

# DAS HISTÓRIAS DE VIDA ÀS VIDAS COM HISTÓRIA. O IMPACTE DO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

2011

Tese (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação, especialização em Educação e Formação de Adultos) apresentada em março de 2012 na FCHS da Universidade de Faro (Portugal)

**Sofia Fogaça Jardim Portela**

Profissional de RVC desde 2006, psicóloga (ramo de orientação escolar e profissional) e formadora

Contacto:

[sofiaportelacnoespaa@gmail.com](mailto:sofiaportelacnoespaa@gmail.com)

---

## RESUMO

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) visa a certificação de competências já adquiridas por adultos e também a sua motivação para realizar novas aprendizagens, o que representará um retorno para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Para tal, recorre a adaptações de metodologias autobiográficas com potencial para reconhecer e desafiar, entre outras, as competências de agência pessoal do seu devir, necessárias na atualidade para uma boa integração do cidadão na comunidade. Com base em depoimentos recolhidos em entrevistas que realizámos a alguns adultos certificados por esta via, são analisadas perceções sobre o impacte do processo de RVCC nas suas vidas. Concluiu-se que as metodologias utilizadas, conjuntamente com os referenciais explorados e com a intervenção dos educadores neste processo, contribuirão para o reconhecimento e o desenvolvimento das competências-chave. Analisa-se ainda o suporte do Centro Novas Oportunidades na produção continuada do Plano de Desenvolvimento Pessoal, durante o processo de RVCC, e sua contribuição para um maior investimento na continuação das aprendizagens ao longo e ao largo da vida.

**Palavras-chave:** Educação e formação de adultos, metodologias autobiográficas, processos de RVCC, plano de desenvolvimento pessoal, transições de vida.



## **Agradecimentos**

Agradeço a todos os que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste trabalho. Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Helena Quintas, que tão sabiamente me orientou na aprendizagem dos meus caminhos nesta animada viagem!



## Índice de Figuras

Figura 1. Evolução do nº de centros de RVCC e de CNO .....	28
Figura 2. População entre 25/65 anos que participou em atividades de ALV, 2009 (%).....	29
Figura 3. Etapas de intervenção dos CNO.....	32
Figura 4. Áreas de Competências-Chave propostas no RCC-NS.....	37
Figura 5. Rede atual de CNO por tipo de entidade promotora (%).....	48
Figura 6. Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria “motivações e expectativas iniciais” .....	97
Figura 7. Finalidades de candidatura ao nível secundário no CNO: frequência por unidades de sentido.....	98
Figura 8. Valorização dada à certificação esperada: frequência por unidades de sentido.....	100
Figura 9. Razões de escolha do RVCC entre outros percursos possíveis: frequência por unidades de sentido.....	102
Figura 10. Expectativas de sucesso e atribuição da sua causalidade: frequência por unidades de sentido.....	104
Figura 11. Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria “participação no processo de RVCC” .....	106
Figura 12. Metodologias utilizadas: frequência de unidades de sentido .....	107
Figura 13. Referenciais explorados: frequência por unidades de sentido .....	111
Figura 14. Intervenção dos educadores: frequência de unidades de sentido .....	114
Figura 15. Competências mais desenvolvidas no processo: frequência de unidades de sentido .....	115
Figura 16. Categoria “avaliação de resultados do processo de RVCC”: percentagem de referências por subcategoria de análise .....	118
Figura 17. Evolução da “valorização dada à aprendizagem / certificação esperadas” para a “valorização dada ao RVCC”: frequência por unidades de sentido.....	118
Figura 18. Evolução da “finalidade da candidatura ao nível secundário de escolaridade no CNO” para as “mudanças ocorridas após o RVCC”: frequência por unidades de sentido) .....	123
Figura 19. Evolução das “expectativas de sucesso e atribuição da sua causalidade” para a “avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade”: frequência por unidades de sentido.....	126



## Índice de Tabelas

Tabela 1. Principais indicadores de atividade dos Centros RVCC e dos CNO.....	24
Tabela 2. Níveis de resultados propostos aos CNO.....	31
Tabela 3. Referências de resultados propostos aos CNO (nº de candidatos a qualificação de nível secundário) .....	47
Tabela 4. Caracterização dos protagonistas.....	68
Tabela 5. Guião da Estrutura da Entrevista .....	72
Tabela 6. Grelha de categorização.....	76
Tabela 7. Grelha de Categorias e Subcategorias) .....	81
Tabela 8. Categoria de análise “motivações e expectativas iniciais”, subcategorias e indicadores.....	97
Tabela 9. Categoria de análise “Participação no processo de RVCC”, subcategorias e indicadores.....	105
Tabela 10. Categoria de análise “avaliação de resultados do processo de RVCC”, subcategorias e indicadores .....	117



## Lista de Siglas

ADE	Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
CLC	Cultura, Língua e Comunicação
CNO	Centro Novas Oportunidades
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificações
CP	Cidadania e Profissionalidade
EA	Educação de Adultos
EF	Educação e Formação
EFA	Educação e Formação de Adultos
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
INO	Iniciativa Novas Oportunidades
MA	Metodologias Autobiográficas
NS	Nível Secundário
PDP	Plano de Desenvolvimento Pessoal
PRA	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
RCC	Referencial de Competências-Chave
RCC-NS	Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
RVCC PRO	RVCC Profissional
SNQ	Sistema Nacional de Qualificações
STC	Sociedade, Tecnologia e Ciência
TADE	Técnico de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## INTRODUÇÃO

---

A aprendizagem ao longo da vida surge como o novo conceito educativo das últimas décadas, tentando responder às mudanças e exigências da sociedade globalizada, em geral, e às necessidades de educação e de aprendizagem dos adultos, em particular.

Estes novos paradigmas inspiraram a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades no nosso país, contribuindo, inclusivamente, através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), para uma nova configuração do cenário educativo, desafiando o questionamento sobre os tradicionais espaços, práticas e papéis educativos (Canário, 1999; Quintas, 2008). Os espaços são agora múltiplos, ultrapassando os muros da escola, abrindo-se a todos os lugares da vida onde também se aprende; as práticas, reconhecendo essa multiplicidade de espaços, visam recuperar e potenciar todo o capital de aprendizagem experiencial que é construído pelo adulto nesses contextos ao longo da sua vida; finalmente, os papéis educativos do educador, adaptando-se à mudança, também se complexificam, exigindo novas competências na educação para a aprendizagem com os candidatos adultos.

Os processos de RVCC são uma modalidade educativa recente no nosso país, permitindo que adultos adquiram uma certificação escolar e/ou profissional (de nível básico ou secundário) através das experiências adquiridas ao longo da vida.

Estes processos visam responder a um problema de sub-qualificação da população portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo, do mercado de trabalho, da economia e da sociedade. Assim, estes processos procuram não apenas certificar, mas, idealmente, também desenvolver competências, em particular as que permitam ao adulto continuar a investir nas suas aprendizagens ao longo da vida, potenciando o desenvolvimento da sociedade.

Os Centros Novas Oportunidades (CNO), onde estes processos de RVCC se desenvolvem, contam com um capital de recursos e um potencial de desenvolvimento futuro que pode ser aproveitado em prol do indivíduo e da sua comunidade (Rothes, 2010). Para além de possibilitar uma verdadeira oportunidade aos adultos para reconhecerem oficialmente as competências, hoje consideradas chave, que já detêm, o processo de RVCC permite, ainda, de uma forma inovadora no nosso país, desenvolver



competências de aprendizagem ao longo e ao largo da vida, tão necessárias no contexto social atual.

Apesar do contributo positivo do processo de RVCC ser reconhecido e comprovado por avaliações externas, nacionais (Fernandes, 2004, 2007; CEPCEP, 2010) e internacionais (Hawley *et al*, 2010), a implementação do processo de RVCC no panorama educativo português tem sofrido, na última década, uma consolidação lenta, ameaçada por alguns constrangimentos ao nível das perspetivas de educação e formação de adultos e ainda a nível organizacional e político, com efeitos nas práticas educativas.

Para que os processos de RVCC consigam catapultar intenções e ações de mudança futura, não comprometendo o retorno que seria esperado com este investimento político, interessa explorar o potencial de transformação que, nos CNO, as metodologias autobiográficas comportam e realmente permitem.

Pretendemos analisar a pertinência das Histórias de Vida nos processos de aprendizagem dos adultos (Josso, 2002), de modo a compreender porque atualmente elas são a metodologia fundante, tão viva, humana e cativante, dos processos de RVCC, e como podem servir de partida ao desenho de novos caminhos de aprendizagem (Pires, 2007; Cavaco, 2009; Melo, 2010), novas histórias na vida.

Creemos que uma análise aprofundada de perceções sociais sobre os percursos de aprendizagem e mudança de alguns adultos certificados pelo processo de RVCC, constituindo uma base para a avaliação de situações reais de RVCC na vida, e de vida no RVCC, poderia contribuir para animar algumas reflexões de colaboração, úteis para os educadores que pretendem desafiar os candidatos para caminhos possíveis de continuação das suas aprendizagens no futuro, após a certificação. É também com o intuito de assegurar uma perceção mais distanciada, descontaminada e objetiva, facilitada pela lonjura temporal, que pretendemos, nos estudos de caso efetuados nesta investigação, recolher informação relativa às perceções dos adultos certificados há mais de um ano, relativas à utilidade e ao impacte que as competências exploradas e desenvolvidas no processo de RVCC terão tido na sua vida.

Pretendemos que estes exemplos reais de processos de RVCC bem sucedidos nos levem a questionar, de modo construtivo e otimista, o que pode estar ao nosso alcance para potenciar, nestes adultos, uma consciência de si como aprendentes permanentes na comunidade em mudança (Savater, 2010), bem como nas transições na vida destes adultos. Nas histórias de vida do processo de RVCC, a exploração sobre o





reconhecimento dessa aprendizagem basilar, à luz de uma perspectiva positiva de utilidade e ganhos futuros, poderá dar forma, direção e sentido para o investimento e reconstrução de vidas com história.

O título do nosso trabalho - “Das histórias de vida às vidas com história. O impacto do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências” – tenta refletir o impacto de diversos fatores do processo de RVCC, nomeadamente da exploração das metodologias autobiográficas nas mudanças marcantes que ocorrem na vida das pessoas durante e após o RVCC. Este título conta-nos a importância de se partir da vida para se partir para a vida, seguir em frente, fala-nos da possibilidade de reconstruir e dar nova vida e ânimo às histórias de cada um.

Este estudo visa, assim, compreender o impacto do processo de RVCC em processos de mudança na vida de adultos certificados por esta via. Nesta investigação pretendemos questionar o impacto do processo de RVCC em três aspetos: na representação sobre o processo de RVCC, no desenvolvimento de competências e na valorização da aprendizagem. Para tal, analisaremos as perceções pessoais de adultos relativas à evolução temporal pré/pós-RVCC, em questões específicas a cada um destes aspetos. Perseguiamos, portanto, objetivos específicos tais como, entre outros, assinalar a pertinência de utilizar metodologias autobiográficas no RVCC; identificar o contributo do processo de RVCC no desenvolvimento de competências de cidadania e clarificar o contributo do processo de RVCC para o investimento na aprendizagem ao longo e ao largo da vida.

Este trabalho apresenta-se dividido em 3 partes: a primeira parte enquadra teoricamente a problemática, apresenta os conceitos chave e faz uma revisão da literatura relacionada com o tema em análise. Na segunda parte apresentamos a metodologia utilizada neste estudo empírico e finalmente, na terceira e última parte, apresentamos e discutimos os resultados obtidos neste estudo, bem como as conclusões que retirámos.

Dividimos a primeira parte, relativa à fundamentação teórica, em 4 capítulos, de maneira a que captassem uma linha que nos pareceu lógica de apresentação e exploração das nossas questões. Assim, no Capítulo 1, “As abordagens autobiográficas”, o nosso intuito foi analisar o que são as metodologias autobiográficas; no Capítulo 2 pretendemos apresentar, no geral, o processo de RVCC para, no Capítulo 3, nos determos no papel do adulto e do educador na aprendizagem. Finalmente, no último capítulo da parte I, “Das histórias de vida às vidas com história”, refletimos



sobre o potencial do processo de RVCC na capacidade que as pessoas podem adquirir para gerir e dar sentido às suas vidas, fechando assim este enquadramento teórico.

Na parte empírica apresentamos as opções metodológicas que tomámos neste estudo, explicando detalhadamente as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados e os procedimentos adotados na sua análise. Trata-se de um estudo de caso, na sua variante multicaso, realizado com base em inquéritos por entrevista e na análise de conteúdo do corpus recolhido.

Na terceira parte deste estudo procedemos, em dois pontos, à apresentação e discussão de resultados. Primeiramente caracterizando cada um dos sujeitos e ilustrando a sua representação sobre o impacte do processo de RVCC na sua vida e, por fim, numa análise global, apresentando e discutindo os resultados apurados. Em ambos os pontos, os resultados serão apresentados e discutidos por categorias e subcategorias, visando responder às questões desta investigação. Os dados apurados possibilitaram a análise do fenómeno em foco.

Finalmente nas conclusões, baseando-nos nos resultados que apurámos da nossa análise, e guiando-nos pelos objetivos específicos que definimos, tentamos responder às questões da investigação que orientaram este estudo e sugerimos novos caminhos, mais avançados, de exploração e aprendizagem.

## **PARTE I**

### **Fundamentação teórica**

---



## **CAPÍTULO I**

### **As abordagens biográficas**

---

#### **1. A possibilidade de aprender com a História de Vida**

Atualmente a metodologia das Histórias de Vida (HV) parece ter conquistado importância nos processos educativos e formativos de adultos, constituindo já um marco de referência no panorama educativo. Esta metodologia consiste numa apresentação individual e personalizada, por cada aprendente, do seu percurso de vida, explorando diversas experiências vividas e refletindo sobre aprendizagens significativas que adquiriu e desenvolveu ao longo e em vários contextos da sua vida.

Vários fatores levaram ao recurso generalizado atual desta metodologia. Para além das tendências e necessidades europeias, a nível político, social e económico, de um desenvolvimento com sentido, também os contributos das Ciências da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento, propondo a aprendizagem contínua da pessoa adulta, suportam esta mudança.

Hoje, reconhece-se a possibilidade de aprender com as HV. Esta metodologia permite, por excelência, a produção de saber e a intervenção ativa pelo adulto na sua aprendizagem, aspetos hoje considerados necessários na Educação e Formação de Adultos (EFA). Canário (2001, cit. por Quintas, 2008) considera, como condições para a educação, a pertinência e a democratização dos processos educativos, referindo-se a pertinência a uma mudança na relação com o saber, em que tanto formadores como formandos são produtores de saberes. Quanto ao autor, a necessária democratização dos processos educativos passa por uma intervenção ativa na aprendizagem, assumida diferente e reversivelmente por formandos e formadores. Para Quintas (2008), a inclusão destas duas variáveis nos processos educativos “coloca em causa princípios normalmente pouco questionados, tais como, quem são os formadores e os formandos, qual o papel a desempenhar por cada um deles ... o que deve ser considerado “conteúdo de aprendizagem” e que “métodos” devem ser utilizados” (p.5,6).

## 2. Do desenvolvimento da pessoa adulta ao seu papel na aprendizagem

O impacto, no campo educativo, causado pelas ideias de aprendizagem contínua, ao largo e ao longo da vida (em vários contextos e permanentemente), adveio, em parte, de resultados científicos vindos da área da Psicologia, relativos ao desenvolvimento da pessoa adulta. A par da evolução das Ciências da Educação, a Psicologia do Desenvolvimento apresenta-nos alguns contributos e desafios ao campo educativo, enriquecendo novas visões sobre o papel do adulto na sua aprendizagem e novas estratégias de intervenção educativa.

O reconhecimento do desenvolvimento permanente da (e pela) pessoa, embora condicionado por fatores externos, consolida conceitos educativos sobre a aprendizagem, como o autodirecionamento na aprendizagem, a aprendizagem contextual e a aprendizagem experiencial (Quintas, 2008). Estes conceitos estão na base de uma mudança do papel do aprendente na educação, evoluindo de um papel tradicional, passivo, de recetáculo de matérias, tábua-rasa a trabalhar, até um papel mais digno, de participante ativo, ator principal, com voz, direito e dever na reconstrução do seu próprio processo de aprendizagem.

Na opinião de Melo (2008b), durante muito tempo não havia EFA no sentido em que atualmente é entendido, porque os adultos eram infantilizados. Não se reconhecia o seu potencial, a sua diferença, a sua experiência, as suas necessidades específicas. Quintas (2008) considera que as intervenções educativas com os adultos eram as mesmas que as utilizadas para as crianças e jovens, mas “maquilhadas”. Tradicionalmente o saber estava na escola e era lá que se aprendia o conhecimento considerado válido. A conceção hegemónica do saber académico não era a única responsável por este papel oprimido e passivo do formando. As ideias de que as capacidades cognitivas estagnariam na fase da adolescência e início da vida adulta e que declinariam necessariamente na velhice marcaram o pensamento científico e a educação. Lourenço (2005) considera que só a partir dos anos 70, com a influência dos teóricos da *life-span*, é que as mudanças cognitivas na vida adulta se converteram em tema importante de pesquisa.

Na opinião de Vandenplas-Holper (2000), foi Baltes e seus colaboradores quem, a partir de 1980, apresentaram, pela primeira vez, o desenvolvimento como multicausal e interativo, ao longo da vida, “constituído por processos contínuos e descontínuos”, implicando “não apenas ganhos, mas também perdas que a pessoa tenta compensar”,

caracterizando-se pela plasticidade e inserindo-se em contextos diferentes (p.29). A noção de desenvolvimento no modelo piagetiano de estádios sugeria-nos uma visão algo unilinear dos desempenhos intelectuais. Apesar de já há quase três décadas Gardner (1983) falar nas inteligências múltiplas, as perspetivas psicométricas e tradicionais de inteligência e de aprendizagem têm, até hoje, influenciado a educação, promovendo a racionalidade e valorizando formas académicas de inteligência.

Lourenço (2005) refere que “sendo a vida adulta um período longo de vida e passando o adulto por experiências de vida múltiplas, complexas e variadas, seria impensável, contraintuitivo mesmo, que este período não fosse também rico em mudanças cognitivas” (p. 464). Pesquisas recentes de Fischer, Yan e Stewart (2003) sugerem-nos que o desenvolvimento cognitivo continua a ocorrer após o início da fase adulta, em que o pensamento se consolida, se torna mais abstrato, começando a entender as subtilezas e nuances com consideração de consequências e limitações, incluindo a compreensão de si e dos outros. Apesar do processo de desenvolvimento dos lobos frontais do cérebro estar completo após os vinte anos de idade, a capacidade de regeneração neuronal não termina, os comportamentos afetam o restabelecimento de novas ligações, influenciando na plasticidade cerebral: normalmente um adulto continua, até à velhice, a acumular experiências, a refletir, a adquirir e aplicar conhecimentos nos diversos papéis de vida que vai desempenhando, desenvolvendo e treinando, assim, múltiplas capacidades ao longo da vida. De acordo com o conceito de autodirecionamento da aprendizagem, como um dos indicadores sugeridos por Knowles (1990) que distingue os aprendentes adultos perante os seus processos de aprendizagem, o adulto seria inclusivamente capaz de autogerir o seu percurso de aprendizagem de acordo com as suas necessidades e interesses, tal qual como nos outros contextos da sua vida.

Diversos autores admitem a possibilidade de desenvolvimento contínuo da pessoa, numa adaptação e incorporação reflexiva e construtiva, constante, de experiências significativas. Hoje aceita-se a ideia de que o desenvolvimento cognitivo na fase adulta é rico e dinâmico, complexo, resultante da influência de vários fatores e diferentes contextos. Fischer, Yan e Stewart (2003), em alternativa ao modelo piagetiano de estádios, apresentam um modelo baseado em *developmental webs*, uma teia complexa que, de acordo com os vários contextos em que cada adulto funciona, está constantemente a mudar com diferentes níveis, ligações e direções, não podendo ser caracterizada por um único nível (estádio) de desenvolvimento, domínio, ou direção.

Nesta ótica, será então possível utilizar o plural e falar de desenvolvimentos e de aprendizagens.

