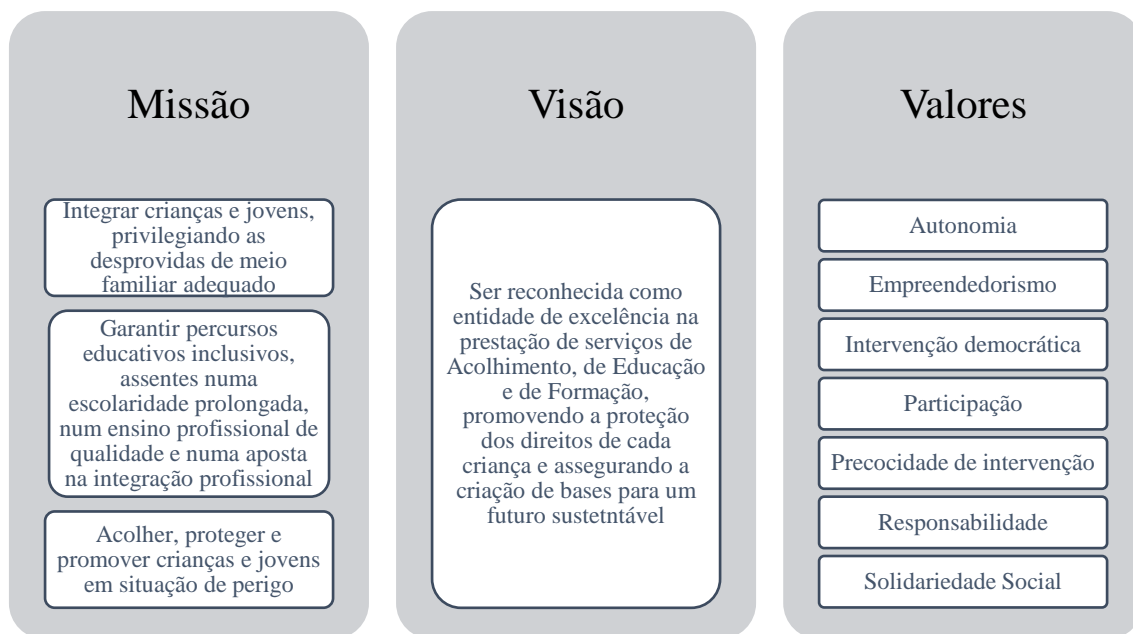


Figura 3 – Missão, Visão e Valores da CPL, I.P.<sup>7</sup>

A CPL, I.P. é, portanto, um organismo central com jurisdição sobre todo o território nacional, sediado em Belém, Lisboa. A organização interna da instituição é constituída por Centros de Educação e Desenvolvimento, Serviços Centrais e Centro Cultural Casapiano.

O Centro Qualifica da CPL, I.P., como já foi referido no capítulo anterior, integra o CEDJRP e inclui uma equipa especializada que desenvolve a sua atividade de forma articulada e integrada, constituindo-se como uma interface com as demais respostas de qualificação disponíveis no âmbito do SNQ. Através do estabelecimento de parcerias com diversas entidades, torna-se possível dinamizar e promover, no âmbito da educação e formação, uma intervenção adaptada ao perfil dos candidatos que procuram os serviços do Centros Qualifica.

O Centro Qualifica da CPL, I.P. tem como destinatários jovens NEET, entre os 15 e os 29 anos, que não se encontrem a estudar, trabalhar ou inseridos em estágio, e adultos que pretendam aumentar os seus níveis de qualificação. Além disso, o Centro oferece acessibilidade

<sup>7</sup> <http://www.casapia.pt/> consultado no dia 5 de maio 2021

a pessoas com deficiência ou incapacidade, através de parceria e colaboração com a FQA e o CR, existentes na CPL, I.P, bem como os demais parceiros externos à instituição.

O Centro Qualifica da CPL, I.P. tem recebido adultos surdos desde 2017, no total de 155 inscritos, nas modalidades escolar e profissional, nas quais incluem encaminhamentos para carteiras de competências, cursos EFA da FQA, e para processos de RVCC Básico e Secundário. No que se refere ao processo de RVCC, desde 2017 até setembro de 2021, foram certificados um adulto surdo com o Nível Básico e nove adultos surdos com o Nível Secundário, um deles na modalidade profissional.

## 2.1- Caraterização da amostra

Tal como foi descrito anteriormente, a amostra em causa nesta investigação é constituída por doze sujeitos, entre os quais são quatro candidatos surdos, que frequentaram o processo de RVCC de Nível Secundário entre os anos de 2019 e 2021, dois TORVC, cinco formadores e uma coordenadora, que integram o Centro Qualifica da CPL, I.P. Para a realização das entrevistas a estes elementos, solicitámos a autorização à direção da CPL, I.P., sendo a confidencialidade dos dados nossa preocupação no decorrer desta investigação. Desta forma, os intervenientes são identificados por códigos, atribuindo os códigos P1 a P4 aos candidatos surdos, T1 e T2 aos TORVC, F1 a F5 aos formadores e C1 à coordenadora.

Nas Tabelas 2 e 4 apresentamos de forma sintética as características demográficas dos candidatos surdos entrevistados e da equipa técnico-pedagógica.

Código	Sexo	Idade	Habilitações Literárias	Inscrição no processo RVCC	Conclusão / certificação
P1	M	56	10º	Outubro 2019	Junho 2021
P2	F	40	9º	Setembro 2019	Junho 2021
P3	M	39	9º	Setembro 2019	Julho 2021
P4	M	51	11º	Outubro 2018 <sup>8</sup>	Julho 2021

Tabela 2 – Caraterização dos candidatos surdos entrevistados.

<sup>8</sup> Este candidato iniciou processo em 2010, no tempo do CNO, tendo recomeçado em 2018.

Como a tabela mostra, as idades dos candidatos surdos entrevistados situam-se entre os 39 e os 56 anos, sendo a média de 46 anos. Há uma mulher e 3 participantes do sexo masculino. Todos se inscreveram no ano de 2019, exceto um candidato, que iniciou processo em 2010, no tempo do CNO, tendo recomeçado o Reconhecimento em 2018. O processo durou, em média, dois anos, e todos obtiveram a certificação neste presente ano.

Os candidatos em estudo utilizam a Língua Gestual Portuguesa, adquirida em contexto escolar, em instituições de ensino de referência para alunos surdos, nomeadamente, a APECDA (Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas), Escola Básica da Quinta de Marrocos, a Escola Primária A-da-Beja e o Instituto Jacob Rodrigues Pereira.

Tema	Categoria	Unidades de registo	Candidatos			
			1	2	3	4
Percurso profissional	Profissões anteriores	<i>seis meses na Petrogal, tendo sido renovado por mais seis meses</i>	x			
		<i>trabalhei durante quatro meses para a LASSEN Transporte a fazer carregamentos de várias empresas para exportação</i>	x			
		<i>estagiei numa empresa gráfica</i>		x		
		<i>outro emprego, na mesma área da serigrafia, em Sintra, e lá permaneci durante cinco anos</i>		x		
		<i>consegui numa gráfica em Odivelas. Ali, fiquei igualmente cinco anos</i>		x		
		<i>restaurante perto do Castelo de S. Jorge, como auxiliar de cozinha</i>		x		
		<i>outro emprego, desta vez na Clínica de S. Cristóvão</i>		x		
		<i>clínica de S. Cristóvão, onde trabalhei como auxiliar de cozinha</i>		x		
		<i>numa gráfica (...) mantive neste emprego durante 12 anos</i>			x	
		<i>no El Corte Inglés, como repositor (...) à experiência, durante três meses</i>			x	
		<i>o meu primeiro emprego (...) na área da publicidade gráfica</i>				x
		<i>criei uma empresa de design e de restauração</i>				x
		<i>tornei-me sócio de uma cafetaria em Benfca, e seis meses depois abrimos outro café, um pouco maior, em Campo de Ourique.</i>				x
<i>comecei a trabalhar como estafeta para a Uber Eats</i>				x		

Tabela 3 – Percurso profissional anterior dos candidatos surdos, de acordo com a análise de conteúdo dos seus PRA's.

Relativamente ao percurso profissional dos candidatos surdos, todos eles tiveram um percurso relevante, com diversas experiências e contextos laborais significativos, conforme podemos constatar na Tabela 3. Atualmente, dois candidatos encontram-se a trabalhar de forma estável por conta de outrem, um ocupa-se como *freelancer*, e um está inativo a nível profissional.

Tema	Categoria	Unidades de registo	Candidatos			
			1	2	3	4
Percurso profissional	Situação atual	<i>permaneço no IEFP enquanto técnico administrativo</i>	x			
		<i>encontro-me desempregada há cerca de 2 anos</i>		x		
		<i>Há quatro anos que trabalho na Junta de Freguesia de Santa Maria Maior (...) a minha categoria profissional é a de Assistente Operacional</i>			x	
		<i>Depois de ser estafeta na Uber, passei a motorista</i>				x
		<i>Para além de trabalhar para a UBER também trabalho para a Bolt e a FREE-Now</i>				x

Tabela 4 – Situação profissional atual dos candidatos surdos, de acordo com a análise de conteúdo dos seus PRA's

Passando a vez à equipa técnico-pedagógica, as idades dos profissionais situam-se entre os 44 e os 53 anos, maioritariamente do sexo feminino. A maioria está familiarizada com o processo de RVCC, à exceção de dois formadores, da área de STC e CLC, que iniciaram a experiência em setembro de 2020. Relativamente à formação em LGP, apenas dois formadores conhecem a Língua Gestual Portuguesa, sendo um deles surdo e nativo desta língua.

Código	Sexo	Idade	Função	Experiência processo RVCC	Formação LGP
T1	F	44	TORVC	7 anos	Não
T2	F	46	TORVC	3 anos	Não
F1	M	53	Formador STC	< 1 ano	Não
F2	F	46	Formador CLC	< 1 ano	Não
F3	M	45	Formador LGP	4 anos	Sim
F4	F	50	Formador CP	3 anos	Não
F5	F	41	Formador LE	4 anos	Sim

Tabela 5 – Caracterização da equipa técnico-pedagógica do Centro Qualifica da CPL, I.P., durante o ano 2020-2021.

Por último e não menos importante, a coordenadora do Centro Qualifica da CPL, I.P. tem uma vasta experiência no âmbito da EA, tendo iniciado o seu percurso em 2011 no CNO, como Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, onde esteve até ao final de 2013. Em 2014, no CQEP,

iniciou serviço como TORVC, tendo assistido à transição do CQEP para o Centro Qualifica e mantido funções até ao início de 2018. Em fevereiro de 2018 até ao presente exerce funções como coordenadora, estando, portanto, familiarizada com o processo de RVCC e a sua evolução ao longo do tempo, desde o tempo da INO até ao Programa Qualifica.

## CAPÍTULO III – Apresentação e discussão dos resultados

---

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos da análise de conteúdo sobre a transcrição das entrevistas de todos os participantes, nomeadamente dos candidatos surdos, TORVC, formadores e coordenadora. Os quadros da análise de conteúdo destas entrevistas encontram-se disponíveis para consulta no Anexo III.

Este capítulo encontra-se organizado pelos temas que foram explorados durante as entrevistas. Em cada um dos temas iremos conhecer a perspetiva de cada grupo, nomeadamente, dos candidatos, da equipa técnico-pedagógica e da coordenadora, explorando as diversas categorias que foram definidas ao longo da análise de conteúdo.

O primeiro tema alvo de discussão é sobre o **Processo de RVCC**, no qual iremos conhecer as motivações e expectativas dos candidatos surdos para a inscrição do processo, os seus aspetos positivos e os problemáticos, bem como identificar pontos a melhorar. De seguida, os temas do **Portefólio Reflexivo de Aprendizagens** e do **Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário** serão abordados, com o intuito de compreender as adaptações efetuadas, os seus aspetos positivos e negativos, bem como as dificuldades sentidas e estratégias de superação utilizadas, aproveitando, ainda, para referir algumas sugestões de melhoria. O tema da **Equipa Técnico-Pedagógica** irá ser também explorado, no sentido de contribuir para a compreensão, e caracterização geral das tarefas que a equipa técnico-pedagógica realiza no exercício das suas funções, assinalando os aspetos positivos, as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas pela equipa nas sessões de formação complementar e nas sessões de orientação e reconhecimento de competências, no âmbito do acompanhamento de Pessoas Surdas. O tema da **Certificação** também é apresentado, com o propósito de conhecermos a perspetiva de todos os intervenientes sobre as sessões de júri e a equipa de certificação, bem como as expectativas futuras dos candidatos sobre a certificação. Por sua vez, o tema do **Programa Qualifica** será abordado, dando lugar à caracterização geral do Programa, bem como à descrição de características positivas e problemáticas no âmbito da adequação do processo de RVCC às pessoas surdas.

# 1. Processo de RVCC

Antes de apresentar os aspetos positivos e negativos percebidos no processo de RVCC, importa conhecer as motivações que levaram os candidatos surdos a inscreverem-se no processo, bem como as suas expetativas.

De acordo com os resultados obtidos da análise de conteúdo das entrevistas, as respostas dos candidatos surdos sobre os motivos da inscrição do processo de RVCC evidenciam fatores internos, nomeadamente, a valorização pessoal e a progressão a nível profissional, mas também fatores externos, como a exigência profissional.

**P1-** *Voltei a estudar porque foi uma imposição do meu chefe.*

**P3-** *(...) o meu chefe informou-me que eu precisava de fazer o décimo segundo ano porque podia haver uma vaga de despedimentos, podia correr o risco de ser transferido para um trabalho menos qualificado...*

**P4-** *(...) gosto muito de aprender coisas novas, e evoluir sempre.*

**P2-** *(...) pode, entretanto, surgir uma oferta profissional que me exija ter o secundário.*

Relativamente às expetativas prévias em relação ao processo de RVCC, os candidatos surdos demonstraram perspectivas de valorização pessoal e profissional, afirmando que *não se sabe o dia de amanhã e tenho o dever de assegurar o meu posto de trabalho (...) poder progredir profissionalmente, subir de escalão e, conseqüentemente, melhorar o meu salário mensal e a minha qualidade de vida. (P3)* e, ainda, a possibilidade de obter *mais oportunidades de emprego (...) uma oportunidade de alcançar um novo patamar profissional (P1)* e de aceder a *uma oferta profissional que requeira o décimo segundo (P2)*, permitindo a *abertura de novas portas, e melhores oportunidades de trabalho (P4)*. De uma forma implícita, um dos candidatos demonstrou expetativas de segurança e estabilidade no trabalho, que a certificação ao nível do 12º ano lhe poderá trazer, permitindo-lhe *acautelar uma futura vaga de despedimentos e não me mandarem embora (P3)*.

No que concerne às dificuldades sentidas durante o processo de RVCC, de uma forma geral, os candidatos surdos apontaram obstáculos inerentes à comunicação e à aprendizagem de

conteúdos, nomeadamente, carência de intérprete de LGP, falta de sensibilidade sobre a temática da surdez, limitações ao nível da escrita e falta de hábitos de estudo.

**P1- (...) encontrei algumas dificuldades e tive de ultrapassar certos obstáculos, tal como a minha limitação linguística e a falta de hábitos de estudo há vários anos.**

**P2- Dependia muito da presença, ou não, do intérprete.**

**P3- Depende dos professores, quando não havia intérprete eu não conseguia entendê-los.**

**P2- (...) postura um pouco discriminatória por ser surda (...) falta-lhes alguma sensibilidade...**

As dificuldades associadas à limitação linguística e à compreensão dos conteúdos podem ser explicadas tomando em consideração a própria história da LGP. A entrada da LGP nas EREBAS – Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, enquanto veículo de transmissão de conteúdos e conhecimentos escolares, ocorreu há menos de duas décadas, pelo que é expectável que os adultos surdos atualmente tenham um nível de instrução muito baixa<sup>10</sup>. Após estudo sobre o percurso da educação de surdos em Portugal, podemos notar que muitos adultos surdos terminaram o seu percurso escolar com baixa escolaridade, ao nível de 4º e 6º ano, com formação em áreas visuais ou manuais, sendo diretamente encaminhados para o mercado de trabalho (Carvalho, 2019). Porém, embora estas pessoas tenham aprendido uma profissão, as suas competências ao nível da leitura e da escrita do português eram muito baixas (Amaral, 1996, cit. por Carvalho, 2019). Atualmente, com o aumento da escolaridade obrigatória e a implementação da educação bilingue, as pessoas surdas são capazes de chegar ao fim do percurso escolar com o nível de escolaridade básico completo ao ensino secundário concluído.

Na perspetiva da equipa técnico-pedagógica, o processo de RVCC trouxe muitos aspetos positivos. Permite o reconhecimento e valorização de competências adquiridas ao longo da vida

---

<sup>10</sup> Apesar de ser já uma realidade no antigo Instituto Jacob Rodrigues Pereira (desde 1992), apenas em 2008 é publicado o Decreto-Lei 3/2008 que veio regular toda a Educação Especial e, em consequência, a educação dos surdos, criando o grupo de recrutamento 920, próprio para os professores especializados na área da Surdez. O diploma veio criar também as denominadas EREBAS, enfatizando a importância de um ambiente bilingue que pudesse desenvolver e viabilizar o desenvolvimento da LGP e da Cultura da Comunidade Surda (Carvalho, 2019).



e a conciliação do “regresso à escola” com a vida familiar e profissional, dando lugar à valorização profissional e à autodescoberta dos candidatos envolvidos.

**T1-** (...) *o processo RVCC é importante para toda a camada populacional, seja ela surda ou seja ela ouvinte (...) a existência deste processo permite às pessoas reconhecerem e validarem e revalidarem um conjunto de competências (...) permite às pessoas também valorizarem-se elas próprias e até mesmo enquanto profissionais (...) pode ser de dupla certificação, ou profissional*

**T2-** (...) *O processo de RVCC é importante para todos os adultos, é como... certificar.*

**F2-** (...) *considero muito importante, senti uma grande evolução dos formandos desde o dia em que lá chegam até ao momento final da apresentação e sinto que é um orgulho enorme contribuir para o desenvolvimento profissional e (...) pessoal. Porque tiraram muitas vezes o processo de RVCC de décimo segundo ano com cinquenta anos, com quarenta anos, é um privilégio (...) acho que é um processo muito completo e que ajuda muito os candidatos a estudar e a rever situações que lhes permite então validar as competências.*

**F4-** (...) *valer a pena, vale. (...) Se eles querem integrar o mercado de trabalho, hoje em dia, mesmo se for uma pessoa normal, se não tiver o décimo segundo ano não consegue arranjar trabalho nenhum, mesmo que seja para caixa do Continente ou para o McDonalds ou qualquer coisa, se não tiver o décimo segundo ano não entra, portanto, isto é necessário.*

**T2-** (...) *o contexto escolar é todo muito escrito, lido e pouco vivido e as aprendizagens mais eficientes e sólidas são aquelas que se adquirem com a experiência (...) é sempre a descoberta, e (...) [o] enriquecimento pessoal, o sentir que eles estão a ficar mais confiantes, a sentir-se valorizados... a amizade que se constrói entre as pessoas... é muito giro.*

**F3-** (...) *dá autoconfiança associado a uma maior qualidade de vida para a pessoa prosseguir.*

Relativamente aos aspetos problemáticos do processo de RVCC, a falta de recursos especializados e a inadequação do processo às pessoas com deficiência foram apontados pela equipa técnico-pedagógica, destacando a indispensabilidade de um intérprete de LGP e de um profissional especializado para atender às necessidades de comunicação e participação plena dos candidatos surdos.

**T1-** (...) *nós temos uma falta enorme de intérpretes e de técnicos especializados (...) o Centro Qualifica recebe outro tipo de deficiências e a inexistência destes recursos especializados realmente, hum... afeta, de alguma forma, o trabalho que nós temos*

*com eles (...) ter um intérprete de língua gestual a trabalhar comigo e esse recurso não existe.*

*T2- (...) o processo de RVCC estar adequado aos candidatos surdos é que... julgo que não (...) não estando adaptado estaria a vedar o alcançar dos surdos do décimo segundo ano (...) o referencial do secundário não tem adaptações para os surdos e eu acho que essa falha tem a ver com o referencial não ter evoluído, nem sequer ter sido revisto nestes dez anos que já passaram.*

*F3- (...) quem está no comando destes programas e diz que algo está adaptado a Surdos normalmente nunca está, porque trata o Surdo como uma pessoa com défice cognitivo, como se não tivesse capacidades.*

*F1- (...) não quer dizer que ele funcione, que não haja montes de casos em que é um bocadinho forçado, que precisavam mais tempo e que fazem assim sem muito mérito (...) Foi muito difícil, para mim, para fazer o RVCC é difícil.*

Ainda, a falta de material específico de suporte para a lecionação da formação complementar foi anotada pelos formadores.

*F2- (...) falta de material específico para surdos, não há no mercado (...) não ter materiais palpáveis: livros, manuais específicos.*

Com o objetivo de colmatar os aspetos problemáticos atrás descritos, a equipa apontou alguns **pontos a melhorar** no âmbito do processo de RVCC, enfatizando a necessidade de uma atualização/revisão do processo, sobretudo do RCC de Nível Secundário, melhoria de condições de acessibilidade e comunicação e na forma como a equipa de certificação é constituída.

*T1- (...) se fosse revisto, tinha que ser revisto como? Envolvendo intérpretes, acho que deviam estar envolvidos. Pessoas com conhecimentos e com o domínio da LGP.*

*T2- (...) este processo de RVCC devia ser reformulado porque já tem alguns anos que os referenciais já estão fixos, desde dois mil e sete...dois mil e dez... por aí.*

*T1- (...) vamos explicar na língua dos surdos, que é a LGP*

*F1- (...) um Portefólio, uma apresentação de um surdo (...), a forma como nós preparamos a apresentação de um surdo devia ser completamente diferente da apresentação de um ouvinte, devia ser toda ela à base de imagem, tópicos muito curtos e mais, devíamos aceitar textos mal escritos em português. Devíamos fechar os olhos a isso, porque não é isso que é importante, o importante é como eles desenvolvem os temas e aí devia haver uma completa mudança de atitude da nossa parte (...) simplificar o que se pretende e tornar aquilo perceptível para qualquer pessoa com um nível médio de escolaridade.*

*F2- (...) Algumas alterações sim, nomeadamente da parte do júri, sim!*

**F3- (...) fazer uma revisão no sentido de melhor adequar este processo a adultos surdos.**  
**F4- (...) eu acho que se deveria formar uma equipa e adequar o referencial a este tipo de população... isso sou cem por cento a favor. (...) pensar nas temáticas que se vão abordar (...) nem todos têm o mesmo nível de instrução, o referencial tem de ser muito bem pensado.**

Além disso, apontaram a disponibilização de uma maior oferta de recursos audiovisuais e materiais específicos e o acesso pleno ao nível da comunicação com as pessoas surdas, através da disponibilidade de um intérprete de LGP e/ou de técnicos especializados na área da deficiência, proficientes em LGP.

**T1- (...) existam técnicos especializados, não só para a área da surdez, mas também para outro tipo de deficiências (...) um processo mais visual, que pudesse ser em vídeo... que as pessoas tivessem acesso a um site e nesse site conseguissem ver o que é que é isto do processo de RVCC.**

**F4- (...) Era essencial que houvesse um suporte mais visual durante as formações, que houvesse mais materiais para podermos abordar os diversos temas (...) se querem ensino inclusivo e não fazem nada para incluir. É essencial que haja este suporte visual.**

**F1- (...) Recursos audiovisuais o tempo todo e intérprete.**

Mais, um dos formadores sugeriu a necessidade de uma maior vigilância e rigor sobre a elaboração dos Portefólios, de forma que a apresentação seja autêntica e congruente à experiência profissional, social e pessoal dos candidatos.

**F1- (...) devia haver um pouco mais de fiscalização (...) por exemplo, eu fazer a história de vida de alguém e dar-lha e depois essa pessoa só tem de ler aquilo e apresentá-la. Portanto, há espaço para batota aqui.**

Na verdade, e de acordo com o Guia Metodológico – Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica (2017), compete aos Centros Qualifica autorregular a sua intervenção através de processos e de resultados, tendo a responsabilidade de assegurar a qualidade dos serviços que prestam.

## 2. Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário

Neste ponto iremos explorar os aspetos positivos e dificuldades sentidas no âmbito do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário (RCC-NS), na perspetiva dos candidatos surdos e, ainda, conhecer a caracterização do mesmo documento orientador e a sua adequação às características dos candidatos surdos, na ótica da equipa técnico-pedagógica. Pretendemos, ainda, compreender as dificuldades sentidas pela equipa e recolher sugestões de melhoria a implementar no âmbito do RCC-NS.

Começando por abstrair os aspetos positivos, três dos candidatos surdos referiram que o Referencial em estudo é adequado e acessível aos surdos, uma vez que os assuntos que nele são abordados dizem respeito a vivências do dia-a-dia e aprendizagens adquiridas ao longo da vida, sendo, portanto, necessário interiorizar as três Áreas de Competências-Chave (ACC) para desenvolver o PRA.

**P1- *Os assuntos eram todos acessíveis, eram sobre a minha vida!***

**P3- *(...) é adequado a surdos***

**P4- *(...) é importante interiorizarmos estas três áreas [Áreas de Competências-Chave] e criarmos este conhecimento em interação.***

Em contrapartida, apenas um candidato referiu que o Referencial era ***completamente desajustado à realidade surda (P2)***.

Ainda na perspetiva dos candidatos surdos, no que concerne às dificuldades, é partilhada por dois dos candidatos a perceção da dificuldade na compreensão do conteúdo abordado no Referencial, devido ao seu vocabulário complexo.

**P1- *(...) surgiam conceitos que eu desconhecia e eram muito complicados para mim (...)* vocabulário que não conhecia e tinha de pesquisar mais no Google.**

**P4- *(...) eu não conseguia entender (...)* vocabulário complexo.**

Os candidatos surdos foram questionados sobre qual(is) a(s) ACC e/ou Núcleos Geradores mais difíceis, tendo sido apontada a Área de Cidadania e Profissionalidade (CP) como

a mais difícil para dois candidatos surdos, devido ao seu caráter abstrato, e o Núcleo Gerador “Ambiente e Sustentabilidade” mais difícil para um dos candidatos.

**P2-** [área de CP] *Não percebia nada!*

**P4-** (...) *temas mais abstratos e profundos como a filosofia, achei mais difícil.*

**P3-** *Senti um bocadinho de dificuldades nos temas da sustentabilidade...*

Na visão da equipa técnico-pedagógica, o RCC-NS tem como principal aspeto a complexidade linguística, limitando a compreensão e interpretação dos domínios de cada um dos Núcleos Geradores.