Estes conhecimentos científicos atestam a possibilidade de desenvolvimento(s) ao longo e também ao largo da vida, reforçando o reconhecimento dos vários contextos formais, não-formais e informais da aprendizagem, bem como a importância desses contextos como facilitadores da aprendizagem. Também Baltes considera a multidimensionalidade e a multidirecionalidade características do desenvolvimento humano. Para este autor, o desenvolvimento pode ser inibido ou potenciado por diversas variáveis contextuais, como os fatores ligados à idade, os fatores sócio-históricos e os acontecimentos significativos de vida (Vandenplas-Holper, 2000). Fischer *et al.* (2003) observaram que os níveis de desempenho dos adultos variam dinamicamente em função da sua adaptação à situação, objetivo, tarefa, estado emocional e coparticipantes. O indivíduo apresenta uma grande variação nos seus níveis de competências no seu funcionamento quotidiano, podendo oscilar dos níveis funcionais típicos, em condições de baixo suporte, a níveis otimais, em contextos favoráveis. O desempenho não está fixo a um determinado nível, varia consoante o contexto e a interação de aprendizagens e desenvolvimento entre vários contextos, a experiência anterior e o apoio, o autoconceito de competência, dando lugar a múltiplos níveis de cognição que podem coexistir. O desenvolvimento não é uma conquista estável e fixa, pode ser estimulado. A aprendizagem pode ser facilitada e desafiada pelos educadores e pelo próprio adulto, recuperando o potencial das experiências adquiridas nos vários contextos. Estas ideias constituem a base do conceito de aprendizagem contextual, que reconhece a influência de fatores de várias ordens na aprendizagem, desde condicionantes psicológicas a outras mais estruturais, de ordem cultural e social, procurando assim rentabilizar as condições desse(s) contexto(s) para um desenvolvimento mais pleno do sujeito.

### **3. Aprender com a experiência**

Vimos que a experiência conquistou um estatuto de potenciador de aprendizagem que interessa explorar no campo educativo, visando o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Para Quintas (2006), a “Aprendizagem Experiencial (AE) é provavelmente um dos conceitos mais significativos em Educação e Formação de Adultos (EFA) e, simultaneamente, um dos mais problemáticos. A sua importância no



campo educativo, e em particular em EFA, advém das suas potencialidades em se constituir como um processo de construção do conhecimento” (p.87).

A experiência servirá de base à aprendizagem através de várias vias possíveis. Na opinião de Fenwick (2000, cit. por Quintas, 2006), consoante as teorias e as práticas educativas, há várias correntes de AE, baseadas em diferentes perspetivas que se valorizam: a reflexão, a interferência, a participação, a resistência, a coemergência. Outros autores (Yorks & Kasl, 2002, cit. por Quintas, 2006), alertam para diferentes entendimentos do conceito de “experiência”, base da AE, dando origem a perspetivas diversas, nomeadamente a pragmática e a fenomenológica.

Quintas (2006) refere que a perspetiva pragmática da AE, onde se situam autores como Kolb e Mezirow, é a que tem prevalecido. Defende que a experiência é um recurso para a aprendizagem, a qual só assume significado quando é tornada objeto de reflexão. Para Lindeman (1926, cit. por Knowles, 1990) “a aprendizagem dos adultos é um processo pelo qual os aprendentes tomam consciência da importância da experiência. O reconhecimento dessa experiência leva a uma avaliação” (p.44). Numa perspetiva construtivista da aprendizagem, a reflexão pode viabilizar a AE, permitindo “a produção de conhecimentos a partir da construção pessoal que os indivíduos produzem a partir das suas experiências de vida, e da possibilidade desses conhecimentos poderem ser transferidos para novas situações” (Quintas, 2006, p. 87). A construção de aprendizagem não se reduz à reflexão, no entanto, esta tem sido a via mais explorada no campo educativo, em detrimento de outras mais interventivas e questionadoras que promoverão a transformação social e a emancipação do indivíduo. A este respeito, Barros (2011) acusa a disseminação atual de um “senso comum educacional” que, com base no paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), se centra excessivamente no individual.

Outras perspetivas, mais fenomenológicas, da experiência, numa conceção mais holística do adulto e da aprendizagem, alertam para a contaminação de circunstancialismos, da individualidade e das emoções nos processos de construção de conhecimento e valorizam diversas formas processuais de ser, de aprender, que não apenas a reflexão (Quintas, 2008). Já Anais Nin (1977) afirmava que “não vemos as coisas como elas são, mas como nós somos”. Variadíssimos escritores refletem literariamente a sua visão impressionista, rica e única, de experiências de aprendizagem ao longo e ao longo da vida (ALLV) (Fundação Calouste Gulbenkian, 1997).





Para Cavaco (2009), a experiência designa efeitos e aquisições que se obtêm como resultado de um processo, mas também designa esse mesmo processo, que resulta de ação, sendo, em ambas as formas, indissociável de elementos cognitivos e emotivos. Para além do seu carácter dinâmico e impreciso, a experiência também apresenta um carácter polissémico, pois “compreende as formas de sentir e de pensar mas também vias inexploradas” (p. 637). Damásio (2010) considera que o sujeito reconstrói a sua história por mecanismos muito complexos de coordenação, que envolvem o valor atribuído aos conteúdos representados em imagens processadas pelo cérebro. Este processo de atribuição de valor pelo sujeito é, em parte, baseado “nas disposições adquiridas ao longo da aprendizagem de toda uma vida” (p. 268), dependendo, portanto, dos estados subjetivos da pessoa. Dewey (1960, cit. por Cavaco, 2009) frisa o carácter interativo da experiência, (re)construída pelo sujeito em relação com o seu contexto. Outros autores (Baltes, 2003; Mezirow, 1991; Seaquist, 2003; Vandenplas-Holper, 2000) mencionam influências de contextos mais macro-estruturais nesta (re)construção pelo sujeito da sua experiência.

Cavaco (2009) refere a valorização ou desvalorização da aprendizagem como construção de sentido. Para a autora, a experiência, marcada por acontecimentos percecionados como positivos, influencia o modo como se processa a aprendizagem e a sua valorização, originando sentimentos de eficácia e julgamentos de utilidade. Para a autora “a experiência depende daquilo que cada um fez com as vivências que teve ao longo da vida” (p. 641), e cita Dominicé (1989) quando este afirma que “nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem” (p. 641). Coloca-se aqui também a questão da importância da reelaboração e expressão da experiência, a pertinência nos novos usos da experiência no campo educativo. Será justamente o desafio da sua reconstrução pessoal, da sua consciencialização, entre outras formas, pela reflexão, e o seu confronto com a alteridade, a diversidade, que enriquece e dá sentido à identidade pessoal. Savater (2010) é da opinião que a educação é precisamente uma forma de resgatar o indivíduo do mundo redutor da sua experiência individual.

Verificámos que o entendimento que é feito da experiência é diverso. São várias as vias de exploração da experiência para a construção de conhecimento, apesar de a via reflexiva ser a mais comumente explorada nas metodologias, prática que oportunamente desenvolveremos no presente estudo. Sabemos que qualquer das vias, mais ou menos conscientes e transformadoras de reelaboração da experiência, é sempre



subjetiva, carregada de representações que fazem com que o sujeito valorize diferentemente certas experiências. Para além da variabilidade das experiências realmente vividas pelos sujeitos, a reconstrução dessas experiências não é imune aos vários contextos do indivíduo, da variabilidade das características psicológicas mais individuais aos contextos mais estruturais, a nível cultural e social. A esta plasticidade da aprendizagem experiencial, dada a sua subjetividade, e num contexto social de precariedade laboral e de sobrevalorização do lucro económico, deve ser dada uma atenção especial, prevenindo instrumentalizações abusivas dos adquiridos experienciais para interesses laborais e políticos e salvaguardando o direito de desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

O reconhecimento do valor da experiência e da construção humana na aprendizagem abre, assim, caminho a outras abordagens, como as narrativas, que aceitam a história apresentada pelo adulto, desafiando-o a diferentes explorações (Quintas, 2008). A partir do momento em que reconhecemos que aprendemos continuamente, com base na experiência, e que a reconhecemos como uma fonte legítima de construção de saber, tudo muda. Uma visão do desenvolvimento cognitivo (no seu sentido lato, abrangente) que aceite que continuamos a aprender ao longo de todos os tempos e espaços da nossa vida terá inevitavelmente implicações na educação. Como refere Pires (2007), “num contexto de atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, o reconhecimento das aprendizagens experienciais — principalmente de adultos — constitui-se como um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação nos dias de hoje” (p. 7).

### 3.1. Como aprender com a experiência: as metodologias autobiográficas

Hoje, os formadores de adultos estão mais conscientes da necessidade de questionar e enriquecer a sua tipologia e qualidade de atividades com os formandos, de modo a que respondam com eficácia e utilidade aos desafios e necessidades da sociedade futura e dos seus cidadãos. A tendência das modalidades de formação será então da aprendizagem pela iniciativa (Peretti, 1991, cit. por Silva, 2009), numa “lógica construtivista da aprendizagem, em que as componentes da autonomia, participação, interação e reflexão são particularmente necessárias” (p. 5).



Para o campo educativo, interessará pesquisar e avaliar as características e facilidades/dificuldades específicas de aprendizagem de cada indivíduo nos seus vários contextos, e compreender e desafiar as suas potencialidades para a construção adaptativa, crítica e criativa de conhecimento ao longo da vida. Crawford (2004) considera que a subtilidade das diferenças individuais na aprendizagem dos adultos exige esforço para compreender e implementar estratégias adequadas às nuances do aprendente, explorando contextos ótimos e metodologias educativas. Exploram-se, assim, metodologias que possam abarcar toda esta diversidade real de aprendizagens e recuperar as condições favoráveis, de suporte ao desenvolvimento, nos vários contextos de vida, através das metodologias autobiográficas (MA).

Autores citados por Quintas (2008) defendem o uso de narrativas autobiográficas nos processos educativos, sustentando que este processo devolve ao sujeito a possibilidade de autoria da sua própria vida (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001) e de construção temporal da sua identidade (Tennant, 2000). Também Josso (2008) reconhece nas histórias de vida (HV), para além desta característica de mobilização da construção e recriação de autor, pelo sujeito e para si, do seu passado e de futuros possíveis, uma abordagem “ela própria produtora de conhecimento de si” (p.2). A autora afirma que “as HV introduzem uma rutura com os modelos académicos de ação e de formação. Não se trata de negar os saberes disciplinares, mas de fundar em si próprio o conhecimento abrindo-se aos contributos que as diferentes disciplinas podem trazer” (p.2). Há muito que o conceito de andragogia (Knowles, 1990) reconheceu nas pessoas adultas características distintas, a serem tidas em conta pela EFA, como a sua necessidade de um ensino que seja baseado na sua experiência, significativo, útil para a resolução de problemas da sua vida, e a sua capacidade de participação e de autodirecionamento da



sua aprendizagem. No campo educativo, esta nova abordagem constitui uma mudança paradigmática na relação com o saber. Esta valorização do saber experiencial, que em cada contexto criativamente se utiliza, se recompõe, reconstrói, se transforma e se renova, abala uma conceção positivista do conhecimento, que via os saberes práticos como uma mera aplicação dos saberes teóricos, transmitidos, acumulados, rígidos e indiscutíveis. Santos (2008), afirma que "teremos de ter presente a mudança de paradigma educacional e entender a educação como um processo que se operacionaliza em contacto com a vida e tem como finalidade intervir e transformar a existência dos indivíduos" (p. 4). Este autor considera que "as HV são conteúdo e método de aprendizagem, são outra maneira de pensar a EFA e a sua relação ao saber (...) fazem do sujeito o ator e autor central deste processo na medida em que apelam à interrogação permanente" (p. 2).

A utilização das HV como base metodológica em algumas das novas modalidades educativas contribui, decisivamente, para aproximar o adulto da educação, dada a maior acessibilidade, participação, interesse e sentido que tais metodologias representam para cada aprendiz. Para Levy (2000, cit. por Freire, 2005), a democratização do acesso à informação é crucial na luta da humanidade pela conquista de melhorias na qualidade de vida e para a construção de laços solidários entre povos e nações. Ao apelarem finalmente à vida, e conferirem sentido a uma aprendizagem permanente, estas metodologias marcaram indelevelmente as pessoas e a educação. Compreendendo o seu alcance, os processos de reconhecimento de adquiridos tomaram-nas como metodologia privilegiada para reconhecer as competências atualmente requeridas e motivar a continuação das ALLV.

#### **4. A reflexão sobre a experiência adquirida e modelos de intervenção educativa com adultos**

A experiência, como ponto de partida para a aprendizagem, será formadora se for refletida e consciencializada. O papel da reflexão sobre a experiência adquirida assume diferentes relevos, de acordo com as finalidades de aprendizagem dos vários modelos de intervenção educativa com adultos.



O “que” e “para quê” aprender são questões centrais na educação. As concepções sobre o saber e sua finalidade, base dos conteúdos educativos, são também determinantes nas escolhas metodológicas em qualquer nível e modalidade de educação. As crenças pessoais de qualquer educador sobre o conhecimento e a aprendizagem, bem como as políticas educativas, refletem diferentes posicionamentos éticos e fundamentam escolhas do conteúdo, da sua forma e da sua operacionalização. O novo paradigma de Aprendizagem ao Longo e ao Largo da Vida (ALLV), comportando uma nova concepção do saber, constituiu um desafio decisivo para o desenho mais pertinente de conteúdos e de metodologias de aprendizagem, atribuindo um papel central ao aprendente. Perspetivas mais subjetivistas do saber consideram-no vivo, em construção permanente, dependente da criação de cada sujeito, do sentido das suas interpretações pessoais (Pratt, cit. por Quintas, 2008). Também Damásio (2010) enfatiza o papel interventivo e subjetivo do sujeito na reconstrução do seu saber.

Pratt (cit. por Quintas, 2008) considera que o que distingue as diferentes perspetivas de ensino é justamente o entendimento do formador sobre o que é educar, a valorização que ele atribui aos ideais, ao contexto, aos conteúdos, a si próprio enquanto formador, e ao formando. Também Canário (1999) aponta, nos diferentes modelos educativos, diferentes relações entre saber e poder, diferentes apreciações das funções da EFA, o que nos remete, entre outras questões, para a importância dos conteúdos e das metodologias de aprendizagem.

“Para quem” e “por que meios” são questões igualmente importantes. Há também que adequar os conteúdos e suas formas às características e necessidades específicas da população envolvida na educação, não se limitando a mascarar “o que” e “como” era feito com as crianças e jovens. A democratização da educação aos cidadãos adultos pressupõe uma partilha e corresponsabilização de saberes e poderes, para a aprendizagem eficaz e útil da autonomia. Knowles (1990) referia-se à necessidade do adulto se basear nos seus saberes, fazer escolhas e autogerir a sua vida. A visão unicamente objetivista do saber, que o considera pré-existente e independente do sujeito, torna-se oca, pois carece do sentido e da direção que só o sujeito, cada sujeito, lhe atribui. A transmissão de conteúdos programáticos, alheios à experiência, características e necessidades dos aprendentes adultos, não fomenta o envolvimento e a responsabilização do formando pelo seu desenvolvimento, não sendo útil na sociedade atual, que requer cidadãos autónomos e empreendedores. Neste contexto, as metodologias, e também os conteúdos educativos, tentam adaptar-se às exigências da



sociedade e às novas necessidades dos aprendentes, visando a sua integração na sociedade. Ouane (2010) é da opinião que “o sistema educativo deve ser redirecionado para as competências-chave: saber, saber fazer, pensar criticamente e saber viver em comunidade (...), é prospetivo porque está a olhar para as mudanças que estão a acontecer no mercado de trabalho e na sociedade” (p.1).

A tentativa de resposta das políticas educativas a estas diferentes necessidades da EFA é relativamente recente. Smith (2011), considerado o pai do programa “Grundtvig”, uma medida da Comissão Europeia de apoio à EFA, é da opinião que “a pergunta chave a fazer, antes de desenharmos qualquer programa, é: “o que é que queremos realmente alcançar?” A resposta deve ser que pretendemos apoiar uma visão holística da EFA, que abranja o aspeto profissional, isto é, a elevação das competências da força de trabalho, mas também o lado da EFA que vai muito para além da atualização de competências” (p.1). Cada vez mais, a flexibilidade e o pensamento crítico são trabalhados nas intervenções educativas. Pires (2010) afirma que “quando pensamos na formação das pessoas, numa perspetiva global e integrada nas suas múltiplas dimensões, não podemos ter apenas em atenção as competências que têm valor económico no mercado. Há outro tipo de competências que são, se calhar, muito mais importantes para a vida e sem elas não podemos ser cidadãos de pleno direito, interventivos, participativos” (p. 9).

De acordo com Savater (2006), sendo uma “máquina de criar democratas”, a educação na democracia “nunca é neutra”, “transmite porque quer conservar”, tenta favorecer um tipo de Homem, um modelo de cidadania, de disposição para o trabalho, etc, que considera preferíveis aos restantes (p.39). A educação é condição para a libertação. A liberdade “não é um *a priori* ontológico da condição humana mas uma conquista da nossa integração social” (p.30). É assim que a educação democratizada é uma revolta contra a fatalidade, o destino: “universalizar a educação significa acabar com todas as operações de discriminação” (p.40). Atualmente, o sentido da educação, o resultado global da aprendizagem, os modelos de autoestima propostos pelo sistema educativo, “não são simples opções partidárias mas conquistas da civilização humanizadora, às quais não podemos renunciar” (Savater, 2006, p.42). Carneiro (2005) aponta, nos nossos dias, valores consensuais, generalizadamente desejáveis em qualquer contexto social: “liberdade, justiça, verdade, solidariedade, autenticidade, felicidade; a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as Constituições dos países democráticos; e os valores próprios da democracia, como tolerância e respeito pelo



pluralismo, participação responsável e renúncia ao exercício da violência, autonomia pessoal, coragem, flexibilidade, cooperação, participação” (p.4). Na opinião de Savater, os objetivos da educação são desenvolver capacidades de autonomia, cooperação e participação para formar cidadãos capazes de viver em comunidade (Savater, 2011):

“Em primeiro lugar, há que formar a capacidade de autonomia. Vivemos num mundo muito complexo e não se pode criar pessoas que vão viver, constantemente, dependentes de autoridades, técnicos, curandeiros (...) Em segundo lugar, formar pessoas capazes de cooperar com os outros (...) Para além da autonomia e da cooperação, faz falta despertar a capacidade ou a vocação de participar na vida pública. A diferença entre uma democracia e um autoritarismo é que na democracia somos todos políticos (...) há que aprender a participar na gestão pública das coisas; não a deixá-la nas mãos dos sábios, dos técnicos, dos que vêm de fora resolver as questões. Todos estes são valores ético-políticos (...) São os princípios gerais que há que introduzir, a partir deles cada qual pense o que queira; mas que pense e seja capaz de transmitir e comunicar esses conhecimentos” (p. 13).

As intervenções atuais, de inspiração neo-liberal, visam a igualdade de oportunidades na educação e elegem a responsabilidade dos cidadãos nos seus processos (individuais) de aprendizagem, não valorizando tanto o contexto como objeto de intervenção do indivíduo. Para Federighi e Melo (1999, cit. por Quintas, 2008), este é um dos dois paradigmas, para além do crítico-liberal, que ainda subsiste na sociedade atual. Aqui, o papel da reflexão crítica também é requerido nas intervenções educativas, não tanto para mudar as condições sociais que comprometem o desenvolvimento, mas para ser capaz de gerir, autónoma e individualmente, o seu devir.

Na opinião de Illeris (2000, cit. por Quintas, 2008), o que distingue as abordagens educativas de adultos são os seus ideais, de natureza crítica e emancipatória, numa abordagem mais interdisciplinar, ou ideais de natureza idealista, estes últimos situando-se na linha da andragogia, acreditando no potencial e no autodirecionamento naturais do sujeito. De acordo com Seaquist (2003), também a responsabilidade social, como forma crítica de educação cívica, é uma tendência dominante atual da EFA. Quintas (2008) considera que ambas as abordagens, humanistas ou liberais e as críticas, promoverão a responsabilidade social, mas diferentemente, consoante os seus pressupostos. Assim, ao invés das abordagens críticas, com acento tónico na mudança, as intervenções liberais





limitar-se-ão a “fornecer informações e conhecimentos que os adultos poderão usar” (p.27).

Quintas (2006) refere uma linha educativa prática, designada de “Responsabilidade Social”, “Educação Cívica de Adultos” ou de “Educação para a Cidadania”, que visa informar, mas também contribuir para a ação solucionadora dos cidadãos, através de programas que explorem os domínios cognitivo, afetivo, e de ação. Como afirma a autora, em democracia o principal propósito da EFA deve ser a educação cívica, e o desafio é integrar o conhecimento e as competências que uma efetiva Responsabilidade Social requer em processos e formas de EFA. Johnson (1999, cit. por Quintas, 2006) alerta para o risco de algumas tradições educativas de responsabilidade social, como a não concretização da função educativa quando é meramente informativa, ou um excessivo papel de doutrinação para a ação. Este autor propõe, antes, um equilíbrio destas propostas, numa “terceira via” da educação para a responsabilidade social que se apoie no desenvolvimento de cidadãos reflexivos, envolvendo “processos de aprendizagem autocrítica e dinâmica e uma cidadania ativa que leve ao envolvimento e à ação dentro da sociedade civil” (p.82). São assim valorizados, igualmente, os domínios cognitivo, afetivo e de ação, numa perspetiva de construção de aprendizagens que requer oportunidades para a discussão, a reflexão e a crítica de conteúdos ou temas de interesse pessoal para os aprendentes. Quintas (2006) é de opinião que “os formandos precisam de estabelecer uma relação pessoal com a área ou o assunto que está a ser objeto de estudo. Se eles veem uma conexão entre os temas em estudo com as suas vidas, ou com as vidas de outros com quem se preocupam, estarão muito mais motivados e a profundidade da aprendizagem será muito maior” (p.83).

A reflexão sobre as experiências de aprendizagem já adquiridas pelos adultos é um capital que tende a ser rentabilizado para o reconhecimento e o desenvolvimento das competências úteis na sociedade atual e futura. Sendo a base da reflexão, da problematização e da consciencialização, a experiência propicia a aprendizagem e a transformação da pessoa. Conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento da pessoa adulta mostram-nos que esta capacidade de reflexão sobre a experiência, implicando uma reanálise e uma nova avaliação da situação real vivida pelo adulto, não é igual para todas as pessoas, sendo nos processos de reconhecimento de competências trabalhada com cada adulto. Luís (2010) considera que “a adequação e a relevância do processo a cada pessoa é um princípio basilar fundamental para e no processo, de acordo com estudos realizados sobre a aprendizagem da pessoa adulta, por ser um processo que





apresenta um carácter autónomo, baseado na experiência, na reflexão, na especificidade dos problemas e das necessidades individuais” (p. 90).

Os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) enquadram-se numa perspetiva educativa humanista e crítica. Ao reconhecerem a centralidade do sujeito, utilizando a sua própria reflexão crítica como motor do processo de aprendizagem, enquadram-se na “perspetiva da produção de saber que se situa nas antípodas da conceção cumulativa, molecular e transmissiva própria da forma escolar tradicional” (Canário, 2000, cit. por Cavaco, 2007, p.23). A reflexão sobre a experiência adquirida é um meio necessário para desenvolver a capacidade de boa integração na comunidade, de gerir e dar sentido às suas vidas.

Podemos concluir que a pertinência das histórias de vida para o campo educativo em geral, e para o processo de RVCC em particular, resulta de diversos fatores: i) quando, onde - o reconhecimento que a aprendizagem se constrói, reconhece e desenvolve ao longo e ao largo da vida, em vários contextos formais, não formais e informais; ii) quem, que papel - o reconhecimento do valor e do papel do adulto como construtor do seu conhecimento, e do educador como alguém que suporta, medeia e desafia essa construção e atribuição de significado a contextos mais alargados da sociedade, ao longo e ao largo da vida; iii) o quê, para quê - o reconhecimento que essas experiências e situações de vida podem ser rentabilizadas em currículos educativos que as integrem transdisciplinarmente em dimensões sociais, culturais, económicas e políticas, para uma aprendizagem e integração mais eficaz e funcional do cidadão na sociedade atual; iv) como, porquê - o reconhecimento que as experiências pessoais de vida podem servir de base para a aprendizagem de competências, para a construção motivada de conhecimento e de novas aprendizagens, pela participação ativa no seu processo de aprendizagem através de MA, com o suporte e desafio dos educadores.



## CAPÍTULO II

### O processo de RVCC

---

#### 1. Finalidades e princípios educativos do processo de RVCC

O processo de RVCC, seguindo as tendências e conceitos de ALV e de responsabilização do indivíduo pela construção do seu percurso de vida, visa certificar os adquiridos da sua experiência e também pretende motivar à pró-atividade na continuação das suas aprendizagens futuras. A experiência é considerada a base para a aprendizagem, sendo através de metodologias autobiográficas (MA), reflexivas, que se pretende, numa reconstrução da HV, reconhecer, validar e certificar as competências que foram adquiridas em vários contextos experienciais, ao longo da vida.

Os princípios educativos que iluminaram, na origem, os sistemas de RVCC, de crença no desenvolvimento constante, ao longo e ao largo da vida do ser humano, com inspiração algo crítica e emancipatória, no nosso país, basear-se-ão, essencialmente, em pressupostos da andragogia, como a relevância da diversidade e realidade experiencial individual da pessoa adulta na sua aprendizagem, bem como a necessidade de participação e autodirecionamento nos seus processos de aprendizagem. Reconhece-se que a reflexão crítica sobre as aprendizagens experienciais, passadas e futuras, pode ser facilitada pela mediação dos educadores e é útil para o desenvolvimento individual e da sociedade. Melo (2008) refere que “a invenção dos centros para reconhecimento e validação das aprendizagens informais e não-formais deveu-se, antes de mais, à vontade de motivar e de reforçar a confiança das pessoas adultas para entrarem num percurso vitalício de desenvolvimento pessoal, com as consequentes implicações de natureza cultural, social, profissional e cívica” (p.1).

Creemos que um ganho estrutural do processo de RVCC para a sociedade tem sido uma evolução na relação com o conhecimento, baseada nos novos paradigmas que sustentam estas metodologias. O saber fez as pazes com a vida, saiu à rua, aprendeu com a sua experiência, está agora mais real, uno e aberto à participação de todos. Para Cavaco (2007), o processo assenta no pressuposto de que “há continuidade entre a aprendizagem e a experiência, os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiências” (p.22). O reconhecimento da importância de uma EFA que integre a experiência e as situações reais de vida, e que responda aos interesses e

necessidades dos adultos, não é novo, mas só recentemente, com a “Iniciativa Novas Oportunidades” (INO), ela foi concretizada em grande escala no nosso país. Pela sua importância no cenário educativo nacional, como medida emblemática das políticas educativas em curso, mas também para a contextualização do presente estudo, no ponto seguinte do presente estudo dedicaremos uma análise detalhada e circunstanciada da Iniciativa Novas Oportunidades.

Prosseguindo, já em 1926, Lindeman (cit. por Knowles, 1990) entendia que “se a aprendizagem é a vida, então a vida é a fonte de aprendizagem”, e que “toda a formação digna desse nome deve implicar-nos na ação e na reflexão” (p.43). De facto, o processo de RVCC democratiza o acesso e a participação ativa de todos, reconhecendo formalmente como válidas as reflexões sobre as aprendizagens formais, não-formais e informais, certificando-as, colocando-as assim ao mesmo nível, repondo a justiça social e desafiando uma hegemonia do saber/poder académico com fortes raízes no nosso país. Savater (2010a) é de opinião que “durante séculos, o ensino serviu para discriminar certos grupos humanos em nome de outros” (p.40), e que finalmente a educação pública veio resgatar o Homem da fatalidade do seu destino, da sua ignorância. No processo de RVCC a questão do “quê”, do objeto de aprendizagem, remete-nos para uma perspetiva subjetivista do saber: apesar de haver uma base - a que Savater (2006) chama de conquista da civilização humanizadora - de saberes, proposta nos referenciais utilizados no processo de RVCC, que traduz o ideal da aprendizagem para a boa integração do cidadão na sociedade, essas competências propostas são diferentemente interpretadas, construídas, valorizadas por cada aprendente, de acordo com o contexto, mais ou menos facilitador de desenvolvimento, e com o sentido atribuído por cada sujeito, com base nas suas experiências de vida, nos seus interesses e necessidades de desenvolvimento.

As finalidades do processo de RVCC são o reconhecimento e o desenvolvimento de competências de aprendizagem, autonomia, participação e cooperação, diretamente influentes no desenvolvimento individual mas também na iniciativa e empreendedorismo, necessários ao desenvolvimento social e económico do país. Savater (2006) considera que os objetivos subjacentes da educação deverão, pois, ser desocultados, assumidos e bem explicitados no currículo, sem neutralidade, de modo a orientarem e balizarem as práticas educativas.

Estes processos baseiam-se, como vimos, em novos paradigmas educativos, e também são desenvolvidos em formato de uma grande flexibilidade, de acordo com as disponibilidades dos candidatos, permitindo, assim, uma verdadeira oportunidade de



continuação das aprendizagens e integração na sociedade. Marques (2008) considera que a implementação do sistema nacional de RVCC constituiu “uma das medidas políticas de maior alcance estratégico em Portugal desde o 25 de Abril” (p.1).

## 2. A Iniciativa Novas Oportunidades

Em 1996 a União Europeia<sup>1</sup> apela para a ALV como o novo conceito emergente de educação, constituindo uma resposta política possível às mudanças e exigências da sociedade da informação e do conhecimento, em geral, e às necessidades de educação e de aprendizagem dos adultos, em particular. Realça-se a importância da agência pessoal dos adultos no seu devir, nos vários contextos experienciais onde adquire e desenvolve as suas competências. Este novo conceito de aprendizagem evidencia “a necessidade de comprometer os próprios indivíduos no seu investimento na formação no sentido de os tornar empregáveis, mantendo-os em estado de competência e de competitividade no mercado” (Silva, 2009, p.1). Os decisores políticos investem na capacitação de indivíduos e empresas para fazer face às exigências atuais da sociedade. Em 1997 a Cimeira de Luxemburgo assume, para a Europa, uma estratégia integrada de educação e formação, emprego, competitividade e coesão social. O Conselho Europeu de Lisboa, em 2000, no seu ambicioso objetivo estratégico para a década seguinte, reforça a importância da qualidade, eficácia e um maior acesso na educação, formação e qualificações para o desenvolvimento global das sociedades. Hoje é atribuído à qualificação um carácter produtivo e construtivo do tecido económico (Cabrito, 2005). A Declaração de Copenhaga, em 2002, regista a necessidade da adoção de princípios comuns, consagrados no Conselho de Educação Europeu em 2004 e em 2006, com a adoção do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), a aplicar, faseadamente, até 2012, data a partir da qual deverá constar nos certificados de qualificações o nível europeu correspondente à certificação atribuída, permitindo uma maior comparabilidade, a mobilidade dos cidadãos nos vários países e a sua ALV. O investimento na educação e na formação continua a ser visto como decisivo, exigindo uma estratégia global partilhada para conseguir um retorno no desenvolvimento do indivíduo, do mercado de trabalho, da economia e da sociedade. Nas últimas décadas a EFA tem apresentado uma expansão e diversificação de modelos de intervenção educativa. Ao considerar as

---

<sup>1</sup> Ver nomeadamente o relatório de Jackes Delors, 1996.



necessidades de desenvolvimento sustentável das sociedades, propõe estratégias diversificadas e flexíveis, recuperando o potencial educativo da reflexão sobre a experiência vivida de formandos e educadores, e intervindo a vários níveis, desde o escolar, profissional, social, cultural, comunitário. Desenvolveram-se, assim, sistemas de validação de adquiridos em vários países, contribuindo decisivamente para novos princípios e práticas educativas, e implicando diferentes formas de representação e valorização social destes sistemas no campo da EA.

A Iniciativa Novas Oportunidades (INO), datada de 2005, é integrada no Programa Tecnológico e no Plano Nacional de Emprego, e procura concretizar os objetivos do programa “Educação & Formação 2010”. Seguindo os objetivos dos sistemas de educação e formação na Europa, reflete o esforço político de democratizar o acesso à educação e à formação, recuperando um pesado atraso ao nível das qualificações da população portuguesa e contribuindo para a modernização da economia e o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. De acordo com Fernandes (2009),

“Esta iniciativa promove uma mudança de escala, ou seja, pretende que se abandonem respostas educativas residuais, e que se alarguem as respostas para um ambiente de aprender ao longo da vida. Também se assiste a uma mudança conceptual nestes percursos de qualificação, pois, cada vez mais, tenta-se conferir a estes cidadãos dupla certificação, escolar e profissional, através de processos de aprendizagem e qualificação diferenciados, atendendo às capacidades e experiências de cada um, beneficiando a pessoa, bem como a sociedade, através do reconhecimento e certificação das qualificações” (p. 17).

Luís (2010) considera que a INO reflete princípios e orientações internacionais emanadas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no sentido da promoção da cidadania e de um diferente conceito de Educação, de ALV, na responsabilização dos adultos pela sua aprendizagem, e também na linha de Morin (2000), valorizando a complexidade humana e reconhecendo toda a sociedade como os novos espaços da nova educação.

Esta iniciativa contempla dois eixos de intervenção: um para os jovens e outro orientado para os adultos ativos (empregados e desempregados), que não concluíram o ensino secundário (ANQ, 2010). Para tal, a população adulta dispõe, entre outras ofertas, de cursos de EFA ou de processos de RVCC, que conferem qualificação escolar - de nível básico e secundário - e profissional. Diferentes autores (Quintas, 2008; Silva,

2002) têm referido a extrema importância de outras modalidades de EFA existentes atualmente, nomeadamente os cursos de EFA, mas, neste trabalho, vamos centrar-nos nos processos de RVCC.

A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) (2010) indica que ainda contamos com 3.500.000 portugueses sem o ensino secundário completo na população ativa. Segundo Luís (2010), "a taxa de escolarização da população adulta em Portugal é de 8 anos de escolaridade, contrastando com os 12 anos que caracterizam a população dos países da OCDE" (p. 84). Capucha (2010) define para o período de 2011-2015 o aumento em 2,5 anos a escolaridade média da população como meta geral para a INO. Para além da aposta no nível secundário de educação como patamar mínimo de qualificação da população portuguesa, a ANQ (2010) anunciava, como desafios chave desta iniciativa, "a valorização social do investimento daqueles que apostaram na sua formação escolar e profissional, o reforço do número e diversidade de atores associados à dinamização desta Iniciativa, bem como a consolidação de uma rede que assegure respostas de proximidade aos públicos" (p.3).

Numa vasta rede, dispersa pelo território nacional, de 448 Centros Novas Oportunidades (CNO), cada uma destas estruturas é porta de entrada de todos os adultos que procuram qualificação. De acordo com a ANQ (2010), o objetivo essencial para 2010 era certificar 600 mil adultos através de processos de RVCC e abranger 350 mil através de Cursos de EFA). Com objetivos ambiciosos e uma forte campanha publicitária em 2007, esta iniciativa, com o lema "Aprender compensa!", contava, em setembro de 2010, com mais de 1, 2 milhões de candidatos adultos envolvidos em processos de qualificação, dos quais 372 455 (cerca de 34%) certificados, conforme indica a Tabela 1, relativa à atividade dos Centros até 2010 (ANQ, 2010a).

Tabela 1 – principais indicadores de atividade dos Centros RVCC e dos CNO (ANQ, 2010a)

Indicadores de actividade	2000/05	2006/10	Total
N.º de Inscrições	153 719	1 088 316	1 242 035
N.º de Encaminhamentos para Ofertas Formativas	10 839	179 840	190 679
N.º de Certificações	44 192	328 263	372 455

Fontes: Relatórios mensais enviados à DGFV (2000/2006) e plataforma SIGO (desde 2007, dados provisórios de 30 de Setembro de 2010).



A adesão a esta iniciativa foi massiva. Os resultados da sua avaliação externa, feita pelo Centro de Estudos da Universidade Católica em 2010, indicam que estes serviços são hoje percecionados como uma marca pública, com valores claros: acessibilidade/flexibilidade, inclusão/valorização da HV de cada indivíduo e horizontes futuros/possibilidades de mudança (CEPCEP, 2010). Luís (2010) é da opinião que esta adesão reflete uma “tomada de consciência coletiva da necessidade de se formar e de se assumir como cidadão e cidadã ativo/a e responsável pelo futuro“ (p. 84). A autora refere, ainda, outros contributos positivos do programa Novas Oportunidades (NO) para a sociedade portuguesa: uma maior aproximação entre a escola e a sociedade; entre o saber prático e profissional e o saber científico; entre o sujeito e a possibilidade de concluir um percurso formativo interrompido e de aceder a novas oportunidades sociais e laborais.

Desde novembro de 2010, com o Despacho nº 17658/2010 (MTSS, 2010), que esta nova oportunidade para recomeçar um percurso de qualificação assume, para os desempregados que não tenham o 12.º ano de escolaridade, um caráter de obrigatoriedade. Este despacho determina que:

“Os cidadãos desempregados inscritos nos centros de emprego do IEFP, I. P., que sejam detentores de habilitações inferiores ao 12.º ano de escolaridade completo e não estejam a frequentar uma modalidade de qualificação no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, e cujo perfil de empregabilidade se afigure pouco adequado às ofertas de emprego disponíveis, devem ser encaminhados para a rede nacional de CNO” (p. 57613).

A ANQ (2011) considera que é “a fim de frequentarem um percurso formativo que lhes permita obter aquele nível de escolaridade” que é feito o encaminhamento obrigatório desses desempregados (p.1).

Através do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) português, coordenado pela ANQ sob a tutela dos Ministérios do Trabalho e Solidariedade Social e da Educação, a INO conta com várias estruturas e instrumentos que visam responder ao desafio da qualificação, constituindo o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) o referente para os percursos de qualificação nas várias áreas profissionais e a rede nacional de CNO o





coração que, articulado com as entidades formativas, dá vida a estas novas oportunidades por todo o país.

Nos CNO desenvolvem-se os processos de RVCC, que, segundo Almeida *et al.* (2008, cit. por Fernandes, 2009), se assumem como um pilar da Estratégia de Lisboa (Comissão, 2000) para a (re)qualificação da população adulta. Amorim *et al.* (2008, cit. por Fernandes, 2009) “temem que os cursos EFA e o processo de RVCC, os pilares do eixo adultos da INO, sejam encarados como (...) fórmulas mágicas (...) [que, habitualmente, se operacionalizam] desarticuladas entre si, como com outras respostas (...) [que podem não ser] bastantes para resolver o crónico atraso estrutural da educação em Portugal e, sobretudo, para satisfazer uma procura que, já de si reduzida, se debate com uma oferta ainda mais reduzida” (p.18).

Vários autores preferem enfatizar o contributo positivo desta iniciativa no panorama educativo português. Fernandes (2009) refere a promoção da valorização pessoal, bem como uma participação crítica e informada numa sociedade cada vez mais exigente, e César e Ainscow (2006), Courela (2007), ambos citados por Fernandes (2009), salientam a construção de uma sociedade mais inclusiva, que é fruto da aposta que é feita na EA. Para Luís (2010) é “inquestionável um conjunto de aspetos positivos e indicadores da possibilidade de mudança que se procura concretizar com este programa: a oportunidade de toda a população adulta com baixa qualificação poder efetivamente aceder a um sistema que lhe permite receber formação ou ver reconhecidos e certificados os seus saberes; o debate público sobre a educação; a tomada de *consciência* da relação que existe ente a baixa qualificação da população e a pobreza e o atraso estrutural do país” (p. 83). A autora refere, ainda, que a aproximação progressiva e necessária entre a escola e a sociedade que esta iniciativa facilita, pode constituir-se como um fator de promoção da mudança do próprio sistema formal de ensino, dos conceitos de Escola e de Educação.