**T1-** (...) *o secundário é complexo, portanto, por vezes não é fácil transmitir às pessoas, sejam elas surdas ou ouvintes em que é que consiste o referencial.*

**T2-** (...) *ele é muito abrangente e pouco específico, hum...eu vi essa dificuldade quando comecei, não percebia bem o que lá estava escrito (...) está escrito de uma forma tão generalista e, às vezes, tão abstrata, permite que o técnico faça as adaptações e as interpretações convenientes.*

**F1-** (...) *se eu pegasse agora nele e lesse uma frase qualquer lá, há ali frases que são mesmo muito estranhas, obrigaram a dar a minha própria interpretação (...) literatura muito complexa e muito vaga.*

**F1-** (...) *nós temos dificuldade em percebê-lo, aquilo foi feito por pessoas que não conhecem a realidade (...) toda a gente, por mais erudito que seja, consegue escrever simples e ali não há esse esforço, não sei que vantagem é que traz em fazer textos que não se entendem.*

No que diz respeito à adequação do Referencial aos candidatos surdos, a equipa técnico-pedagógica refere que apesar de os surdos conseguirem explorar as três ACC e os Núcleos Geradores, uma vez que muitos dos temas dizem respeito a vivências e aprendizagens do dia-a-dia nos diversos contextos (familiar, profissional, escolar e social, entre outros), o Referencial não é adequado a esta população. Por conseguinte, cabe à equipa TORVC e aos formadores fazerem as adaptações à medida que o Portefólio é construído.

**T1-** (...) *o referencial não é adequado para os surdos, eu acho que devia ser adaptado e é lamentável que, realmente, não o tenham feito.*

**T2-** (...) *para eles atingirem os pontos do referencial não foi muito diferente de uma pessoa ouvinte, porque nós descobrimos na vida dos surdos as mesmas coisas que descobrimos na vida dos ouvintes (...) adaptado não está, ou seja, a adaptação tem que*

*partir depois do técnico [que] vai ocorrendo à medida que se vai construindo a história de vida.*

*F3- (...) o estar adequado depende muito de cada candidato (...) acredito que os candidatos Surdos consigam preencher os requisitos sem problema, tem a ver com coisas do quotidiano que todos experienciam, profissões, salários, despesas, softwares, tecnologias, viagens...*

*F1- (...) acho que o referencial não é adequado para ninguém, nem para surdos nem para ninguém.*

*F4- (...) eu acho que não está adequado, querem, sim senhora, fazer o décimo segundo ano, querem dar qualificação às pessoas, mas uma coisa mais prática, mais profissionalizante.*

Como refere o RCC-NS, as competências em Língua Estrangeira (LE) inscrevem-se na ACC de CLC, cabendo aos candidatos evidenciarem competências como:

- ✓ *Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respetiva funcionalidade.*
- ✓ *Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas (Gomes et al., 2006)*

Baseado no mesmo Referencial, a evidencia de competências em LE é obrigatória para todos os candidatos, sob pena de, no final do processo, obterem apenas a certificação parcial e terem de realizar, posteriormente, Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) referentes às Unidades de Competência em falta para conseguir a certificação total e o diploma de conclusão do décimo segundo ano. (Gomes et al., 2006). Tendo em conta a especificidade linguística dos candidatos surdos em estudo, em que a LGP é a sua língua materna e a língua portuguesa a sua língua segunda<sup>11</sup>, foi pedido à equipa técnico-pedagógica para dar a sua opinião sobre a evidencia de competências ao nível da LE,

---

<sup>11</sup> “Para o falante de língua materna, Língua envolve não só a sua própria língua, no nosso caso a língua portuguesa, mas também todas as outras línguas nas quais o adulto tem ou deseja adquirir competências. Para o falante não nativo a língua portuguesa assumirá o estatuto de língua segunda.” In Referencial de Competências-Chave – Nível Secundário (2006).

como o inglês, francês ou espanhol, de acordo com a sua experiência com os candidatos surdos.

**T1-** (...) *eles têm muita dificuldade na questão da Cultura Língua e Comunicação - Língua estrangeira (...) é muito difícil para eles, a questão do domínio de uma língua, seja ela inglês, francês ou outra.*

**T2-** (...) *há ali muitas coisas que não batem certo, como por exemplo, a evidência de uma língua estrangeira que é uma segunda língua, no caso dos surdos a primeira língua deles é a língua gestual, a língua estrangeira já é o português!*

**T2-** (...) *em relação à desadequação, eu acho que é mesmo só o esforço que nós pedimos às pessoas surdas para que coloquem ali textos em inglês! Aí é que eu acho que está desadequado, literalmente desadequado.*

**F5-** *Muito poucas [competências ao nível da LE], todos os candidatos se situavam no nível A1, do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (...) Não creio que tenha tanto a ver com o facto de serem surdos ou de qual é a sua língua segunda, mas sim com o facto de terem saído do sistema de ensino há vários anos (com um nível de escolaridade básico) e não terem voltado a ter contacto significativo com a LE.*

**F3-** *Embora concordem que a LGP seja a primeira língua dos Surdos, depois não conseguem articular este pressuposto com o referencial e colocam-na como língua estrangeira. Eu não concordo. (...) a língua portuguesa é que deve ser a língua estrangeira porque acabamos por não incidir tanto na escrita, por exemplo, eu vou à Turquia uma semana e aprendo uma palavra, é como os surdos crescem em Portugal, aprendendo umas palavras de tempos a tempos, neste caso para os surdos o português deve ser uma língua estrangeira.*

De facto, não existe nenhuma orientação inscrita no RCC-NS especificamente sobre a adequação da LE para as pessoas com deficiência. No entanto, o Referencial indica que *a comunicação (...) engloba diferentes linguagens, não só a escrita e a falada, mas também todas as outras linguagens que fazem parte da comunicação humana, sendo necessário e fundamental para todos a aprendizagem de várias línguas, ao longo da vida, incluindo os indivíduos que têm necessidades de aprendizagem especiais, e para os quais é necessário aperfeiçoar e/ ou construir materiais* (Gomes et al., 2006). Ainda, num comunicado realizado pela ANQ, I.P., em 2010, denominado de “A Língua Estrangeira no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de

nível secundário” indica que *a evidenciação de competências em língua estrangeira tem de ser sempre efetuada, no contexto da área de competências-chave Cultura, Língua, Comunicação e constitui-se como obrigatória para todos os candidatos à luz do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário* (sublinhado no original).

Área de Competência-Chave	Unidades de Competência (Núcleos Geradores)	Obrigatoriedade de evidenciação de domínio de Língua Estrangeira	Não obrigatoriedade de evidenciação de domínio de Língua Estrangeira	Não aplicabilidade
Cultura, Língua e Comunicação	Equipamentos e Sistemas Técnicos	X		
	Ambiente e Sustentabilidade			X
	Saúde	X		
	Gestão e Economia			X
	Tecnologias de Informação e Comunicação			X
	Urbanismo e Mobilidade			X
	Saberes Fundamentais	X		

Tabela 6- Quadro-síntese do enquadramento da Língua Estrangeira no âmbito do processo de RVCC, especificamente na ACC de CLC<sup>12</sup>

Um dos formadores referiu um aspeto importante relativo à Área da CLC, em que a Cultura e a História da LGP que os Surdos vivem e transmitem no seio da sua comunidade, podem ser demonstradas no Portefólio pelos candidatos surdos.

<sup>12</sup> retirado de “Língua Estrangeira no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário” ANQ, I.P., 2010.



**F3- (...) em CLC destaca-se fortemente a componente linguística da LGP, o movimento associativo, a História da LGP, um pouco de escrita e leitura que incide sobre diversas temáticas, legendas de publicidades... os grandes romances seriam automaticamente descartados para a prateleira.**

Se tivermos em consideração a especificidade linguística dos candidatos surdos, descrita anteriormente, e a construção do PRA, na língua portuguesa que é a sua língua segunda, podemos considerar que os pressupostos de evidência, por si só, demonstram competências ao nível da língua estrangeira? A questão que aqui se coloca pode ser oportunamente aprofundada e respondida numa possível investigação futura.

Voltando ao tema principal deste ponto, iremos agora descrever as dificuldades sentidas pelos candidatos surdos na ótica da equipa técnico-pedagógica, no que concerne à desocultação das ACC inseridas no RCC-NS. De acordo com os resultados obtidos da análise de conteúdo das entrevistas transcritas, a equipa considera que a ACC de CP é a área mais difícil de trabalhar com os candidatos surdos, sobretudo no Núcleo Gerador “Argumentação e Assertividade” e, ainda, no Núcleo “Gestão e Economia” que integra as Área de STC e CLC.

**T1- (...) a Cidadania e Profissionalidade (...) É uma área muito subjetiva e, portanto, muitas vezes é mais difícil de trabalhar.**

**F2- (...) há dois núcleos geradores que eles têm mais dificuldade, o primeiro é o da cidadania, o núcleo gerador sete, em que eles têm de falar de questões mais polémicas, por exemplo, a igualdade de género, às vezes, é difícil eles darem aqui opinião, a homossexualidade, as ideias... senti que aqui há um bocadinho de dificuldade. Verifiquei também, no núcleo da gestão e economia, penso que é o quatro, alguns, se não viverem sozinhos ou não tiverem determinadas responsabilidades não me conseguem explicar facilmente como é que gerem as contas da casa.**

**F1- (...) cada pessoa é uma pessoa, mas todos eles em geral, são fortes a falar em “ambiente”, é fácil para toda a gente falar em “ambiente” e em “saúde”. Pronto, quando começa a ser preciso falar daquele núcleo gerador de “gestão e economia”, aí já todos se vão um bocado mais abaixo.**

Tendo em conta os resultados aqui demonstrados, podemos constatar que a dificuldade perante a evidenciação de competências na Área de CP dos candidatos surdos, é sentida pelos próprios candidatos, como vimos atrás, e pela equipa que os acompanha. Face a esta complexidade, o apoio e orientação dos TORVC's assumem um papel fundamental, no sentido

de os ajudar a desocultar as competências que não são percebidas pelos candidatos, complementados com um reforço de formação complementar, com o suporte dos formadores.

No que diz respeito aos **pontos a melhorar** no contexto do RCC-NS, é partilhado por todos os elementos da equipa técnico-pedagógica a necessidade de uma simplificação e um apelo ao visual, de forma que os conteúdos sejam acessíveis e compreendidos por todos.

**F1-** (...) *o referencial devia ser simplificado (...) o que falta é um apelo ao visual (...) explicar o que é que o referencial está mesmo a pedir, para eles entenderem bem que não devem falar sobre a história de vida só a nível de história de vida, mas que têm de bater naqueles conteúdos que lá estão.*

**T1-** (...) *não deviam de abranger tantos temas [núcleos geradores] (...) os núcleos geradores deviam ser mais simplificados e mais adaptados às necessidades dos próprios candidatos e da própria população surda.*

Com efeito, o RCC-NS foi publicado em 2006 não tendo sido até ao presente revisto nem publicado nenhum documento orientador do processo RVCC, de nível secundário, adaptado às pessoas com deficiência. Como já foi mencionado anteriormente, foi publicado pela ANQ, I.P. o “Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiências e Incapacidades ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Nível Básico” (doravante, Guia Metodológico), em 2009, com o objetivo de identificar os ajustamentos a introduzir nas dinâmicas dos processos de RVCC, de acordo com o Referencial de Competências de Nível Básico (RCC-NB), e apoiar as equipas técnico-pedagógicas dos (extintos) CNO a “identificar em que situações são necessárias adaptações aos processos de RVCC e como proceder em situações concretas, face a candidatos com deficiências” (Sousa et al., 2009).

Referindo-se à população em estudo, as pessoas surdas, o Guia Metodológico apresentado refere que o profissional de RVCC pode mobilizar critérios de evidência que estejam adaptados às suas características específicas, remetendo para as questões relacionadas com a aquisição da língua portuguesa e à forma como as pessoas cuja língua materna é a LGP se integram numa sociedade maioritariamente ouvinte, colocando desafios transversais a todo o Referencial (Sousa et al., 2009). Face ao exposto, compreende-se os obstáculos descritos ao longo desta rubrica, sentidos quer pelos candidatos surdos, quer pela equipa que os acompanha, durante o processo de

descodificação do RCC-NS, este mais complexo e de grau de dificuldade maior que o nível básico, sem um documento orientador de suporte para os ajudar a realizar as adaptações necessárias à aplicação do RCC-NS junto das pessoas com deficiência.

### 3. Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

No que concerne ao tema do Portefólio, apresentam-se os resultados evidenciados através da análise de conteúdo, resultando nas seguintes categorias: caracterização geral do Portefólio, adaptações do Portefólio realizadas, aspetos positivos, dificuldades sentidas e estratégias de superação utilizadas, na ótica dos participantes que nele intervém, nomeadamente, candidatos surdos, TORVC e formadores.

Começando pela categoria caracterização, os candidatos surdos descrevem o Portefólio como um documento agregador de experiências de vida, de recordações “despertadas” através do questionamento e orientação dos técnicos e formadores, atribuindo-lhes um papel fundamental na construção desta “história de vida”.

**P1- (...) o portefólio, basicamente era isto, contar a minha história, era simples.**

**P3 - muito importante eram os comentários que [os formadores] iam fazendo para desenvolvermos mais e pensarmos melhor sobre o que estávamos a escrever, era como se despertasse informação que estava latente no cérebro, como se estivesse adormecida (...) temos de escrever e temos de ter alguma paciência e seguir as orientações dos formadores e técnicos.**

Para a construção do Portefólio, referiram ainda que aprenderam a utilizar um dos aplicativos do Google, o Google Drive, onde o trabalho era realizado remotamente, podendo ser partilhado e visto, simultaneamente, pela equipa técnico-pedagógica.

**P2- (...) tive de aprender a aceder ao Google Drive, para a elaboração deste portefólio.**

Ainda na perspectiva dos candidatos, eles apontaram alguns aspetos positivos, nomeadamente, a autodescoberta e a exploração de si mesmos, permitindo “arrumar” melhor as suas experiências.

**P1- (...) foi positivo contar a minha história, a minha vida...**

**P2- (...) é bonito recordar o passado, dá saudades pensar naquilo que fomos vivendo e adquirindo, gostei de contar a minha história.**

**P3- Este lembrar do que tínhamos cá dentro é muito bom porque estamos a aprender, a evoluir, é bom!**

**P4- Foi muito bom fazer um registo da minha história de vida (...) é tocante. (...) ao ler esta narrativa me ficaram a conhecer melhor, como eu próprio me descobri e arrumei melhor.**

Por sua vez, na ótica da equipa técnico-pedagógica, o Portefólio é um registo principal de competências e aprendizagens adquiridas ao longo da vida dos candidatos, seguindo os parâmetros do RCC, na forma de texto descritivo e imagens exemplificativas, com recurso ao Word ou Google Docs.

**T1- é pedido para eles falarem sobre um determinado tema.**

**T2- (...) eu trabalho com eles, sentada junto deles, a ouvi-los e quero perceber a história deles, ver o que é que está por trás e depois passo para um texto de WORD aquilo que eles me estão a dizer, escolhemos as imagens juntos, colamos as imagens ali no texto e é como se estivéssemos a fazer a tal vareta do nosso chapéu, cada tema uma vareta.**

**F1- (...) entramos no sentido de os orientar, orientar para que eles vão além daquilo que é preciso falar, se não fosse isso eles iriam apenas contar coisas banais, muitas vezes, coisas que não interessam, pelo menos para mim como formador de STC. É importante que ali se fale de coisas no âmbito científico, seja Sociologia, seja Ciências Exatas - Matemática, Física, Economia – tudo o que envolva ciência e que tenha acontecido ao longo da vida.**

**F2- (...) temos o Google Docs, ou seja, o candidato vai escrevendo a sua narrativa e nós, formadores, vamos escrevendo ao lado os comentários (...) Depois, dou-lhe mais ou menos uma semana para ele responder ao meu comentário e ele depois de acrescentar o texto e de responder ao meu comentário, vai lá ao meu comentário, clica e escreve: “já desenvolvi este tópico, por favor agradeço a correção”, eu vou corrigir e dou feedback “muito bem validaste o DR ou o núcleo gerador X” e assim fica o trabalho feito.**

**F1- (...) os tais comentários que se põe ao lado do texto, não é, escritos (...) [são] orientações, nós estamos a orientar os formandos.**

**F3- O portefólio é uma forma de registo oficial, torna-se um meio mais eficaz para o júri avaliar, assim como facilita o trabalho do formador em coordenar as respostas de acordo com o referencial. (...) facilita o processo de validação de competências, e como registo, o portefólio é mais prático e fácil de passar informação para os outros.**

Ainda, a reflexão sobre as experiências passadas é, muitas vezes, suportada com pesquisas, não basta recordá-las, é necessário adequá-las ao Referencial e aprofundar os núcleos geradores nele propostos.

**F1- (...) fazê-los pesquisar, fazer o trabalho de casa, pesquisar sobre coisas que passaram pela vida deles, mas que não foram devidamente aprofundadas ou não foram percebidas.**

**F2- (...) eles se sentem capazes de fazer uma reflexão sobre o passado e questionarem o presente (...) aprendem novas competências, eles têm de falar de vários temas desde o ambiente, preocupações ambientais, desde cidadania, igualdade de género, a família, os valores na sociedade (...) muitas competências que eles até já tinham, mas não se apercebem que as tinham e que têm de explorar porque nós solicitamos (...) o formando é obrigado a validar competências pesquisando um bocadinho mais sobre o tema, e abordar o passado vai-lhe permitir ir buscar essas competências todas, sim, dos núcleos geradores.**

Relativamente às adaptações realizadas do Portefólio a candidatos surdos, devido às limitações que os surdos têm da escrita do português, a equipa técnico-pedagógica deu liberdade aos candidatos para eles escreverem da forma como eles sabiam e colocarem mais imagens ou vídeos exemplificativos relativos às suas experiências. O texto era posteriormente retificado pela equipa, principalmente pelos TORVC's.

**T1- (...) eles escrevem da forma que sabem.**

**T2- (...) todas as histórias que eu vou conseguindo colecionar, quer dos surdos quer dos ouvintes, eu ponho num texto escrito e, muitas vezes, com os surdos vamos ver imagens e colocamos também uma imagem ou mais, que ilustrem o que a pessoa está a dizer.**

**F3- (...) Nos portefólios dos candidatos surdos, a maioria acede à colocação de fotografias por tornar esta narrativa mais visual, assim como um anexo em vídeo, como por exemplo, um excerto de experiências profissionais em que demonstre as máquinas que operam e o ambiente de trabalho.**

**F4- (...) as narrativas quando chegaram à minha mão já as técnicas tinham trabalhado nas narrativas e já estava em português correto.**

A realização de fichas de diagnóstico serviu de auxílio à construção do Portefólio, ajudando os candidatos surdos a escreverem e irem de acordo com os núcleos geradores propostos do Referencial.

**F2- (...) eu tinha fichas para os ajudar a escrever.**

O papel do intérprete de LGP é valorizado na fase de desocultação de competências, no âmbito das sessões de reconhecimento e orientação, servindo de ponte de comunicação entre os candidatos surdos e os TORVC's, facilitando, desta forma, a construção do Portefólio.

**T2- (...) com os surdos faço o mesmo que com os ouvintes, eu sento-me ao lado deles, com a presença do intérprete e peço primeiro para eles falarem sobre a sua história de vida, depois vou interagindo para saber mais (naquela da curiosidade) e depois quando ouço qualquer coisa de novidade, exploro mais um pouco.**

No que diz respeito às dificuldades sentidas, no âmbito do Portefólio, a dificuldade de compreensão e escrita do português foi partilhada por todos os candidatos surdos.

**P1- (...) imaginemos que me pedem para escrever um texto extenso, eu teria dificuldade (...)** *Algum vocabulário está inacessível.*

**P1- (...) para mim era muito difícil apreender aquilo tudo (...)** *composições muito extensas.*

**P3- (...) escrever o portefólio sozinho era difícil porque não escrevo muito bem (...)** *preferia fazê-lo em língua gestual, é o meu forte ao invés da escrita.*

**P4- (...) tenho dificuldade na escrita e isso era um grande entrave.**

A dificuldade de trabalhar com o Word e o Google Docs, também foi apontada por um dos candidatos.

**P2- (...) não domino esta atualização do Word (...)** *muitas das funcionalidades eu já me tinha esquecido.*

Por seu turno, os TORVC's e os formadores referiram dificuldades ao nível de empenho dos candidatos surdos, no que concerne ao aprofundamento dos temas e à ausência de retorno, nomeadamente, a falta de resposta em tempo útil às solicitações dos formadores para que os candidatos desenvolvessem determinados conteúdos.

**T1- (...) muitas vezes não aprofundam os temas como nós queremos.**

**F1- (...) esses comentários escritos indiciam outra dificuldade que é o não retorno por parte dos formandos, nem sempre respondem em tempo útil às nossas solicitações e isso atrasa muito o processo (...) o que acontece com alguns é: eles não ligam aos comentários que eu ponho lá, não ligam ou demoram muito tempo a responder de maneira que eu próprio depois quando lá vou já passou mais de uma semana.**

**F1- (...) as coisas aparecerem já um bocadinho em cima da hora. Não haver muito tempo para fazer tudo aquilo que eu gostaria de fazer, acontece isso, às vezes. Portanto, quando o texto aparece feito de maneira a dar uma oportunidade para pedir coisas, já não há muito tempo para grandes aprofundamentos, isso é o que falha.**

Em congruência com o que foi referido anteriormente pelos candidatos, os TORVC's referiram igualmente as dificuldades ao nível da escrita do português.

**T2- (...) se ele [candidato surdo] quisesse fazer esse parágrafo inteiro em português... as regras gramaticais, os sons, as palavras, não iam encaixar-se perfeitamente, quer dizer, de acordo com aquilo que nós achamos, que é o estipulado pela nossa gramática.**

Face a estas dificuldades, a equipa técnico-pedagógica adotou algumas estratégias de superação, sendo o apoio do intérprete de LGP crucial, contribuindo para a compreensão da parte do candidato, sobre o que lhes é pedido no sentido de desenvolver o Portefólio.

**T1- (...) tentamos com o apoio do intérprete que ele peça à pessoa surda que desenvolva mais o tema e acabamos por ser nós, com a ajuda do intérprete e, obviamente, da pessoa que está a trabalhar connosco - do surdo, a desenvolver esse portefólio e aquilo que ele já escreveu.**

Na impossibilidade deste recurso, a utilização de fichas contribuía para que os candidatos surdos respondessem às questões colocadas e, a partir daí, servir de base para a construção do Portefólio.

**F2- (...) é muito mais difícil comunicar ou perguntar o que é que aconteceu aqui na sua vida, então eu tinha fichas que era por exemplo: a leitura – que tipo de livros é que costuma ler, notícias – costuma ver notícias ou não (para trabalhar aqui um bocadinho a parte da comunicação), se vê notícias em que canal, qual a importância. Então eu fazia fichas que os obrigava a responder, e depois quando estivemos presencialmente, agarrámos nessa informação toda que já tínhamos trabalhado online e colocámos no processo de RVCC, foi mais fácil.**

A sensibilização prévia sobre as características dos candidatos surdos serviu também para antecipar e compreender que, por vezes, eles necessitam de ajuda.

**F4- (...) alertaram que o surdo não conjuga formas verbais e isso ajudou-me um bocadinho a vida, porque depois já consegui dar a volta ao texto, a volta à frase.**

O Portefólio, como já vimos, é o documento central do processo de RVCC, que revela o desenvolvimento e o progresso nas aprendizagens adquiridas ao longo da vida dos candidatos, predominantemente escrita. Perante as competências de linguagem e comunicação das pessoas surdas serem demonstradas, maioritariamente, através da LGP, a elaboração do Portefólio poderá ser complementada, além da colocação de imagens, com uma gravação em vídeo, em LGP, no sentido de poderem expressar-se de forma espontânea na sua língua materna (Sousa et al., 2009).

## 4. Equipa Técnico-Pedagógica

Neste tópico é descrito, de forma breve, o papel da equipa técnico-pedagógica no processo de RVCC, as suas expectativas e dificuldades perante o trabalho com os candidatos surdos e as estratégias utilizadas de superação dos obstáculos vivenciados. Por sua vez, na ótica dos candidatos surdos, os aspetos positivos e problemáticos são revelados.

De acordo com a Portaria nº 232/2016 de 29 de agosto, são competências do formador, entre outras, participar no processo de RVCC escolar, profissional ou de dupla certificação, através da aplicação de instrumentos de reconhecimento e validação de competências e do suporte aos candidatos na elaboração do Portefólio, identificar as necessidades de formação de cada candidato, em colaboração com a equipa TORVC, e organizar e desenvolver ações de formação complementares que permitam ao candidato aceder a uma qualificação. Acrescenta-se, ainda, com base nos resultados obtidos da análise de conteúdo das entrevistas com os formadores:

**F1- (...) o nosso trabalho é, essencialmente, acompanhar aqueles candidatos, aquelas pessoas que já tendo o nono ano, não têm ainda o décimo segundo, acompanhá-los**



*para eles escreverem aquilo que se chama a história de vida (...) é uma reflexão sobre as aprendizagens que eles devem fazer, chama-se mesmo portfólio reflexivo de aprendizagens. E aí eles devem contar a sua vida sim, mas sempre ao nível do que aprenderam ao longo da vida.*

**F2-** *(...) há uma parte de CLC, determinados domínios DR's, que eu validava e que estavam associados ao inglês, e é quando eu percebo que o candidato domina a língua materna, o português, mas também domina a língua estrangeira, e ele pode fazer uma tradução, pode explicar como é que trabalha com o inglês no seu dia a dia.*

**F4-** *(...) um professor/um formador deve ter uma boa base de conhecimento científico e estar informado sobre tudo, principalmente, o que está a acontecer neste momento à sua volta. Eu tentei preparar a minha formação sempre fazendo uma pesquisa muito exhaustiva sobre os temas que ia abordar.*

**F5-** *Um formador de LE avalia apenas a dimensão linguística dentro dos Núcleos Geradores previamente validados pelo formador de CLC. Quanto à formação, cabe ao formador adequá-la às necessidades do grupo que está no processo de RVCC, mas isso é assim quer para surdos, quer para ouvintes.*

Os candidatos surdos já tinham a maior parte da formação complementar concluída, realizada durante os primeiros meses do ano de 2020, lecionadas por elementos diferentes dos formadores desta investigação. Os formadores entrevistados iniciaram as suas funções no Centro Qualifica em setembro de 2020, pelo que as suas tarefas foram essencialmente no âmbito do reconhecimento e validação de competências e suporte dos candidatos surdos na construção do Portefólio.

Na equipa atual em estudo, existe um formador de LGP surdo que acompanha e orienta os candidatos surdos com o objetivo de os (...) *ajudar a refletir nas suas vivências, nas suas experiências e aprendizagens, para que depois seja mais eficiente para eles escreverem as suas narrativas (...) faço uma adaptação do referencial, de modo que percebam o que lhes é pedido e depois acompanho-os individualmente, tento perceber as experiências dos candidatos e depois ligá-las às áreas de competências que são exigidas tentando sempre puxar por eles para que aprofundem determinados conteúdos (F3)*, tendo um papel mediador e de suporte entre os candidatos e a equipa técnico-pedagógica. A coordenadora destaca a importância que este recurso desempenha no âmbito do acompanhamento das pessoas surdas no processo de RVCC, uma vez que existem surdos que não possuem muitas competências ao nível da LGP.