## 2.1. Os Centros Novas Oportunidades (CNO)

### 2.1.1. Missão, atribuições e princípios orientadores





Os CNO são hoje “porta de entrada” para todos os que procuram uma oportunidade de qualificação. Constituem-se, assim, como a estrutura operativa central da INO. Com a missão de assegurar a todos cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, escolar ou profissional, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades, os CNO procuram também promover a procura de novos processos de aprendizagem por parte destes adultos, numa política de valorização social da ALV (Gomes, 2007).

São atribuições dos CNO:

- O encaminhamento para ofertas educativas e formativas mais adequadas ao perfil e às necessidades e interesses de cada adulto (candidatos espontâneos e os enviados pelo Centro de Emprego), a realizar no próprio CNO ou em entidades externas;
- O reconhecimento, validação e certificação parcial de competências adquiridas ao longo da vida e, ainda, a construção de um plano pessoal de qualificação definindo o percurso para atingir a certificação pretendida;
- O reconhecimento, validação e certificação total de competências adquiridas ao longo da vida, para obtenção de um certificado de nível de qualificação escolar e/ou de profissional e para a redefinição de novas possibilidades de ALV;
- A validação e certificação final de percursos de qualificação construídos através de formações modulares certificadas.

A Carta de Qualidade (Gomes & Simões, 2007) é um documento que, para além de definir a missão, os requisitos de estruturação do trabalho, as etapas de intervenção, os parâmetros de referência a seguir pelos CNO nos seus vários níveis de serviço e de organização, define os seguintes princípios orientadores dos CNO:

- Abertura e flexibilidade na resposta diferenciada e adaptada às características e necessidades de um público diversificado, de todos os que procuram uma oportunidade de qualificação;
- Confidencialidade no tratamento de informação prestada pelo adulto no seu percurso no CNO<sup>2</sup>;

---

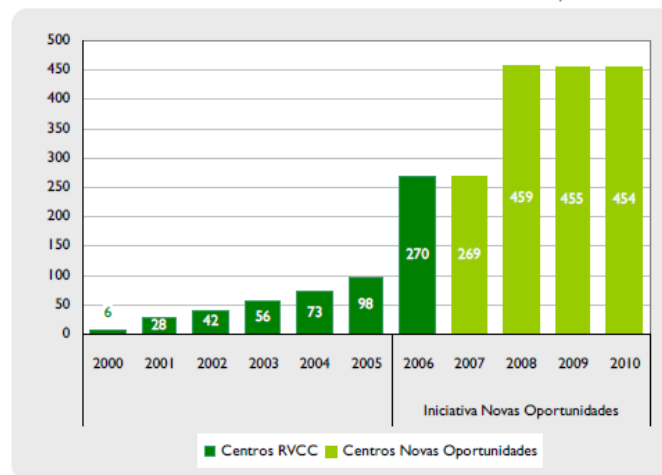
<sup>2</sup> Todavia, desde novembro de 2010, com o Despacho n.º 17658/2010, os CNO deverão ainda inscrever os desempregados convocados pelos Centros de Emprego e encaminhá-los “para as vias formativas mais adequadas às



- Orientação para resultados, para a efetiva concretização de qualificação e certificação, em tempo útil (estão definidos níveis de resultados, em função do número de adultos envolvidos, para cada CNO);
- Rigor e eficiência na gestão dos CNO e dos processos de qualificação e certificação que desenvolve (relativamente ao processo são apresentados critérios de funcionamento que assegurem qualidade);
- Responsabilidade e autonomia, para uma cooperação necessária e eficaz com outras entidades centrais e regionais, que responda às necessidades detetadas e que antecipe e assegure respostas adequadas à população.

### 2.1.2. Evolução da rede de CNO

Desde a sua implementação, ainda no tempo da Agência Nacional de EFA (ANEFA), em 2000, com apenas alguns centros de RVCC experimentais, a evolução foi gradual até 2006, ano em que foram criados mais 172 centros RVCC (Figura 1), que, em 2007, operando com uma nova missão, se passariam a designar CNO.



Fonte: Agência Nacional para a Qualificação I.P., 30 de Setembro de 2010.

Figura 1. Evolução do nº de centros de RVCC e de CNO (ANQ, 2010, p.9)

Tal como se apresenta na figura, em 2008 dá-se um novo *boom*, com a criação de mais 190 CNO, contribuindo, decisivamente, para a sua visibilidade social. Previa-se,

---

características daqueles e fornecer aos Centros de Emprego todos os dados indispensáveis ao cumprimento dos Planos Pessoais de Emprego” (ANQ, 2011, p. 1).

para 2010, atingir a meta de 500 CNO. Atualmente a rede de CNO conta com 448 Centros.

Para o período de 2011-2015, Capucha (2010) preconizava o princípio da “boa escola” (p.16) para todos, apresentando as principais metas no Eixo Adultos: certificar um milhão de portugueses, dos quais 350.000 com uma certificação escolar de nível básico; 300.000 com uma certificação escolar de nível secundário; 350.000 certificados em cursos de dupla certificação. Apostar-se-ia em Formações Modulares Certificadas (com acesso a certificações parciais) e em outros programas formativos de modo a responder eficazmente a necessidades específicas de formação ao longo da vida dos cidadãos. No seguimento da recente diretriz de encaminhamento para os CNO de alguns desempregados inscritos nos centros de emprego, estão atualmente em curso estratégias adaptadas que respondam a essas necessidades. Pretende-se, igualmente, para 2015, alcançar a média europeia na taxa de participação da população adulta em atividades de ALV.

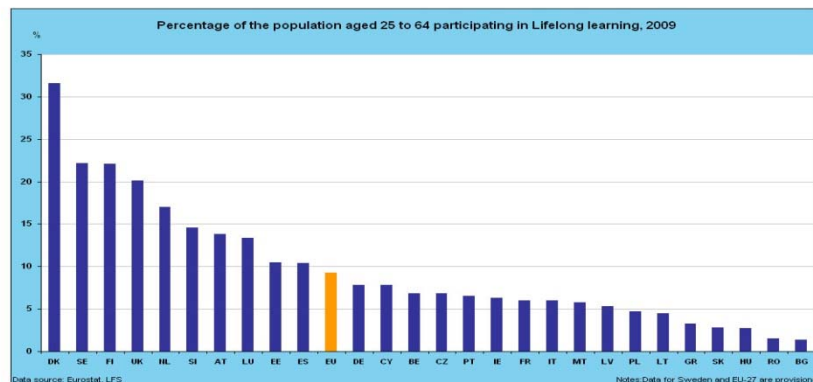


Figura 2. Percentagem da população entre 25/65 anos que participou em atividades de ALV, 2009 (Fonte: Cedefop, 2011)

A Figura 2 mostra que no ano de 2009 esta percentagem era, em Portugal, de 6,5 e a média europeia situava-se nos 9,3.

Capucha (2010) perspetiva um reajustamento gradual destas estruturas, que decorre do “envolvimento crescente dos parceiros e prospeção permanente do futuro”, com “lógicas de especialização ou diferenciação funcional (em áreas profissionais ou em produtos específicos) (...) numa determinada área ou segmento de resposta”, e na sequência de uma transição para “centros de referência” (por exemplo, no caso de

definição da rede de certificação profissional em articulação com entidades formadoras) que se constituam como “Portas de Entrada na Formação e na ALV” (p. 15). As entidades formadoras públicas ou privadas, numa determinada área ou segmento de resposta, serão consideradas “promotores de referência” (p.16).

As tendências para a generalidade da oferta educativa e formativa passam por uma maior flexibilização e diversificação dos percursos de formação, passando, necessariamente, por uma melhor articulação entre entidades no meio envolvente.

De facto, o CEPCEP<sup>3</sup> (2010) verifica, nos seus resultados da avaliação externa à INO, que “persistem alguns setores da população – jovens menores de 30 anos, mulheres de idade superior a 50 anos e profissionais pouco qualificados – que se mostram mais “resilientes” a uma adesão espontânea à Iniciativa, constatação que parece indiciar a necessidade de uma inteligente segmentação da comunicação e a conveniência de uma maior diferenciação dos modelos de oferta no terreno” (p.5).

Esta tendência parece apontar para uma abordagem mais contextual da aprendizagem, com uma orientação estrutural que, reconhecendo que fatores de ordem cultural e social interferem na aprendizagem, tentem assegurar a estes sujeitos respostas educativas que lhes possibilitem igual acesso a processos de desenvolvimento efetivos.

Rematando a apresentação dos resultados de 2010 da avaliação externa à INO, o CEPCEP afirma que “no plano estratégico, e num horizonte de médio prazo, a INO encerra um potencial precioso e de inigualável riqueza conceptual para inspirar a estruturação de um sistema de ALV suscetível de colocar Portugal na dianteira dos demais países Europeus e da OCDE, que normalmente lhe servem de *benchmark*” (p.5). De facto, num relatório publicitado em junho de 2011 pela ANQ, Portugal foi classificado, a par com a Finlândia, a França, a Holanda e a Noruega, na escala mais alta no que respeita ao nível de desenvolvimento em matéria de validação de aprendizagens não formais e informais (Hawley *et al*, 2010). Por seu lado, Carneiro (2010) considera que “a sustentabilidade da Iniciativa, dos Centros, dependerá muito do saber viver em rede, da qualidade e relevância das parcerias que se possam fazer com outros atores sociais, a nível global, nacional e local. Os novos públicos serão atraídos pela vitalidade dos Centros, pelo testemunho dos que o frequenta(ra)m. Virão pela Vida e pela forma como aí se aprende para viver melhor” (p.29).

---

<sup>3</sup> CEPCEP: Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (da Universidade Católica Portuguesa).



### 2.1.3. Funcionamento dos CNO

Os Centros são criados e dinamizados por vários tipos de entidades, que apresentam uma candidatura técnico-pedagógica bienal, de acordo com um conjunto de objetivos quantitativos e qualitativos, e a sua estratégia de intervenção num determinado território e/ou setor de atividade (ANQ, 2010a). A atuação do CNO é proposta num Plano Estratégico de Intervenção que “traça as metas a atingir, define as metodologias de trabalho e as estratégias de intervenção, tendo, no entanto, autonomia para definir o seu próprio modo de ação, de acordo com as características do meio onde se insere, as necessidades e o perfil do seu público-alvo” (ESDIME, 2007, p. 22).

Até 2009 a rede nacional de CNO era cofinanciada pelo Fundo Social Europeu (Medida 4, Ação 4.1), no eixo relativo ao apoio à transição para a vida ativa e promoção da empregabilidade, do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP III). Atualmente, os CNO de algumas regiões são financiados a 100% pelo Estado.

Para além da legislação de base<sup>4</sup>, a Carta de Qualidade dos CNO (Gomes, 2007) serve de suporte ao serviço e organização destas estruturas. Para um dos quatro níveis possíveis (A, B, C ou D) de intervenção de um CNO, de acordo com o volume de candidatos previstos para cada Centro<sup>5</sup>, a ANQ propõe, aos Centros que apresentam a sua candidatura, metas bianuais para o número de inscritos, número de encaminhamentos definidos, número de adultos em processos de RVCC e número de certificações (parciais e totais). Abaixo apresenta-se a Tabela 2, com as referências de níveis de resultados propostos aos CNO pela ANQ relativas ao número de candidatos a qualificação de nível secundário.

---

<sup>4</sup> Portaria n.º 236/2011, de 15 de junho - acreditação dos avaliadores externos e sua atividade no processo RVCC (MTSS & ME, 2011); Despacho n.º 17658/2010, de 25 de novembro - medidas do IIEFP relativamente aos cidadãos desempregados inscritos nos CE que sejam detentores de habilitações inferiores ao 12.º ano (MTSS, 2010); Despacho n.º 21023/2009, de 18 de setembro - apoios concedidos no âmbito do POPH (MTSS, 2009b); Despacho n.º 15889/2009, de 13 de julho - Comissões Técnicas dos CNO (MTSS & ME, 2009); Despacho n.º 15053/2009, de 3 de julho - Regulamento do POPH (MTSS, 2009a); Despacho n.º 21257/2008, de 13 de agosto - condições de financiamento público (MTSS, 2008b); Despacho n.º 18229/2008, de 20 de junho - regime de acesso aos apoios financeiros (MTSS, 2008a); Despacho n.º 14310/2008, de 23 de maio - funcionamento dos CNO nos estabelecimentos públicos de ensino (ME, 2008); Portaria n.º 370/2008, de 06 de maio - criação e funcionamento dos CNO (MTSS & ME, 2008a); Despacho conjunto n.º 11 203/2007, de 11 de maio - organização e funcionamento dos centros RVC (MTSS & ME, 2007b); Despacho n.º 7794/2007, de 22 de março (SEC, 2007) e Portaria n.º 86/2007 de 12 de janeiro - regulamentação do Sistema de RVCC (MTSS & ME, 2007a).

<sup>5</sup> No primeiro ano de atividade, independentemente do número de candidatos previstos, qualquer CNO terá como referência o nível A de resultados.



Níveis de resultados	Inscritos	Com diagnóstico e encaminhamento definidos	Em processo RVCC	Certificados (total e parcial)
A	250	225	101	91
B	400	360	162	146
C	650	585	263	237
D	900	810	365	328

Tabela 2. Níveis de resultados propostos aos CNO (ANQ, 2010b)

Capucha (2010) refere que para o período 2011-2015 os critérios de afetação dos recursos por níveis serão definidos a partir do desempenho dos CNO. Também o número de intervenientes das equipas depende do volume de adultos no CNO.

Atualmente regista-se um investimento nas relações dos CNO com a comunidade. A ANQ (Capucha, 2010) assinala, paralelamente aos 92 protocolos de cooperação de âmbito nacional, 8258 protocolos regionais que vigoram entre os CNO e empresas ou entidades da sua comunidade, essencialmente visando a mobilização da população adulta e a divulgação da oferta formativa disponível na região.

#### 2.1.4. Etapas de intervenção dos CNO

Nos CNO são desenvolvidas as etapas iniciais de inscrição e Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento (ADE), pelo técnico de ADE (TADE). Com o objetivo de concluir a sua certificação escolar e/ou profissional de nível básico ou de nível secundário o candidato, espontâneo ou enviado pelo Centro de Emprego, é encaminhado ou para o processo de RVCC ou RVCC profissional (RVCC PRO) que se desenvolve também, nos CNO, ou para outros percursos educativos (cursos EFA, formações modulares certificadas, etc) que sejam mais adequados ao seu perfil, noutras entidades formadoras. A Figura 3 ilustra as etapas de intervenção de um CNO.

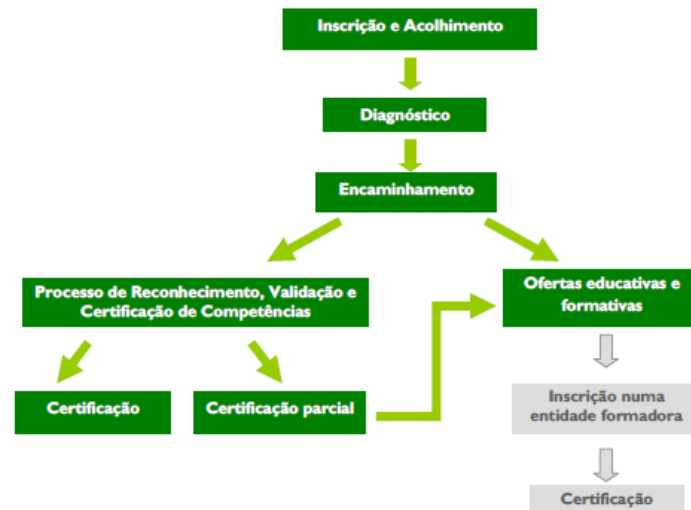


Figura 3. Etapas de intervenção dos CNO (Fonte: ANQ, 2010)

No acolhimento é apresentado o percurso possível dos candidatos no CNO, o adulto é informado sobre os vários percursos possíveis para a conclusão da certificação pretendida, e é-lhe solicitada informação relativa ao seu percurso de vida formativo, profissional e social, bem como aos seus interesses e objetivos para o futuro. O diagnóstico consta da análise curricular e entrevista com o candidato, onde são exploradas questões importantes para a definição do seu perfil, com vista ao seu encaminhamento negociado para o percurso que lhe seja mais adequado.

No encaminhamento são analisadas, com o candidato à certificação, as vantagens e desvantagens para si de cada percurso possível, sendo o processo de RVCC apenas uma entre várias vias possíveis para tal. O processo de RVCC é preferencialmente adequado para adultos detentores de experiência de vida diversificada, nomeadamente profissional e social, capazes de usar novas tecnologias e com domínio da língua portuguesa e conhecimentos básicos de uma língua estrangeira. O processo também requer características pessoais, tais como motivação para explorar as suas vivências, aptidão para refletir sobre as suas aprendizagens na sociedade, autonomia e auto-organização do adulto para realizar as atividades requeridas.

Os adultos dispõem de outros encaminhamentos possíveis. Para além dos cursos de EFA, escolares e/ou profissionais, e das vias alternativas de conclusão do ensino secundário de escolaridade (Decreto 357<sup>6</sup>) para quem tem até 6 disciplinas em atraso de

<sup>6</sup> O Decreto-Lei 357 permite o acesso a modalidades especiais de conclusão e certificação do nível secundário de escolaridade, a adultos com percursos formativos de nível secundário incompletos e desenvolvidos ao abrigo de planos de estudo extintos (MFAP, 2007).



um curso extinto, existem também variadas Formações Modulares Certificadas, constantes do CNQ, que se podem ir desenvolvendo e articulando de modo flexível, de acordo com os interesses e a disponibilidade dos adultos, em entidades externas. Quando o percurso educativo é completado por um curso EFA ou pelo Dec. 357, a certificação final do adulto é da responsabilidade da entidade formadora, quando é por meio de formação modular certificada será a Comissão Técnica de Certificação, estrutura a funcionar nos CNO, que analisa e emite os certificados.

## 2.2. A metodologia do processo de RVCC

Na linha recomendada pela Europa de reconhecer e promover a ALV, o processo português de RVCC distingue-se de outros percursos educativos atualmente disponíveis no nosso SNQ, por permitir uma certificação escolar e/ou profissional, reconhecendo e validando competências já adquiridas pelo adulto nos vários contextos (privado, profissional, comunitário e global) da sua vida, à luz de um Referencial de Competências-Chave (RCC) que reflete as necessidades fundamentais do cidadão na sociedade moderna, numa perspetiva dinâmica, transdisciplinar, transversal e contínua da construção do conhecimento. Com base num rol de competências que, articuladas, são hoje consideradas “chave” para um adulto atuar eficaz e autonomamente nas sociedades atuais, é pedido ao adulto que, partindo das experiências reais da sua vida, construa um portefólio reflexivo das suas aprendizagens (PRA), provando as competências que já pôs e põe em ação ao longo de várias situações e contextos da sua vida, definindo e conduzindo um projeto futuro para o seu desenvolvimento como cidadão na comunidade.

### 2.2.1. Funcionamento do processo de RVCC

Apresentaremos sucintamente o funcionamento do processo de RVCC em cada uma das suas etapas: o reconhecimento, a validação e a certificação de competências.

1. Reconhecimento de competências - Fase de identificação e valorização das experiências de vida de cada adulto que se podem relacionar com o que é requerido no RCC para o nível de certificação pretendido, balanço das competências adquiridas e a desenvolver através de várias atividades desenvolvidas pelos educadores em sessões coletivas e individuais, e pela





- construção pelo candidato de um PRA que constituirá prova das competências adquiridas em vários contextos de vida.
2. Validação de competências - Este ato formal de validação das competências que foram evidenciadas no PRA na fase de reconhecimento pode ser solicitado pelo candidato. Na sessão de validação são formalmente confirmadas (ou infirmadas) as competências validadas, através da análise e avaliação do PRA e de uma breve apresentação oral do candidato que, usualmente, serve como preparação para a apresentação posterior a Júri. Desta sessão resulta a definição formal de um Plano de Qualificação Pessoal que, em caso de validação parcial, define o percurso de formação a seguir pelo candidato a fim de adquirir e/ou desenvolver competências e concluir a sua certificação, ou, em caso de validação total, a definição das possibilidades de continuação de aprendizagens futuras num Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP). O adulto poderá então fazer o seu pedido de certificação das competências validadas.
  3. Certificação de competências - O processo de RVCC culmina com uma sessão pública de júri de certificação de competências. Perante o júri, composto pela equipa que acompanhou o adulto no processo e por um avaliador externo acreditado, o candidato faz uma apresentação das competências adquiridas ao longo da sua vida que foram validadas no seu PRA, com vista à sua certificação parcial ou total.