*C1- (...) às vezes os próprios surdos não têm ah... um bom domínio da LGP, não é? Porque não aprenderam, não tiveram essa oportunidade (...) este ano sim tivemos, mas anteriormente não tínhamos tido um professor de LGP para que eles possam melhorar essas competências. Porque, sem eles falarem, comunicarem em LGP, às vezes, ainda é mais complicado.*

Por sua vez, o TORVC é responsável por apoiar e orientar o candidato desde o acolhimento até ao encaminhamento para uma modalidade de qualificação ou de certificação. Nos casos em que o encaminhamento resulte num processo de RVCC, o TORVC assume um papel importante, sobretudo, na valorização e reconhecimento de competências dos candidatos, sendo a abertura e a escuta ativa imprescindíveis para a desocultação destas competências, conforme podemos verificar nas evidências abaixo:

*T1- (...) faz orientação (...) um dos principais papéis é fazer o acolhimento, explicando um bocadinho o que é que é missão do Centro Qualifica. Depois a etapa seguinte é tentar perceber quais são as necessidades e expectativas do candidato e tentar orientá-lo o melhor possível para uma resposta e uma modalidade de certificação ou de qualificação escolar ou profissional*

*T2- (...) acolher e perceber bem o que é que leva ali aquela pessoa... qual foi a motivação principal (...) a aplicação de um teste de orientação é importante (...) avaliam, sobretudo, as motivações para determinadas profissões... os testes dão-nos ali alguma ajuda no sentido de orientar e de perceber onde é que a pessoa, realmente, se sente melhor*

*T2- (...) para valorizar essas experiências, esta parte do “valorizar” é importante que o técnico esteja de olhos bem abertos, de ouvidos bem abertos, os sentidos todos muito apurados e, sobretudo, de mente bastante aberta, porque temos de encontrar naquela pessoa aquilo que ela, se calhar, também não valoriza, aquilo que não se apercebeu que era uma mais-valia para ela.*

*T2- (...) o meu método de trabalho consistia em eles estarem ao meu lado, sentados e estarmos de narrativa aberta a ler aquilo que eles já tinham escrito e explorar outros aspetos da vida deles, porque é como se nós fôssemos estudar aquilo que já sabemos. (...) vamos ver se existem documentários na internet sobre esse assunto que ajudam a pessoa a estudar uma experiência que teve na sua vida, e então eu ajudava as pessoas a estudarem as suas experiências e estudarem as suas competências (...) com a internet nós conseguimos ali e já a informação adicional que é importantíssima para o desenvolvimento deste processo RVCC.*

*T2- (...) eles vão-me dizer coisas que eu nunca ouvi e eu tenho que estar preparada para isso, tenho de estar preparada para “Espera, eu nunca ouvi isto”, não posso estar*

*só à espera de que me digam só coisas que eu já sei para pôr aqui nas minhas “caixinhas”, não! Eu tenho de estar com as portas abertas para ouvir coisas que eu nunca ouvi.*

Relativamente às expetativas prévias sobre o trabalho com os candidatos surdos, três dos formadores nunca tinham tido experiência junto de adultos surdos, pelo que demonstraram receio de não conseguirem alcançar os objetivos, devido à barreira comunicacional e à falta de domínio de LGP.

*F2- (...) foi um choque muito grande, porque pensei que não iria conseguir, que iria sentir uma frustração muito grande, que não iria comunicar com eles, que iria ser horrível, tive perspetivas muito más (...) pensava “eles adoram trabalhar, eles querem escrever, eles querem saber ler” e eu sabia que eles esperavam muito de mim, então eu tinha de trabalhar muito para chegar à aula.*

*F4- (...) o que é que eu pensei? Eu não vou ser capaz, não domino a linguagem gestual [leia-se língua gestual], a Profissionalidade tem conceitos muito abstratos a nível filosófico, e no meio disto tudo, vou-me deparar com uma instrução destes alunos, digamos, muito fraca, o que me deixou bastante triste. (...) Pensei, sinceramente, “vai ser uma batalha muito complicada”.*

Numa perspetiva mais positiva, um dos formadores considerou este primeiro contacto com as pessoas surdas, como um *desafio interessante que ia ser e sabia que ia ser interessante, e foi!* (F1). Por último, a formadora de LE, que está familiarizada com esta população e com a LGP, não registou nenhuma expetativa prévia sobre o trabalho com os candidatos surdos.

*F5- Já trabalho como professora de inglês de surdos desde 2008. Não esperava que fosse ser muito diferente, apenas com as devidas diferenças de faixa etária.*

As dificuldades sentidas pela equipa eram, essencialmente, ao nível da comunicação com os candidatos surdos e a falta de materiais didáticos visuais de suporte à realização da formação complementar e adequadas aos mesmos candidatos, tendo os formadores procurado muitas vezes criar estes mesmos recursos.

*F1- (...) dificuldades de comunicação (...) para comunicar tudo o que seja conteúdo escrito é muito difícil (...) comunicação das palavras, porque dos números, tudo que tenha a ver com matemática, não há dificuldade.*

*F2- (...) eu dava duas/três horas seguidas de CLC ou de LC e eu tinha que construir os meus próprios materiais, foi muito cansativo porque tive de estar, mesmo aos fins de*

*semana, sempre, sempre a trabalhar. (...) no início eu não percebia muito bem essa situação.*

**F4-** *(...) eu tenho acesso na Escola Virtual e na Aula digital, tanto ao básico como ao secundário (...) queria passar um vídeo, um documentário, (...) um PowerPoint, pronto, estava bem elaborado e quando eu começo à procura, ainda tentei ver lá no mapa do site se havia o suporte de LGP... nada! Isso foi uma coisa que me chocou bastante. Então, querem dar formação a este grupo de pessoas, mas não dão as ferramentas? Que brincadeira é esta?*

**F4-** *(...) houve conceitos complicados de mostrar, principalmente, o de empatia, simpatia, quase que têm uma fronteira muito ténue, nós não conseguimos distinguir, aí foi muito complicado (...) a falta de domínio da LGP.*

**T1-** *Diariamente, diariamente sim! (...) estávamos à espera de saber quem é que seria a intérprete e tentei... achei, se calhar, através da escrita facilmente vou conseguir comunicar com aquele candidato, mas a realidade é que não funcionou, ele não percebia o que lhe queria transmitir e eu também percebi que estava a ser difícil (...) foi muito complicado, senti-me angustiada, frustrada por realmente não conseguir comunicar com o candidato e foi mesmo necessário esperar que aparecesse a intérprete para conseguirmos comunicar. (...) o facto de eu não ter domínio da língua gestual portuguesa para mim é uma grande barreira comunicacional e sei que para eles também.*

**T2-** *(...) há aqui um aspeto negativo (...) combinar a próxima vez, a próxima vez que nos vamos encontrar tem de ficar combinada naquele dia, naquele dia em que nós estamos presencialmente (...) às vezes, as circunstâncias alteram-se, e alterando temos de enviar e-mail ou SMS, e-mail é pior porque nem sempre a pessoa recebe atempadamente, depois, às vezes, é a intérprete que vai faltar porque temos de juntar três pessoas, não é, se uma falta já invalida a reunião e depois a pessoa surda sente-se abandonada (...) sente-se desorientada, sente-se desamparada novamente e estes desencontros são mais fáceis de resolver quando nós conseguimos estabelecer uma forma de comunicação rápida (...) são três vidas em vez de serem só duas que se têm de ajustar a determinado horário, então vai aumentar o número de probabilidades de não nos conseguirmos reunir naquela data.*

Preparar muito bem a formação, criar materiais adequados ao público-alvo, recorrer a auxiliares visuais como imagens e vídeos e utilizar uma linguagem escrita mais simples foram as estratégias que a equipa utilizou face às dificuldades atrás mencionadas. Ainda, o recurso ao intérprete de LGP foi imprescindível para que as sessões fossem realizadas sem impedimentos comunicacionais.

**F1-** *(...) só mesmo com intérprete, senão é impossível.*

**F2-** (...) *bastava trabalhar um bocadinho e preparar muito bem as aulas, a formação (...) não conhecendo a LGP (...) continuei sempre a comunicar com eles (...) verbalmente, usava muito a escrita, as imagens, projetava imagens e conseguimos sempre, sempre entendermo-nos.*

**F2-** (...) *Tive que ser eu a criar todos os materiais, a tentar perceber qual era o publico alvo que eu tinha à minha frente, quais eram as dificuldades deles (...) sei que se puser, entre parêntesis, um sinónimo, eles já conseguem chegar lá (...) trabalhar sempre muito com imagens (...) recorri muitas vezes à escrita no próprio computador, à escrita manual na folha quando eu queria explicar uma coisa (...) Eu queria falar da romã e não conseguia explicar o que era uma romã, eu não conseguia, escrevi e o formando não reconheceu (...) Então, fui ao computador e pesquisei romã e quando ele viu a romã lá percebeu o que era, pronto, ultrapassámos a dificuldade.*

**F4-** (...) *as coisas lá com a ajuda dos intérpretes, lá consegui levar isto a bom porto (...) Tive eu que fazer os manuais, os materiais, com uma linguagem o mais simples que eu podia, muito visual.*

**F5-** (...) *faço as adaptações óbvias: adequo a formação ao nível de conhecimentos de chegada dos candidatos e treino apenas as competências de compreensão da leitura e produção escrita (naturalmente, compreensão e produção oral ficam excluídas)*

**T2-** (...) *com os surdos também conseguimos vídeos que são muito mais explícitos do que os livros (...) a pouco e pouco, e com a ajuda da internet também, fomos esclarecendo ali os conceitos e fomos construindo e passando... ele falava-nos em língua gestual e o intérprete, nas suas possibilidades entendia-o e oralizava, nós ainda íamos pesquisar o que é que seria mesmo aquilo, o que estaria por trás daqueles conceitos que ele estava a comunicar e colocávamos no papel aquilo que ele dizia que tinha sido a sua experiência, em língua portuguesa escrita*

Por seu turno, olhando através da perspetiva dos candidatos surdos, estes referiram um aspeto positivo, que dizia respeito à acessibilidade de comunicação conseguida com o formador **F5 - a professora de inglês sabia língua gestual (P3)**. Em contraste, foram registados vários aspetos problemáticos, todos referentes à acessibilidade e comunicação, em que a falta de profissionais proficientes em LGP e de recursos específicos, como o intérprete de LGP, são evidenciados.

**P1-** (...) *prefiro mil vezes mais comunicar em língua gestual que na modalidade escrita. Fez muita falta a LGP... (...) Para os ouvintes é diferente, vão ouvindo as palavras diariamente, eu via-as escritas uma vez e tinha de decorar (...) Na maior parte das aulas não havia intérprete e fiquei o tempo todo calado. (...) causava-me uma certa ansiedade, fazia-me falta a língua gestual (...) [o TORVC] tinha muita falta de*

*vocabulário em LGP e tornava-se complicado para mim, tive de fazer um esforço enorme.*

**P2-** *Deste formador tivemos uma falha de comunicação nas sessões online (...) o intérprete não estava na sessão e o formador começou a falar. Eu senti-me irritada por não haver intérprete e disse-lhe que não conseguia compreendê-lo (...) punha-se a falar, só via quadrados dos colegas na tela do monitor num lado e os diapositivos do formador no outro, não percebia nada! (...) tipo de discurso muito elaborado, eu não entendia! (...) Se o formador explicasse sem barreiras comunicacionais, conseguiria aprender e compreender os conceitos. [o formador em causa fazia parte do grupo de formadores anterior ao grupo atual]*

**P3-** *(...) precisamos de informação clara. (...) só quando se via aflita [TORVC], quando não se conseguia comunicar é que chamava intérprete e perdíamos tempo com isso. Se dominasse a língua gestual ou se tivéssemos intérprete sempre connosco, tínhamos trabalhado melhor. (...) falarem para mim e não perceber, o que nos obrigava a recorrer à comunicação escrita que é muito aborrecida, torna-se uma interação pesada e prejudicava-me porque atrasava o processo.*

**P4-** *(...) a comunicação não era efetiva (...) falta-lhes alguma sensibilidade surda e a comunicação é limitada (...) depois de a técnica estagiária ir-se embora (...) todo o trabalho foi interrompido.*

Como se pode verificar, o candidato P4 faz referência à técnica estagiária, que, devido ao facto de ser surda e nativa em LGP, possibilitou que o processo de RVCC do grupo dos candidatos surdos em estudo decorresse sem constrangimentos, até ao término do seu estágio (decorrido no período entre setembro 2019 a maio de 2020).

**P2-** *(...) tínhamos a técnica, que era surda, a acompanhar-nos e era muito bom.*

**P3-** *(...) com a técnica estagiária, a relação é entre surdos, a informação é muito mais clara.*

Consultando novamente o Guia Metodológico (Sousa et al., 2009), este recomenda que, caso a interação da equipa técnico-pedagógica com os candidatos surdos seja através da LGP, o nível de proficiência linguística do ouvinte deverá ser o equivalente ao de um intérprete de LGP, de outro modo, a comunicação deverá ser assegurada através de um intérprete de LGP, em todas as interações no contexto do processo de RVCC.

## 5. Certificação

A fase final do processo de RVCC culmina com a sessão de júri, onde o candidato realiza uma apresentação do seu Portefólio e, mediante parecer do júri, obtém a certificação total ou parcial.

Dos resultados obtidos da análise de conteúdo da transcrição das entrevistas da equipa técnico-pedagógica surgiram categorias como a caracterização da equipa de certificação, o papel do intérprete de LGP e pontos a melhorar sobre a forma como a certificação é realizada.

Segundo as técnicas e os formadores entrevistados, a equipa de certificação é constituída por professores do CEDJRP, pelo que estão familiarizados com as características dos candidatos surdos, alguns com proficiência em LGP.

*T2- Os professores que estão na equipa são professores do CED Jacob Rodrigues Pereira (...) estão num colégio bilingue e têm alunos surdos ao longo da sua carreira e vão se apercebendo de quais são as diferenças. (...) têm alguma sensibilidade por trabalharem no CED onde trabalham.*

*F3- Quando os candidatos estão prontos para se apresentar a avaliação, é entregue esta informação ao diretor do Jacob que seleciona os professores da instituição, já sabem que têm de ler os portefólios e colocar algumas perguntas.*

*F3- Às vezes os intérpretes estão com alguma dificuldade em comunicar com o candidato e os próprios professores falam diretamente em língua gestual para esclarecer.*

*F4- (...) é um júri composto por docentes que trabalham também com a comunidade surda do Jacob, portanto, estão familiarizados com a LGP, são pessoas com muita experiência*

*F1- (...) este júri que trouxemos cá é um júri interno, portanto, nunca veio ninguém de fora, são pessoas que sabem muito bem o que é um surdo.*

*F2- (...) achei que o júri estava muito consciente dos candidatos surdos.*

Como podemos constatar, a equipa de certificação está consciente da especificidade da população surda, possibilitando uma avaliação dos Portefólios e a apresentação dos candidatos o mais justa e íntegra possível. Porém, o papel do intérprete de LGP ganha destaque, uma vez que este profissional serve de ponte de comunicação entre os candidatos surdos e a equipa certificadora.

**T2-** (...) *a intérprete também está a ser parte da narrativa e também está a ser avaliada, pelo júri, porque se a intérprete tiver um bom vocabulário e conseguir perceber quais são os pontos do referencial e utilizar as palavras certas para atingir... aqueles [pontos do referencial] faz um brilharete, ou seja, torna ali a apresentação do surdo mais adequada, mais brilhante... do que outra que não tenha este domínio ou que não tenha todo o vocabulário e que se restrinja só ao movimento das mãos ipsius verbis, ou seja, ao movimento das mãos tal e qual como está a ser efetuado pelo surdo (...) mesmo que o surdo naquele dia não diga aquela palavra-chave, ela consegue colocar lá essa palavra na explicação que o surdo está a fazer e isso é bom, valoriza o trabalho do surdo, não quer dizer que ele não soubesse, mas, o trabalho dela também está a ser avaliado, de certa maneira. (...) ela esteve connosco na narrativa, na preparação do PowerPoint, ela já conhece o PowerPoint, já sabe tudo, ela naquele dia é uma facilitadora, não é só intérprete, é também uma facilitadora da comunicação.*

**F2-** (...) *trabalhámos imenso a apresentação final, fizemos várias simulações (...) sempre com intérprete, isso ajudou muito!*

A equipa técnico-pedagógica sugeriu alguns pontos a melhorar, no que diz respeito à forma como a equipa do júri é constituída, na qual deveria integrar um formador, de forma a dar o seu parecer sobre o trabalho realizado com os candidatos ao longo do processo, valorizando o seu progresso e evolução, e não se restringir apenas ao resultado final.

**F2-** (...) *o técnico no início [da sessão de júri] fala, apresenta o candidato, dá ali um feedback, depois tem um júri (muito bem que é externo e não conhece o candidato de lado nenhum e vai-lhe dar a nota pelo trabalho que leu, vai validar também) e o formador, que tem um papel importantíssimo aqui, no fim não tem uma palavrinha a dar. Eu acho que, pelo menos, um formador devia estar presente, mas isto é uma ideia minha, e se fosse eu a gerir isto, eu alteraria o júri. (...) O júri externo dá sempre uma nota superior, vamos imaginar, setenta e cinco por cento é para o júri externo e sessenta por cento é para o júri interno, e aí acho que deveria estar uma nota de um técnico e uma nota do formador, porque não?*

A acrescentar a este ponto, face à dificuldade que os candidatos têm na capacidade escrita, um dos formadores defende que *devemos estar à espera de uma apresentação quase puramente visual e devemos fechar os olhos ao português mal escrito (F1)*. A utilização de imagens e de vídeos deve ser, portanto, valorizada, segundo relata um acontecimento pelo formador **F3-** *Já aconteceu o júri sentir que faltava algo, e ao ver o vídeo entendeu claramente do que se tratava*



*e aceitaram a gravação.* Esta afirmação é comprovada, conforme indicação abaixo, por parte da equipa TORVC:

*T1- estamos a adotar na apresentação vídeos, vários vídeos, onde eles fazem a demonstração das suas competências, em que eles explicam, mas ao mesmo tempo é visual. Portanto, o júri consegue ver como o candidato é capaz de executar um conjunto de tarefas e tem realmente aquelas competências.*

A seguir, iremos conhecer a perspetiva dos candidatos surdos, sobre a forma como a etapa de certificação decorreu, desde a preparação e o treino para a sessão de júri até ao sucesso da apresentação.

Antes da sessão de júri, os candidatos devem preparar e treinar a sua apresentação. No caso dos candidatos surdos, esta fase correu positivamente e tiveram o apoio imprescindível da equipa técnico-pedagógica, apesar de alguns revelarem que poderiam ter usufruído de mais tempo.

*P1- As sessões de treino correram muito bem (...) treinei muitas vezes até estar uma apresentação fluida.*

*P2- Foi muito pouco tempo, foram só três sessões (...) Ajudaram-me a treinar e a ajustar o meu discurso, ajudaram-me imenso. (...) treinei muito, treinei a ordem e a sequência do discurso, escrevi e estudei até de madrugada!*

*P3- (...) treinámos várias vezes até estarmos preparados.*

*P4- Fui treinar o meu discurso em casa, com LGP (...) foi mais difícil a gestão do tempo (...) foi tudo tão em cima da hora, tão pouco tempo para preparar.*

Os candidatos partilharam as emoções sentidas durante a sessão de júri, nomeadamente, algum nervosismo relacionado com a expectativa apreensiva em relação à apresentação.

*P1- (...) fiquei nervoso (...) senti-me bem (...) falei de forma tranquila*

*P2- (...) sei que os nervos não ajudam em nada*

*P4- (...) não me senti nervoso.*

Todos os candidatos em estudo obtiveram a certificação total de nível secundário, sendo unânime, entre eles, a perceção de realização pessoal e de objetivo cumprido.

*P1- (...) fiquei muito contente por ter superado este árduo desafio*

**P2-** (...) *consegui fazer uma boa apresentação! (...) consegui manter-me tranquila... (...) Quando soube que passei, emocionei-me, não fiquei lavada em lágrimas, mas escorreram algumas, foi mesmo emocionante.*

**P3-** (...) *vi algumas pessoas na audiência com os olhos em lágrimas, emocionadas (...) no final aplaudiram e disseram que a minha história era emocionante (...) Estou aliviado!*

**P4-** *Surpreendi-me com a sessão de júri (...) foi bom (...) A apresentação correu muito bem e os jurados disseram-me que foi perfeito.*

Quando questionados sobre as expectativas futuras, os candidatos demonstraram incerteza, mas mais seguros porque consideram que a certificação irá abrir-lhes mais oportunidades de emprego do que se não tivessem. Ainda, um dos elementos manifesta interesse em continuar a aprender e explorar novas atividades.

**P1-** (...) *se o IIEFP me despedisse, se falisse e tivesse de procurar outro trabalho, com o décimo segundo ano teria mais oportunidades de emprego.*

**P2-** (...) *quanto ao futuro não sei... não quero criar muitas expectativas. (...) Pretendo continuar a aprender coisas novas e em participar em novas atividades.*

**P3-** *Não sei o futuro, pode acontecer várias coisas!*

**P4-** *Não sei o futuro, nunca sabemos o dia de amanhã, temos de nos ir adaptando às circunstâncias (...) garantia em relação ao futuro, caso necessite procurar outro trabalho, caso saia da UBER, eu não sei o dia de amanhã.*

## 6. Programa Qualifica

Depois de apresentarmos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas junto dos candidatos e da equipa técnico-pedagógica, nos diversos contextos que envolvem, sobretudo, o processo de RVCC, interessa agora compreender o sistema de que faz parte – o Programa Qualifica. A entrevista com a coordenadora do Centro Qualifica serviu para nos fornecer informações pertinentes sobre este Programa, os seus aspetos positivos e problemáticos, bem como dar-nos a conhecer sobre o funcionamento geral do Centro Qualifica e da sua equipa,

e por fim, os constrangimentos sentidos, de uma forma geral, sobre o processo de RVCC e, especificamente, sobre a adequação do mesmo aos adultos surdos.

Como já foi referido no primeiro capítulo, e nas palavras da coordenadora do Centro Qualifica, o Programa Qualifica *é uma medida governamental no sentido de aumentar as qualificações das pessoas que não tiveram oportunidade de ao longo da sua vida de fazer um percurso escolar dito normal (...) um programa que dá oportunidade às pessoas que não tiveram essa oportunidade ao longo da sua vida. Agora, depois de adultos, verem reconhecidas competências ou, caso não as tenham, poderem ser encaminhadas para obter qualificação escolar, profissional ou ambas, que é a dupla certificação (...) no sentido depois, obviamente, de abrir portas em termos profissionais (C1)*. Ainda, é uma medida que tem âmbito nacional, na qual podem participar *todas as pessoas, pessoas com e sem deficiência (C1)*, conforme está estipulado legislativamente na Portaria nº 232/2016 de 29 de agosto e no Guia Metodológico – Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica (ANQEP, I.P., 2017). O Programa em causa é uma mais-valia, tendo como aspetos positivos, o aumento das qualificações e melhores oportunidades no mercado de trabalho, através do apoio e orientação da equipa técnico-pedagógica que integra o Centro Qualifica.

*C1- (...) podermos ajudar pessoas a melhorar os seus projetos de vida e abrir portas para o mercado profissional (...) vamos fazer a diferença nos projetos de vida delas e o aumento das qualificações, como sabemos, é muito importante, até para diminuir os números do desemprego (...) as pessoas chegam até nós com um pedido de ajuda, no sentido de aumento das suas qualificações para melhorarem ou mudarem os seus projetos de vida e encontram em nós esse apoio, essa ajuda técnica que não têm de outra forma. Porque nós acabamos por ser até um serviço mediador (...) para os ajudar a encontrar respostas, fazemos um diagnóstico, traçamos o perfil das pessoas, e vamos depois fazer a pesquisa que as pessoas sozinhas não conseguem.*

Em contrapartida foram enunciados alguns aspetos problemáticos, sendo a instabilidade da equipa de formadores um dos constrangimentos apontados. Segundo testemunho da coordenadora, uma vez que o Centro Qualifica da CPL, I.P. funciona dentro de uma instituição escolar, este depende da contratação de professores e, conseqüentemente, todos os anos letivos, a

equipa pedagógica do Centro Qualifica sofre alterações, provocando instabilidade, quer na própria equipa, quer no prosseguimento do trabalho realizado com os candidatos em frequência do processo de RVCC.

*C1- (...) em centros de formação que tenham Centros Qualifica já próprios, eles têm quase sempre as equipas mais ou menos estabilizadas porque são pessoas que trabalham na entidade de formação, os formadores são só para aquele objetivo, que é trabalhar no Centro Qualifica. (...) Outros Centros Qualifica que dependam, por exemplo, da contratação de professores, como é o nosso caso (...) em que todos os anos letivos recebemos professores novos, provoca muita instabilidade, quer em termos do trabalho de equipa quer em termos de dar continuidade ao trabalho que já se fazia com candidatos no ano anterior. (...) o funcionamento dos Centros Qualifica é ano civil, mas quando estamos integrados em escolas acabamos por funcionar por anos letivos, ou seja, ali entre agosto e setembro, muitas vezes, há a quebra da equipa e depois dar continuidade é muito difícil.*

Acrescenta-se a esta dificuldade, a falta de formação dos formadores que entram pela primeira vez no Centro Qualifica, que é um obstáculo partilhado pela equipa TORVC e pela coordenadora, causando, muitas vezes, atrasos no processo de RVCC dos candidatos.

*C1- (...) quando as pessoas entram de novo para as equipas de formação do Centro Qualifica, não têm formação nenhuma. Não há formação para se apropriarem... dos referenciais, dos documentos que nós temos de base, os referenciais, a legislação, a regulamentação, as orientações metodológicas, toda aquela documentação de base que é preciso para uma pessoa ter noção.*

*C1- (...) o sistema SIGO, o sistema onde nós inserimos toda a informação e registamos todas as fases do processo, as pessoas não têm essa formação.*

*T1- (...) é um impacto muito grande quando eles [formadores] chegam e começam a trabalhar connosco e se deparam, para além das dificuldades para entender um processo (que é complexo) e ter ainda pessoas surdas e as quais têm muita dificuldade em chegar até às pessoas surdas*

A par da instabilidade da equipa pedagógica, a falta de recursos especializados para atender às necessidades das pessoas com deficiência, designadamente de pessoas surdas, é demonstrada, conforme evidências abaixo.

*C1- (...) entra uma pessoa, depois sai, depois entra outra, vem outra, depois há o intérprete, depois vem outro! Isto é muito confuso para as pessoas surdas, e acaba por*

*prejudicar muito o trabalho e... protelar no tempo, as coisas arrastam-se, arrastam-se, arrastam-se pela falta de recursos especializados para trabalhar com as pessoas surdas.*

*C1- (...) o que eu sinto é que nós não estamos a dar uma resposta com qualidade, a maior parte das vezes. Não é por falta do nosso empenho, não é por falta da nossa vontade, é porque não temos, efetivamente, os recursos necessários. E isso é triste, isso é muito triste, num programa que é promovido pelo próprio sistema governamental, está integrado numa instituição pública e a própria instituição pública não tem recursos humanos para dar resposta, humanos e humanos especializados para dar resposta às necessidades. (...) nós temos de trabalhar com pessoas com características específicas, nomeadamente ao nível da deficiência e não tendo esses recursos especializados temos de andar sempre a improvisar e às vezes sem nenhuma preparação ou sem nenhum conhecimento técnico adquirido.*

*C1- (...) como têm determinadas “quotas” para contratação de recursos eles [Casa Pia de Lisboa, I.P.] não podem exceder aquelas quotas e quando eu manifesto a necessidade: “Eu preciso deste professor e deste para esta área, de preferência com domínio da LGP”, não existem os recursos (...) não existindo os recursos, eu tenho que recorrer ao intérprete que também não há!*

Na ausência de recursos, nomeadamente de intérprete de LGP e de profissionais proficientes em LGP, a acessibilidade ao nível de comunicação com os candidatos surdos torna-se limitadora para todos intervenientes, propiciando o adiamento do processo dos candidatos surdos e, conseqüentemente, a perda de motivação ou, ainda, a desistência do processo.

*C1- (...) desde que a técnica estagiária surda saiu, nós não tivemos uma pessoa com proficiência na Língua Gestual nem a nível dos formadores, nem a nível dos técnicos, nem temos um intérprete só afeto ao Centro Qualifica. (...) os intérpretes são do Jacob, são poucos para as necessidades existentes no próprio colégio, no próprio CED (...) não tinham disponibilidade sempre que a gente precisava (...) É muito grave não conseguir chegar à comunicação com a pessoa, para mim... transcende-me!*

*C1- (...) os intérpretes são a nossa voz e sem eles não há comunicação possível (...) o que acontece é que, quando nós não temos intérprete, não fazemos nada! (...) Não dá, é impossível!*

*T1- (...) o Centro Qualifica está dentro de uma instituição muito grande, que é a Casa Pia de Lisboa que (...) só tem três intérpretes para a casa inteira e, portanto, é impossível três intérpretes darem resposta, quer às respostas educativas e formativas da própria Casa Pia de Lisboa, quer às do Centro Qualifica (...) existem alguns formadores ou professores que têm algum domínio de língua gestual portuguesa e acho que era muito importante que eles trabalhassem connosco, porque isso poderia facilitar o trabalho com os surdos.*

**T2- (...) existe um professor que, se calhar, tem a língua gestual, os outros não têm e precisam do intérprete, constantemente.**

Outra situação problemática refere-se à rede de ofertas educativas/formativas que por vezes é inexistente e/ou inadequada, mesmo estando contempladas no Catálogo Nacional de Qualificações<sup>13</sup>, um instrumento de gestão estratégica das qualificações de nível não superior, que disponibiliza informação sobre as qualificações que existem, de nível 2, 4 e 5 do Quadro Nacional de Qualificações, organizadas por áreas de educação e formação, entre outros. Esta escassez de ofertas é proeminente quando se trata de adultos surdos que procuram obter melhor qualificação, sendo o processo de RVCC, muitas vezes, a única opção disponível.

**C1- (...) os Centros Qualifica, no geral, devem trabalhar em rede e ter também uma rede de suporte em termos de... oferta para onde encaminham, por exemplo. E o que eu sinto, muitas vezes, e isto é no geral para toda a população, quer para a população sem deficiência, quer para a população com deficiência, é que nós não temos muita oferta (...) A maior parte das vezes, é mesmo uma percentagem elevada, é que nós não vamos encontrar exatamente aquela resposta. (...) em termos de oferta, ela existe no papel, existe um Catálogo Nacional de Qualificações onde toda a oferta está contemplada, mas depois fisicamente e na prática ela não existe (...) esta articulação entre os Centro Qualifica e as respostas que existem verdadeiramente, não são compatíveis. (...) a nível nacional, do que nós conhecemos (...) há muito poucas, muito poucas as respostas para as pessoas surdas.**

**T1- (...) a comunidade surda devia poder inscrever-se em todas as modalidades e ter acesso a todas as modalidades como qualquer outra pessoa. A realidade é que... as ofertas que existem não respondem às necessidades dos surdos porque... não têm recursos, e como não têm recursos acabam por criar logo várias barreiras. (...) a única entidade que continua a dar resposta à comunidade surda é a Casa Pia de Lisboa e além deles poderem fazer o processo de RVCC, existe um espaço que é o centro de Formação e Qualificação de Adultos que dá formação profissional e escolar à comunidade surda.**

---

<sup>13</sup> O Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) é um instrumento de gestão estratégica das qualificações de nível não superior - níveis 2, 4 e 5 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) - e de regulação das respetivas modalidades de dupla certificação e dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências que existem, em Portugal, no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações. Informação consultada em <https://catalogo.anqep.gov.pt/cnq>, no dia 05/09/2021.

Portanto, muitos adultos são integrados no processo de RVCC, porque não existem outras respostas ou ofertas formativas disponíveis, ou adequados a eles. Perante esta situação, os TORVC tentam captar o maior número de competências e aprendizagens adquiridas para que estes candidatos entrem no processo de RVCC. Esta situação é acentuada especialmente nos candidatos surdos, uma vez que as ofertas, apesar de existirem, não são adequadas e não têm recursos especializados e acessíveis para este tipo de população.

*C1- há pessoas surdas que não teriam perfil para integrar processo de RVCC, mas como somos das poucas respostas, nós acabamos por ir lá com a pessoa, ir buscar tudo e mais alguma coisa que a pessoa possa ter adquirido para conseguir, para que ela consiga ter uma resposta, lá está, para poder ter mais oportunidades em termos da sua inserção profissional. (...) Se houvesse outro tipo de respostas, ou áreas de interesse para essas pessoas, se calhar a primeira resposta não seria o RVCC, seria um curso em que a pessoa fosse adquirir mais competências, e até seria mais benéfico para essa pessoa, mas perante a ausência de respostas, o que nós fazemos é ajudar a pessoa ao máximo, ir buscar tudo aquilo que tem.*

Em termos de encaminhamentos para outras ofertas, os adultos surdos são barrados logo à entrada devido à falta de recursos especializados, sendo a CPL, I.P. uma das instituições, a nível nacional, que possui meios para dar resposta a esta população. Mais, dentro da Casa Pia, existem duas estruturas que colaboram com o Centro Qualifica, como já vimos anteriormente, a FQA e o CR, que prestam uma resposta de formação, qualificação e emprego, estabelecendo entre eles uma interface de potenciais candidatos, à medida das necessidades dos adultos surdos (Carvalho, 2019).

*C1- (...) temos dois outros serviços com que articulamos, que é Formação e Qualificação de Adultos (...) a FQA, que intervém exclusivamente com pessoas surdas, tem cursos de formação e carteiras de competências só para pessoas surdas. Temos também o Centro de Recursos, que trabalha especificamente e exclusivamente só com pessoas surdas. (...) a maior parte dos surdos chegam, muitas vezes, via FQA ou via Centro de Recursos. (...) quer o Centro de Recursos, quer a FQA identificam as necessidades e depois encaminham para nós no sentido de nós podermos abrir o processo RVCC, caso as pessoas tenham as competências necessárias e tenham o perfil para integrar o processo ou, então, acabamos por ter de formalizar o encaminhamento para a formação de qualificação e adultos, para a FQA (...) em Lisboa temos estes três*

*serviços que estão, efetivamente, a dar resposta a pessoas surdas, portanto, é muito raro eles chegarem-nos diretamente, muito raro.*

Constata-se ainda que o encaminhamento de um adulto surdo para fora da CPL, I.P. torna-se quase impraticável devido à falta de recursos específicos disponíveis na instituição acolhedora.

*T1- (...) quando nós tentamos encaminhar uma pessoa com uma determinada deficiência (seja ela qual for), para fora da Casa Pia de Lisboa nós encontramos inúmeras barreiras. (...) Se não se enquadrarem num perfil para frequentar um RVCC hum... acaba por a pessoa ver a sua integração muito difícil fora da Casa Pia de Lisboa (...) Não têm recursos especializados, dizem que não têm intérprete e como não têm intérprete dizem que não conseguem dar resposta aos candidatos. (...) as dificuldades são mesmo imensas em termos de encaminhamento de pessoas para vários tipos de respostas existentes, simplesmente por falta de recursos especializados (...) o não investimento dos outros Centros Qualifica no sentido de dar resposta a estas pessoas, é mais fácil, dizer “Não temos recursos, portanto, não conseguimos ir ao encontro das vossas necessidades”, do que simplesmente, “Sim senhora, temos aqui uma pessoa que precisa e vamos tentar adaptar e tentar fazer o melhor”.*

*C1- Os outros Centros Qualifica é que encaminham para nós, às vezes até os Centros de Emprego (...) encaminhamento de pessoas surdas, já aconteceu foi nós (...) não termos, se calhar, uma resposta numa área que agrada a uma pessoa surda e nós tentarmos encaminhar para fora e ah... e termos a recusa exatamente porque os outros Centros Qualifica não estão preparados e (ainda menos do que nós) têm os recursos especializados, porque eles nem sequer têm intérpretes (...) há muito desconhecimento em relação às pessoas com deficiências e não tendo recursos, não aceitam.*

O Centro Qualifica da CPL, I.P. torna-se numa estrutura de referência, devido à própria História da CPL, I.P., onde é também palco de muitas conquistas realizadas que marcaram a Educação de Surdos, culminando com a valorização e reconhecimento da LGP na Constituição Portuguesa, e posterior disseminação e aperfeiçoamento do Método Bilingue. Outro fator que poderá contribuir para que outras entidades encaminhem pessoas surdas para a Casa Pia, é o extinto CNO Inclusivo<sup>14</sup> da Casa Pia de Lisboa, anteriormente sob coordenação do CED António

---

<sup>14</sup> Os CNO Inclusivos são espaços especializados, com recursos humanos e físicos adequados às exigências e necessidades das pessoas com que intervêm, nomeadamente com equipas técnico-pedagógicas multidisciplinares que asseguram o acesso das pessoas com deficiência e incapacidades ao processo de RVCC.



Aurélio da Costa Ferreira, onde eram operacionalizados processos de RVCC exclusivamente a adultos surdos e cegos.

*C1- Na Casa Pia, o Centro de Novas Oportunidades, o primeiro que houve, foi especificamente só para a deficiência auditiva e visual, e depois com o continuar dos tempos abriu para todo o tipo de população (...) no CNO, havia professores que tinham o domínio da LGP.*

Estas evidências podem justificar a manutenção dos encaminhamentos das pessoas surdas (e cegas) para a CPL, I.P., apesar de o Programa Qualifica ser uma resposta transversal a qualquer tipo de pessoa, com deficiência ou sem deficiência, independentemente do Centro a que se destina.

*(...) é prioritário que os Centros Qualifica mobilizem todo o tipo de estratégias que permitam “captar” públicos diferenciados que necessitem de melhorar as suas qualificações, nomeadamente completar percursos de educação ou formação, ou que vivam em situação de vulnerabilidade (por exemplo, desempregados, reclusos, emigrantes, pessoas portadoras de deficiência ou incapacidade).*

(cf. Guia Metodológico – Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica, 2017)

Face ao exposto, interessa-nos recolher, na perspetiva da coordenadora, os **pontos a melhorar** sobre a implementação do Programa Qualifica e o funcionamento do Centro Qualifica da CPL, I.P. De acordo com os resultados da análise de conteúdo sobre esta categoria, as evidências apontam para a necessidade de incluir na equipa técnico-pedagógica técnicos especializados na área da deficiência e de intérpretes de LGP.

*C1- (...) o aumento do número das pessoas da equipa, porque o que eu tenho experienciado nos últimos tempos é que nós temos tido muita procura, e nós não temos os técnicos (...) ao longo destes últimos três anos, há ali uma fase do ano em que elas são deslocadas para a equipa de admissões (...) Ora, se eu já tenho poucas pessoas na equipa e tenho formadores que estão sempre a entrar de novo, quando sai uma delas, fica completamente tudo virado do avesso! (...) Pessoas, recursos humanos que façam parte da equipa, com formação em LGP, com o domínio mínimo para conseguirem trabalhar, e ter um intérprete, pelo menos um, que possa dar resposta às necessidades do Centro Qualifica para as pessoas surdas.*

A acrescentar a este ponto, a coordenadora do Centro considera que a estabilidade da equipa de formadores é fundamental, de forma a evitar os atrasos recorrentes do processo de RVCC dos candidatos, sempre que se inicia o novo ano letivo.

*C1- (...) estabilizar a equipa! Para mim, o fundamental é manter os recursos da equipa estáveis (...) estabilizar a equipa ao máximo e ter número suficiente de técnicos e de formadores que permitam dar resposta a tudo, porque dando resposta e tendo o número suficiente de recursos, nós também conseguimos divulgar mais o nosso trabalho e chegar mais longe.*

Quando questionados sobre a possibilidade de a equipa técnico-pedagógica obter formação de LGP, para colmatar as lacunas comunicacionais sentidas junto de candidatos surdos, é comumente sentido por todos os elementos da equipa que, apesar de alguns terem recebido a formação básica da língua e demonstrarem interesse em continuar a aprendê-la, a falta de prática diária, em contacto com os surdos, debilita a sua aquisição.

*C1- (...) nenhum de nós tem proficiência para poder falar com um surdo e estabelecer esta comunicação, que é necessária! (...) Eu própria fiz o primeiro nível de LGP já há muito anos, ainda estava em dois mil e doze ou dois mil e treze, já não sei muito bem, e na altura não praticava muito porque, lá está, havia intérpretes (...) quando tu não praticas é como outra língua qualquer. A gente não pratica e a gente esquece-se muito, portanto, eu tenho gestos, gestos muito básicos que me lembro...e agora como estou mais em contacto, vou-me lembrando mais.*

*T1- (...) eu gostaria de aprender LGP (...) assisti a algumas aulas dadas por uma formadora surda (...) o facto de eu não praticar acabo por esquecer.*

*T2- Eu já estava numa formação antes do COVID, depois do COVID e em casa procurei fazer autoformações com os vídeos do Youtube, que são muito importantes. E agora cheguei a um ponto em que sinto que a prática é que me faz falta, a prática e o convívio com os surdos (...) compreendo muitas coisas e tenho é vergonha de eu própria fazer os gestos e de me expressar.*

*F1- (...) nós formandos tivemos formação em língua gestual e nós nunca... nós dedicámos (...) tenho consciência que também não ia valer de muito, nunca ia passar de uma coisa banal e, portanto, não me dediquei (...) eu esperava ter desenvolvido um bocadinho mais a minha língua gestual ao ponto de conseguir comunicar com eles.*

*F2- (...) mesmo não conhecendo a LGP, que eu estou a começar agora a ter formação nessa área, continuei sempre a comunicar com eles (...) eu já sei algumas palavrinhas de LGP digamos, alguns gestos... e conseguíamos comunicar.*

**F4- (...) se agora ficar mais um ano colocada na Casa Pia, eu vou ter de ponderar fazer a formação (...) vou fazer um sacrifício e vou conseguir.**

No tempo da INO foram criados os denominados CNO Inclusivos que, ao abrigo do Despacho nº 29176/2007, implementaram processos de RVCC dirigidos a pessoas com deficiência ou incapacidades. No sentido de permitir que estas pessoas tivessem uma resposta mais adequada às suas especificidades, foram criados cinco CNO inclusivos vocacionados para diferentes tipos de deficiência, sendo o CNO do CED António Aurélio da Costa Ferreira, da CPL, I.P., vocacionado para deficiências sensoriais (auditivas e visuais). Portanto, com esta resolução, estes espaços estavam munidos de recursos humanos e físicos adequados às exigências e necessidades deste público particular.

**C1- (...) se o CNO começou por ser um centro especializado só para determinados tipos de deficiência, neste momento não o é, e nós perdemos todos esses recursos especializados.**

**F3- (...) na altura o único CNO preparado para receber Surdos, a nível nacional, era na Casa Pia de Lisboa, IP, o único (...) todos tinham o domínio da Língua Gestual Portuguesa, conseguiam falar uns com os outros.**

Com a extinção dos CNO e a criação dos CQEP viram-se reduzir os recursos humanos (Silva & Ferreira, 2017) tendo, posteriormente, sido restabelecidos, embora com novas funções e orientações metodológicas, no âmbito do Programa Qualifica. No entanto, e como vimos ao longo deste capítulo, se os recursos existentes no Centro Qualifica da CPL, I.P. (tendo em consideração que esta instituição é uma instituição de referência nacional no âmbito da educação de surdos) são insuficientes para atender a população surda, como é que os outros Centros Qualifica realizam a operacionalização do processo de RVCC junto destas pessoas? Outra questão refere-se à inexistência de dados estatísticos importantes para aferir, a nível nacional, quantos adultos surdos ativos e o nível de escolaridade que detém, de forma a compreender, de forma global, a real necessidade desta população no que diz respeito ao aumento da qualificação.

Uma das medidas preconizadas no Programa Qualifica é a abertura dos Centros Qualifica a todo o tipo de públicos que, após um processo aprofundado de diagnóstico, de informação e de orientação, possam ser encaminhados para ofertas qualificantes adequadas aos seus perfis,

necessidades e motivações, assumindo a responsabilidade de garantir meios e recursos específicos quando lidamos com pessoas com deficiência.

À luz da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e dos princípios defendidos no Programa Qualifica, ao adulto, independentemente das suas características e do seu percurso de vida, devem ser fornecidos os meios para este interagir integrado na sociedade, tendo um papel central e ativo no processo de Aprendizagem [ao Longo da Vida]. Deste modo, a equipa que intervém nos Centros Qualifica deve assumir o compromisso de garantir que o processo de aprendizagem e de redescoberta das competências do adulto surdo, sejam realizadas sem os constrangimentos revelados ao longo deste capítulo.

Para um trabalho de qualidade, o reforço do estabelecimento de parcerias com entidades que detêm os recursos (materiais e técnicos) e a experiência, com as quais podemos aprender e colaborar de forma estreita, poderá ser um bom ponto de partida.

## Considerações Finais

---

Esta investigação representa apenas uma perspetiva da realidade, realizada numa amostra de pequena dimensão, pelo que os resultados não são generalizáveis. Contudo, este estudo permitiu-nos conhecer, de forma aprofundada, as perspetivas pessoais e profissionais dos participantes envolvidos, com o objetivo de compreender as diferentes realidades do que é o desenvolvimento do processo de RVCC, de nível secundário, junto de adultos surdos, no contexto do Centro Qualifica da CPL, I.P.

Que percursos de vida escolar e profissional os adultos tiveram? Quais as motivações que os levaram a inscrever-se no processo de RVCC? Que alterações ao processo de RVCC foram efetuadas pela equipa técnico-pedagógica, face à especificidade da população surda? Qual a perceção dos adultos surdos relativamente ao processo de RVCC e quais as suas expetativas perante a certificação? Estas foram as questões nortearam o presente estudo, com o objetivo de procurar respostas a partir da experiência dos participantes e do sentido que lhes é conferido.

Começando pela primeira questão (*Que percursos de vida escolar e profissional os adultos surdos tiveram?*), os candidatos surdos frequentaram escolas de referência para surdos, onde todos tiveram, pela primeira vez, o primeiro contacto com outros surdos e com aprendizagem de uma língua, a LGP. A nível profissional, os candidatos tiveram percursos significativos, desenvolvidos em diversos contextos e funções ao longo das suas vidas, sendo que atualmente apenas um se encontra desempregado. Todos os candidatos desenvolveram atividades por conta de outrem, à exceção de um deles, em que o seu percurso foi maioritariamente desenvolvido por conta própria, passando por diversos empreendimentos.

Relativamente à segunda questão (*Quais as motivações que levaram a inscrever-se no processo de RVCC?*), as principais motivações prendem-se com a progressão no emprego, mais possibilidades de escolha do tipo de emprego e o desejo de aprender mais, sendo a valorização profissional e a progressão na carreira as principais expetativas apontadas pelos candidatos surdos.

Por sua vez, para respondermos à terceira questão (*Que alterações ao processo de RVCC foram efetuadas pela equipa técnico-pedagógica, face à especificidade da população surda?*), foi importante conhecer, antes de mais, as dificuldades sentidas pelos candidatos surdos e pela equipa técnico-pedagógica, no âmbito do desenvolvimento do processo de RVCC de nível secundário, onde os diversos domínios que nele integram foram alvo de exame, nomeadamente, o RCC, o PRA e a Certificação. De acordo com os resultados obtidos, os obstáculos comunicacionais, a dificuldade de compreensão dos conteúdos e a limitação ao nível da escrita foram as dificuldades mais apontadas pelos participantes, independentemente da fase/contexto do processo em que os candidatos se encontraram. No entanto, a operacionalização do processo de RVCC foi possível, sem deixar de cumprir os níveis de exigência enunciados no RCC-NS, através da combinação de um conjunto de facilitadores como as sessões individualizadas, a tecnologia e produtos de apoio (*internet* e aplicativos audiovisuais) e a mediação de intérprete de LGP.

Relativamente à última questão (*Qual a perceção dos adultos surdos relativamente ao processo de RVCC e quais as suas expectativas perante a certificação?*), os candidatos surdos sentiram o apoio e a valorização das aprendizagens e competências identificadas por parte da equipa técnico-pedagógica durante o processo de reconhecimento. Porém, sentiram entraves ao nível da comunicação, pelo que a falta de intérpretes de LGP e de profissionais proficientes em LGP foram os aspetos negativos apontados por todos os participantes do estudo. Em contrapartida, a etapa da certificação foi a que teve uma perspetiva mais positiva, uma vez que os elementos da equipa de certificação eram professores do CEDJRP, com experiência e sensibilizados sobre a comunidade surda, e pelo facto de o intérprete de LGP estar sempre presente, desde a preparação da apresentação até à sessão de júri, servindo de ponte de comunicação entre a equipa técnico-pedagógica, os candidatos e os elementos do júri.

Destaca-se a importância que os candidatos surdos deram à frequência do processo de RVCC, na medida que este lhes proporcionou a valorização das suas competências que anteriormente consideraram não ser importantes, sendo a certificação um dos momentos mais

emocionantes que experienciaram, trazendo-lhes uma esperança renovada, relativamente ao futuro profissional.

No decurso da investigação surgiram outras questões pertinentes sobre o Programa Qualifica, sendo a mais premente a escassez de respostas educativas/formativas, além do processo de RVCC, disponíveis para a população em estudo, devido à falta de recursos específicos para atender às suas necessidades. Ainda, a proposta de criação de um Referencial ou guia metodológico de suporte ao processo de RVCC de nível secundário destinado a pessoas com deficiência foi sugerida pela equipa técnico-pedagógica, de forma a auxiliar na operacionalização do processo de RVCC e tornar o RCC-NS mais adequado e flexível. A necessidade de dotar os Centros Qualifica de recursos humanos (formadores e TORVC) com formação específica, de intérpretes de LGP e, ainda, de equipamentos auxiliares como dispositivos tecnológicos e audiovisuais, *software* e materiais de apoio que ajudassem a ultrapassar eventuais obstáculos comunicacionais e funcionais, foi evidenciada.

Dada a ausência de um referencial de atuação dos Centros Qualifica na operacionalização de processos de RVCC de nível secundário para adultos com deficiência, torna-se pertinente investigar de que forma as equipas técnico-pedagógicas estão a implementar o processo bem como as adaptações efetuadas. Outra sugestão que resulta da nossa investigação é o estudo comparativo entre Centros Qualifica, sobre as práticas, as metodologias aplicadas e os recursos disponíveis de cada um, de modo a que, no futuro, seja possível o estabelecimento de uma rede mais coesa e acessível a todos os adultos, independentemente da sua situação.

No final desta investigação, uma das limitações inerentes à metodologia aplicada, como já foi referida no início deste tópico, é o facto de não se poder generalizar a outros contextos. Porém, o produto final é uma descrição bastante aprofundada e completa sobre o objeto de estudo, o qual poderá contribuir para a reflexão e implementação de melhorias no que concerne às práticas ideais e acessíveis para que a participação plena dos adultos surdos na Aprendizagem ao Longo da Vida seja realizada com sucesso.

## Bibliografia

---

- Afonso, C. (2005). Uma escola “surda congénita”? *Encontro Internacional Educação Especial. Diferenciação do conceito à prática*, 61-72. Porto: Gailivro.
- Alcoforado, L. (2001). O Modelo da Competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 35* (1), 67-83.
- Alcoforado, L., & Ferreira, S. (2011). *Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. [http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0228-8\\_1](http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0228-8_1)
- Alcoforado, L. (2012). Educação e Formação de Adultos em Portugal, na Atualidade. Um olhar a partir da investigação. *Revista Educação & Emprego*, 4, 14-19.
- Alves, M., Neves, C., & Gomes, E. (2010). Lifelong Learning: conceptualizations in European educational policy documents. *European Educational Research Journal, Volume 9* (3). <https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.3.332>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. A., & Coutinho, A.E. (2002). A criança surda: Educação e inserção social. *Análise Psicológica*, 3 (XX), 373-378. <https://doi.org/10.14417/ap.324>
- Amaral, M. A., Coutinho, A. E., & Delgado Martins, M-R. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- ANQ, I.P. (2010). *A Língua Estrangeira no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário*. Lisboa.
- ANQEP, I.P. (2017) *Guia Metodológico - Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica*. Lisboa.
- ANQEP, I.P. (2020). *Atualização do Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos – Nível Básico*. Lisboa.
- Bardin, L. (2020). *Análise de conteúdo*. (Trad. Reto, L. A., & Pinheiro, A., orig. 1977). Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (2018). Emergência e transformações ocorridas nas políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais (ERA) em Portugal (1999-2017). *Revista Lusófona de Educação*, 42, 127-145. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle42.09>



- Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução. *Educação & Sociedade*, 24 (82). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100004>
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Canário, R. (2000). A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação Online*, 10/11, 29-52.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Canário, R. (2008). *Educação de adultos – Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no cenário subalterno do capital-imperialismo*, Volume 31 (2). <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p555>
- Carvalho, P. V. (2007). *Breve história dos surdos no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd’Universo.
- Carvalho, P. V. (2012). Uma Educação Bilingue para Surdos: Uma Experiência Portuguesa. *XI Congresso Internacional e XVII Seminário Nacional do INES*, 17-21 setembro 2012, Rio de Janeiro.
- Carvalho, P. V. (2019). *A Educação de Surdos na Casa Pia de Lisboa: Resenha Histórica*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa, I.P. e Althum.com.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva. Livro Branco sobre a Educação e a Formação*. Bruxelas
- Comissão Europeia (2020). *Estratégia Anual para o Crescimento Sustentável 2021*. Comunicação da Comissão. Bruxelas
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Consultado em [https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas\\_deficiencia\\_convencao\\_sobre\\_direitos\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf) (acedido no dia 8 julho 2021).
- Constituição da República Portuguesa - VII Revisão Constitucional (2005), acedida em <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx> (data de acesso 02/02/2021).