### 2.2.2. *Os referenciais explorados no processo de RVCC*

Os Referenciais de Competências-Chave (RCC) do processo de RVCC baseiam-se no pressuposto da valorização da ALV, ao assumir a importância das aprendizagens formais, não formais e informais (Luís, 2010). As competências propostas no RCC pela DGFV (2006), que concretiza prioridades já enunciadas no Livro Branco sobre EF (Comissão, 1995) e no Memorando sobre ALV (Comissão, 2000), são as consideradas “chave” para os cidadãos funcionarem autónoma e eficazmente nos vários contextos da sua vida na comunidade.

Ao descrevermos a organização e o uso dos referenciais no processo de RVCC, questionamo-nos sobre a intencionalidade, a utilidade e a pertinência destes RCC, no que se refere às suas finalidades de desenvolvimento.



Deter-nos-emos apenas no RCC escolar do nível secundário (RCC-NS). Neste RCC é utilizada a definição de 2004 da Comissão Europeia para apresentar o conceito de competência como uma "combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também "a disposição para" e "o saber como aprender" (DGFV, 2006, p.12). Fernandes (2007) entende competências-chave como "um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego" (p.89). O termo "competências", por remeter para um saber-fazer em ação, que se adquire e desenvolve pelo sujeito, ao largo e ao longo da sua vida, num contexto específico e mobilizável para várias situações, reflete as exigências sociais, laborais e educativas atuais, de participação, autonomia e responsabilidade, substituindo no processo de RVCC o termo "conteúdos", que, na sua aceção tradicional, é menos rico e dinâmico que o termo "competências", pois sugere factos e conhecimentos já existentes, usualmente alheios à ação do sujeito, transmitidos por outrem.

A intencionalidade pedagógica destas novas prioridades educativas, veiculadas nos RCC, parece então ser a do desenvolvimento a vários níveis, desde o individual e social ao económico. Hoje, o sucesso na formação e na aprendizagem do cidadão é mobilizar as suas competências de autonomia, cooperação e participação, e continuar a aprender ao longo da sua vida. Numa palavra, trata-se da sua capacidade de (re)integração na sociedade atual.

Para serem úteis neste desafio de reconhecer e desenvolver competências necessárias na sociedade, e pretendendo assegurar alguma objetividade ao processo de RVCC, os RCC propõem os temas e as competências a explorar e um sistema de créditos de validação para cada nível de escolaridade. Os RCC deverão ser documentos flexíveis e abertos a visões amplas do que é requerido. Como o nome indica, trata-se de referências a interpretar de forma adequada, adaptada e abrangente pelo candidato e equipa pedagógica, e não de diretrizes a seguir à letra. Coloca-se a questão da sua clareza para o público a que se destina, na sua maioria adultos que não mantêm hábitos de leitura e de escrita que facilitem uma apropriação do texto proposto nos RCC. Também Valente (2009) concluiu que os adultos percecionam como difícil ou mesmo inacessível o discurso escrito dos RCC que orienta o seu processo de RVCC. Podemos considerar que a utilidade destes RCC para potenciar o desenvolvimento pessoal, social e económico poderia ser melhorada.



Interessa-nos também refletir sobre a pertinência educativa destes RCC para alcançar o desenvolvimento proposto. Formas curriculares integradas, que respeitem e abarquem a realidade dos formandos, na pluralidade e interdependência das suas aprendizagens de vida, nos seus diversos contextos, terão maior significado e relevância para os aprendentes. Na opinião de Quintas (2008), “as exigências do mundo atual, às quais os sistemas educativos devem dar resposta, exigem uma integração de campos de conhecimento com campos de experiência que facilite uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade” (p. 67). Ao funcionarem, como o nome indica, como “referenciais”, como luzes orientadoras, exigindo, portanto, a construção do sujeito, a adaptação criativa que deles faz às suas vivências, a possibilidade que dão ao adulto de produzir e refletir o seu saber, de forma integrada e real, nos seus vários contextos de vida, fomenta pertinentemente o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social. É de notar o caráter do RCC-NS, articulado e uno como as aprendizagens na vida real, integrando horizontal e verticalmente as 3 áreas, de acordo com a Figura 4: Cidadania e Profissionalidade (CP); Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC); Cultura, Língua, Comunicação (CLC).



Figura 4. Áreas de Competências-Chave propostas no RCC-NS

As áreas representam os domínios principais do conhecimento na sociedade, são complementares e igualmente importantes. A área de CP, nas suas dimensões cognitiva, ética e social, é transversal e integradora das outras, ilustrando a presença dos nossos valores, espírito crítico e reflexivo em praticamente tudo o que fazemos. A componente da profissionalidade reflete a emergência do trabalho na atualidade, em particular da responsabilidade individual do adulto em manter-se empregável.

O adulto autodireciona o seu processo de reconhecimento, escolhendo reconhecer, com o apoio da equipa, de entre um vasto leque de temas / competências básicas constantes do referencial, aquelas que, ao longo e ao largo da sua vida, maior

significado têm, as que realmente adquiriu e aplicou. O adulto é também estimulado a identificar os seus interesses e necessidades, com o propósito de definir um plano das aprendizagens a desenvolver no futuro. A HV é repensada pelo seu autor e protagonista, de modo a respeitar determinados temas do enredo, devendo revelar como pôs em cena certos atos da trama.

### 3.Evolução do processo de RVCC em Portugal

O processo de RVCC teve uma evolução gradual desde 2000 até 2005 em Portugal. A INO foi lançada pelo governo português em 2006, tendo a evolução mais significativa do processo de RVCC no nosso país ocorrido a 3 níveis:

- i. no aumento exponencial de Centros onde se desenvolve o processo de RVCC, implicando um avultado investimento – as despesas do Estado em educação *per capita* evoluíram de €606,6 em 2000 para €686,2 em 2006 e para €804,6 em 2010 (PORDATA, 2011);
- ii. na mudança da designação dos Centros RVCC para CNO, que revela uma estratégia mais abrangente e adaptada à realidade e necessidades da nossa população: a porta de entrada é o CNO, sendo o processo de RVCC apenas uma via possível de certificação, a par de outras ofertas em percursos flexíveis, com destaque para as ofertas formativas de dupla certificação, escolar e profissional, que desde essa altura foram alvo de um enorme investimento político;
- iii. na deslocalização dos Centros RVCC de entidades com forte enraizamento local, boas práticas de EFA e experiência no desenvolvimento de projetos de intervenção na comunidade, para Centros em escolas, centros de formação, etc, com educadores habituados a desenvolver metodologias escolares, mesmo com adultos, aplicando, assim, práticas que podem minar a raiz experiencial e personalizada do processo. Melo (2007) questiona-se sobre “o resultado final, quando inovações como estas são introduzidas, de forma algo forçada, em instituições em geral nada inovadoras, e elas próprias ainda por inovar” (p. 29).

Passos Coelho (2011), atual primeiro-ministro, afirmou recentemente que a INO seria uma “mega-encenação no país, paga a peso de ouro (...) que mais não fez do que



atribuir (...) uma credenciação à ignorância” e iria “pedir uma auditoria externa ao programa NO e reformulá-lo”, isto enquanto o presidente da ANQ, Capucha, cessara funções e não tinha sido, sequer, reocupado o seu lugar. Este vazio, no contexto atual de crise e de corte de despesas imposto pela “troika”, abriu lugar a uma inquieta interrogação sobre a evolução da EFA em Portugal.

#### 4. Impacte do processo de RVCC

Têm sido feitas avaliações externas à INO (Fernandes, 2004, 2007; CEPCEP, 2010). De acordo com a ANQ (2010a), os estudos realizados sobre os impactes do processo de RVCC “evidenciam que as principais mudanças nos adultos observam-se no domínio do autoconhecimento, autoestima e autovalorização, bem como na (re)definição de trajetórias de qualificação e de prosseguimento de projetos pessoais e profissionais” (p. 25). Contudo, Barros (2011), acusa no “senso comum educacional” do setor a celebração retórica de uma pretensa inquestionável valorização pessoal e acréscimo de autoestima obtida pelo RVCC, questionando-se se este sentimento prevalecerá a longo prazo.

Em estudos sobre o impacte do processo português de RVCC em adultos certificados, para além de “um efeito generalizado do reforço da autoestima e motivação para novas aprendizagens” (Valente, 2009, p.78), registou-se, também, o desenvolvimento de competências, particularmente na trilogia “literacias, TIC e aprender a aprender”, reconhecidas como potencializadoras da participação em sociedade, e também nas chamadas *soft-skills*, relativas ao desenvolvimento pessoal, cívico e cultural. Em estudos com adultos e estabelecimentos de ensino envolvidos no processo de RVCC (Fernandes, 2007), confirma-se o seu impacte positivo na motivação dos adultos para investir em aprendizagens formais ao longo da vida. “O contributo para a reconstrução ou mesmo definição do projeto profissional (e de vida) do adulto foi referenciado pelos inquiridos como muito importante (...) o RVCC diminui o desencorajamento” (p. 51). No âmbito de uma avaliação externa da INO, realizada entre 2008 e 2010, que se propôs apreciar a qualidade e o impacte do processo de RVCC, o CEPCEP (2010) constatou, para além do aumento dos níveis de educação dos adultos, “uma melhoria efetiva das suas competências-chave”, sendo “os maiores ganhos de



competência em literacia (leitura, escrita e comunicação oral) e em e-competências (uso de computador e internet) ” (p.3). O coordenador deste estudo (Carneiro, 2010) afirma que, no que se refere aos ganhos referentes à esfera da capacitação de pessoas, o processo de RVCC é “visto como o mais conveniente processo de qualificação de adultos e particularmente indutor de autoestima e das *learning to learn skills*” (p.19). Dos estudos acima referidos, podemos considerar que o processo de RVCC não se limita a reconhecer, validar e certificar competências, mas também as pode desenvolver, principalmente no que se refere ao autoconhecimento, autoestima e autovalorização, e também no planeamento de projetos futuros.

#### 4.1. Representações sobre o processo de RVCC

Importa conhecer e compreender quais as representações sociais sobre os sistemas de validação dos adquiridos que possuem os adultos já certificados e os educadores, em suma, o que pensam os atores mais diretamente envolvidos nestes processos. Analisemos as principais limitações e benefícios percebidos socialmente, traçando um quadro das tendências que este sistema coloca.

Na sociedade em geral, estes sistemas ainda não são amplamente reconhecidos. No seu estudo de 2005 ao sistema francês, Costa (2005) referia que, passada uma década da sua institucionalização, apesar de ser assumido no Código do Trabalho como um direito dos trabalhadores, o processo ainda não tinha adquirido um reconhecimento pleno, registando-se ganhos pessoais e não tanto profissionais, gerando ainda alguma desconfiança de trabalhadores, empresários e sindicalistas. Também no nosso país estas perceções se vão reconstruindo a seu tempo. Alguns *opinion makers* referem um processo demasiado facilitador e gerador de injustiça para os alunos que fazem o percurso escolar tradicional, refletindo, naturalmente, a visão educativa tradicional, do saber válido como o que é transmitido na escola por professores, e acumulado, estoica e segmentadamente, por alunos. Apesar de já ser uma realidade oficial, quem tem arraigada esta conceção tradicional de aprendizagem não concebe o RVCC como um processo de aprendizagem, e questiona o valor dos certificados de qualificações escolares atribuídos com base no reconhecimento e validação de competências adquiridas em vários contextos pelo próprio adulto ao longo da vida. Esta resistência foi mais acentuada na fase de implementação do processo de RVCC de nível básico e



secundário, estando agora a fazer-se sentir nas instituições de ensino superior, onde o processo de certificação parcial de competências ainda causa muita celeuma, não sendo as suas práticas devidamente investigadas e divulgadas em Portugal (Cabrito, 2002).

As perceções dos adultos sobre a INO diferenciam-na de outras alternativas e percursos formativos já existentes. Liz (2009) agrupou os resultados em três benefícios mais referidos, nomeando-os pela: i) conveniência (acessibilidade, flexibilidade); ii) a inclusão (crença na valorização de cada indivíduo e da sua história); e iii) o horizonte (acesso a cenários de futuro). No que se refere aos principais benefícios percebidos pelos adultos já certificados e em processo de certificação, no estudo são referidos a i) normalização (reparação de um percurso interrompido, a grande motivação para realizar o processo); ii) uma nova visão profissional (estar preparado para a mudança em caso de necessidade, reconhecimento do valor pessoal e segurança pela correspondência a graus formais de qualificação); e, ainda, iii) o acesso ao computador (pertença a uma nova sociedade). Numa investigação com adultos em processo de RVCC, Cavaco (2009) regista que a adesão ao processo tinha o objetivo de obter a certificação por motivos relacionados com as exigências profissionais, formativas ou com a valorização pessoal. Num estudo realizado sobre o processo de RVCC, Fernandes (2009) conclui que, em adultos diretamente envolvidos no RVCC escolar de nível básico, as representações sociais desenvolvidas sobre este percurso educativo evoluíram positivamente ao longo do processo. O autor afirma que “a equipa técnico-pedagógica constitui-se como um agente transformador das representações sociais” (p. 116).

Valente (2009) indica, no seu estudo, que os empregadores acusam ainda pouco retorno imediato da qualificação escolar, e uma necessidade de maior aproximação das competências exploradas à realidade e necessidades profissionais. Esta necessidade é igualmente reconhecida pelas próprias equipas a trabalhar nos CNO, cujas representações sociais também foram analisadas por Valente. Este autor (2009) refere que estes educadores se preocupam com uma tendência para a escolarização excessiva do processo, não respondendo, assim, às prioridades das empresas, dificultando a realização de protocolos com as pequenas e médias empresas (PME) locais, e comportando riscos de descredibilização da INO. As equipas apresentam ainda outras inquietações sobre o sistema, relativas à imposição de metas físicas que se referem, entre outros, aos números exigidos de adultos certificados, comprometedoras da qualidade dos processos. Estes resultados quantitativos serão supostamente sobrevalorizados em avaliações de desempenho, numa decisão política de continuidade





ou términos dos apoios financeiros aos CNO. As interrogações sobre a prossecução deste sistema no futuro, face a uma excessiva dependência de financiamentos e a uma mudança de ciclos políticos, foram registadas na análise de Valente (2009). No entanto, na generalidade, estas equipas referem que esta iniciativa foi responsável por um novo *élan* nas estruturas de educação e formação, privilegiando uma orientação para a procura, constituindo uma alternativa aos modelos anteriores, ineficazes, contribuindo decisivamente para a inclusão social, e correspondendo a metas exigidas para a convergência europeia.

Atentemos ainda às representações que alguns investigadores da EFA têm sobre o sistema de reconhecimento de adquiridos experienciais. Lietard (1997, cit. por Pires, 2007) alerta-nos que “o futuro destas práticas ainda é incerto: podem constituir-se como a raiz de uma nova ordem educativa, renovadora de projetos de educação permanente, ou podem ser as premissas de novas formas de gestão social ao serviço da economia do mercado” (p. 17). Barros (2009) acusa a atual “evidente ausência de uma lógica ampla de formação, apoiada por um processo robusto de provedoria”, considerando que esta EA visa, apenas, a adaptabilidade social, “não sendo problematizadora e desafiadora de realidades sociais injustas” pelo que mais não fará do que se constituir como uma prática reprodutora das desigualdades sociais, não obstante a celebração da retórica do *empowerment* dos indivíduos” (p. 1,2). Melo (2011, cit. em Barros, 2010) considera que “o processo de RVCC é eminentemente individual e individualista, não se ajustando a um processo coletivo de transformação social (...) [e que] foi, desde a origem, pensado assim” (p. 16).

Não podemos deixar de concordar com Nóvoa (2008), reconhecendo que no balanço das últimas décadas do panorama educativo português “houve conquistas muito importantes, permitindo que ideias inovadoras produzidas nos círculos restritos da EA passassem para os políticos, para os empresários, para a sociedade” (p.3).

#### 4.2. Tendências do processo de RVCC

As tendências do processo de RVCC refletem as necessidades atualmente sentidas e antecipadas a nível internacional para a generalidade da oferta educativa e formativa: uma maior flexibilização e diversificação dos percursos de formação, passando por uma melhor articulação entre entidades no meio envolvente. Fernandes (2009) entende que um dos desafios que se impõe à Europa passa por operacionalizar o reconhecimento de





competências junto de cidadãos de culturas e grupos específicos, na procura de soluções para questões económicas e sociais emergentes, nomeadamente ao nível da inclusão social e do emprego. Valente (2009) indica uma necessidade de maior aproximação das competências exploradas à realidade e necessidades profissionais. Na avaliação externa seguinte à INO, o CEPCEP (2010) confirma que “apesar da crescente adesão das empresas e de 30% dos participantes declararem ter já sentido efeitos positivos na carreira profissional, este é um domínio que merece uma atenção especial, por possuir ainda uma margem larga de progressão” (p. 5). Importa assegurar uma maior clareza e legibilidade em todo o processo, nomeadamente no que se refere às competências a validar e sua utilidade pessoal, profissional e social. A necessidade de princípios orientadores e unificadores que permitam a comparação entre diferentes abordagens na validação e certificação de adquiridos experienciais foi já manifestada na Declaração de Copenhaga, em 2002.

As tendências dos sistemas europeus de validação de adquiridos parecem, então, situar-se atualmente em três eixos: 1) flexibilização e diversificação de curtos percursos de formação; 2) aproximação do processo às necessidades das empresas, cativando parceiros sociais/empresas para redes/protocolos de cooperação; 3) simplificação/uniformização de referenciais de competências e perfis profissionais, garantindo a sua relevância.



## CAPÍTULO III

### O papel do adulto e do educador na aprendizagem

---

Os contributos das ciências humanas e sociais foram decisivos na evolução do papel do adulto e do educador na aprendizagem. O reconhecimento que a aprendizagem se constrói, reconhece e desenvolve ao longo e ao largo da vida, em vários contextos formais, não formais e informais leva inevitavelmente ao reconhecimento do valor e do papel do adulto como construtor do seu conhecimento, e do educador como alguém que, em qualquer destes espaços, suporta e desafia essa construção e atribuição de significado a contextos mais alargados da sociedade, ao longo e ao largo da vida.

#### 1. Contextos de Educação e Formação

Atualmente os CNO estão a funcionar em diversas entidades acreditadas para o fazer. A questão dos espaços onde se desenvolve este processo, que legalmente reconhece os adquiridos da experiência *lifelong* e *lifewide*, é também reveladora de uma mudança de relação com o saber. Hoje, como vimos, reconhece-se que o saber se adquire não apenas na escola, mas em vários espaços e contextos de vida. As aprendizagens não são apenas formais, em contexto escolar ou académico, mas são também não-formais, em contextos sociais ou profissionais que não envolvem certificação, e podem também ser informais, as aprendizagens quotidianas, intencionais ou não, que realizamos em todos os contextos de vida. Assim também os processos de RVCC, que reconhecem, dão valor e certificam formalmente estas competências, desenvolvem-se nesses diversos espaços de vida: escolas, centros de formação, associações de desenvolvimento local, autarquias, empresas, etc.

Se, por um lado, esta diversificação de espaços trouxe uma proximidade física vantajosa aos adultos, por outro lado considera-se, como vimos anteriormente, que a “deslocalização”, registada desde 2006, dos espaços de onde se realizava o processo de RVCC, passando maioritariamente para escolas e centros de formação, envolve o uso de meios e recursos que podem não ser os mais adequados ao princípio deste processo, comprometendo a sua pertinência educativa. Fernandes (2009) considera que a promoção deste reencontro entre a EA e a escola é “por vezes fatal” (p. 17).

## 2. O papel do adulto na aprendizagem

A Comissão das Comunidades Europeias (2005), na sua proposta de recomendação sobre as competências-chave para a ALV, considera que o indivíduo na sociedade atual deve ser capaz de se adaptar à mudança e antecipá-la, buscar as oportunidades de educação, formação e de orientação/apoio que estão à disposição, fazer uma gestão efetiva da sua própria aprendizagem, refletir criticamente no propósito e nos objetivos da aprendizagem, planear e gerir projetos e pôr as suas ideias em ação.

Ao adulto é reconhecido o direito e o dever na reconstrução do seu próprio processo de aprendizagem. O seu papel é agora mais digno, sendo-lhe concedida a liberdade de escolha de temas, de tempos e de espaços para aprender, mas, por outro lado, o seu papel também é agora de maior responsabilidade para assumir a sua autoria e participação autónoma nesse desafio.

Numa sociedade competitiva e mercantil, que favorece o individualismo e que mina o cariz social e comunitário da participação, circunscrevendo-a cada vez mais ao domínio privado, as desigualdades acentuam-se e mais do que nunca urge também saber cooperar com os outros numa construção e aprendizagem continuada da justiça e da cidadania. O papel do cidadão é aprender a participar autonomamente em comunidade, na comunidade. O papel do adulto na aprendizagem é ser autor e ator principal nessa coconstrução, nessa partilha continuada, que é a ALLV. Também Savater (2011) considera como fundamentais, no cidadão, as aprendizagens das competências de participação, autonomia e cooperação.

Nesta redefinição de prioridades para o cidadão, numa perspetiva de competências, em que os saberes em ação são determinantes, a sociedade atual tenta rentabilizar o potencial humano dos atores sociais existentes, bem como os recursos que as pessoas detêm, investindo no reconhecimento e certificação de competências úteis.

No contexto particular do processo de RVCC, caberá então ao candidato à certificação reconstruir a sua história de vida, ou adaptá-la criativamente a uma reflexão autobiográfica, de modo a evidenciar relações das suas aprendizagens ao longo e ao largo da vida com algumas das competências requeridas, propostas no referencial. Cabe também ao adulto a escolha dos temas e das situações de vida a explorar na sua reflexão autobiográfica, bem como a decisão do momento de certificação. Pretende-se, ainda, que ao atribuir sentido às suas aprendizagens o adulto reconheça as competências desenvolvidas e a desenvolver ao longo e ao largo da sua vida.

### 3. O papel do educador na aprendizagem do adulto

Também o educador tem um novo papel, o de mediador das aprendizagens do adulto. O reconhecimento de que os contextos de vida podem ser facilitadores ou inibidores de desenvolvimento, apela a um compromisso partilhado de responsabilidades e à intervenção dos educadores nessa envolvimento, no sentido de assegurar oportunidades e condições de desenvolvimento pessoal e social.

Um dos aspetos fundamentais do funcionamento do processo de RVCC, incontornável para o sucesso da aprendizagem do adulto, para além dos referenciais e das metodologias utilizadas, é a intervenção dos educadores. Relativamente a este aspeto, podemos considerar vários elementos que podem contribuir, a diferentes níveis, para uma maior democratização e pertinência da EFA: os espaços onde intervêm, quem intervém e por que meios intervém.

Quem são os novos educadores destes espaços variados? Se, anteriormente ao processo de RVCC, só no espaço escolar, e apenas “professores”, ousavam sonhar “ensinar”, agora vemos que em vários espaços, a vários atores sociais, são reconhecidas competências de desafiar as aprendizagens dos adultos. As equipas técnicas dos CNO são constituídas por um diretor, um coordenador, técnicos de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento (TADE), técnicos administrativos, e ainda, no apoio aos candidatos que optaram pelo processo de RVCC para alcançar a sua certificação, formadores de RVC (nas escolas são professores profissionalizados para a docência) e profissionais de RVC, com formações iniciais variadas. É exigida habilitação para a docência aos formadores de RVC, mas não aos profissionais de RVC nem aos TADE, dando-se preferência a profissionais de RVC e a TADE que tenham formação nas ciências humanas e sociais. Não é ainda praticada uma sólida formação prévia e/ou um reconhecimento das competências de EFA destes educadores, valorizando-se a experiência profissional anterior em EFA para a constituição destas equipas.

Julgamos que as fases iniciais de Acolhimento, Diagnóstico e Acolhimento (ADE), sendo de crucial importância na determinação do caminho de qualificação a seguir pelo adulto, poderiam ser desenvolvidas por um educador com formação específica em orientação formativa e profissional, com bases que não o limitassem a fornecer informações a usar pelos adultos, a remediar o problema imediato, mas que lhe permitissem implicar-se, com o adulto, numa projeção realista mas mais aprofundada do seu desenvolvimento no futuro. Na Tabela 3 podemos apreciar as funções dos



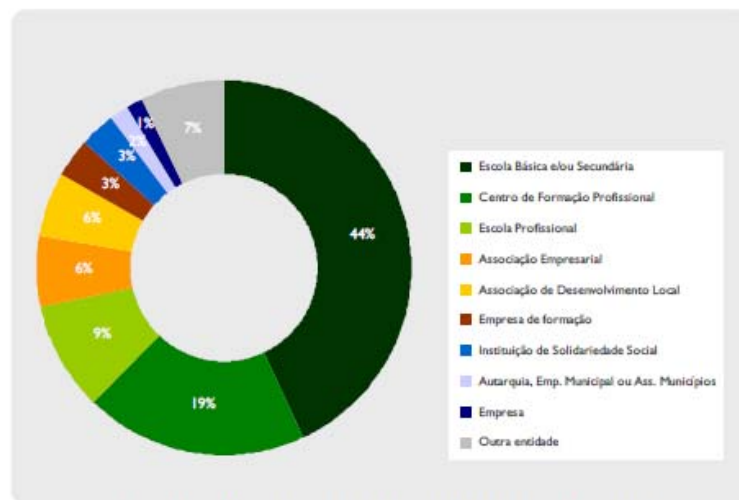
elementos da equipa técnico-pedagógica dos CNO. Nos processos de RVCC PRO participam também os mediadores, com uma função equivalente aos profissionais dos processos de RVCC escolar.

Tabela 3. Funções dos elementos da equipa técnico-pedagógica dos CNO (Fonte: ANQ, 2010b)

Equipa	Funções
Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atende e participa no acolhimento</li> <li>- Efectua os registos no SIGO</li> <li>- Apoia administrativamente a actividade do Centro, nomeadamente ao nível financeiro</li> </ul>
Técnico de diagnóstico e encaminhamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É responsável pelo acolhimento (coordenando o trabalho do administrativo)</li> <li>- Conduz o processo de diagnóstico da situação do adulto que permitirá definir o seu encaminhamento, mobilizando profissionais de RVC quando necessário</li> <li>- Organiza o encaminhamento para as respostas educativas e formativas externas aos Centros Novas Oportunidades, articulando com as respectivas entidades formadoras e estruturas regionais competentes</li> </ul>
Profissional RVC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa no diagnóstico, triagem e encaminhamento.</li> <li>- Conduz os processos de reconhecimento e validação de competências</li> <li>- Acompanha e dinamiza o trabalho dos formadores nos processos RVC</li> <li>- Define os encaminhamentos para ofertas formativas após validação de competências (júris de certificação parcial)</li> <li>- Organiza e articula com a restante equipa e o avaliador externo os júris finais de certificação</li> </ul>
Formador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa na definição dos encaminhamentos para ofertas após validação de competências</li> <li>- Participa no processo RVC, orientando a construção do portefólio à luz das áreas de competências chave (fase de reconhecimento)</li> <li>- Participa, com o profissional de RVC, na validação de competências</li> <li>- Organiza e desenvolve as acções de formação complementar da responsabilidade do Centro</li> <li>- Participam nos júris de certificação</li> </ul>
Coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assegura a gestão pedagógica e financeira do Centro e a interlocução técnica com o exterior</li> <li>- É responsável pela elaboração e qualidade do PEI e pelo cumprimento das orientações para o funcionamento do Centro (Carta de Qualidade, Orientações da ANQ, I.P., enquadramento legislativo, etc)</li> <li>- Promove a formação da equipa e coordena toda a actividade do Centro</li> <li>- Assegura mecanismo de auto-avaliação do Centro, da sua actividade e resultados</li> <li>- Dinamiza parcerias institucionais e promove a interlocução com as estruturas regionais competentes</li> </ul>
Director (*)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representa institucionalmente o Centro Novas Oportunidades</li> <li>- Responde legalmente pelo Centro, nomeadamente pelo cumprimento das orientações para a sua organização e funcionamento.</li> </ul>

Cada entidade onde funciona o CNO afeta os recursos necessários seguindo diferentes formas. Tal como se apresenta na Figura 5, atualmente cerca de 72% dos CNO funciona em escolas e centros de formação (ANQ, 2010), sendo a maior parte das suas equipas constituída por professores que são “canalizados” para exercer, por vezes,

apenas durante um ano letivo, muitas vezes a tempo parcial, e iniciando sem formação específica uma dupla função no CNO como formadores.



Fonte: Agência Nacional para a Qualificação I.P., 30 de Setembro de 2010.

Figura 5. Rede atual de CNO por tipo de entidade promotora (%) (Fonte: ANQ, 2010a)

Duarte (2004) considera que a designação “formadores” para estes profissionais foi “bastante desadequada, na medida em que o papel que desempenham extravasa, em muito, as funções habituais de um formador. Esta designação suscita mal entendidos e alguns desempenhos menos bem sucedidos ao nível das práticas dos Centros” (p. 13). De facto, e como podemos constatar na Tabela 3, os formadores, assim como os profissionais de RVC, devem adaptar o seu trabalho às características e necessidades de cada candidato, e também aos princípios do próprio processo, criando condições que permitam a sua pertinência e democratização, sabendo mediar o trabalho de autor de cada um dos adultos em processo de RVCC.

O desafio de um novo papel para o formador, mais implicado, intencional e profundo, de educar, no seu sentido verdadeiro, etimológico (do latim *educare*), de “conduzir para fora”, tem-se vindo a insinuar ao longo do tempo. Já em 1926 Lindeman (cit. por Knowles, 1990), que apresentou os fundamentos da teoria da aprendizagem dos adultos, considerava que

“é preciso ser modesto para se tornar um bom educador para adultos. A experiência do aluno conta tanto como os conhecimentos do educador (...) os factos e as informações provindos de diferentes esferas do conhecimento não se destinam a ser acumulados mas a servir para a resolução de problemas. Este



processo oferece uma nova função ao educador, que já não é um oráculo, falando do alto da sua autoridade, mas um guia (...) Assistimos a uma verdadeira troca, se bem que nos melhores cursos para adultos é por vezes difícil de dizer para quem, se para o educador ou para os alunos, a formação é mais proveitosa. Essa formação bilateral encontra-se igualmente na partilha de autoridade (...) os adultos participam na elaboração dos programas” (p. 44).

Hoje, para além da diversificação de espaços e de atores sociais que os CNO trouxeram à EFA, a questão sobre o papel do formador remete-nos, essencialmente, para a necessidade de diversificação, abrangência e atualização de novos saberes deste profissional, para o seu bom desempenho com os aprendentes adultos. As questões do “onde”, do “quem” e do “como” estão ligadas às questões do “para quê” e do “que”. Quintas (2009) considera que as áreas de conhecimento do formador incidem sobre os princípios da prática, sobre o conhecimento de si como formador, sobre o formando, sobre o objeto da aprendizagem e sobre os métodos.

Tendo em vista desenvolver a autonomia do adulto na construção do seu percurso, não se espera que no processo de RVCC se “dê” formação ou “apresente” ao adulto a habitualmente designada “desconstrução do referencial”, nem se lhe “transmita” as competências que ele já adquiriu, para finalmente o “certificar”. Evitando cair em prescrições normativas ou maniqueístas e bipolarizações, espera-se, ao invés, que estes educadores consigam “facilitar”, criar situações que levem cada adulto a ser capaz de questionar a pertinência atual das competências requeridas no referencial que lhes é proposto, a utilidade dessas aprendizagens para si e, com base na sua história de vida, identificar situações onde as tenham desenvolvido, refletindo criticamente sobre essas experiências, reconhecendo as suas aprendizagens, refazendo um balanço de competências, bem como a tomar as rédeas da sua vida, a investir na reconstrução de planos de ação para o seu desenvolvimento pessoal e social sustentável na comunidade.

Da análise a vários estudos, Miranda (2007) refere ainda a necessidade de integrar, de forma criativa, com “corpo e alma”, diferentes formatos educativos, tais como a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na diferenciação das atividades pedagógicas para produzir bons resultados na aprendizagem.

Partindo das diferentes competências, características, necessidades, contextos, interesses e objetivos específicos dos formandos, e da necessidade, na sociedade atual, do cidadão ter agência do seu devir, espera-se, então, hoje, do formador, que,



estimulando diversas formas e estilos de aprender, generalizando o uso das tecnologias e recursos virtuais, recorrendo a variadas metodologias e materiais, com intencionalidade e eficácia pedagógica, e aproveitando os novos formatos relacionais e afetivos que se desenvolvem nesta proximidade virtual, seja capaz de potencializar, motivar, facilitar, “programar”, projetar, agilizar, auxiliar e desafiar as aprendizagens do aprendente.

Imagínario (1998) refere que se reconhece que, além das “boas práticas”, o que mais importa são os bons profissionais, que se libertam da mera aplicação e interpretação das normas e são capazes de construir as suas próprias, para construir com os sujeitos aprendentes soluções congruentes com as suas necessidades. De facto, visto que o conhecimento científico atual é limitado na capacidade de responder ao “que pode ser feito”, uma prática profissional refletida e entendida como uma ciência aplicada (Alarcão, 2001; Ponte, 2002, cit. por Quintas, 2008), será uma resposta possível às incertezas dos profissionais de educação, sugerindo formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudança na prática.

Canário (1999), ao apreciar a evolução que os processos de educação para adultos têm registado, sinaliza uma diversificação não apenas nos planos das práticas e dos contextos educativos, mas também do perfil do formador com funções profissionais ligadas à EFA, mais afastadas do conceito escolarizado do termo. Vários autores alertam para a necessidade de assegurar educadores com o perfil adequado para exercer coerente e criativamente as suas funções de acordo com as possibilidades deste novo paradigma, tendo sido preparada, a pedido da Comissão Europeia, como uma das prioridades para 2010, a publicação de um referencial com as competências chave para quem trabalha em EA (Sommer, 2010). Os educadores também devem ser capazes de aprender a aprender ao longo da vida.

Pires (2010), por seu lado, considera que as práticas dos educadores do processo de RVCC “têm um potencial emancipatório enorme e podem e devem ser consideradas como uma função educativa a tempo inteiro, enquanto processos de construção de identidades pessoais, sociais e profissionais, como meios de desenvolvimento pessoal e de qualificação social. É neste sentido que entendo que devemos continuar a trabalhar” (p. 9).





## CAPÍTULO IV

### *“Das Histórias de Vida às vidas com história”*

---

#### **1. Do uso das metodologias autobiográficas ao reconhecimento e desenvolvimento de competências**

Este processo utiliza metodologias específicas, adequadas aos princípios educativos em que assenta: as abordagens autobiográficas assumem, assim, a centralidade da pessoa como ser social neste processo e o caráter necessariamente interventivo e crítico na construção continuada do reconhecimento das competências adquiridas e da planificação das competências a desenvolver.

Pretendemos aqui refletir sobre a importância que as abordagens autobiográficas utilizadas no processo de RVCC (reflexão autobiográfica e balanço de competências), exploradas nas sessões de reconhecimento e na construção continuada do PRA, podem ter no reconhecimento e no desenvolvimento das competências de cidadania destes adultos, consideradas por Savater (2011) como fundamentais para viver em comunidade.

O reconhecimento e o desenvolvimento de competências com base nestas abordagens levanta algumas questões. Na opinião de Josso (2008), a utilização das metodologias autobiográficas (MA) em contextos formais levanta a questão de saber como articular os saberes, o fundado em si próprio e o saber teórico proposto, de modo a possibilitar a compreensão e fundamentação do pensamento e da ação, a atribuição de sentido que leva ao reconhecimento de competências. Outra questão, segundo a autora, é saber que conhecimentos produzidos na construção das HV podem ser mobilizados noutros contextos e noutras modalidades de formação. Esta questão já se situa para além do reconhecimento de competências, prende-se com a necessidade de investimento nas ALV, de gestão autónoma do seu próprio devir e desenvolvimento. Também Crato (2010) considera a transferência de saberes, construídos no universo limitado que os aprendentes conhecem, um problema real para a concretização do conhecimento em situações variadas.

Para Cavaco (2009), “torna-se difícil, por vezes impossível, uma correspondência entre os saberes da ação e os saberes formalizados”. Esta autora considera que os elementos de complexidade inerentes a esta correspondência e ao reconhecimento e validação se repercutem na diversidade e permanente adaptação de metodologias pelas



equipas dos CNO por si estudados, adotando uma “metodologia híbrida, inspirada, essencialmente, na abordagem experiencial e no balanço de competências” (p. 656). Apesar de as HV serem identificadas, nos documentos políticos orientadores do RVCC, como uma abordagem metodológica estruturante, neste processo “é mais adequado falar-se em abordagem experiencial do que em HV”, pois “no processo de RVCC o relato do adulto não incide sobre a globalidade da vida, mas apenas nas experiências de vida que resultaram em adquiridos e/ou competências passíveis de reconhecimento e validação” (p. 657).

No que se refere à HV o adulto é estimulado a centralizar, com alguma síntese e objetividade, a exploração da sua vida aos temas que são requeridos no RCC para creditar, validar e certificar competências, o que pode resultar numa autobiografia truncada, incompleta ou distorcida, mantendo-se todavia a centralidade da sua pessoa (na sua relação com o meio) neste processo, a necessidade da sua reflexão sobre as suas aprendizagens e portanto o reconhecimento das suas competências. Já no que se refere ao balanço de competências, as adaptações metodológicas parecem ser mais radicais, podendo, desse modo, não recuperar todo o potencial de desenvolvimento de competências que os adultos detêm. Na opinião de Cavaco (2009), também “a metodologia do balanço de competências, na sua verdadeira aceção”, tendo “como principal finalidade a formulação de um projeto profissional e/ou formativo”, sendo “com esse objetivo que se identificam as competências dos indivíduos” (p. 661), é nos processos de RVCC alterada, pois há uma diferença de finalidades: aqui o reconhecimento e a validação são um fim em si mesmo e não um meio para a formulação de um projeto. Imaginário (1998, cit. por Cavaco, 2009) considera que é “limitar o balanço de competências a um balanço-avaliação, que acentua uma medição das competências relativamente a um referencial (...) e em que a noção de projeto profissional seja, então, as mais das vezes reduzida, ocultada” (p. 661). De facto, ao balanço de competências pode assim ser retirado o seu cariz prospetivo original, de competências a desenvolver no futuro, adaptando-o a um simples e rápido balanço das competências propostas pelo RCC que já foram validadas pelo adulto; um “ponto da situação” dos créditos validados e a validar para atingir a certificação, *tout court*. Deste modo, a centralidade deste balanço de competências pode ser desviada do adulto para o referencial, sendo esvaziada a pertinência educativa desta metodologia que poderia ser um meio formativo poderoso de reflexão e mobilização das competências a desenvolver ainda no decurso do processo de RVCC, e de treino de transferência de saberes a novas



situações no futuro.

A mediação do adulto pelo formador na apropriação e uso destas metodologias e instrumentos, de modo a conseguir o reconhecimento e o desenvolvimento de competências, é da maior importância. Silva (2002, cit. por Amorim, 2004), refere que a riqueza orientadora do referencial de competências-chave exige uma constante “vigilância interpretativa para que (...) não se incorra na compreensão tradicional e escolar dos objetivos, dos conteúdos, das matérias, dos saberes pelos saberes” (p.78). Os saberes importam, mas com sentido para o adulto, sendo que o *leitmotiv* é que ele saiba gerir o seu dever. Por isso é que nos processos de RVCC se evitam aquelas expressões. Termos como escola, curso, programa, conteúdos, matéria, conhecimentos, professor, aluno, aulas, saber-saber, fim de curso, etc, são substituídas por outros como CNO, processo de RVCC, referencial, unidades de competência, experiências de vida, competências, educador, candidato, sessões, saber-fazer, continuação das aprendizagens, etc. Há que se operar aqui uma mudança de paradigma, que exige uma consolidada apropriação: será o candidato a assumir o protagonismo, o papel principal, adaptando o referencial à sua história de vida, e não o contrário. As sessões de reconhecimento são um tempo e um espaço para a necessária exercitação dessa liberdade, dessa escolha, dessa reflexão crítica de aprendizagens a explorar no PRA.