- Costa A., & Minayo, M. (2018). O que podemos esperar da análise de dados qualitativos suportada por software? *V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 30-31 de maio e 01 de junho de 2018, Foz do Iguaçu, Brasil.
- Decreto-Lei nº 208/2002 de 17 de outubro – Aprova a orgânica do Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 213/2006 de 27 de outubro – Aprova a Lei orgânica do Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de dezembro - Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento.
- Decreto-Lei nº 36/2012 de 15 de fevereiro - Aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. do Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei nº 77/2012 de 26 de março - Aprova a orgânica da Casa Pia de Lisboa, I. P.
- Decreto-Lei nº 14/2017 de 26 de janeiro – Altera o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento.
- Despacho nº 29176/2007 – Regula o acesso de pessoas com deficiência ou incapacidade ao processo de RVCC e as ofertas de educação e formação de adultos.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Esping-Anderson, G. (1990). *Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Estanqueiro, P. (2006). Língua Gestual Portuguesa – Uma opção ou um direito? In: M. Bispo, A. Couto, M. Clara, L. Clara (Coord.), *O Gesto e a Palavra I: Antologia de textos sobre a surdez*, 191-220. Lisboa: Caminho.
- Estratégia Portugal 2030 – Documento de Enquadramento Estratégico (2020), XXII Governo da República Portuguesa.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F.C. (1972). *Learning to Be – The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Fejes, A. (2006). The planetspeak discourse of lifelong learning in Sweden: What is an educable adult? *Journal of Education Policy*, 21 (6), 697-716. <https://doi.org/10.1080/02680930600969266>
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares: Dois estudos de caso*. Dissertação de doutoramento não publicada. FPCE-UL
- Gomes, M., Umbelino, A., Martins, I., Oliveira, J., Bentes, J., Abrantes, P. (2006). *Referencial de Competências – Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. DGFV.

- Hinchliffe, G. (2006). Re-thinking lifelong learning. *Studies in Philosophy and Education*, 25, 93-109. <https://doi.org/10.1007/s11217-006-0004-1>
- Lima, L. (2011). António Simões, um académico pioneiro da educação permanente e de adultos em Portugal. *Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação*, 21-28. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. [http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0228-8\\_2](http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0228-8_2)
- Lei Constitucional n.º 1/97 de 20 de setembro - Quarta revisão constitucional.
- Lei n.º 3/79 de 10 de janeiro – criação do PNAEBA com vista para a eliminação do analfabetismo.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – criação da Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Legrand, P. (1975). *An Introduction to Lifelong Education*. Paris: UNESCO.
- Melro, J. (2014). *Do Gesto à Voz: Um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino secundário recorrente noturno*. Tese de doutoramento em Educação – Volume I. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/15837>
- Nico, L. (2011). *A escola da vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal. Fragmentos de uma década (2000-2010)*. Mangualde: Edições Pedago. <http://hdl.handle.net/10174/5075>
- OECD (2019). Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems, *Getting Skills Right*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>.
- Paiva, A., Paes, E., Francisco, M., & Cabral, P. (2011). Os Métodos Interpretativos e a Entrevista Online na Investigação Qualitativa. *SEM@Research*. Acessível em: <http://docplayer.com.br/52585592-Os-metodos-interpretativos-e-a-entrevista-online-na-investigacao-qualitativa-autores-ana-paiva-edineide-paes-manuela-francisco-pedro-cabral.html>
- Pinheiro, A., & Queirós, J. (2017). Dos Centros Novas Oportunidades aos Centros Qualifica: avanços, recuos e impasses do enquadramento político e institucional do reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal. *IS Working Papers. 3ª série* (55), 1-23. Instituto de Sociologia da Universidade do Porto.
- Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto – constituição do Programa Qualifica.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- República Portuguesa XXI Governo - Programa Nacional de Reformas, 2016 e 2018 (atualização).
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 91/98 de 14 de julho – cria o grupo de missão para o desenvolvimento da educação e formação de adultos.

- Resolução do Conselho de Ministros n.º 32/2019 – aprova Programa Qualifica AP.
- Santos, L. (2005). A educação social da criança surda. In I. Sim Sim (Org), *A criança surda: contributos para a sua educação*, 65-76. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, G., & Ferreira, M. (2017). *Retrato da Mudança na Transição dos CNO para os CQEP-Desafios da Continuidade*. ISCAP-CEOS  
Artigos. <http://hdl.handle.net/10400.22/12959>
- Simões, A. (1979). *Educação Permanente e Formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Skliar, C. (2001). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Sousa, J., Bin, C., Crisóstomo, C., Rodrigues, C., Martins, M., Correia, M., Mateiro, P., Fabela, S., Cruz, S. (2009). *Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiências e Incapacidades ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Nível Básico*. ANQ, I.P.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publications.



# ANEXOS

# Anexo I

Consentimento informado

## Consentimento Livre e Informado – Participação em Investigação

Foi convidado a participar um estudo de investigação científica por Helena Maria Leal Marques, no âmbito da dissertação de Mestrado Integrado de Psicologia, na área de Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, intitulada de “Reconhecimento de Aprendizagens ao Longo da Vida dos Adultos Surdos: um Estudo de Caso no Centro Qualifica da Casa Pia de Lisboa, I.P”, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação da Professora Dr.ª Ana Cristina de Almeida.

É neste âmbito que vimos solicitar que responda a uma entrevista, composta por uma sessão, que explora questões sobre o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), com o objetivo de compreender como decorre a sua frequência ao longo deste processo, as adaptações necessárias e dificuldades sentidas, de acordo com as suas necessidades e expectativas, e o impacto e expectativas sentidas perante ou após a certificação.

A informação recolhida permanecerá estritamente confidencial e anónima, sendo apenas utilizada no âmbito deste estudo. Os resultados não irão identificar individualmente os entrevistados nem o seu nome. Qualquer característica específica que possa ser utilizada para o identificar será omitida em qualquer documentação interna ou externa ao projeto.

A sua participação é inteiramente voluntária, podendo desistir quando quiser sem qualquer consequência para si. Neste caso, toda a informação recolhida referente a si será eliminada.

Para qualquer questão ou esclarecimento adicional pode contactar **Helena Maria Leal Marques**, aluna finalista do Mestrado Integrado de Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra:

**Email:** helenamlealmarques@gmail.com; **Telemóvel** (apenas mensagem escrita): 914742811.

### Termo de Consentimento Informado

Declaro ter compreendido este documento, bem como toda a informação que me foi dada e aceito participar na investigação.

Foram-me explicados os objetivos do estudo, o modo como vai ser conduzido e como a informação recolhida vai ser tratada. Fui, também, informado de que posso desistir desta participação quando assim o entender sem qualquer penalização. Entendi as condições apresentadas e acedi participar voluntariamente neste projeto.

Lisboa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura do participante)

\_\_\_\_\_  
Helena Maria Leal Marques (assinatura do investigador)

**ESTE DOCUMENTO SERÁ ASSINADO EM DUPLICADO: UMA CÓPIA DEVERÁ SER ENTREGUE AO PARTICIPANTE E OUTRA DEVERÁ PERMANECER COM O INVESTIGADOR**



# Anexo II

Guião de entrevistas

## **Guião de entrevista**

### **Candidatos em frequência do processo RVCC nível secundário**

#### **Objetivos gerais da entrevista:**

1. *Recolher informação que nos permita conhecer como os adultos surdos experienciam o processo de RVCC nível secundário no Centro Qualifica da Casa Pia de Lisboa, entre os anos de 2020-2021;*
2. *Investigar quais os aspetos positivos e negativos (dificuldades e obstáculos sentidos) na perspetiva destes adultos, tendo em conta a suas necessidades e expetativas.*
3. *Conhecer o impacto e as expetativas perante ou após a certificação.*

#### **Legitimação da entrevista**

- **Explicar os objetivos da entrevista;**
- **Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista;**
- **Solicitar autorização para a gravação audiovisual da entrevista;**
- **Valorizar o seu contributo.**

#### **Dados Pessoais**

1. Qual a sua idade?
2. Qual o seu estado civil?
3. Qual o seu nível de escolaridade?

#### **O processo de RVCC**

- **Conhecer os projetos de vida que os adultos surdos tinham antes de iniciarem o processo de RVCC;**
  - **Compreender a conceção inicial que os adultos surdos tinham sobre o processo de RVCC;**
  - **Compreender as razões que motivaram os adultos a inscreverem-se no processo de RVCC;**
  - **Avaliar os aspetos positivos e as dificuldades encontradas ao longo deste processo, tendo em conta as suas expetativas e necessidades;**
  - **Recolher sugestões de melhorias relativamente ao processo de RVCC, de forma a ajustá-lo à população surda.**
4. Como tomou conhecimento do processo de RVCC?
  5. O que o/a motivou a inscrever-se neste processo?
  6. O que o levou a escolher este centro? (Poderia ter escolhido outro centro mais perto da sua zona de residência)
  7. Quais as suas expetativas iniciais em relação ao processo de RVCC?
  8. O processo de RVCC correspondeu às suas expetativas iniciais? Porquê?

9. Que dificuldades encontrou durante o processo de RVCC? Como as ultrapassou? E como poderiam ser ultrapassadas?
10. Teve intérprete de LGP ao longo do processo de RVCC?
  - 10.1 – Se sim, em que situações ele esteve presente?
  - 10.2 – Se não, quais foram os motivos de não ter tido intérprete?
11. No âmbito do processo de RVCC, que melhorias, na sua opinião, deveriam ser implementadas?

#### **O Referencial de Competências-Chave e o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens**

- **Perspetiva global sobre a metodologia aplicada – a construção da História de Vida (Portefólio Reflexivo de Aprendizagens);**
- **Analisar os aspetos positivos e negativos da compreensão e aplicação do Referencial de Competências-Chave;**
- **Compreender, na perspetiva do candidato surdo, as dificuldades inerentes à construção do Portefólio;**
- **Recolher informação sobre aspetos a melhorar, na perspetiva e necessidades do candidato surdo, relativamente ao Referencial e o Portefólio;**
- **Analisar a metodologia de trabalho e a relação entre a equipa do CQ e os candidatos surdos;**
- **Conhecer os aspetos positivos e negativos da sessão de júri, na perspetiva do candidato surdo.**

12. Como foi trabalhar com o Referencial de Competências-Chave?
13. Dentro do Referencial, qual foi a Área de Competências-Chave (CP, STC e CLC) que teve mais dificuldades? Porquê?
14. Na sua opinião, considera o Referencial adequado para os surdos? Porquê?
15. Fale-me um pouco do processo de construção do portefólio.
16. Que aspetos positivos e dificuldades encontrou ao longo da construção da sua narrativa?
17. No âmbito do Referencial e/ou Portefólio, que melhorias, na sua opinião, deveriam ser implementadas?
18. Como foi a relação com a equipa (TORVC e Formadores), fale-me um pouco da forma como trabalharam consigo.
19. Como descreveria a sessão de júri?

#### **O impacto do processo de RVCC – atual e no futuro**

- **Analisar o potencial impacto, transformações e implicações do RVCC na vida dos candidatos surdos – a nível profissional, pessoal, formativo e social – expectativas dos candidatos após certificação.**

20. Que vantagens/benefícios, a nível profissional e pessoal, considera que a certificação poderá trazer à sua vida?
21. O que espera alcançar com esta certificação? (Espera mudar de emprego ou progredir na carreira e/ou aumentos no salário?)
22. Pensa continuar a estudar (alcançar o 12º ano, ingressar no ensino superior)?
23. Na sua opinião, recomendaria a frequência deste processo aos seus familiares e amigos? Porquê?

#### **Questões finais**

- **Questionar o entrevistado no sentido de saber se pretende colocar questões.**

24. Gostaria de colocar alguma questão ou de acrescentar algo?

#### **Agradecimento e validação da entrevista**

- **Agradecer a colaboração e informar da transcrição da entrevista para validação (feita *a posteriori*)**

## **Guião de entrevista 2**

### **Técnicos de Orientação, Reconhecimento, Validação de Competências – CQ Casa Pia de Lisboa**

#### **Objetivo geral da entrevista:**

*Recolher informação que nos permita compreender como os Técnicos de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (TORVC) acolheram e orientaram o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências junto de adultos surdos. Investigar quais os aspetos positivos e negativos (dificuldades e obstáculos sentidos) na perspetiva destes técnicos, ao longo do trabalho com os candidatos surdos, no período entre 2020/2021.*

#### **Legitimação da entrevista**

- **Explicar os objetivos da entrevista;**
- **Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista;**
- **Solicitar autorização para a gravação audiovisual da entrevista;**
- **Valorizar o seu contributo.**

#### **O processo de RVCC e os candidatos surdos**

- **Conhecer a perspetiva inicial dos TORVC sobre o processo de RVCC aplicado aos candidatos surdos;**
  - **Avaliar os aspetos positivos e as dificuldades encontradas ao longo deste processo, tendo em conta as necessidades e expetativas dos candidatos surdos;**
1. Na sua perspetiva, considera o processo de RVCC importante para os adultos surdos?
  2. Que tarefas o TORVC deve desempenhar de forma que este processo seja concretizado com êxito?
  3. Há quanto tempo trabalha com candidatos surdos? Quais as suas expetativas iniciais antes de começar a trabalhar com este público?
  4. Considera que os candidatos surdos possuem perfil adequado para RVCC?
  5. Que dificuldades encontrou durante o desempenho das suas funções, junto de candidatos surdos? Como as ultrapassou? E como poderiam ser ultrapassadas?

#### **O Referencial de Competências-Chave e o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens**

- **Perspetiva global sobre a metodologia aplicada – a construção da História de Vida (Portefólio Reflexivo de Aprendizagens);**
- **Analisar os aspetos positivos e negativos da compreensão e aplicação do Referencial de Competências-Chave;**
- **Compreender, na perspetiva do TORVC, as dificuldades inerentes à orientação e reconhecimento de competências do candidato surdo, com vista para construção do seu Portefólio;**
- **Recolher informação sobre aspetos a melhorar relativamente ao Referencial e o Portefólio, tendo em conta o público-alvo em assunto;**

- **Analisar a metodologia de trabalho e a relação entre a equipa do CQ e os candidatos surdos;**
  - **Conhecer os aspetos positivos e negativos da sessão de júri, na perspetiva do TORVC.**
5. Qual a sua opinião sobre esta metodologia baseada na História de Vida?
  6. Como foi trabalhar com o Referencial de Competências-Chave, junto dos candidatos surdos?
  7. Dentro do Referencial, qual foi a Área de Competências-Chave de nível secundário (CP, STC e CLC) que considera que os candidatos surdos tiveram mais dificuldades? Porquê?
  8. Na sua opinião, considera o Referencial adequado para os surdos? Porquê?
  9. Fale-me um pouco do processo de construção do portefólio.
  10. Que aspetos positivos e dificuldades encontrou junto dos candidatos surdos, ao longo do acompanhamento e orientação da construção das suas narrativas? (*Aqui, caso o entrevistado mencionar que a comunicação é afetada, questionar: Tem domínio de LGP? Como é realizada então a comunicação? Depende disponibilidade e presença do intérprete de LGP?*)
  11. No âmbito do Referencial e/ou Portefólio, que melhorias, na sua opinião, deveriam ser implementadas?
  12. Como foi a sua relação com os candidatos surdos, fale-me um pouco da forma como trabalharam consigo.
  13. Como descreveria a sessão de júri? Qual a sua opinião sobre os elementos do júri, que sendo externos à equipa do CQ, considera que esta está familiarizada e consciente das características da Comunidade Surda?

#### **Questões finais**

- **Questionar o entrevistado no sentido de saber se pretende colocar questões.**

14. Gostaria de colocar alguma questão ou de acrescentar algo?

#### **Agradecimento e validação da entrevista**

- **Agradecer a colaboração e informar da transcrição da entrevista para validação (feita *a posteriori*)**

### **Guião de Entrevista 3**

**Formadores – Centro Qualifica Casa Pia de Lisboa, I.P.**

#### **Objetivo geral da entrevista:**

*Recolher informação que nos permita compreender como os Formadores do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências encaram o desafio de trabalhar com adultos surdos. Investigar quais os aspetos positivos e negativos (dificuldades e obstáculos sentidos) na perspetiva destes profissionais, ao longo do trabalho com os candidatos surdos, no período entre 2020/2021.*

#### **Legitimação da entrevista**

- **Explicar os objetivos da entrevista;**
- **Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista;**
- **Solicitar autorização para a gravação audiovisual da entrevista;**
- **Valorizar o seu contributo.**

#### **O processo de RVCC e os candidatos surdos**

- **Conhecer a perspetiva inicial dos Formadores sobre o processo de RVCC aplicado aos candidatos surdos;**
  - **Avaliar os aspetos positivos e as dificuldades encontradas ao longo deste processo, tendo em conta as necessidades e expectativas dos candidatos surdos;**
6. Na sua perspetiva, considera o processo de RVCC importante para os adultos surdos?
  7. Que tarefas o Formador deve desempenhar de forma que este processo seja concretizado com êxito?
  8. Há quanto tempo trabalha com candidatos surdos? Quais as suas expectativas iniciais antes de começar a trabalhar com este público?
  9. Que dificuldades encontrou durante o desempenho das suas funções, junto de candidatos surdos? Como as ultrapassou? E como poderiam ser ultrapassadas?

#### **O Referencial de Competências-Chave e o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens**

- **Perspetiva global sobre a metodologia aplicada – a construção da História de Vida (Portefólio Reflexivo de Aprendizagens);**
- **Analisar os aspetos positivos e negativos da compreensão e aplicação do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário;**
- **Compreender, na perspetiva do Formador, as dificuldades inerentes às suas funções atendendo ao tempo que dedicam aos candidatos surdos;**
- **Recolher informação sobre aspetos a melhorar relativamente ao Referencial e o Portefólio, tendo em conta o público-alvo em assunto;**
- **Analisar a metodologia de trabalho e a relação entre a equipa do CQ e os candidatos surdos;**
- **Conhecer os aspetos positivos e negativos da sessão de júri, na perspetiva do Formador.**

15. Qual a sua opinião sobre esta metodologia baseada na História de Vida?
16. Como foi trabalhar com o Referencial de Competências-Chave de nível Secundário, junto dos candidatos surdos?
17. Dentro do Referencial, qual foi a Área de Competências-Chave (CP, STC e CLC) que considera que os candidatos surdos tiveram mais dificuldades? Porquê?
18. Na sua opinião, considera o Referencial adequado para os surdos? Porquê?
19. Fale-me um pouco do processo de construção do portefólio.
20. Que aspetos positivos e dificuldades encontrou junto dos candidatos surdos, ao longo das formações complementares? (*Aqui, caso o entrevistado mencionar que a comunicação é afetada, questionar: Tem domínio de LGP? Como é realizada então a comunicação? Depende disponibilidade e presença do intérprete de LGP?*)
21. No âmbito do Referencial e/ou Portefólio, que melhorias, na sua opinião, deveriam ser implementadas?
22. Como foi a sua relação com os candidatos surdos, fale-me um pouco da forma como trabalharam consigo.
23. Como descreveria a sessão de júri? Qual a sua opinião sobre os elementos do júri, que sendo externos à equipa do CQ, considera que esta está familiarizada e consciente das características da Comunidade Surda?

#### **Questões finais**

- **Questionar o entrevistado no sentido de saber se pretende colocar questões.**

24. Quer colocar alguma questão ou acrescentar algo?

#### **Agradecimento e validação da entrevista**

- **Agradecer a colaboração e informar da transcrição da entrevista para validação (feita *a posteriori*)**



## **Guião de entrevista 4**

### **Coordenadora – CQ Casa Pia de Lisboa**

#### **Objetivo geral da entrevista:**

*Conhecer a perspetiva da Coordenadora do Centro Qualifica da Casa Pia de Lisboa sobre o Programa Qualifica, os seus aspetos positivos e negativos. Compreender as expetativas dos adultos surdos sobre esta iniciativa. Conhecer a adequação das ofertas formativas do Programa Qualifica às necessidades da população-alvo, nomeadamente a população surda ativa.*

#### **Legitimação da entrevista**

- **Explicar os objetivos da entrevista;**
- **Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista;**
- **Solicitar autorização para a gravação audiovisual da entrevista;**
- **Valorizar o seu contributo.**

#### **O Programa Qualifica**

- **Definição do Programa Qualifica e os seus aspetos positivos e negativos.**

10. Como definiria o Programa Qualifica?
11. Quais são, para si, os aspetos mais positivos e os mais problemáticos desta iniciativa?
12. Pode falar um pouco sobre a forma como as pessoas chegam ao Centro Qualifica?
13. Para a população em estudo, a população surda, que desafios considera pertinente serem superados?

#### **Expetativas dos adultos surdos**

- **Ideias pré-concebidas e motivação dos adultos surdos;**
- **Motivos da inscrição;**
- **Expetativas dos adultos surdos.**

25. Com que conhecimento da iniciativa é que os adultos surdos chegam ao Centro Qualifica?
26. Quais os motivos mais frequentes da inscrição dos adultos surdos no Centro Qualifica?
27. Com que expetativa é que os adultos cá chegam? E estas são correspondidas?

#### **Adequação do Programa Qualifica às necessidades da população-alvo**

5. Acha que as modalidades de formação previstas neste Programa são satisfatórias e podem responder às necessidades das pessoas, nomeadamente, das Pessoas Surdas?
6. Quais as necessidades de formação dos adultos, em geral, e dos adultos surdos, em particular?
7. Considera que os Centros localizados neste concelho são suficientes para dar resposta à população surda?
8. Que ofertas faltam ainda na região?

9. Considera que a população surda está bem esclarecida sobre este Programa? Que melhorias considera serem importantes implementar?

**Questões finais**

- **Questionar o entrevistado no sentido de saber se pretende colocar questões.**

10. Gostaria de colocar alguma questão ou de acrescentar algo?

**Agradecimento e validação da entrevista**

**Agradecer a colaboração e informar da transcrição da entrevista para validação (feita *a posteriori*)**

# Anexo III

Tabelas - Análise de Conteúdos

Análise de conteúdo das narrativas (PRA's) – candidatos surdos NS									
Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Candidatos					
				1	2	3	4		
Percurso escolar	Percurso escolar -Nível primário	Caraterização	<i>APECDA (...) foi onde estudei até ao quarto ano</i>	x					
			<i>fiz a escola primária na Amadora, na escola EB1/JI A-da-Beja</i>			x			
			<i>Frequentei a APECDA durante o ensino primário</i>				x		
		Metodologia de ensino	<i>o uso da língua gestual era proibido e obrigavam-nos a oralizar</i>	x					
			<i>usávamos fones e sistemas de ampliação do som que eram usados pelo professor. Este falava ao microfone e ia-no-lo passando para repetirmos palavras – popó, popó, popó, casa, casa, casa – mas parecia que o meu cérebro não fazia as ligações, tornava-se extremamente cansativo e tratavam-nos como burros</i>	x					
			<i>tive o primeiro contacto com a Língua Gestual Portuguesa</i>			x			
			<i>[n]esta escola, apenas brincávamos, fazíamos algumas atividades, como pintar e fazer trabalhos manuais, não nos ensinavam vocabulário. Além das aulas, tinha terapia da fala</i>				x		
			<i>poderiam ter criado mais oportunidades de aprendizagem, como por exemplo aprender a ler e a escrever</i>				x		
			<i>os professores simplesmente nos deixavam ser crianças, sem nos ensinar ou colocar desafios, o que só por si não é suficiente.</i>				x		
		Percurso escolar	Percurso escolar - Nível Básico/ Secundário	Caraterização	<i>Fiz o meu quinto e sexto anos na Escola Básica Quinta de Marrocos, em Benfica, o meu sétimo e oitavo na Escola Secundária de Carnide, e o meu nono e décimo anos, na Escola Secundária de Benfica, terminando então os meus estudos em julho de 1989 (...) fiz o décimo ano, um curso de contabilidade</i>	x			
					<i>conclusão do curso de Artes Visuais no CED Jacob Rodrigues Pereira, nível 2</i>		x		
					<i>Estive apenas dois meses na Quinta de Marrocos, tendo sido posteriormente transferido para o Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJP) (...) no IJP tirei o curso de Artes de equivalência ao 3.º ciclo do Ensino</i>			x	
	<i>fui para o segundo ciclo do ensino básico, sem ter nenhuma base consolidada ao nível da leitura e escrita e já tinha 13 anos</i>							x	
	<i>fiz o quinto e o sexto ano na escola básica da Quinta de Marrocos</i>							x	
	<i>Fui para a Escola Marquês de Pombal, no sétimo ano e fiz o oitavo ano na secundária de Benfica, não me integrei, interrompi e mudei para Carnide onde fiz o 9º ano, finalmente, entrei para o ensino secundário na Escola Artística António Arroio, onde frequentei o curso de Design e Comunicação</i>							x	
	Metodologia de ensino	<i>fui para a escola Quinta de Marrocos e foi uma diferença abismal, eu estava muito atrasado na língua gestual. Comecei a aprendê-la e percebi a importância dela para mim.</i>	x						
		<i>estive sempre em turmas só de alunos surdos</i>			x				

			<i>a presença de alunos surdos e ouvintes, na mesma sala, complicou o trabalho dos professores, pois tiveram de se adaptar a diferentes línguas, dentro da sala de aula, explicando a matéria em português oral para os alunos ouvintes e em LGP, para nós, o melhor que sabiam.</i>					X	
Percurso profissional	Profissões anteriores		<i>seis meses na Petrogal, tendo sido renovado por mais seis meses</i>	X					
			<i>trabalhei durante quatro meses para a LASSEN Transporte a fazer carregamentos de várias empresas para exportação</i>	X					
			<i>estagiei numa empresa gráfica</i>		X				
			<i>outro emprego, na mesma área da serigrafia, em Sintra, e lá permaneci durante cinco anos</i>		X				
			<i>consegui numa gráfica em Odivelas. Ali, fiquei igualmente cinco anos</i>		X				
			<i>restaurante perto do Castelo de S. Jorge, como auxiliar de cozinha</i>		X				
			<i>outro emprego, desta vez na Clínica de S. Cristóvão</i>		X				
			<i>clínica de S. Cristóvão, onde trabalhei como auxiliar de cozinha</i>		X				
			<i>numa gráfica (...) mantive neste emprego durante 12 anos</i>				X		
			<i>no El Corte Inglês, como repositor (...) à experiência, durante três meses</i>				X		
			<i>o meu primeiro emprego (...) na área da publicidade gráfica</i>					X	
			<i>criei uma empresa de design e de restauração</i>					X	
		<i>tornei-me sócio de uma cafetaria em Benfica, e seis meses depois abrimos outro café, um pouco maior, em Campo de Ourique.</i>					X		
		<i>comecei a trabalhar como estafeta para a Uber Eats</i>					X		
		Situação atual		<i>permaneço no IEFP enquanto técnico administrativo</i>	X				
			<i>encontre-me desempregada há cerca de 2 anos</i>		X				
	<i>Há quatro anos que trabalho na Junta de Freguesia de Santa Maria Maior (...) a minha categoria profissional é a de Assistente Operacional</i>					X			
	<i>Depois de ser estafeta na Uber, passei a motorista</i>						X		
			<i>Para além de trabalhar para a UBER também trabalho para a Bolt e a FREE-Now</i>					X	

Análise de conteúdo das entrevistas – candidatos surdos NS							
Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Candidatos			
				1	2	3	4
Processo de RVCC	Motivo da inscrição no processo de RVCC	Exigências profissionais	<i>Voltei a estudar porque foi uma imposição do meu chefe</i>	X			
			<i>o meu chefe informou-me que eu precisava de fazer o décimo segundo ano porque podia haver uma vaga de despedimentos, podia correr o risco de ser transferido para um trabalho menos qualificado...</i>			X	
		Valorização pessoal/profissional	<i>gosto muito de aprender coisas novas, e evoluir sempre</i>				X
			<i>pode, entretanto, surgir uma oferta profissional que me exija ter o secundário</i>		X		

Processo de RVCC	Expetativas em relação ao processo de RVCC	<i>mais oportunidades de emprego</i>	X			
		<i>uma oportunidade de alcançar um novo patamar profissional</i>	X			
		<i>futuramente pode surgir uma oferta profissional que requeira o décimo segundo</i>		X		
		<i>Não se sabe o dia de amanhã e tenho o dever de assegurar o meu posto de trabalho. Daí ser tão importante para mim obter o 12º ano, para poder progredir profissionalmente, subir de escalão e, consequentemente, melhorar o meu salário mensal e a minha qualidade de vida.</i>				X
		<i>para acautelar uma futura vaga de despedimentos e não me mandarem embora</i>			X	
		<i>abertura de novas portas, e melhores oportunidades de trabalho</i>				X
		Dificuldades sentidas	<i>encontrei algumas dificuldades e tive de ultrapassar certos obstáculos, tal como a minha limitação linguística e a falta de hábitos de estudo há vários anos</i>	X		
<i>Dependia muito da presença, ou não, do intérprete</i>			X			
<i>Depende dos professores, quando não havia intérprete eu não conseguia entendê-los</i>				X		
<i>postura um pouco discriminatória por ser surda (...) falta-lhes alguma sensibilidade.</i>			X			
Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA)	Metodologia	<i>o portefólio, basicamente era isto, contar a minha história, era simples</i>	X			
		<i>tive de aprender a aceder ao Google Drive, para a elaboração deste portefólio</i>		X		
		<i>muito importante eram os comentários que [os formadores] iam fazendo para desenvolvermos mais e pensarmos melhor sobre o que estávamos a escrever, era como se despertassem informação que estava latente no cérebro, como se estivesse adormecida</i>				X
		<i>temos de escrever e temos de ter alguma paciência e seguir as orientações dos formadores e técnicos.</i>			X	
	Aspetos positivos	<i>foi positivo contar a minha história, a minha vida...</i>	X			
		<i>é bonito recordar o passado, dá saudades pensar naquilo que fomos vivendo e adquirindo, gostei de contar a minha história</i>		X		
		<i>Este lembrar do que tínhamos cá dentro é muito bom porque estamos a aprender, a evoluir, é bom!</i>			X	
		<i>Foi muito bom fazer um registo da minha história de vida (...) é tocante</i>				X
		<i>ao ler esta narrativa me ficaram a conhecer melhor, como eu próprio me descobri e arrumei melhor</i>				X
	Aspetos negativos e/ou dificuldades	<i>imaginemos que me pedem para escrever um texto extenso, eu teria dificuldade</i>	X			
		<i>Algum vocabulário está inacessível a nós</i>	X			
		<i>a inexistência de um intérprete para me assistir ao longo da realização deste Portefólio levou a que tivesse de recorrer ao meu filho para alguma interpretação</i>		X		
		<i>para mim era muito difícil apreender aquilo tudo</i>	X			
<i>composições muito extensas</i>		X				
<i>sozinha não conseguiria</i>			X			
<i>não domino esta atualização do Word (...) muitas das funcionalidades eu já me tinha esquecido</i>			X			

			<i>Eu preferia fazê-lo em língua gestual, é o meu forte ao invés da escrita</i>				X	
			<i>escrever o portefólio sozinho era difícil porque não escrevo muito bem</i>				X	
			<i>tenho dificuldade na escrita e isso era um grande entrave</i>					X
Referencial de Competências-Chave (RCC)	Aspetos positivos		<i>é adequado a surdos</i>				X	
			<i>é importante interiorizarmos estas três áreas [Áreas de Competências-Chave] e criarmos este conhecimento em interação</i>					X
			<i>estão conformes</i>					X
			<i>Os assuntos eram todos acessíveis, eram sobre a minha vida!</i>	X				
	Aspetos negativos e/ou dificuldades na aplicação do RCC		<i>surgiam conceitos que eu desconhecia e eram muito complicados para mim</i>	X				
			<i>eu não conseguia entender</i>					X
			<i>vocabulário complexo</i>					X
			<i>vocabulário que não conhecia e tinha de pesquisar mais no Google</i>	X				
			<i>está completamente desajustado à realidade surda...</i>		X			
			<i>Senti um bocadinho de dificuldades nos temas de sustentabilidade...</i>					X
Formação Complementar	Aspetos positivos	Acessibilidade e comunicação	<i>a professora de inglês sabia língua gestual</i>				X	
	Aspetos negativos	Acessibilidade e comunicação	<i>prefiro mil vezes mais comunicar em língua gestual que na modalidade escrita. Fez muita falta a LGP...</i>	X				
			<i>Para os ouvintes é diferente, vão ouvindo as palavras diariamente, eu via-as escritas uma vez e tinha de decorar</i>	X				
			<i>Na maior parte das aulas não havia intérprete e fiquei o tempo todo calado</i>	X				
			<i>Deste formador tivemos uma falha de comunicação nas sessões online (...) o intérprete não estava na sessão e o formador começou a falar. Eu senti-me irritada por não haver intérprete e disse-lhe que não conseguia compreendê-lo (...) punha-se a falar, só via quadrados dos colegas na tela do monitor num lado e os diapositivos do formador no outro, não percebia nada!</i>				X	
			<i>tipo de discurso muito elaborado, eu não entendia!</i>		X			
			<i>tinha alertado o formador para o facto de ser surda e necessitar de intérprete para assistir à formação</i>		X			
			<i>Não conseguia perceber nada, não apreendi os conteúdos</i>		X			
			<i>Se o formador explicasse sem barreiras comunicacionais, conseguiria aprender e compreender os conceitos</i>		X			
			<i>causava-me uma certa ansiedade, fazia-me falta a língua gestual</i>	X				
			<i>precisamos de informação clara</i>					X
			<i>a comunicação não era efetiva</i>					
		<i>falta-lhes alguma sensibilidade surda e a comunicação é limitada</i>					X	

Orientação e Reconhecimento de Competências	Aspectos positivos	Acessibilidade e comunicação	<i>não sabe muito LGP, mas esforça-se</i>	X			
			<i>tínhamos a técnica, que era surda, a acompanhar-nos e era muito bom</i>		X		
			<i>com a técnica estagiária, a relação é entre surdos, a informação é muito mais clara</i>			X	
	Aspectos negativos	(In)Acessibilidade e comunicação	<i>tinha muita falta de vocabulário em LGP e tornava-se complicado para mim, tive de fazer um esforço enorme</i>	X			
			<i>só quando se via aflita, quando não se conseguia comunicar é que chamava intérprete e perdíamos tempo com isso. Se dominasse a língua gestual ou se tivéssemos intérprete sempre conosco, tínhamos trabalhado melhor</i>			X	
			<i>falarem para mim e não perceber, o que nos obrigava a recorrer à comunicação escrita que é muito aborrecida, torna-se uma interação pesada e prejudicava-me porque atrasava o processo</i>			X	
<i>depois de a técnica estagiária ir-se embora (...) todo o trabalho foi interrompido</i>						X	
Certificação de competências	Sessão de júri	Preparação e treino	<i>As sessões de treino correram muito bem (...) treinei muitas vezes até estar uma apresentação fluida</i>	X			
			<i>Ajudaram-me a treinar e a ajustar o meu discurso, ajudaram-me imenso.</i>		X		
			<i>treinei muito, treinei a ordem e a sequência do discurso, escrevi e estudei até de madrugada!</i>		X		
			<i>treinámos várias vezes até estarmos preparados</i>			X	
			<i>Fui treinar o meu discurso em casa, com LGP</i>				X
			<i>foi mais difícil a gestão do tempo (...) foi tudo tão em cima da hora, tão pouco tempo para preparar</i>				X
			<i>Havia momentos durante o treino em que eu falava muito rápido, e a apresentação acabava demasiado cedo</i>	X			
			<i>Foi muito pouco tempo, foram só três sessões</i>		X		
		Emoções sentidas durante a sessão	<i>fiquei nervoso</i>	X			
			<i>senti-me bem</i>	X			
			<i>falei de forma tranquila</i>	X			
			<i>sei que os nervos não ajudam em nada</i>		X		
			<i>não me senti nervoso</i>				X
		Sucesso da apresentação	<i>fiquei muito contente por ter superado este árduo desafio</i>	X			
			<i>consegui fazer uma boa apresentação!</i>		X		
			<i>consegui manter-me tranquila...</i>		X		
			<i>Quando soube que passei, emocionei-me, não fiquei lavada em lágrimas, mas escorreram algumas, foi mesmo emocionante.</i>		X		
			<i>vi algumas pessoas na audiência com os olhos em lágrimas, emocionadas</i>			X	
			<i>no final aplaudiram e disseram que a minha história era emocionante</i>			X	
			<i>Estou aliviado!</i>			X	
			<i>Surpreendi-me com a sessão de júri</i>				X
			<i>foi bom</i>				X
		<i>A apresentação correu muito bem e os jurados disseram-me que foi perfeito</i>				X	



Impacto após certificação	Expetativas futuras	Incerteza	<i>quanto ao futuro não sei... não quero criar muitas expectativas.</i>		x		
			<i>Não sei o futuro, pode acontecer várias coisas!</i>			x	
			<i>Não sei o futuro, nunca sabemos o dia de amanhã, temos de nos ir adaptando às circunstâncias</i>				x
		Progressão de estudos	<i>Pretendo continuar a aprender coisas novas e em participar em novas atividades</i>			x	
		Progressão na carreira / novas oportunidades de emprego	<i>se o IEFP me despedisse, se falisse e tivesse de procurar outro trabalho, com o décimo segundo ano teria mais oportunidades de emprego</i>	x			
			<i>garantia em relação ao futuro, caso necessite procurar outro trabalho, caso saia da UBER, eu não sei o dia de amanhã</i>				x

Análise de conteúdo das entrevistas – TORVC					
Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	TORVC	
				1	2
O processo de RVCC	Aspetos positivos	Reconhecimento e valorização de competências	<i>o processo RVCC é importante para toda a camada populacional, seja ela surda ou seja ela ouvinte (...) a existência deste processo permite às pessoas reconhecerem e validarem e revalidarem um conjunto de competências</i>	x	
			<i>é o reconhecimento e validação das suas competências, permite às pessoas também valorizarem-se elas próprias e até mesmo enquanto profissionais (...) pode ser de dupla certificação, ou profissional</i>	x	
			<i>Nos Centros Qualifica existe uma modalidade que é um reconhecimento das competências já adquiridas ao longo da vida, que é o RVCC, que permite a que essas pessoas, em vez de irem para um curso profissional, façam o reconhecimento das competências que já adquiriram no exercício da sua profissão e, também, no exercício da sua vida</i>		x
			<i>O processo de RVCC é importante para todos os adultos, é como ... certificar</i>		x
		Conciliação do "regresso à escola" com a vida familiar e profissional	<i>procuram o RVCC para conseguir juntar uma etapa de voltar à escola, com a sua vida familiar e com a sua vida profissional</i>		x
		Valorização profissional	<i>colmatar aquilo que ficou por fazer na sua juventude, porque, por um lado, o décimo segundo ano agora é obrigatório, as entidades patronais fazem pressão no sentido de as pessoas adquirirem essa escolaridade, que é a mínima</i>		x
	<i>o contexto escolar é todo muito escrito, lido e pouco vivido e as aprendizagens mais eficientes e sólidas são aquelas que se adquirem com a experiência</i>			x	
	Aspetos problemáticos	Autodescoberta e enriquecimento pessoal	<i>é sempre a descoberta, e (...) [o] enriquecimento pessoal, o sentir que eles estão a ficar mais confiantes, a sentir-se valorizados... a amizade que se constrói entre as pessoas... é muito giro.</i>		x
			<i>nós temos uma falta enorme de intérpretes e de técnicos especializados mesmo, no Centro Qualifica</i>	x	
		Recursos especializados	<i>o Centro Qualifica recebe outro tipo de deficiências e a inexistência destes recursos especializados realmente, hum... afeta, de alguma forma, o trabalho que nós temos com eles</i>	x	
			<i>ter um intérprete de língua gestual a trabalhar comigo e esse recurso não existe</i>	x	

<b>O processo de RVCC</b>	Aspetos problemáticos	Adequação do processo a pessoas com deficiência	<i>não há uma grande preocupação com as pessoas da área da deficiência</i>	x		
			<i>o processo de RVCC estar adequado aos candidatos surdos é que... julgo que não (...) não estando adaptado estaria a vedar o alcançar dos surdos do décimo segundo ano</i>		x	
			<i>o referencial do secundário não tem adaptações para os surdos e eu acho que essa falha tenha a ver com o referencial não ter evoluído, nem sequer ter sido revisto nestes dez anos que já passaram</i>		x	
			<i>há uma falta de preocupação, um olhar estratégico para toda a população</i>	x		
	Pontos a melhorar	Revisão do processo RVCC	<i>se fosse revisto, tinha que ser revisto como? Envolvendo intérpretes, acho que deviam estar envolvidos. Pessoas com conhecimentos e com o domínio da LGP</i>	x		
			<i>este processo de RVCC devia ser reformulado porque já tem alguns anos que os referenciais já estão fixos, desde dois mil e sete...dois mil e dez...por aí.</i>		x	
			<i>o referencial do secundário não tem adaptações para os surdos e eu acho que essa falha tenha a ver com o referencial não ter evoluído, nem sequer ter sido revisto nestes dez anos que já passaram (...) não estando adaptado estaria a vedar o alcançar dos surdos do décimo segundo ano</i>		x	
		Recursos especializados	<i>existam técnicos especializados, não só para a área da surdez, mas também para outro tipo de deficiências</i>	x		
			<i>um processo mais visual, que pudesse ser em vídeo... que as pessoas tivessem acesso a um site e nesse site conseguissem ver o que é que é isto do processo de RVCC</i>	x		
		Instituição	Acessibilidade e comunicação Caraterização	<i>vamos explicar na língua dos surdos, que é a LGP</i>	x	
				<i>o Centro Qualifica está dentro de uma instituição muito grande, que é a Casa Pia de Lisboa</i>	x	
				<i>[os Centro Qualifica] são transversais e abrangem todo o tipo de população, seja ela de cor, raça... deficiência, idades...escolaridade... (...) e nós, Centro Qualifica da Casa Pia de Lisboa somos, se calhar, o único, se não dos poucos, que dá resposta a este tipo de população</i>	x	
<i>a média europeia é de setenta por cento e nós estamos abaixo dos cinquenta por cento, de pessoas com o décimo segundo ano completo, e então temos de alterar esta estatística, o Centro Qualifica tem de contribuir para que as estatísticas se alterem e as pessoas se qualifiquem</i>				x		
<b>Centro Qualifica - Casa Pia de Lisboa, IP</b>						

<b>Centro Qualifica - Casa Pia de Lisboa, IP</b>	Instituição	Respostas educativas/formativas à População Surda	<i>a única entidade que continua a dar resposta à comunidade surda é a Casa Pia de Lisboa e além deles poderem fazer o processo de RVCC, existe um espaço que é o centro de Formação e Qualificação de Adultos que dá formação profissional e escolar à comunidade surda</i>	x	
			<i>quando não temos os intérpretes nós tentamos de alguma forma... não excluímos as pessoas! (...) tentamos dar resposta às pessoas da melhor forma... que nós conseguimos, obviamente com poucos recursos, mas tentamos dar resposta às pessoas</i>	x	
			<i>a comunidade surda devia poder-se inscrever em todas as modalidades e ter acesso a todas as modalidades como qualquer outra pessoa. A realidade é que... as ofertas que existem não respondem às necessidades dos surdos porque... não têm recursos, e como não têm recursos acabam por criar logo várias barreiras</i>	x	
		Pontos a melhorar	<i>tenho estado à espera de um curso que a Casa Pia de Lisboa disse que ia decorrer para nós aprendermos a língua gestual portuguesa, até agora isso não ocorreu, portanto, continuo a aguardar</i>	x	
	A equipa	Dificuldades	<i>é um impacto muito grande quando eles [formadores] chegam e começam a trabalhar connosco e se deparam, para além das dificuldades para entender um processo (que é complexo) e ter ainda pessoas surdas e as quais têm muita dificuldade em chegar até às pessoas surdas</i>	x	
			<i>A principal dificuldade é a língua (...) pena de não saber a língua gestual portuguesa para poder falar com ele [candidato surdo], porque cada vez que eu estou com ele e com a intérprete, eu vou-lhe fazendo perguntas e ele vai-me respondendo, ele vai-me sempre surpreendendo com as respostas e eu vou gostando de o conhecer e de o perceber. (...) porque eu tenho aqui muito para descobrir e não estou a conseguir lá chegar, porque me falta a mim, a mim é que me falta a língua gestual portuguesa</i>		x
		Recursos especializados	<i>ter um intérprete de língua gestual a trabalhar comigo e esse recurso não existe</i>	x	
<i>o Centro Qualifica está dentro de uma instituição muito grande, que é a Casa Pia de Lisboa que (...) só tem três intérpretes para a casa inteira e, portanto, é impossível três intérpretes darem resposta, quer às respostas educativas e formativas da própria Casa Pia de Lisboa, quer às do Centro Qualifica</i>			x		

Centro Qualifica - Casa Pia de Lisboa, I.P.	A equipa	Recursos especializados	<i>existem alguns formadores ou professores que têm algum domínio de língua gestual portuguesa e acho que era muito importante que eles trabalhassem connosco, porque isso poderia facilitar o trabalho com os surdos</i>	x	
			<i>existe um professor que, se calhar, tem a língua gestual, os outros não têm e precisam do intérprete, constantemente</i>		x
		Familiarização com o processo RVCC	<i>Hummm não! (...) temos vários profissionais colocados todos os anos e isso faz com que tenhamos vários formadores, por exemplo, que nunca sequer sabem, que nunca trabalharam com RVCC</i>	x	
		Familiarização com a População Surda	<i>nunca trabalharam com RVCC e muito menos trabalharam com a população surda</i>	x	
			<i>muitas vezes não têm conhecimento das características de um surdo nem sabem lidar com os surdos.</i>	x	
	Estratégias de superação	<i>Muitas vezes não temos intérprete e pedimos à outra equipa que têm recursos, que têm pessoas que são surdas, que nos vêm apoiar (...) [o] Centro de Recursos que trabalha, exclusivamente, com a comunidade surda e apoia-os na inserção no mercado de trabalho</i>	x		
		<i>sempre que temos um intérprete disponível, nós aproveitamos ao máximo para poder desenvolver connosco este trabalho e desenvolver quer os portefólios, quer as preparações depois para as sessões de júri.</i>	x		
	Os outros Centros Qualifica - encaminhamentos	Falta de recursos especializados	<i>quando nós tentamos encaminhar uma pessoa com uma determinada deficiência (seja ela qual for), para fora da Casa Pia de Lisboa nós encontramos inúmeras barreiras</i>	x	
			<i>Se não se enquadrarem num perfil para frequentar um RVCC hum...acaba por a pessoa ver a sua integração muito difícil fora da Casa Pia de Lisboa (...) Não têm recursos especializados, dizem que não têm intérprete e como não têm intérprete dizem que não conseguem dar resposta aos candidatos.</i>	x	
			<i>as dificuldades são mesmo imensas em termos de encaminhamento de pessoas para vários tipos de respostas existentes, simplesmente por falta de recursos especializados</i>	x	
Falta de abertura transversal a toda a população		<i>porque ninguém se quer adaptar às necessidades daquelas pessoas</i>	x		
	<i>o não investimento dos outros Centros Qualifica no sentido de dar resposta a estas pessoas, é mais fácil, dizer “Não temos recursos, portanto, não conseguimos ir ao encontro das vossas necessidades”, do que simplesmente, “Sim senhora, temos aqui uma pessoa</i>	x			

			<i>que precisa e vamos tentar adaptar e tentar fazer o melhor”.</i>		
<b>Funções do TORVC</b>	Metodologia de trabalho	Caraterização	<i>faz orientação (...) um dos principais papéis é fazer o acolhimento, explicando um bocadinho o que é que é missão do Centro Qualifica. Depois a etapa seguinte é tentar perceber quais são as necessidades e expectativas do candidato e tentar orientá-lo o melhor possível para uma resposta e uma modalidade de certificação ou de qualificação escolar ou profissional</i>	x	
			<i>acolher e perceber bem o que é que leva ali aquela pessoa... qual foi a motivação principal (...) disponibilizo-me de imediato para uma entrevista ou marco uma entrevista (...) exploro o que é que a pessoa já tentou, o que é que ela gosta mais, quais são os seus planos para o futuro, onde é que mora, onde é que trabalha, se está a trabalhar, quais são os horários, qual é a sua disponibilidade, tento conhecê-la o melhor possível. (...) É preciso fazer “o match” quase perfeito entre o que se pretende e o que há para oferecer para que o percurso formativo não seja uma tentativa falhada</i>		x
			<i>a aplicação de um teste de orientação é importante [que] avaliam, sobretudo, as motivações para determinadas profissões... os testes dão-nos ali alguma ajuda no sentido de orientar e de perceber onde é que a pessoa, realmente, se sente melhor</i>		x
			<i>para valorizar essas experiências, esta parte do “valorizar” é importante que o técnico esteja de olhos bem abertos, de ouvidos bem abertos, os sentidos todos muito apurados e sobretudo de mente bastante aberta, porque temos de encontrar naquela pessoa aquilo que ela, se calhar, também não valoriza, aquilo que não se apercebeu que era uma mais-valia para ela</i>		x
			<i>o meu método de trabalho consistia em eles estarem ao meu lado, sentados e estarmos de narrativa aberta a ler aquilo que eles já tinham escrito e explorar outros aspetos da vida deles, porque é como se nós fôssemos estudar aquilo que já sabemos.</i>		x
			<i>vamos ver se existem documentários na internet sobre esse assunto que ajudam a pessoa a estudar uma experiência que teve na sua vida, e então eu ajudava as pessoas a estudarem as suas experiências e estudarem as suas competências</i>		x
			<i>com a internet nós conseguimos ali e já a informação adicional que é importantíssima para o desenvolvimento deste processo RVCC</i>		x

		<i>eles vão-me dizer coisas que eu nunca ouvi e eu tenho que estar preparada para isso, tenho de estar preparada para “Espera, eu nunca ouvi isto”, não posso estar só à espera de que me digam só coisas que eu já sei para por aqui nas minhas “caixinhas”, não! Eu tenho de estar com as portas abertas para ouvir coisas que eu nunca ouvi</i>		x
O trabalho com as Pessoas Surdas	Experiência	<i>é recente</i>	x	
		<i>três anos</i>		x
	Perceção pessoal sobre os Adultos Surdos	<i>os surdos são muito visuais e, portanto, tudo o que esteja visual para eles é muito mais fácil de eles apreenderem</i>	x	
		<i>a língua portuguesa é muito diferente da língua gestual e alguns deles não têm um grande domínio da língua portuguesa</i>	x	
		<i>quer nas escolas, quer no processo de RVCC, os ouvintes tentam sempre puxar os surdos para o seu mundo, para os seus referenciais, para a sua maneira de ver e muito raramente fazem o contrário, muito raramente se colocam no papel do surdo e imaginam o que é adquirir aprendizagens sem ouvir, sem construir as palavras como nós construímos no nosso cérebro</i>		x
		<i>já percebi através de um surdo que eu acompanhei que ele não tinha o som da palavra, não tinha, nunca teve, nasceu surdo e lembrava-se da palavra como uma imagem...era uma recordação, era como se a palavra fosse um desenho</i>		x
		<i>Desde o princípio da história, em que até nem se queria que os surdos se expressassem através de língua gestual, em tempos idos obrigávamos a oralizar e agora ainda os obrigamos a muita coisa, parece que não queremos ver como é que se cria a linguagem verbal e como é que se cria a linguagem escrita e a leitura numa pessoa surda</i>		x
		<i>três coisas fundamentais, o ouvir, o falar, o escrever e o ler (até são quatro), são constantes no nosso mundo, fáceis, acessíveis e não tão fáceis, não tão acessíveis no mundo dos surdos.</i>		x
		<i>foi com esse surdo que eu percebi, perfeitamente, que ele escrevia as palavras de cor, porque ele era surdo desde nascença e, às vezes, ele queria dizer-me uma coisa e ninguém... nem eu nem o intérprete [percebia] (...) escrevíamos no WORD (...) e ele tentava-se recordar de como é que era a imagem da palavra e depois usava o corretor! Usava o corretor porque o WORD dava-lhe erro e ele mudava</i>		x

		<i>uma letra para ver se acertava na palavra.</i>		
		<i>sinto que me consigo colocar no seu lugar, com respeito, com alguma facilidade e, por isso, a língua é aquilo que mais me separa.</i>		X
		<i>Afinal quem é que está aqui para fazer o RVCC, é o surdo ou é o técnico? Somos os dois, é uma dualidade e então, eu saio sempre mais enriquecida de cada vez que faço um RVCC seja com quem for, mas os surdos surpreendem-me com estas ideias diferentes! Porque são mesmo diferentes para mim... os ouvintes dizem-me coisas que eu já pensei nelas, os surdos dizem-me coisas em que eu nunca tinha pensado (...) os surdos surpreendem-me muitas vezes, mais do que os ouvintes e eu vou sempre aprendendo sim.</i>		X
		<i>com os surdos já não há a Senhora/Dra., eu sou a [faz um gesto – o seu nome gestual] (...) eu sinto ainda mais afetuosidade da parte deles</i>		X
	Dificuldades	<i>Diariamente, diariamente sim! (...) estávamos à espera de saber quem é que seria a intérprete e tentei...achei, se calhar, através da escrita facilmente vou conseguir comunicar com aquele candidato, mas a realidade é que não funcionou, ele não percebia o que lhe queria transmitir e eu também percebi que estava a ser difícil (...) foi muito complicado, senti-me angustiada, frustrada por realmente não conseguir comunicar com o candidato e foi mesmo necessário esperar que aparecesse a intérprete para conseguirmos comunicar.</i>	X	
		<i>o facto de eu não ter domínio da língua gestual portuguesa para mim é uma grande barreira comunicacional e sei que para eles também</i>	X	
		<i>através da troca de e-mails, de escrita em papel para eles tentarem perceber a mensagem que eu estou a tentar transmitir, por vezes resulta, mas nem sempre</i>	X	
		<i>uma conversa mais fluida com eles é muito difícil.</i>	X	
		<i>O meu primeiro candidato surdo foi o N. (...) ele estava a fazer o processo de RVCC, na ótica ocular, na parte prática, e então eu tinha um intérprete comigo e foi muito interessante porque o N. estava a tentar construir o seu portefólio na parte profissional e estava-me a explicar como é que fazia o atendimento ao público na ótica ocular (...) e usava linguagem que até o intérprete teve dificuldade em perceber (...) eu não sabia nada de ótica, o intérprete não sabia nada de ótica, até foi complicado percebermos</i>		X