Para além do impacto das MA, será também a forma como elas são utilizadas pelos educadores, com os adultos, que pode fazer diferença no reconhecimento e mesmo no desenvolvimento de competências.

Um dos aspetos relativos ao uso das MA que facilita a compreensão, a atribuição de sentido e portanto o reconhecimento e desenvolvimento de competências é o carácter articulado das competências. Nas sessões de reconhecimento pode ser clarificado, pelos formadores das três áreas de competências-chave, de uma forma integrada, o que é requerido no RCC. Os adultos podem assim explorar esta articulação das suas competências com várias situações e contextos (formais, não formais e informais) de aprendizagem, o que exercita uma nova compreensão e o estabelecimento das inter-relações existentes e multiplica as possibilidades de reconhecimento de competências e de transferência de saberes a novas situações. A compreensão da vida e do desenvolvimento como uma rede em crescimento, com relações interdependentes e complexas, facilita a atribuição de sentido para a vida no passado, presente e futuro. Esta consciencialização é gradual, acompanhando todo o processo, mas será, em si, transformadora, podendo dar lugar não apenas ao reconhecimento, mas também ao



desenvolvimento de competências. Amorim (2004), num estudo sobre o desenvolvimento das competências de cidadania em adultos participantes em cursos EFA e processos de RVCC, afirma que

“resulta quase inquestionável que nos cursos EFA seja mais fácil garantir a integração transversal e articulada dos projetos educativos e formativos, isto porque neles se dispõe de uma continuidade (e até duração) completamente outra. Por outro lado, o processo de RVCC caracteriza-se muito mais pela realização autónoma e individual das atividades propostas” (p. 150).

Talvez por esta autodireção e autonomia impostas pelo processo de RVCC, neste estudo Amorim também detetou que nestes adultos, contrariamente aos adultos em cursos EFA, aumentam a competência e o interesse políticos e diminui a desconfiança, concluindo que “a participação, a tomada de decisões em grupo e, portanto, ambas as ofertas EFA contribuem para o empoderamento dos aprendentes” (p. 151). Citando vários autores (Campos, 1990; Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, 1991; Imaginário, 1997), Amorim (2004) afirma que é crucial que as ofertas de EA

“proporcionem aos aprendentes um conjunto de experiências de (inter)ação real em contextos naturais, desafiantes, significativas do ponto de vista pessoal e cuja resolução é exigente de esforço e de envolvimento emocional. Um segundo ingrediente é a reflexão, cujo objetivo principal consiste na integração cognitiva, afetivo-emocional e comportamental das experiências de ação. Revela-se, por isso, essencial proporcionar atividades — da discussão à escrita — de atribuição de sentido e produção de significados pessoais, de exploração de si próprio, de valorização e organização das experiências vividas” (p. 80).

A propósito ainda da forma como podem ser exploradas estas competências desejáveis nas sessões, a utilização diversificada de métodos, nomeadamente interrogativos e ativos, em grupo, é uma estratégia que facilita a participação em discussões, a partilha de experiências vividas, a compreensão do carácter articulado das aprendizagens e desenvolve a prática cooperativa.

A “terceira via” da educação para a Responsabilidade Social (Johnsons, 1999, cit. por Quintas, 2006), recomenda um ambiente/contexto de aprendizagem “que replique o tipo de sociedade que se procura construir. Assim, o ambiente de aprendizagem deve revestir-se de uma estrutura democrática, nomeadamente através das relações entre

formandos e formadores, e deve ser procurado um sentido de comunidade, no qual o poder é partilhado de forma equitativa e com espaço para a discussão aberta na qual todos possam participar sem receio” (p.83). O educador experiente quererá assumir a sua responsabilidade pela condução das atividades desenvolvidas no processo.

São trocadas visões que enriquecem e multiplicam possibilidades e ideias a explorar entre os elementos do grupo. A partilha e o reconhecimento interpessoal reforçam a autoconfiança e a coesão no grupo, favorecendo um maior investimento na relação grupal e na produção individual de trabalho. A partilha em grupo destas experiências facilita o conhecimento do eu e do outro. Amorim (2004) considera que “o sujeito psicológico conhece-se a si próprio e reconstrói-se através da exploração e da transformação do mundo que o rodeia” (p.78).

Para Cavaco (2009), “o facto das sessões se realizarem, maioritariamente, em grupo, permite o relacionamento interpessoal, a troca de informações e o apoio mútuo entre os adultos, criando sinergias nos domínios da motivação, da autoestima, do envolvimento e apropriação do processo (...) também permite rentabilizar as potencialidades formativas do processo, por via da cooperação e ajuda entre os adultos” (p. 672).

A discussão, em grupo, sobre o património vivo de adquiridos experienciais da sociedade, que constitui o referencial, é altamente formativa. A partilha, o reconhecimento e o desenvolvimento das competências-chave requeridas nos referenciais, dada a sua pertinência atual e futura, podem ser apresentados como um desafio, uma aprendizagem. As sessões de reconhecimento de competências podem assegurar aos adultos em processo um espaço e um tempo de redescoberta, reconhecimento, mas também de desenvolvimento de competências de cidadania através do outro e com o outro. Neste cruzamento de olhares e neste jogo de espelhos críticos (Brookfield, 2005), esta experiência comunitária de alteridade dá mais sentido à própria identidade revisitada e constitui o necessário contraponto ao pendor algo individualista do processo. Savater (2006) considera que “a tarefa educativa é sempre uma tentativa de resgatar o semelhante da fatalidade zoológica ou da limitação nauseante da mera experiência pessoal” (p. 30).

Para conseguir potenciar nos aprendentes esta visão e atitude holística e positiva face ao mundo e ao seu conhecimento do mundo, há que exercitar essa reflexão, esse olhar integrador, reconhecedor de si e dos outros na sociedade, em vários ângulos

temporais. Segundo Quintas (2006), o conceito de reflexão, que serve de base ao autodirecionamento da aprendizagem de Knowles, está também presente na proposta de Reflexão Crítica de Brookfield, em que “não é manejado só na primeira pessoa, em autorreferência, mas valoriza-se o papel dos outros por darem um contraponto das perspetivas individuais e, assim, permitirem a expansão de horizontes de referência particulares” (p.86). Quintas refere, também, que a Aprendizagem Transformativa de Mezirow (1991) “considera que é só através da reflexão que o indivíduo é capaz de se dar conta da inadequação dos seus esquemas tendo em vista a sua transformação” (p.86). Cavaco (2009) destaca a incidência reflexiva na HV do adulto como um dos fatores que torna o reconhecimento de competências um “processo com inúmeras potencialidades formativas para os adultos envolvidos” (p. 686). Na opinião de Savater (cit. por Fontes, 1998), “aprender com nossos semelhantes é mais importante para o estabelecimento de nossa humanidade do que qualquer dos conhecimentos concretos que assim se perpetuam ou se transmitem” (p.1).

Embora reconhecendo toda a complexidade do reconhecimento de competências a que se referem os autores supracitados, julgamos que o uso das MA nos processos de RVCC pode eficazmente levar a que o adulto reconheça – e, até, que desenvolva – as suas competências, nomeadamente as de cidadania. O uso destas metodologias, mediado pelos educadores, reúne os critérios de pertinência e de democratização a que Canário (2001, cit. por Quintas, 2008) se referiu como condições para a educação. De facto, ao requererem essa articulação de saberes – o próprio e o proposto – estas metodologias estão a admitir e a exigir que o adulto, com o apoio do educador, reatribua sentidos, produza novos saberes e intervenha ativamente no seu processo de aprendizagem, nos vários contextos de vida, passada, presente e futura, o que pode propiciar o desenvolvimento de competências de cidadania, nomeadamente de cooperação com os educadores e com os outros adultos, e de participação e de autonomia para refletir criticamente e tomar decisões sobre o trabalho a produzir e os caminhos de aprendizagem a seguir.

## **2. Do Plano de Desenvolvimento Pessoal à capacidade de autonomia do adulto**

O Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) é um documento integrante do PRA dos adultos que se candidatam à certificação total no processo de RVCC, definindo





possibilidades de continuação das suas aprendizagens no futuro após a certificação. A sua realização, implicando um balanço de competências adquiridas e a desenvolver pelo adulto para a concretização dos seus objetivos, envolve a mediação do educador.

Idealmente este acompanhamento destina-se a apoiar o adulto na definição do seu projeto pessoal e profissional, para a “continuação do seu percurso de qualificação/aprendizagem ao longo da vida após o processo de RVCC”, com a “identificação de possibilidades de prosseguimento das aprendizagens, de apoio ao desenvolvimento de iniciativas de criação de auto emprego e/ou de apoio à progressão/reconversão profissional”, implicando “contactos com entidades formadoras, empregadoras ou de apoio ao empreendedorismo” (Gomes, 2007, p.18-19).

Considera-se hoje mais importante antecipar as possíveis mudanças do futuro do que encontrar soluções que se aplicam a problemas passados (Godet, 1993, cit. por Paulos, 2008). Este autor refere-se particularmente ao contexto político e empresarial, mas cremos que também para o campo educativo que queira repensar a sua intervenção com criatividade e pertinência será desejável incluir a dimensão temporal futura, mobilizando toda a carga motivacional de ganhos pessoais e locais que a perspetiva de utilidade da aprendizagem ao longo e ao largo da vida pode ter para o adulto na sociedade atual, que requer cidadãos autónomos e empreendedores.

Cremos que o PDP é um instrumento da maior importância na (re)construção deste percurso de desenvolvimento. O adulto participa ativamente no PDP e, com o apoio da equipa, define e fundamenta objetivos para o seu futuro, explicita as competências adquiridas e a desenvolver para os atingir, indica os procedimentos e recursos necessários, antecipa barreiras à sua concretização e estratégias para as ultrapassar, e situa temporalmente a implementação dos passos planeados. Neste PDP, o adulto é desafiado a explorar o desenvolvimento das suas competências, não apenas no domínio formativo e/ou profissional, mas, também, à semelhança do que acontece no próprio reconhecimento de competências, nos contextos privado e/ou comunitário.

A definição das possibilidades de continuação de aprendizagem ao longo da vida após o processo de RVCC era anteriormente assegurada pela etapa de provedoria, entretanto extinta. O acompanhamento ao PDP, nas orientações atuais dadas aos centros, surge como a última etapa, já posterior às sessões de reconhecimento e à certificação dos adultos, sendo praticado apenas com adultos que conseguem uma certificação total das suas competências (Gomes, 2007). Numa fase terminal, já assegurada a certificação do adulto e não estando prevista uma carga horária razoável



para esta etapa, o investimento disponibilizado para o efeito, pelas equipas confrontadas com metas exigentes e outros constrangimentos de recursos humanos e temporais, pode ser reduzido ao mínimo. Também não é desenvolvido, pós-RVCC, qualquer apoio ou acompanhamento à concretização dos projetos definidos no PDP. Desde a prática recente de autoavaliação dos CNO começam-se a exercitar avaliações de *follow up*, da concretização e impacte dos PDP no futuro dos certificados, que permitirão desenvolver os procedimentos das equipas. A realidade, no entanto, é que muitas vezes estes PDP são ainda realizados numa lógica de obrigatoriedade legal, como mais uma imposição burocrática na finalização de todo o processo. Os educadores que trabalham com uma visão certificativa do processo podem ver o PDP como um *pro forma* administrativo e não investir no seu potencial formativo nem estimular o adulto à sua reconstrução reflexiva.

Como facilitadoras da autoaprendizagem, metodologias que trabalhem a partir da reflexão sobre a experiência e contexto de vida do adulto, estimulando as suas competências de participação e exploração ativa no processo e no meio, poderão orientar o adulto no planeamento e (re)construção dos seus objetivos. De acordo com Silva (2009), apesar de os adultos serem capazes de assumir com autonomia a responsabilidade e o controlo pelo seu próprio processo de aprendizagem, é necessário agir sobre dimensões individuais e sócio-organizacionais, tentando intervir de acordo com as diferenças individuais de cada aprendente e assegurando redes de suporte locais que possam constituir sistemas facilitadores da aprendizagem ativa e do sentimento de eficácia e competência pessoal. Rurato (1999, cit. por Faria, 2000) refere que é importante valorizar o indivíduo enquanto arquiteto e construtor das suas competências. Como meio de exercitar a atribuição de sentido e a gestão das suas vidas, o balanço de competências realizado no PDP é uma MA que pode estimular a capacidade de autonomia do adulto.

### **3. Da mediação do adulto pelos educadores à sua motivação para investir no sentido das suas aprendizagens futuras**

Esta ideia de que as pessoas adultas são capazes de autodirecionarem os seus processos de aprendizagem tem sido posta em causa por variadíssimos autores, com argumentos que desafiam as potencialidades do conceito de autodirecionamento





(Quintas, 2006). Citando vários autores, Quintas refere, assim, que para além da variabilidade que se deve às características individuais, como o controlo psicológico (Long, 2004) ou a autonomia, dependente do contexto (Merriam, 2001), também se questiona que todos os adultos evoluam de forma linear (Baltes, 1999 e Vandenplas-Holper, 2000) e, ainda, a questão tão interessante de Brookfield (1986, 1990, 1997) e Mezirow (1991, 1999, 2000), da “necessidade de análise de perspectivas alternativas como elemento dissonante indispensável para que o indivíduo progrida na sua aprendizagem” (p.85). Estas questões reforçam a necessidade de uma mediação dos educadores na construção, pelo adulto, do seu projeto de vida para o futuro, sugerindo também um acompanhamento, pontual que fosse, pós-processo educativo, que iluminasse, de algum modo, os primeiros passos dos caminhos percorridos e a percorrer autonomamente pelo adulto na sua viagem de ALLV.

De acordo com a perspectiva mais liberal ou mais crítica e emancipatória da aceção de aprendizagem autodirigida, as intervenções educativas centram-se em estratégias mais centradas no sujeito e nas suas necessidades de aprendizagem ou na sua atitude crítica na sociedade, visando uma ação transformadora (Quintas, 2006). Verificamos de facto, como Pires afirma (2007), que “a capacidade de reflexão não é idêntica em todas as pessoas. Ela pode ser estimulada e trabalhada, em situação individual ou coletiva, mas sempre a partir da implicação e da intencionalidade da própria pessoa” (p. 11). Há que desafiar a construção ou experimentação de sentido. Savater (2005) é da opinião que

“A ética, em primeiro lugar, não é um código. É uma perspectiva, uma forma de olhar para as coisas. É uma tentativa de dar sentido à liberdade. Somos livres, somos capazes de optar mas o importante é saber que sentido dar a essa opção, se um sentido meramente instrumental se um sentido mais social (...) Por isso a ética significa também ação. Desconfio muito de uma ética meramente teórica. A ética tem que aplicar-se a cada situação e cada situação é diferente” (p. 2).

Tendo em conta que este processo de (re)construção passada, presente e futura é subjetivo e dinâmico, integrando toda a diversidade de papéis e espaços de vida do adulto, interessa-nos promover uma maior complexidade e integração cognitivas nos processos de tomada de decisão e de ajustamento (Gamboa, 2008) relativamente aos seus vários papéis futuros na sociedade.

O processo reflexivo exige uma auto-(re)elaboração da experiência, a sua re-avaliação e a sua projeção na realidade presente e futura, “à luz do projeto, a

finalidade com que é feito o balanço” (Pires, 2007). Para Feutrie (1997), citado pela mesma autora, torna-se essencial fazer uma “dupla leitura dinâmica das experiências das pessoas (...) pela definição de trajetórias, de capacidades prometedoras do futuro (...) no sentido da explicitação das suas potencialidades” (p. 11). Este processo de descoberta é, ele próprio, uma caminhada, em que o caminho se faz caminhando, numa construção continuada, revisitada, amadurecida, no tempo e com tempo. A figura do passador ou mediador proposta por Josso (2005, cit. por Cavaco, 2007) ilustra o delicado papel das equipas dos centros, em perceber como podem orientar o adulto durante um determinado período a caminhar na direção que pretende.

Haverá que envidar esforços para desenvolver metodologias com um impacto nos adultos não meramente proximal mas distal, com maior alcance no tempo e em profundidade, que não se limitem a certificar o adulto mas também a formá-lo, incentivando-o a agir autonomamente.

A partilha e valorização, nas sessões de reconhecimento, de experiências positivas de cidadania, nomeadamente no que se refere a competências de autonomia, participação e cooperação, reforça e motiva no adulto o seu investimento na continuação dessas aprendizagens e na autogestão do seu devir.

Paixão (2004) realça a ideia da decisão como o resultado de um processo exploratório refletido e reconstruído no tempo, no qual a perceção de barreiras para a concretização do projeto possa funcionar como ponto de partida para promover a maturidade vocacional. Também Savickas (1991, cit. por Paixão, 2004) reconhece que “o trabalho efetuado em torno da perspetiva temporal de carreira fornece a base cognitivo-motivacional para as intervenções posteriores neste domínio de intervenção” (p. 384).

Creemos que a antecipação desse desafio para um momento inicial, sensibilizando os adultos, desde logo, para um PDP que deverão necessariamente ter pronto no final do processo, confere, para além de um sentido pós-RVCC, de caminhos possíveis das suas aprendizagens no futuro, num alcance que ultrapassa largamente a certificação visada pelo candidato; também um sentido no decorrer do percurso, eventualmente direcionando a escolha de competências a explorar no processo para as áreas a desenvolver no futuro, ou, simplesmente, potenciando todo o seu investimento no processo pela perspetiva de utilidade e mais-valias que o processo e a certificação trarão para um fim mais vasto: a concretização dos seus projetos no futuro.

Deste modo, a certificação não será a finalidade máxima deste processo, mas uma porta aberta para outros voos, um caminho possível para novos projetos, investimentos e aprendizagens ao longo da vida. Também Melo (2003) considera que o essencial é organizar estas equivalências como “pontos de (nova) partida, como instrumentos de motivação e de mobilização que garantam uma procura redobrada de educação-formação por parte das pessoas adultas” (p.1).

A mobilização de contextos favoráveis de desenvolvimento de cada adulto, concretizada em HV ou caminhos possíveis de vidas com história, com sentido, que estimule o reconhecimento e investimento nas suas aprendizagens, requer a recuperação da responsabilidade dos educadores nesse percurso, e a sua pertinente partilha com o adulto. A mediação do adulto pelos educadores no processo de RVCC, baseando-se no uso das MA, é capital para a sua motivação para investir no sentido das suas aprendizagens. Como Josso (2002), consideramos que “a originalidade do método de investigação-formação em HV situa-se, em primeiro lugar, na sua constante preocupação de que os autores das narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles, que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (p. 17).

Melo (2010b) é da opinião que “em alguns casos, este processo despertou as pessoas para a curiosidade de saber. E esse é o grande êxito do programa, mais do que analisar os números específicos de colocação. A subida da autoestima é fundamental neste processo, com as pessoas a perceberem que são capazes de empreender um determinado projeto de desenvolvimento pessoal e que afinal sabiam muito mais do que pensavam” (p.1). Já Knowles (1990), ao afirmar que o educador de adultos “fará todo o possível para ajudar os aprendentes a tomarem cada vez mais responsabilidades na sua própria aprendizagem” (p.77), tinha compreendido a importância das pressões interiores, nomeadamente a autoestima e o autoconceito, como o maior fator de motivação para progredir nas suas aprendizagens.

Melo (2011, cit. em Barros, 2011) afirma que este processo “poderá ser um primeiro e importantíssimo passo para uma tomada de consciência individual, para centenas, milhares, de tomadas de consciência individuais, de se ser melhor e mais capaz do que se pensava antes de se iniciar o processo. E o que se passará depois do processo, com pessoas mais informadas, mais confiantes, mais exigentes, poderá ter uma dimensão bem mais transformadora do que aquilo que ocorreu no seu decurso” (p. 20).



## PARTE II

### Estudo empírico

---

## CAPÍTULO V

### Opções metodológicas

---

#### 1. Problemática e motivações para o estudo

Para Quivy (1998), “construir a problemática equivale a formular (...) os conceitos fundamentais e as ideias gerais que inspirarão a análise” (p.13). O autor considera que a problemática “constitui o princípio de orientação teórica” e “dá à investigação a sua coerência” (p. 14).