			<i>o que ele nos estava a tentar explicar, porque não tínhamos os conhecimentos técnicos suficientes para o entender</i>		
			<i>há aqui um aspeto negativo (...) combinar a próxima vez, a próxima vez que nos vamos encontrar tem de ficar combinada naquele dia, naquele dia em que nós estamos presencialmente (...) às vezes, as circunstâncias alteram-se, e alterando temos de enviar e-mail ou SMS, e-mail é pior porque nem sempre a pessoa recebe atempadamente, depois, às vezes, é a intérprete que vai faltar porque temos de juntar três pessoas, não é, se uma falta já invalida a reunião e depois a pessoa surda sente-se abandonada (...) sente-se desorientada, sente-se desamparada novamente e estes desencontros são mais fáceis de resolver quando nós conseguimos estabelecer uma forma de comunicação rápida (...) são três vidas em vez de serem só duas que se têm de ajustar a determinado horário, então vai aumentar o número de probabilidades de não nos conseguirmos reunir naquela data</i>		x
		Estratégias de superação	<i>com os surdos também conseguimos vídeos que são muito mais explícitos do que os livros (...) a pouco e pouco, e com a ajuda da internet também, fomos esclarecendo ali os conceitos e fomos construindo e passando... ele falava-nos em língua gestual e o intérprete, nas suas possibilidades entendia-o e oralizava, nós ainda íamos pesquisar o que é que seria mesmo aquilo, o que estaria por trás daqueles conceitos que ele estava a comunicar e colocávamos no papel aquilo que ele dizia que tinha sido a sua experiência, em língua portuguesa escrita</i>		x
<b>Referencial de Competências-Chave</b>	Caraterização	Metodologia de trabalho	<i>desbloquear e tentar esmiuçar um bocadinho o que é que aquilo quer dizer e o que é que eles podem, que tipos de aprendizagens eles fizeram em cada um dos (...) domínios de referência e dos núcleos geradores, no sentido de irem preenchendo esses conteúdos</i>	x	
			<i>é um processo de autodescoberta, e depois essa autodescoberta é direcionada para determinados pontos que são pontos atuais</i>		x
			<i>O referencial tem matérias que eu acho que são importantes para evidenciar competências, porque são motivos de conversa, porque são motivos de exploração e porque fazem parte do nosso quotidiano e que são importantes no nosso dia a dia</i>		x
		Complexidade	<i>demasiado complexos e demasiado exigentes</i>	x	

		<i>eles ficam com receio (...) “que é isso do RVCC?”, “que é isso do referencial?”, é complexo</i>	x	
		<i>o secundário é complexo, portanto, por vezes não é fácil transmitir às pessoas, sejam elas surdas ou ouvintes em que é que consiste o referencial</i>	x	
		<i>ele é muito abrangente e pouco específico, hum...eu vi essa dificuldade quando comecei, não percebia bem o que lá estava escrito</i>		x
		<i>está escrito de uma forma tão generalista e, às vezes, tão abstrata, permite que o técnico faça as adaptações e as interpretações convenientes</i>		x
		<i>o referencial é como se fosse um chapéu de chuva enorme que nos abriga e cada vareta (...) é que é específica e essas varetas nós construímos com a pessoa.</i>		x
Adequação do Referencial a Pessoas Surdas	Metodologia/Adaptações	<i>o referencial não é adequado para os surdos, eu acho que devia ser adaptado e é lamentável que, realmente, não o tenham feito</i>	x	
		<i>na altura do Centro de Novas Oportunidades, eu acho que houve um referencial adaptado</i>	x	
		<i>para eles atingirem os pontos do referencial não foi muito diferente de uma pessoa ouvinte, porque nós descobrimos na vida dos surdos as mesmas coisas que descobrimos na vida dos ouvintes</i>		x
		<i>Não está adequado a cem por cento</i>		x
		<i>adaptado não está, ou seja, a adaptação tem que partir depois do técnico [que] vai ocorrendo à medida que se vai construindo a história de vida</i>		x
	Dificuldades	<i>eles têm muita dificuldade é a questão da Cultura Língua e Comunicação - Língua estrangeira (...) é muito difícil para eles, a questão do domínio de uma língua, seja ela inglês, francês ou outra</i>	x	
		<i>a Cidadania e Profissionalidade (...) É uma área muito subjetiva e, portanto, muitas vezes é mais difícil de trabalhar</i>	x	
		<i>a dificuldade está do lado do técnico (...) podemos dizer “Cultura, Língua e Comunicação é muito mais difícil porque eles não têm a língua corrente”, mas é mentira.</i>		x
		<i>há ali muitas coisas que não batem certo, como por exemplo, a evidência de uma língua estrangeira que é uma segunda língua, no caso dos surdos a primeira língua deles é a língua gestual, a língua estrangeira já é o português!</i>		x

			<i>eles não têm mais dificuldade, a dificuldade é do nosso lado, perceber o que é que é a cultura, o que é que é a língua, o que é que é a ciência e tecnologia do lado deles, mas desde que haja essa abertura do lado do técnico para olhar e para aprender</i>		x	
			<i>em relação à desadequação, eu acho que é mesmo só o esforço que nós pedimos às pessoas surdas para que coloquem ali textos em inglês! Ai é que eu acho que está desadequado, literalmente desadequado</i>		x	
		Estratégias de superação	<i>é preciso é serem muito orientados e com muita orientação quer da parte dos formadores, quer da parte dos técnicos eles conseguem e vão preenchendo</i>	x		
		Pontos a melhorar	<i>não deviam de abranger tantos temas [núcleos geradores]</i>	x		
			<i>os núcleos geradores deviam ser mais simplificados e mais adaptados às necessidades dos próprios candidatos e da própria população surda</i>	x		
<b>Portefólio</b>	Metodologia/Adaptações		<i>é pedido a eles para eles falarem sobre um determinado tema</i>	x		
			<i>eles escrevem da forma que eles sabem</i>	x		
			<i>eu trabalho com eles, sentada junto deles, a ouvi-los e quero perceber a história deles, ver o que é que está por trás e depois passo para um texto de WORD aquilo que eles me estão a dizer, escolhemos as imagens juntos, colamos as imagens ali no texto e é como se tivéssemos a fazer a tal vareta do nosso chapéu, cada tema uma vareta (...) com os surdos faço o mesmo que com os ouvintes, eu sento-me ao lado deles, com a presença do intérprete e peço primeiro para eles falarem sobre a sua história de vida, depois vou interagindo para saber mais (naquela da curiosidade) e depois quando ouço qualquer coisa de novidade, exploro mais um pouco</i>		x	
			<i>todas as histórias que eu vou conseguindo colecionar, quer dos surdos quer dos ouvintes, eu ponho num texto escrito e, muitas vezes, com os surdos vamos ver imagens e colocamos também uma imagem ou mais, que ilustrem o que a pessoa está a dizer,</i>		x	
			Dificuldades	<i>muitas vezes não aprofundam os temas como nós queremos</i>	x	
				<i>se ele [candidato surdo] quisesse fazer esse parágrafo inteiro em português... as regras gramaticais, os sons, as palavras, não iam encaixar-se perfeitamente, quer dizer, de acordo com aquilo que nós achamos, que é o estipulado pela nossa gramática.</i>		x

	Estratégias de superação	<i>tentamos com o apoio do intérprete que ele peça à pessoa surda que desenvolva mais o tema e acabamos por ser nós, com a ajuda do intérprete e, obviamente, da pessoa que está a trabalhar connosco - do surdo, a desenvolver esse portefólio e aquilo que ele já escreveu</i>	x		
Certificação	A equipa de certificação	<i>é preciso encontrar técnicos que depois vão fazer a certificação e que verifiquem e que estejam disponíveis para aceitar aquilo como sendo a experiência de vida e o valor que aquela pessoa tem</i>		x	
		<i>Os professores que estão na equipa são professores do CED Jacob Rodrigues Pereira (...) estão num colégio bilingue e têm alunos surdos ao longo da sua carreira e vão se apercebendo de quais são as diferenças. (...) têm alguma sensibilidade por trabalharem no CED onde trabalham.</i>		x	
	A sessão de júri	O papel do intérprete	<i>a intérprete também está a ser parte da narrativa e também está a ser avaliada, pelo júri, porque se a intérprete tiver um bom vocabulário e conseguir perceber quais são os pontos do referencial e utilizar as palavras certas para atingir... aqueles [pontos do referencial] faz um brilharete, ou seja, torna ali a apresentação do surdo mais adequada, mais brilhante...do que outra que não tenha este domínio ou que não tenha todo o vocabulário e que se restrinja só ao movimento das mãos <i>ipsis verbis</i>, ou seja, ao movimento das mãos tal e qual como está a ser efetuado pelo surdo (...) mesmo que o surdo naquele dia não diga aquela palavra-chave, ela consegue colocar lá essa palavra na explicação que o surdo está a fazer e isso é bom, valoriza o trabalho do surdo, não quer dizer que ele não soubesse, mas, o trabalho dela também está a ser avaliado, de certa maneira.</i>		x
		<i>ela esteve connosco na narrativa, na preparação do PowerPoint, ela já conhece o PowerPoint, já sabe tudo, ela naquele dia é uma facilitadora, não é só intérprete, é também uma facilitadora da comunicação</i>		x	
		Metodologia/Adaptações	<i>estamos a adotar na apresentação vídeos, vários vídeos, onde eles fazem a demonstração das suas competências, em que eles explicam, mas ao mesmo tempo é visual. Portanto, o júri consegue ver como o candidato é capaz de executar um conjunto de tarefas e tem realmente aquelas competências</i>	x	

<b>Formação em Língua Gestual Portuguesa</b>	<i>eu gostaria de aprender LGP (...) assisti a algumas aulas dadas por uma formadora surda</i>	x	
	<i>o facto de eu não praticar acabo por esquecer Eu já estava numa formação antes do COVID, depois do COVID e em casa procurei fazer autoformações com os vídeos do Youtube, que são muito importantes. E agora cheguei a um ponto em que sinto que a prática é que me faz falta, a prática e o convívio com os surdos</i>	x	x
	<i>compreendo muitas coisas e tenho é vergonha de eu própria fazer os gestos e de me expressar.</i>		x
	<i>se ela está na Constituição da República Portuguesa deveria, pelo menos, fazer parte da escolaridade básica obrigatória das crianças logo na escola, como também têm o inglês (...) uma criança que pensa que nunca vai querer usar a LGP no futuro, mas até pode ter que usar, como eu não sabia que teria e agora estou aqui a precisar!</i>		x

Análise de conteúdo das entrevistas – Formadores								
Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Formadores				
				1	2	3	4	5
<b>O processo de RVCC</b>	Aspetos positivos	Reconhecimento e valorização de competências	<i>considero muito importante, senti uma grande evolução dos formandos desde o dia em que lá chegam até ao momento final da apresentação e sinto que é um orgulho enorme contribuir para o desenvolvimento profissional e (...) pessoal. Porque tiraram muitas vezes o processo de RVCC de décimo segundo ano com cinquenta anos, com quarenta anos, é um privilégio</i>		x			
			<i>acho que é um processo muito completo e que ajuda muito os candidatos a estudar e a rever situações que lhes permite então validar as competências.</i>		x			
			<i>um dos candidatos surdos estava perfeitamente apto para o décimo segundo ano, tinha perfil para fazer o processo de RVCC, para corresponder a uma exigência profissional</i>			x		
			<i>valer a pena, vale. (...) Se eles querem integrar o mercado de trabalho, hoje em dia, mesmo se for uma pessoa normal, se não tiver o décimo segundo ano não consegue arranjar trabalho nenhum, mesmo que seja para caixa do Continente ou para o McDonalds ou qualquer coisa, se não tiver o décimo segundo ano não entra, portanto, isto é necessário</i>					x
			<i>quem... inventou esta ideia do processo de RVCC inventou muito bem</i>	x				
			<i>sou favorável à ideia, de uma pessoa obter qualificações com base na sua experiência de vida</i>	x				
		Autodescoberta e enriquecimento pessoal	<i>dá autoconfiança associado a uma maior qualidade de vida para a pessoa prosseguir.</i>			x		
	Aspetos problemáticos	Recursos especializados	<i>falta de material específica para surdos, não há no mercado</i>		x			
			<i>não ter materiais palpáveis: livros, manuais específicos</i>		x			
		Adequação do processo a pessoas com deficiência	<i>quem está no comando destes programas e diz que algo está adaptado a Surdos normalmente nunca está, porque trata o Surdo como uma pessoa com défice cognitivo, como se não tivesse capacidades</i>				x	
			<i>não quer dizer que ele funcione, que não haja montes de casos em que é um bocadinho forçado, que precisavam mais tempo e que fazem assim sem muito mérito</i>	x				
			<i>Foi muito difícil, para mim, para fazer o RVCC é difícil</i>	x				
	Pontos a melhorar	Revisão do processo RVCC	<i>Algumas alterações sim, nomeadamente da parte do júri, sim!</i>		x			
			<i>fazer uma revisão no sentido de melhor adequar este processo a adultos surdos</i>			x		
			<i>eu acho que se deveria formar uma equipa e adequar o referencial a este tipo de população... isso sou cem por cento a favor.</i>				x	

		<i>pensar nas temáticas que se vão abordar (...) nem todos têm o mesmo nível de instrução, o referencial tem de ser muito bem pensado</i>								X		
		<i>um PRA, uma apresentação de um surdo (...), a forma como nós preparamos a apresentação de um surdo devia ser completamente diferente da apresentação de um ouvinte, devia ser toda ela à base de imagem, tópicos muito curtos e mais, devíamos aceitar textos mal escritos em português. Devíamos fechar os olhos a isso, porque não é isso que é importante, o importante é como eles desenvolvem os temas e aí devia haver uma completa mudança de atitude da nossa parte</i>	X									
		<i>simplificar o que se pretende e tornar aquilo perceptível para qualquer pessoa com um nível médio de escolaridade</i>	X									
	Recursos especializados	<i>Era essencial que houvesse um suporte mais visual durante as formações, que houvesse mais materiais para podermos abordar os diversos temas</i>									X	
		<i>se querem ensino inclusivo e não fazem nada para incluir. É essencial que haja este suporte visual</i>									X	
		<i>Recursos audiovisuais o tempo todo e intérprete</i>	X									
	Fiscalização	<i>devia de haver um pouco mais de fiscalização (...) por exemplo, eu fazer a história de vida de alguém e dar-lha e depois essa pessoa só tem de ler aquilo e apresentá-la. Portanto, há espaço para batota aqui</i>	X									
	<b>Funções do(a) Formador(a)</b>	Metodologia de trabalho	<i>Um formador de LE avalia apenas a dimensão linguística dentro dos Núcleos Geradores previamente validados pelo formador de CLC. Quanto à formação, cabe ao formador adequá-la às necessidades do grupo que está no processo de RVCC, mas isso é assim quer para surdos, quer para ouvintes</i>								X	
			<i>o nosso trabalho é, essencialmente, acompanhar aqueles candidatos, aquelas pessoas que já tendo o nono ano, não têm ainda o décimo segundo, acompanhá-los para eles escreverem aquilo que se chama a história de vida (...) é uma reflexão sobre as aprendizagens que eles devem fazer, chama-se mesmo portefólio reflexivo de aprendizagens. E aí eles devem contar a sua vida sim, mas sempre ao nível do que aprenderam ao longo da vida</i>	X								
			<i>há uma parte de CLC, determinados domínios DR's, que eu validava e que estavam associados ao inglês, e é quando eu percebo que o candidato domina a língua materna, o português, mas também domina a língua estrangeira, e ele pode fazer uma tradução, pode explicar como é que trabalha com o inglês no seu dia a dia.</i>		X							

		<i>os técnicos pedem-me para orientar os candidatos Surdos no sentido de os ajudar a refletir nas suas vivências, nas suas experiências e aprendizagens, para que depois seja mais eficiente para eles escreverem as suas narrativas</i>			x				
		<i>faço uma adaptação do referencial de modo que percebam o que lhes é pedido e depois acompanho-os individualmente em que tento perceber as experiências dos candidatos e depois ligá-las às áreas de competências que são exigidas tentando sempre puxar por eles para que aprofundem determinados conteúdos</i>			x				
		<i>um professor/um formador deve ter uma boa base de conhecimento científico e estar informado sobre tudo, principalmente, o que está a acontecer neste momento à sua volta. Eu tentei preparar a minha formação sempre fazendo uma pesquisa muito exaustiva sobre os temas que ia abordar.</i>				x			
O trabalho com as Pessoas Surdas	Expetativas prévias	<i>foi um choque muito grande porque pensei que não iria conseguir, que iria sentir uma frustração muito grande, que não iria comunicar com eles, que iria ser horrível, tive perspetivas muito más</i>			x				
		<i>pensava “eles adoram trabalhar, eles querem escrever, eles querem saber ler” e eu sabia que eles esperavam muito de mim, então eu tinha de trabalhar muito para chegar à aula</i>			x				
		<i>o que é que eu pensei? Eu não vou ser capaz, não domino a linguagem gestual, a Profissionalidade tem conceitos muito abstratos a nível filosófico, e no meio disto tudo, vou-me deparar com uma instrução destes alunos, digamos, muito fraca, o que me deixou bastante triste.</i>					x		
		<i>Pensei, sinceramente, “vai ser uma batalha muito complicada”</i>					x		
		<i>Já trabalho como professora de inglês de surdos desde 2008. Não esperava que fosse ser muito diferente, apenas com as devidas diferenças de faixa etária</i>						x	
		<i>eu pensava mais no desafio interessante que ia ser e sabia que ia ser interessante, e foi!</i>		x					
		Dificuldades sentidas	<i>eu dava duas/três horas seguidas de CLC ou de LC e eu tinha que construir os meus próprios materiais, foi muito cansativo porque tive de estar, mesmo aos fins de semana, sempre, sempre a trabalhar. (...) no início eu não percebia muito bem essa situação</i>				x		
			<i>eu tenho acesso na Escola Virtual e na Aula digital, tanto ao básico como ao secundário (...) queria passar um vídeo, um documentário, um sei lá o quê, um PowerPoint, pronto, estava bem elaborado e quando eu começo à procura, ainda tentei ver lá no mapa do site se havia o suporte de LGP... nada! Isso foi uma coisa que me chocou bastante. Então, querem dar formação a este grupo de</i>						x



		<i>peças, mas não dão as ferramentas? Que brincadeira é esta?</i>					
		<i>houve conceitos complicados de mostrar, principalmente, o de empatia, simpatia, quase que têm uma fronteira muito tênue, nós não conseguimos distinguir, aí foi muito complicado.</i>					X
		<i>a falta de domínio da LGP</i>					X
		<i>o mais difícil foi ter que dar formação online com os surdos (...) trabalhávamos por e-mail. Eu mandava o convite por zoom, para utilizarmos a plataforma zoom, alguns deles não conheciam</i>		X			
		<i>A dificuldade maior prendeu-se com as inseguranças e preconceitos que alguns tinham em relação à aprendizagem da LE (...) chegavam à formação com receio da dificuldade e medo de falhar e alguns criavam uma barreira defensiva no início</i>					X
		<i>dificuldades de comunicação (...) para comunicar tudo o que seja conteúdo escrito é muito difícil</i>	X				
		<i>comunicação das palavras, porque dos números, tudo que tenha a ver com matemática, não há dificuldade</i>	X				
		<i>há palavras/vocabulário difícil</i>		X			
Estratégias de superação / adaptações e recursos específicos		<i>bastava trabalhar um bocadinho e preparar muito bem as aulas, a formação não conhecendo a LGP (...) continuei sempre a comunicar com eles (...) verbalmente, usava muito a escrita, as imagens, projetava imagens e conseguimos sempre, sempre entendermo-nos</i>		X			
		<i>Tive que ser eu a criar todos os materiais, a tentar perceber qual era o público alvo que eu tinha à minha frente, quais eram as dificuldades deles</i>		X			
		<i>sei que se puser, entre parêntesis, um sinónimo, eles já conseguem chegar lá</i>		X			
		<i>trabalhar sempre muito com imagens</i>		X			
		<i>recorri muitas vezes à escrita no próprio computador, à escrita manual na folha quando eu queria explicar uma coisa</i>		X			
		<i>Eu queria falar da romã e não conseguia explicar o que era uma romã, eu não conseguia, escrevi e o formando não reconheceu (...) Então, fui ao computador e pesquisei romã e quando ele viu a romã lá percebeu o que era, pronto, ultrapassámos a dificuldade</i>		X			
		<i>as coisas lá com a ajuda dos intérpretes, lá consegui levar isto a bom porto</i>					X
		<i>Tive eu que fazer os manuais, os materiais, com uma linguagem o mais simples que eu podia, muito visual</i>					X
		<i>rapidamente se ultrapassavam essas barreiras, quando percebiam que não seriam avaliados quantitativamente, quando viam que a formação era ajustada ao seu nível e à medida que lhes ia sendo dado reforço positivo.</i>					X

<b>Referencial de Competências-Chave</b>			<i>faço as adaptações óbvias: adequo a formação ao nível de conhecimentos de chegada dos candidatos e treino apenas as competências de compreensão da leitura e produção escrita (naturalmente, compreensão e produção oral ficam excluídas)</i>						X
			<i>só mesmo com intérprete, senão é impossível</i>	X					
	Caraterização	Complexidade	<i>os temas que lá se abordam deviam ter sido trabalhos num outro tipo de ensino, no ensino regular. Não é uma pessoa com o sexto ano que me consegue falar sobre o conceito de equidade, a carga psicológica que está por detrás desse conceito é uma coisa muito complicada</i>					X	
			<i>se eu pegasse agora nele e lesse uma frase qualquer lá, há ali frases que são mesmo muito estranhas, obrigaram a dar a minha própria interpretação</i>	X					
			<i>Onde é que eu vou encaixar isso, eu leio tudo e não há aqui nada, onde é que vai ter de ser? (...) tenho é de ver em que núcleo gerador é que vou encaixar</i>	X					
			<i>literatura muito complexa e muito vaga</i>	X					
			<i>nós temos dificuldade em percebê-lo, aquilo foi feito por pessoas que não conhecem a realidade (...) toda a gente, por mais erudito que seja, consegue escrever simples e ali não há esse esforço, não sei que vantagem é que traz em fazer textos que não se entendem</i>	X					
	Adequação do Referencial a Pessoas Surdas		<i>o estar adequado depende muito de cada candidato (...) acredito que os candidatos Surdos consigam preencher os requisitos sem problema, tem a ver com coisas do quotidiano que todos experienciam, profissões, salários, despesas, softwares, tecnologias, viagens...</i>				X		
			<i>Não creio que seja necessário implementar adaptações ao nível da LE, já que os conhecimentos da mesma são validados através da escrita, nos PRA</i>						X
			<i>A dificuldade é mais minha do que deles, é perceber quando eles estão a falar de uma coisa onde é que vou encaixar</i>	X					
	Dificuldades	Áreas de Competências-Chave e Núcleos Geradores	<i>há dois núcleos geradores que eles têm mais dificuldade, o primeiro é o da cidadania, o núcleo gerador sete, em que eles têm de falar de questões mais polémicas, por exemplo, a igualdade de género, às vezes, é difícil eles darem aqui opinião, a homossexualidade, as ideias... senti que aqui há um bocadinho de dificuldade. Verifiquei também, no núcleo da gestão e economia, penso que é o quatro, alguns, se não viverem sozinhos ou não tiverem determinadas responsabilidades não me conseguem explicar facilmente como é que gerem as contas da casa</i>				X		
			<i>acho que os surdos dominam muito bem o inglês, foi uma surpresa para mim, tem corrido bem</i>	X					

		<i>em CLC destaca-se fortemente a componente linguística da LGP, o movimento associativo, a História da LGP, um pouco de escrita e leitura que incide sobre diversas temáticas, legendas de publicidades... os grandes romances seriam automaticamente descartados para a prateleira</i>			x		
		<i>acho que para o Centro Qualifica, a LGP está como língua estrangeira. Embora concordem que a LGP seja a primeira língua dos Surdos depois não conseguem articular este pressuposto com o referencial e colocam-na como língua estrangeira. Eu não concordo. (...) a língua portuguesa é que deve ser a língua estrangeira porque acabamos por não incidir tanto na escrita, por exemplo eu vou à Turquia uma semana e aprendo uma palavra, é como os surdos crescem em Portugal, aprendendo umas palavras de tempos a tempos, neste caso para os surdos o português deve uma língua estrangeira.</i>			x		
		<i>Muito poucas [competências ao nível da LE], todos os candidatos se situavam no nível A1, do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (...) Não creio que tenha tanto a ver com o facto de serem surdos ou de qual é a sua língua segunda, mas sim com o facto de terem saído do sistema de ensino há vários anos (com um nível de escolaridade básico) e não terem voltado a ter contacto significativo com a LE.</i>					x
		<i>cada pessoa é uma pessoa, mas todos eles em geral, são fortes a falar em "ambiente", é fácil para toda a gente falar em "ambiente" e em "saúde". Pronto, quando começa a ser preciso falar daquele núcleo gerador de "gestão e economia", aí já todos se vão um bocado mais abaixo</i>	x				
		<i>acho que o referencial não é adequado para ninguém, nem para surdos nem para ninguém</i>	x				
		<i>eu acho que não está adequado, querem, sim senhora, fazer o décimo segundo ano, querem dar qualificação às pessoas, mas uma coisa mais prática, mais profissionalizante.</i>				x	
	Pontos a melhorar	<i>o referencial devia ser simplificado</i>	x				
		<i>o que falta é um apelo ao visual</i>	x				
		<i>explicar o que é que o referencial está mesmo a pedir, para eles entenderem bem que não devem falar sobre a história de vida só a nível de história de vida, mas que têm de bater naqueles conteúdos que lá estão</i>	x				

<b>Portefólio</b>	Metodologia Geral	<p><i>eles não têm muita noção da revisão da vida deles, da revisão que eles têm de fazer, do texto autobiográfico que eles têm de fazer. Mas depois é muito enriquecedor, porque eles vão buscar as origens deles, o nascimento, os pais, as relações que tinham com a família, as casas, as construções, a família deles, é um processo que enriquece muito, ajuda-os a definir o “quem sou eu e quem eu já fui”</i></p>	x				
		<p><i>eles se sentem capazes de fazerem uma reflexão sobre o passado e questionarem o presente (...) aprendem novas competências, eles têm de falar de vários temas desde o ambiente, preocupações ambientais, desde cidadania, igualdade de género, a família, os valores na sociedade</i></p>	x				
		<p><i>muitas competências que eles até já tinham, mas não se apercebem que as tinham e que têm de explorar porque nós solicitamos (...) o formando é obrigado a validar competências pesquisando um bocadinho mais sobre o tema, e abordar o passado vai-lhe permitir ir buscar essas competências todas, sim, dos núcleos geradores.</i></p>	x				
		<p><i>antes de começarem a fazer o portefólio, têm formação em cada uma das áreas, CLC, STC e Cidadania e depois tentamos passar-lhes o máximo de informação e dizer o que é que a nossa disciplina pretende que eles transmitam no portefólio (...) depois começam a escrever e nós vamos dando as dicas “olha, podes escrever aqui sobre isto, consegues explicar melhor aqui esta parte, aproveita aqui para falar sobre” e eles vão desenvolvendo e pensam “se calhar já está tudo, já tenho o meu portefólio mais ou menos construído” e nós: “não, ainda vamos continuar a exigir mais, agora tens de falar sobre isto, agora sobre aquilo” e é muito importante a comunicação, muito, muito</i></p>	x				
		<p><i>temos o Google Docs, ou seja, o candidato vai escrevendo a sua narrativa e nós, formadores, vamos escrevendo ao lado os comentários (...) Depois, dou-lhe mais ou menos uma semana para ele responder ao meu comentário e ele depois de acrescentar o texto e de responder ao meu comentário, vai lá ao meu comentário, clica e escreve: “já desenvolvi este tópico, por favor agradeço a correção”, eu vou corrigir e dou feedback “muito bem validaste o DR ou o núcleo gerador X” e assim fica o trabalho feito</i></p>	x				
		<p><i>O portefólio é uma forma de registo oficial, torna-se um meio mais eficaz para o júri avaliar, assim como facilita o trabalho do formador em coordenar as respostas de acordo com o referencial. (...) facilita o processo de validação de competências, e como registo, o portefólio</i></p>	x				

	<i>é mais prático e fácil de passar informação para os outros.</i>				
	<i>entramos no sentido de os orientar, orientar para que eles vão além daquilo que é preciso falar, se não fosse isso eles iriam apenas contar coisas banais, muitas vezes, coisas que não interessam, pelo menos para mim como formador de STC. É importante que ali se falem de coisas no âmbito científico, seja Sociologia, seja Ciências Exatas - Matemática, Física, Economia – tudo o que envolva ciência e que tenha acontecido ao longo da vida</i>	x			
	<i>fazê-los pesquisar, fazer o trabalho de casa, pesquisar sobre coisas que passaram pela vida deles, mas que não foram devidamente aprofundadas ou não foram percebidas</i>	x			
	<i>os tais comentários que se põe ao lado do texto, não é, escritos (...) [são] orientações, nós estamos a orientar os formandos</i>	x			
Metodologia/adaptações realizadas a candidatos surdos	<i>eu tinha fichas para os ajudar a escrever</i>		x		
	<i>Nas narrativas quando chegaram à minha mão já as técnicas tinham trabalhado nas narrativas e já estava em português correto</i>				x
	<i>acabam por crescer muito e valorizar, por exemplo, as novas tecnologias, especialmente nos surdos que os ajuda muito a comunicar graças ao WhatsApp, às imagens, à forma como eles têm de comunicar.</i>		x		
	<i>A linguagem não verbal, o facto de verem um sinal e conseguirem perceber o que aquilo significa, trabalho aqui um bocadinho esta parte (...) com os surdos puxo muito por esta parte da comunicação, como é que o surdo comunica com os outros</i>		x		
	<i>deve ser escrito o que, efetivamente, o surdo quer dizer, e não pegar num excerto que um surdo diz e alterá-lo criativamente elevando a pessoa e o seu feito de uma forma que não corresponde à realidade</i>			x	
	<i>quando vejo que uma narrativa de um surdo tem conteúdo que necessita de ser explorado, por vezes ajudo a compor e completar informação no texto. A efetiva correção passa depois pelos técnicos.</i>			x	
	<i>o facto de terem de escrever o portefólio... não concordo. Mas entendo, porque os surdos estão dentro de uma sociedade em que a maioria fala e escreve português. (...) Se o portefólio fosse em Língua Gestual Portuguesa tinham de chamar o intérprete para interpretar para voz (...) o júri, não conhecendo o candidato, lê o portefólio e rapidamente se inteira da sua vida, enquanto se for em vídeo vai acabar por não compreender o que é dito e vai-lhes atrasar o trabalho, pelo que faz sentido apresentar o texto em português</i>				x



Certificação	A equipa de certificação	Caraterização	<i>achei que o júri estava muito consciente dos candidatos surdos</i>	x			
			<i>estive sempre em todas as apresentações e todos os comentários que o júri fez foram sempre muito positivos ao trabalho que eles desenvolveram, foi de muita felicitação por tudo aquilo que eles tinham feito</i>	x			
			<i>Quando os candidatos estão prontos para se apresentar a avaliação, é entregue esta informação ao diretor do Jacob que seleciona os professores da instituição, já sabem que têm de ler os portefólios e colocar algumas perguntas.</i>		x		
			<i>é um júri composto por docentes que trabalham também com a comunidade surda do Jacob, portanto, estão familiarizados com a LGP, são pessoas com muita experiência</i>			x	
			<i>este júri que trouxemos cá é um júri interno, portanto, nunca veio ninguém de fora, são pessoas que sabem muito bem o que é um surdo</i>	x			
	Pontos a melhorar		<i>o técnico no início fala, apresenta o candidato, dá ali um feedback, depois tem um júri (muito bem que é externo e não conhece o candidato de lado nenhum e vai-lhe dar a nota pelo trabalho que leu, vai validar também) e o formador, que tem um papel importantíssimo aqui, no fim não tem uma palavrinha a dar. Eu acho que, pelo menos, um formador devia estar presente, mas isto é uma ideia minha, e se fosse eu a gerir isto, eu alteraria o júri. (...) O júri externo dá sempre uma nota superior, vamos imaginar, setenta e cinco por cento é para o júri externo e sessenta por cento é para o júri interno, e aí acho que deveria estar uma nota de um técnico e uma nota do formador, porque não?</i>		x		
			<i>devemos estar à espera de uma apresentação quase puramente visual e devemos fechar os olhos ao português mal escrito.</i>	x			
	A sessão de júri	O papel do intérprete	<i>trabalhámos imenso a apresentação final, fizemos várias simulações (...) sempre com intérprete, isso ajudou muito!</i>	x			
			<i>Às vezes os intérpretes estão com alguma dificuldade em comunicar com o candidato e os próprios professores falam diretamente em língua gestual para esclarecer</i>		x		
Metodologia/ Adaptações		<i>Já aconteceu o júri sentir que faltava algo, e ao ver o vídeo entendeu claramente do que se tratava e aceitaram a gravação.</i>		x			
Formação em Língua Gestual Portuguesa		<i>mesmo não conhecendo a LGP, que eu estou a começar agora a ter formação nessa área, continuei sempre a comunicar com eles</i>	x				
		<i>eu já sei algumas palavrinhas de LGP digamos, alguns gestos... e conseguíamos comunicar</i>	x				

	<i>se agora ficar mais um ano colocada na Casa Pia, eu vou ter de ponderar fazer a formação (...) vou fazer um sacrifício e vou conseguir</i>						x	
	<i>sou professor de Língua Gestual Portuguesa</i>				x			
	<i>trabalho com alunos surdos há muitos anos e, quando comecei, já tinha feito antes formação em LGP.</i>							x
	<i>eu esperava ter desenvolvido um bocadinho mais a minha língua gestual ao ponto de conseguir comunicar com eles</i>	x						
	<i>nós formandos tivemos formação em língua gestual e nós nunca... nos dedicámos (...) tenho consciência que também não ia valer de muito, nunca ia passar de uma coisa banal e, portanto, não me dediquei</i>						x	



<b>Análise de conteúdo das entrevistas – Coordenadora</b>			
<b>Categorias</b>	<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>Programa Qualifica</b>	Caraterização		<i>a nível nacional, é uma medida governamental no sentido de aumentar as qualificações das pessoas que não tiveram oportunidade de ao longo da sua vida de fazer um percurso escolar dito normal</i>
			<i>o Programa Qualifica é um programa que dá oportunidade às pessoas que não tiveram essa oportunidade ao longo da sua vida. Agora, depois de adultos, verem reconhecidas competências ou, caso não as tenham, podem ser encaminhadas para obter qualificação escolar, profissional ou ambas, que é a dupla certificação (...) no sentido depois, obviamente, de abrir portas em termos profissionais</i>
			<i>poder ter melhores oportunidades em termos de inserção no mercado de trabalho ou, se já estiverem inseridas em mercado de trabalho, podem progredir, eventualmente, na sua carreira</i>
			<i>o objetivo mesmo é sempre o aumento das qualificações das pessoas, encaminhar para o aumento da qualificação e formação</i>
			<i>o Programa Qualifica a nível nacional é para todas as pessoas, pessoas com e sem deficiência</i>
			<i>O público-alvo abrangido é todo o público, desde as pessoas que não têm deficiência até às pessoas com qualquer tipo de deficiência</i>
	Adequação do programa às necessidades das Pessoas Surdas		<i>o Programa Qualifica é uma resposta transversal a qualquer tipo de pessoa, com deficiência ou sem deficiência, mas o que acontece, na realidade, é que aquela variedade toda de formação e de áreas de formação, na prática... ela não existe, não existe para população sem deficiência e as fronteiras são ainda maiores quando falamos pessoas de pessoas com deficiência, pela falta de recursos</i>
	Divulgação do Programa		<i>Nem devia ser preciso nós termos que andar a publicitar, porque esse trabalho devia de estar feito de retaguarda, a partir do momento em que está estipulado e que está definido legalmente que assim seja</i>
		<i>a instituição em si [Casa Pia de Lisboa, I.P.], sinto que não vai, que isto não vai propriamente ao encontro da missão da casa, pelo contrário, a missão da casa é acolher crianças e jovens em risco, dar resposta às crianças e jovens em risco. Ah... E tudo o que começa a fugir ou a derivar um bocadinho dessa missão, o que eu sinto é que acaba por não ser muito bem acolhido pela instituição e, portanto, acaba por não haver um investimento no sentido de divulgar muito isto porque o que acontece, hum... nós, mesmo sem divulgar, temos procura. Portanto, eu acho que se nós divulgarmos, vamos ter mais ainda!</i>	
		<i>este trabalho que nós fazemos, com a população adulta no geral, com a população com deficiência em particular, devia ser o divulgado o mais possível! Não é? Porque eu acho que a nível nacional, as pessoas não têm noção do trabalho que se faz com as pessoas com deficiências, e provavelmente há pessoas espalhadas por vários pontos do país, e agora pensando, especificamente, nas pessoas surdas, com certeza que há pessoas espalhadas por aí que precisavam deste tipo de resposta que, se calhar,</i>	

		<p><i>ainda nem sequer a conhecem. Portanto, eu acho que a divulgação [deve ser feita] o mais possível</i></p> <p><i>quando chegamos a trabalhar dentro de um sistema que acolhe o projeto do governo - que é o sistema maior! E o próprio sistema não investe nesta divulgação...</i></p>
	Aspetos positivos	<p><i>podemos ajudar pessoas a melhorar os seus projetos de vida e abrir portas para o mercado profissional</i></p> <p><i>vamos fazer a diferença nos projetos de vida delas e o aumento das qualificações, como sabemos, é muito importante, até para diminuir os números do desemprego</i></p> <p><i>as pessoas chegam até nós com um pedido de ajuda, no sentido de aumento das suas qualificações para melhorarem ou mudarem os seus projetos de vida e encontram em nós esse apoio, essa ajuda técnica que não têm de outra forma. Porque nós acabamos por ser até um serviço mediador (...) para os ajudar a encontrar respostas, fazemos um diagnóstico, traçamos o perfil das pessoas, e vamos depois fazer a pesquisa que as pessoas sozinhas não conseguem</i></p>
	Aspetos problemáticos	<p><b>Instabilidade da equipa</b></p> <p><i>entra uma pessoa, depois sai, depois entra outra, vem outra, depois há o intérprete, depois vem outro! Isto é muito confuso para as pessoas surdas, e acaba por prejudicar muito o trabalho e... protelar no tempo, as coisas arrastam-se, arrastam-se, arrastam-se pela falta de recursos especializados para trabalhar com as pessoas surdas.</i></p> <p><i>quase todos os anos letivos temos uma equipa de formadores nova</i></p> <p><i>todos os anos letivos recebemos professores novos, provoca muita instabilidade, quer em termos do trabalho de equipa quer em termos de dar continuidade ao trabalho que já se fazia com candidatos no ano anterior</i></p> <p><b>Formação da equipa</b></p> <p><i>quando as pessoas entram de novo para as equipas de formação do Centro Qualifica, não têm formação nenhuma. Não há formação para se apropriarem... dos referenciais, dos documentos que nós temos de base, os referenciais, a legislação, a regulamentação, as orientações metodológicas, toda aquela documentação de base que é preciso para uma pessoa ter noção</i></p> <p><i>o sistema SIGO, o sistema onde nós inserimos toda a informação e registamos todas as fases do processo, as pessoas não têm essa formação</i></p> <p><b>Recursos especializados</b></p> <p><i>os intérpretes são a nossa voz e sem eles não há comunicação possível (...) o que acontece é que, quando nós não temos intérprete, não fazemos nada! (...) Não dá, é impossível!</i></p> <p><i>como têm determinadas "quotas" para contratação de recursos eles [Casa Pia de Lisboa, I.P.] não podem exceder aquelas quotas e quando eu manifesto a necessidade: "Eu preciso deste professor e deste para esta área, de preferência com domínio da LGP", não existem os recursos (...) não existindo os recursos, eu tenho que recorrer ao intérprete que também não há!</i></p> <p><i>os recursos não são os melhores para lidar com a população surda.</i></p> <p><i>ter um formador de LGP também é muito importante</i></p>

		<p><i>o que eu sinto é que nós não estamos a dar uma resposta com qualidade, a maior parte das vezes. Não é por falta do nosso empenho, não é por falta da nossa vontade, é porque não temos, efetivamente, os recursos necessários. E isso é triste, isso é muito triste, num programa que é promovido pelo próprio sistema governamental, está integrado numa instituição pública e a própria instituição pública não tem recursos humanos para dar resposta, humanos e humanos especializados para dar resposta às necessidades.</i></p>
	<p><i>nós temos de trabalhar com pessoas com características específicas, nomeadamente ao nível da deficiência e não tendo esses recursos especializados temos de andar sempre a improvisar e às vezes sem nenhuma preparação ou sem nenhum conhecimento técnico adquirido</i></p>	
<p>Rede de ofertas educativas/formativas</p>	<p><i>os Centros Qualifica, no geral, devem trabalhar em rede e ter também uma rede de suporte em termos de... oferta para onde encaminham, por exemplo. E o que eu sinto, muitas vezes, e isto é no geral para toda a população, quer para a população sem deficiência, quer para a população com deficiência, é que nós não temos muita oferta (...) A maior parte das vezes, é mesmo uma percentagem elevada, é que nós não vamos encontrar exatamente aquela resposta</i></p>	
	<p><i>em termos de oferta, ela existe no papel, existe um Catálogo Nacional de Qualificações onde toda a oferta está contemplada, mas depois fisicamente e na prática ela não existe</i></p>	
	<p><i>esta articulação entre os Centro Qualifica e as respostas que existem verdadeiramente, não são compatíveis</i></p>	
	<p><i>a nível nacional, do que nós conhecemos (eu posso estar errada), mas do que nós conhecemos, há muito poucas, muito poucas as respostas para as pessoas surdas</i></p>	
<p>Funcionamento dos CQ</p>	<p><i>os Centros Qualifica funcionarem em entidades diferentes, ou seja, há Centros Qualifica que funcionam ...ou que estão integrados em entidades de formação só, ... há Centros Qualifica que funcionam em instituições, como é nosso caso, há outros que funcionam em escolas, e... isso faz alguma diferença, quer em termos de recursos humanos, quer em termos dos recursos logísticos e materiais, quer em termos do próprio encaminhamento das pessoas</i></p>	
	<p><i>se o CNO começou por ser um centro especializado só para determinados tipos de deficiência, neste momento não o é, e nós perdemos todos esses recursos especializados</i></p>	
	<p><i>em centros de formação que tenham Centros Qualifica já próprios, eles têm quase sempre as equipas mais ou menos estabilizadas porque são pessoas que trabalham na entidade de formação, os formadores são só para aquele objetivo, que é trabalhar no Centro Qualifica. (...) os recursos mantêm-se mais ou menos estáveis ao longo do tempo (...) Outros Centros Qualifica que dependam, por exemplo, da contratação de professores, como é o nosso caso, o caso de algumas escolas, em que todos os anos letivos recebemos professores novos, provoca muita instabilidade, quer em termos do trabalho de equipa quer em termos de dar continuidade ao trabalho que já se fazia com candidatos no ano anterior</i></p>	

			<p><i>o funcionamento dos Centros Qualifica é ano civil, mas quando estamos integrados em escolas acabamos por funcionar por anos letivos, ou seja, ali entre agosto e setembro, muitas vezes, há a quebra da equipa e depois dar continuidade é muito difícil</i></p>
			<p><i>acho que isto tem de vir muito de cima, não é? Nós temos um governo... (...) quem está no campo é que pode manifestar as necessidades e as carências que tem e tudo. Mas as decisões são de cima e quando há um programa governamental que conceptualiza uma coisa e quer pôr em prática, e depois não nos dá os recursos, há aqui qualquer coisa que não funciona bem, as coisas não encaixam</i></p>
			<p><i>O próprio governo não investe no programa que é deles, ou investe de forma errada, não sei, porque nós até temos alguns financiamentos (...) através do Fundo Social Europeu (...) e temos candidaturas frequentes, anuais ou pelo menos pelo período de um ano ou um ano e pouco, em que uma alínea diz que nós até temos a possibilidade de contratar pessoal, dentro daquele pacote, dentro daquele financiamento. E eu chego dentro da própria instituição, que foi o que aconteceu, “olhe, eu a partir daqui - foi quando tu saíste - eu vou ter necessidade de uma intérprete (ou uma, ou vários, não é?), podemos contratar?” e essa candidatura tem lá uma alínea que diz que nós podemos contratar, mas depois institucionalmente ficamos bloqueados. Ou porque não está dentro das quotas de contratação da casa, ou porque não foi mencionada a necessidade um ano antes ou não sei quantos meses antes e nós acabamos por ficar bloqueados e isto ... para mim isto não pode acontecer, porque as pessoas chegam-nos em qualquer altura do ano (...) há entidades superiores, eu estou a falar dos ministérios, mesmo, que nos travam</i></p>
		Estratégias de superação	<p><i>têm de ser os próprios técnicos que já lá estão ou algum professor que fique de um ano para o outro, que tem que ir tirar do seu tempo útil de trabalho, tempo para estar a dar formação a estas pessoas que entram de novo</i></p> <p><i>temos de recorrer aos intérpretes que trabalham no CED Jacob Rodrigues Pereira, que é o CED ao qual estamos integrados</i></p>
Pontos a melhorar			<p><i>o ideal até era que tivéssemos formadores e técnicos também, com... formação em LGP para poderem dar esse apoio, também, às pessoas surdas</i></p> <p><i>era essencial termos estes recursos fixos na equipa, o formador de LGP e pelo menos um intérprete, sempre lá</i></p> <p><i>estabilizar a equipa! Para mim, o fundamental é manter os recursos da equipa estáveis as pessoas terem o mínimo de formação para conseguirem perceber aquilo que vão fazer, os recursos com que vão trabalhar, os materiais com que vão trabalhar, os documentos com que vão trabalhar, para perceberem o seu conteúdo funcional</i></p> <p><i>recursos especializados para trabalhar com as pessoas com deficiência</i></p> <p><i>o aumento do número das pessoas da equipa, porque o que eu tenho experienciado nos últimos tempos é que nós temos tido muita procura, e nós não temos os técnicos (...) ao longo destes últimos três anos, há ali uma fase do ano em que elas são deslocadas para a equipa de admissões (...) Ora, se eu já tenho poucas</i></p>

			<p><i>peessoas na equipa e tenho formadores que estão sempre a entrar de novo, quando sai uma delas, fica, completamente, tudo virado do avesso!</i></p> <p><i>estabilizar a equipa ao máximo e ter número suficiente de técnicos e de formadores que permitam dar resposta a tudo, porque dando resposta e tendo o número suficiente de recursos, nós também conseguimos divulgar mais o nosso trabalho e chegar mais longe</i></p> <p><i>Pessoas, recursos humanos que façam parte da equipa, com formação em LGP, com o domínio mínimo para conseguirem trabalhar, e ter um intérprete, pelo menos um, que possa dar resposta às necessidades do Centro Qualifica para as pessoas surdas</i></p>
<p><b>Casa Pia de Lisboa, IP - instituição de referência para Surdos</b></p>	<p>Rede FQA-CR-CQ</p>		<p><i>temos dois outros serviços com que articulamos, que é Formação e Qualificação de Adultos, que é a FQA, que intervém exclusivamente com pessoas surdas, tem cursos de formação e carteiras de competências só para pessoas surdas. Temos também o Centro de Recursos, que trabalha especificamente e exclusivamente só com pessoas surdas.</i></p> <p><i>a maior parte dos surdos chegam, muitas vezes, via FQA ou via Centro de Recursos</i></p> <p><i>quer o Centro de Recursos, quer a FQA identificam as necessidades e depois encaminham para nós no sentido de nós podermos abrir o processo RVCC, caso as pessoas tenham as competências necessárias e tenham o perfil para integrar o processo ou, então, acabas por ter de formalizar o encaminhamento para a formação de qualificação e adultos, para a FQA</i></p> <p><i>em Lisboa temos estes três serviços que estão, efetivamente, a dar resposta a pessoas surdas, portanto, é muito raro eles chegarem-nos diretamente, muito raro</i></p> <p><i>nós trabalhamos com surdos porque eles trabalham diretamente com o Centro de Recursos, acabam também por encaminhar para o Centro Qualifica da Casa Pia de Lisboa, mas o circuito é mais ou menos: Centro de Recursos, FQA e depois Centro Qualifica</i></p> <p><i>o nosso Centro de Recursos é um centro de referência para a população surda a nível nacional e o próprio Centro de Emprego usa muito nosso Centro de Recursos</i></p>
		Centro Qualifica	<p>Caraterização</p> <p><i>Na Casa Pia, o Centro de Novas Oportunidades, o primeiro que houve, foi especificamente só para a deficiência, auditiva e visual, e depois com o continuar dos tempos abriu para todo o tipo de população</i></p> <p><i>a deficiência passou a ser uma resposta transversal a todos os Centros Qualifica</i></p> <p><i>Desde o acolhimento, o diagnóstico, a informação e a orientação, e nós vamos fazendo isto de acordo com o interesse, com as motivações e com o perfil da pessoa</i></p>
			<p>Processo de RVCC</p> <p><i>há muitas pessoas que vêm para o processo RVCC porque não há outro tipo de resposta</i></p> <p><i>Vamos buscar o máximo de competências, ver o máximo experiências que as pessoas tiveram ao longo da sua vida para poder integrá-las num processo de RVCC.</i></p>

		<p><i>há pessoas surdas que não teriam perfil para integrar processo de RVCC, mas como somos das poucas respostas, nós acabamos por ir lá com a pessoa, ir buscar tudo e mais alguma coisa que a pessoa possa ter adquirido para conseguir, para que ela consiga ter uma resposta, lá está, para poder ter mais oportunidades em termos da sua inserção profissional.</i></p> <p><i>Se houvesse outro tipo de respostas, ou áreas de interesse para essas pessoas, se calhar a primeira resposta não seria o RVCC, seria um curso em que a pessoa fosse adquirir mais competências, e até seria mais benéfico para essa pessoa, mas perante a ausência de respostas, o que nós fazemos é ajudar a pessoa ao máximo, ir buscar tudo aquilo que tem</i></p>
	Encaminhamentos para outras ofertas educativas/formativas	<p><i>Os outros Centros Qualifica é que encaminham para nós, às vezes até os Centros de Emprego</i></p> <p><i>(...) encaminhamento de pessoas surdas, já aconteceu foi nós (...) não termos, se calhar, uma resposta numa área que agrada a uma pessoa surda e nós tentarmos encaminhar para fora e ah... e termos a recusa exatamente porque os outros Centros Qualifica não estão preparados e (ainda menos do que nós) têm os recursos especializados, porque eles nem sequer têm intérpretes</i></p> <p><i>há muito desconhecimento em relação às pessoas com deficiências e não tendo recursos, não aceitam as pessoas já vêm encaminhadas por outros serviços.</i></p> <p><i>se formos a pensar em termos ... teóricos, em termos conceituais, está tudo muito bem estruturado, todas as, aquilo tem não sei quantas áreas, eu nem sei quantas são (mas são muitas!), são centenas de áreas que o Catálogo Nacional de Qualificações contempla... (...) não acho que, concretamente, haja respostas muito adequadas [para a população Surda]</i></p>
	Acessibilidade e comunicação	<p><i>a equipa que está afeta ao Centro Qualifica não tem nenhum intérprete de Língua Gestual afeto só para o Centro Qualifica</i></p> <p><i>desde que a técnica estagiária surda saiu, nós não tivemos uma pessoa com proficiência na Língua Gestual nem a nível dos formadores, nem a nível dos técnicos, nem temos um intérprete só afeto ao Centro Qualifica</i></p> <p><i>os intérpretes são do Jacob, são poucos para as necessidades existentes no próprio colégio, no próprio CED (...) não tinham disponibilidade sempre que a gente precisava</i></p> <p><i>É muito grave não conseguir chegar à comunicação com a pessoa, para mim... transcende-me!</i></p>
	Antigo Centro Novas Oportunidades	<p><i>quando começou por ser Centro de Novas Oportunidades, ele foi criado mesmo só para abranger pessoas com deficiência auditiva e com deficiência visual</i></p> <p><i>no CNO, havia professores que tinham o domínio da LGP</i></p>
	<b>Formação em LGP</b>	<p><i>nenhum de nós tem proficiência para poder falar com um surdo e estabelecer esta comunicação, que é necessária!</i></p> <p><i>Eu própria fiz o primeiro nível de LGP já há muito anos, ainda estava em dois mil e doze ou dois mil e treze, já não sei muito bem, e na altura não praticava muito porque, lá está, havia intérpretes</i></p>

	<p><i>a realidade é que se nós não tivermos permanentemente ah...a ter alguma formação e a pôr em prática, as pessoas esquecem-se porque é normal, é normal, não é?</i></p>
	<p><i>quando tu não praticas é como outra língua qualquer. A gente não pratica e a gente esquece-se muito, portanto, eu tenho gestos, gestos muito básicos que me lembro...e agora como estou mais em contacto, vou-me lembrando mais.</i></p>