A problemática deste estudo é analisar as perceções de adultos certificados pelo processo de RVCC sobre as potencialidades que a metodologia das histórias de vida, utilizada nos processos de RVCC, tem para desafiar, na vida das pessoas, processos de mudança, nomeadamente para desenvolver capacidades para gerir e dar sentido às suas vidas e estimular o investimento nas suas aprendizagens ao longo e ao largo da vida. Na opinião de Josso (2002) as metodologias autobiográficas permitem às pessoas, sendo os sujeitos da sua própria história, produzirem conhecimento com sentido para elas. Paixão (2004) considera que um processo exploratório refletido e reconstruído no tempo desenvolve a capacidade de decisão sobre as suas vidas. O uso destas metodologias potencia o desenvolvimento da capacidade de agência pessoal no seu devir, uma finalidade principal da educação atual.

A nossa atividade profissional como Profissional de RVC num CNO suscitou o nosso interesse particular para investigar este assunto. O que nos motivou para esta problemática foi acreditar neste potencial, nos pressupostos metodológicos em que assenta o processo de RVCC, na sua justeza e pertinência social e educativa, num tempo em que julgamos ser importante valorizar, numa perspetiva positiva, o que este processo trouxe e pode trazer de bom aos adultos que o realizaram. cremos que este estudo possa contribuir para o nosso questionamento, como educadores, do que pode estar ao nosso alcance para potenciar, nos adultos em processo de RVCC, uma consciência de si como cidadãos aprendentes na comunidade em mudança, base para a continuação das suas aprendizagens no futuro e direção/sentido para o investimento e reconstrução de vidas com história.



## 2. Questões e objetivos de investigação

A problemática enunciada leva-nos, então, à formulação de questões. As questões de investigação ou perguntas de partida são o fio condutor da investigação (Quivy, 1998). Com base na análise das percepções dos sujeitos do nosso estudo, apresentamos as seguintes questões de investigação, que orientaram este trabalho:

- Qual o impacto do processo de RVCC na representação sobre o processo de RVCC?
- Qual o impacto do processo de RVCC no desenvolvimento de competências?
- Qual o impacto do processo de RVCC na valorização da aprendizagem?

Para além de conduzirem a investigação, as questões servem também para enquadrar os objetivos. As questões da investigação originam os objetivos de investigação (Moreira, 2009).

O estudo “Das histórias de vida às vidas com história - O impacto do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências” visa analisar as percepções pessoais de adultos certificados através do RVCC sobre o impacto desse processo na sua vida. Para Melo (2011, cit. em Barros, 2011), este processo tem uma dimensão transformadora, essencialmente pelo que poderá mudar na vida das pessoas, mais conscientes, informadas e curiosas, após a sua realização.

O propósito geral do estudo que agora se apresenta é o de clarificar alguns significados, por vezes ocultos, das percepções individuais de alguns adultos já certificados pelo processo de RVCC sobre o impacto do processo nas suas vidas, analisando comparativamente as suas percepções sobre três momentos distintos: o antes do processo RVCC - as suas finalidades e expectativas iniciais; o durante o processo de RVCC - como foi a sua participação no processo; e o depois do processo de RVCC - que resultados, que mudanças ocorreram.

Na opinião de Cavaco (2009), a mudança da imagem de si operada pelo adulto no processo de RVCC permite-lhe repensar os seus projetos de vida. Avaliações externas realizadas sobre os impactos do processo de RVCC (Fernandes, 2004, 2007, CEPCEP, 2010) indicam, como as principais mudanças nos adultos decorridas deste processo, o autoconhecimento e autovalorização, e a (re)definição de trajetórias de prosseguimento de projetos pessoais, formativos e profissionais.



Face ao exposto, o objetivo geral da investigação é compreender o impacto do processo de RVCC em processos de mudança de vida de adultos certificados por esta via.

Baseando-nos nas perceções pessoais de adultos relativas à evolução temporal pré/pós-RVCC, pretendemos, como objetivos específicos, levar os sujeitos do nosso estudo a

- a) Referir a utilidade pública de reconhecer e certificar as competências adquiridas;
- b) Assinalar a pertinência de utilizar metodologias autobiográficas no RVCC;
- c) Identificar as aprendizagens que realizou no processo de RVCC;
- d) Assinalar o contributo do processo de RVCC no desenvolvimento de competências de cidadania;
- e) Reconhecer a utilidade da aprendizagem certificada ao longo da vida;
- f) Clarificar o contributo do processo de RVCC para o investimento na aprendizagem ao longo e ao largo da vida;

### **3. Fundamentação das opções metodológicas**

Como o propósito desta investigação é analisar o impacto do RVCC para causar a mudanças na vida dos adultos em análise, considerámos o Estudo de Caso uma metodologia adequada para esse fim. Fortin (2003) é da opinião que o estudo de caso é útil, entre outros objetivos, para “explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção” (p.164), tratando-se de uma “investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo de sujeitos ou de uma organização” (p.171). Este autor considera que a característica principal do estudo de caso é “a subtileza com a qual é possível acumular dados sobre um caso particular” (p.165). Para Cousin (2005, cit. por Amorim, 2009), o estudo de caso configura uma opção metodológica adequada quando se pretende explorar e conhecer uma determinada realidade, definida num espaço e num tempo. Segundo Villegas (2004, cit. por Amorim, 2009), o estudo de caso visa compreender uma ação humana, “onde as pessoas são consideradas sujeitos e não objetos, construtores da realidade social e onde a subjetividade é um valor fundamental” (p.82).

Para Fortin (2003) o estudo de caso adequa-se, particularmente, a pesquisas nas quais o “como” e o “porquê” são fundamentais. Na opinião de Merriam (1988, cit. por Amorim, 2009), há três aspetos que caracterizam o estudo de caso: i) particularidade





(centra-se numa situação ou fenómeno); ii) descrição (do fenómeno em estudo); iii) heurística (“o estudo de caso ajuda à compreensão do fenómeno em estudo e pode originar a descoberta de novos significados e ampliar a experiência do leitor”) (p.82).

Para compreender o impacto que o RVCC teve na vida destes adultos, considerámos importante aferir as suas percepções sobre diversos aspetos, nos vários momentos do processo de RVCC. Havendo necessidade de nos dirigirmos aos sujeitos para obter a informação procurada, trata-se assim de fazer uma observação indireta (Quivy, 1998). O autor indica que, como se pretende levar o interlocutor a expressar a sua vivência ou percepção que tem do problema, é preciso ter em atenção o facto de que ele vai elaborando o seu pensamento” (p.11) ao longo da recolha de dados, ele “intervém na produção da informação” (p.19). Tratando-se de material subjetivo, a análise das percepções dos adultos originará um estudo interpretativo e fenomenológico.

A nossa análise pretende descrever as relações entre o processo de RVCC e as mudanças ocorridas na vida de alguns adultos que o realizaram, sem todavia apresentar hipóteses, não visando a explicação. Este estudo de caso seguirá o método de tipo descritivo, sem experimentação. Como explica Fortin (2003), “um estudo de caso sem experimentação serve para descrever, explorar ou explicar um fenómeno complexo” (p.165). Não pretendemos manipular o fenómeno, aplicando uma intervenção, mas tão-somente “apreender suficientemente o assunto em estudo para transmitir toda a sua complexidade de uma forma narrativa” (p.165). Segundo Bogdan & Biklen (1994), a delimitação de um foco de análise no estudo de caso, implicando “a fragmentação do todo onde ele está integrado” (p.85), conduz a alguma distorção. Apresentando todavia limites, como a impossibilidade de generalizar os resultados a toda uma população ou a outras situações, e também alguma dificuldade na comparabilidade de dados, estes inconvenientes do estudo de caso, segundo Fortin (2003), “são mínimos se se considerar a pertinência de utilizar este método na exploração de novos fenómenos” (p.166).

Considerando os objetivos deste estudo que, como vimos, pretende captar as percepções de formandos que realizaram o processo de RVCC, optámos por realizar uma investigação qualitativa. Como técnicas de recolha de dados, no estudo de caso dá-se preferência ao tratamento qualitativo (Amorim, 2009). Para esta autora, “a investigação qualitativa é uma investigação com carácter subjetivo” (p. 95). Mas na opinião de Ghiglione e Matalon (1993), na investigação qualitativa podem ser retiradas “conclusões suficientemente sólidas (...) em relação a tudo o que possa conduzir à inventariação (...) de representações” (p.105). Gómez & Palma (2002) reconhecem nas





“metodologias qualitativas a possibilidade de explorarem a influência do contexto, da heterogeneidade e da diversidade de que se revestem as situações educativas, o que parece estar muito mais limitado quando se utilizam metodologias quantitativas” (p. 237). Segundo Olabuénaga (1999, cit. por Amorim, 2009), os métodos qualitativos têm as seguintes características:

- captar e reconstruir o significado das coisas (processos, comportamentos, atos);
- utilizar uma linguagem basicamente metafórica e conceptual (narração, descrição);
- captar a informação de forma não estruturada e flexível (entrevista profunda e observação);
- o procedimento é mais indutivo que dedutivo (não parte de hipóteses precisas, mas antes de dados como tentativa de reconstruir um mundo);
- a orientação não é particularista e generalizadora, mas sim, holística e concretizadora (procura captar o conteúdo de experiências e significados que surgem num caso isolado sem generalizar ao coletivo (p.95).

Dispondo de vários sujeitos, e tentando analisar as suas perceções sobre o impacto do RVCC nas suas vidas, optámos, assim, por um estudo de caso na sua variante multicaso (Fortin, 2003). O autor afirma que a “comparação multicasos é a metodologia que melhor permite encontrar convergências entre vários casos” (p. 65).

#### **4. Protagonistas do estudo**

Passemos a descrever como seleccionámos os protagonistas do presente estudo. Neste estudo multicaso não utilizámos técnicas de amostragem para seleccionar os nossos sujeitos. Ao contrário do estudo quantitativo, que utiliza uma amostra representativa da população, requerendo para tal procedimentos de seleção específicos, nos estudos qualitativos é mais correto falar de protagonista de estudo. À semelhança de Tomé (2010), procurámos sujeitos que “reuniram um conjunto de características que os integram no campo e na problemática que é objeto de estudo” (p.68), que seriam os protagonistas do nosso estudo. De acordo com Yin (2003), no estudo multicaso é importante especificar os aspetos comuns a todos os casos que, globalmente, os tipifiquem. Por esta razão, interessou-nos seleccionar sujeitos que reuniram um



conjunto de características em alguns aspetos semelhantes, mas noutros necessariamente díspares, que pudessem, de algum modo, representar a população em análise, e que permitissem abordá-los como se de um caso se tratasse.

Face ao exposto, considerámos como critérios de escolha, sujeitos que, simultaneamente, tivessem: i) conseguido validar e certificar a totalidade das unidades de competência propostas para concluir a qualificação pretendida (realizando assim um Plano de Desenvolvimento Pessoal); ii) qualificação do nível secundário de escolaridade (visando assegurar uma base comum comparável) iii) sido certificados há pelo menos um ano (pretendia-se uma maior isenção ou descontaminação nos depoimentos dos adultos certificados, propiciadas pela distância temporal e a regularização do curso habitual de vida); iv) manifestado gosto na realização do seu processo (facilitando, deste modo, uma adesão satisfeita ao convite de participar neste estudo); v) sido residentes no barlavento (visando facilitar a recolha de dados pela investigadora, residente e trabalhadora nesta zona do Algarve); vi) de ambos os sexos; vii) com idades diversas (ou que representem a faixa etária que voluntariamente mais se inscreve no CNO); viii) originários de meios diferentes (os últimos três critérios visavam salvaguardar alguma diversidade e heterogeneidade, naturais nas situações onde se desenvolvem estes processos).

Decidimos que neste estudo multicaso participariam quatro sujeitos, por nos parecer um número satisfatório para obtermos resultados interessantes e compatível com a nossa capacidade de realização do estudo. Seleccionámos, assim, quatro sujeitos que reuniam estes critérios de escolha, dois homens e duas mulheres, a quem nos referiremos com nomes fictícios, de modo a salvaguardar a sua identidade. Na Tabela 4, abaixo, resumimos a caracterização dos nossos protagonistas.

Tabela 4. Caracterização dos protagonistas

	<b>Nome</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Nível de Certificação</b>	<b>Profissão</b>
Sujeito A	PEDRO	M	38	Secundário	Técnico gráfica
Sujeito B	LURDE	F	45	Secundário	Mediadora seguros
Sujeito C	SORAIA	F	32	Secundário	Funcionária Piscina
Sujeito D	MÁRIO	M	30	Secundário	Chefe loja comunicações

## 5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

### 5.1. A entrevista

A entrevista é uma forma de recolha de dados por inquérito que visa, entre outros, examinar opiniões de uma população ou parte dela (Fortin, 2003). A entrevista “é uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) com o objetivo de recolher informações sobre a outra” (Morgan, 1988, cit. por Costa *et al.*, 2004, p.2). Para Quivy (1998) “as entrevistas e outros métodos complementares ajudam o investigador a contactar com a realidade vivida pelos atores sociais” (p. 11). Para Amorim (2009), “a entrevista visa obter dados descritivos que permitam ao investigador desenvolver uma ideia sobre a forma como os inquiridos interpretam aspetos do mundo (p.88). As entrevistas constituem uma técnica de recolha de dados das mais utilizadas nas metodologias qualitativas. Bogdan & Biklen (1994) indicam ser a técnica dominante para recolher dados. Segundo Quivy (1998), dos vários métodos de recolha de informações (a entrevista, o inquérito por questionário, a observação direta, a recolha de dados pré-existent, etc), a entrevista “distingue-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana” permitindo “retirar reflexões e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (p.22).

Neste estudo aplicámos a entrevista como instrumento de recolha de dados. Como referimos, o nosso objetivo era analisar e compreender as perceções que os protagonistas do nosso estudo tinham sobre o impacto do processo de RVCC nas suas vidas. A opção de realizar entrevistas deve-se ao facto de estas, pelas razões que descrevemos acima, se adaptarem aos nossos propósitos, permitindo aprofundar as questões e possibilitando maior contacto humano e uma expressão mais completa do entrevistado. Para Fortin (2003), a entrevista face a face é a forma de recolha de dados por inquérito onde há maior possibilidade de estabelecer contactos mais pessoais com os sujeitos.

Há vários tipos de entrevistas, adequadas a determinados objetivos do estudo. Assim, as entrevistas não estruturadas permitem o aprofundamento e a exploração do estudo, as entrevistas estruturadas facilitam o controlo e a verificação da informação, e as entrevistas semiestruturadas permitem a verificação, mas também o aprofundamento da informação (Costa *et al.*, 2004). Na opinião de Quivy (1998), as entrevistas semiestruturadas são um método de recolha de informação especialmente adequado para



quem tem como objetivo analisar “o sentido que os atores dão às suas práticas (...) as leituras que fazem das suas próprias experiências” (p.22). As entrevistas semiestruturadas adequam-se ao nosso objetivo, centrando-se nos entrevistados, assegurando uma relativa standartização (Ghiglione e Matalon, 1993), mas deixando margem para alguma abertura de possibilidades que surgissem e se adaptassem ao rumo a seguir, dentro da questão apresentada. Quivy (1998) indica “o grau de profundidade dos elementos de análise” (p.22), a flexibilidade e a fraca diretividade que permite recolher as interpretações como principais vantagens deste tipo de entrevistas. Costa *et al.* (2004) apontam, ainda, a “otimização do tempo disponível, o tratamento sistemático dos dados, a possibilidade de permitir investigar temáticas para aprofundamento e de introduzir novas questões como alguns dos pontos fortes da entrevista semiestruturada” (p.8). Quintas (2006) indica que estas entrevistas “são geridas por uma lista de questões a serem exploradas, mas nem as palavras escritas no guião, nem a ordem das questões é determinada antes de tempo” (p.251). De Ketele e Roegiers (1993) consideram que este tipo de entrevistas proporciona condições para a recolha de informação de qualidade, orientada para o objetivo definido.

## 5.2. Procedimentos de recolha de dados

Para a recolha de dados, e após a definição e consideração das questões e dos objetivos da investigação, construiu-se um guião de entrevista semiestruturada que foi testado com um adulto que correspondia aos critérios já indicados. Esta aplicação permitiu constatar alguma insuficiência de material e inadequação da linguagem, o que conduziu à reavaliação e redefinição do guião da entrevista que seria utilizado nas entrevistas subsequentes. Segundo Quivy (1998), a pré-testagem dos instrumentos ajuda a constituir a problemática da investigação, contribui para rever os aspetos a ter em conta e alarga ou retifica o campo de investigação, permitindo ao investigador “tomar consciência das dimensões e aspetos de um dado problema” (p.11).

Após a fase anteriormente descrita, foi construído o guião que foi aplicado aos protagonistas do nosso estudo. Tal como se apresenta na Tabela 5, na primeira coluna surgem os blocos organizadores da entrevista, que se referem aos vários momentos do processo de RVCC: antes, durante e depois. Como referido anteriormente, a intenção era conhecer as perceções dos protagonistas sobre estes três momentos: que motivações e expectativas tinham inicialmente, como foi a realização do seu processo e, finalmente,



como avaliavam os resultados do seu processo, de modo a detetarmos, mais facilmente, se houve mudança na representação dos protagonistas sobre o seu desenvolvimento de competências, sobre o próprio processo de RVCC e, ainda, na valorização dada à aprendizagem, aspetos que constituem as questões da nossa investigação.

Clarificámos, em objetivos específicos, as nossas intenções para cada um dos momentos a analisar, o que, posteriormente, nos permitia uma análise comparativa dos dados recolhidos sobre os vários momentos. No guião que apresentamos abaixo (Tabela 5), surgem, na segunda coluna, os objetivos definidos de acordo com os blocos organizadores da entrevista, e na terceira coluna os respetivos tópicos de questões a explorar na entrevista. Previa-se, em cada caso, a exploração (mais ou menos aprofundada) de questões dentro desse tópico, de acordo com a nossa necessidade e a profundidade de respostas que cada adulto espontaneamente fornecesse.



Tabela 5. Guião da Estrutura da Entrevista

Blocos	Objetivos	Tópicos a questionar
<b>ANTES</b> Motivações e expectativas iniciais	Conhecer os objetivos e as finalidades / motivações iniciais relativas ao RVCC;	Qual era o seu objetivo pessoal, o que é que esperava de facto conseguir com a sua candidatura? Para quê?
	Conhecer o valor atribuído inicialmente à aprendizagem / certificação esperadas;	Que valor, que importância teria isso para si, nessa altura?
	Conhecer as razões de escolha do RVCC entre outros percursos possíveis;	Que fatores o levaram a que escolhesse o RVCC e não outros percursos possíveis?
	Conhecer o significado e as expectativas de sucesso e a atribuição da sua causalidade.	Nessa altura, o que significaria ter sucesso no RVCC, para si? E que expectativas tinha de o conseguir? Com o que contava para conseguir esse sucesso?
<b>DURANTE</b> Participação no processo de RVCC	Conhecer a opinião sobre as metodologias utilizadas;	Qual a sua opinião sobre os métodos utilizados no RVCC?
	Conhecer a opinião sobre os referenciais explorados;	Qual a utilidade dos temas explorados no RVCC? Qual a sua opinião sobre os Referenciais?
	Conhecer a opinião sobre a intervenção dos educadores;	Qual a sua opinião sobre a intervenção dos educadores no processo?
<b>DEPOIS</b> Avaliação de resultados do processo de RVCC	Conhecer a perceção das competências mais desenvolvidas no processo.	Das competências exploradas e reconhecidas no RVCC, quais as que mais desenvolveu no seu processo?
	Conhecer o valor atribuído atualmente ao RVCC;	Que valor, que importância dá hoje ao RVCC?
	Conhecer a perceção sobre as mudanças ocorridas / resultados alcançados na sua vida após o RVCC;	Para além de ter conseguido o certificado, considera que desenvolveu competências, que aprendeu? O quê?
	Conhecer a avaliação do sucesso alcançado e a atribuição da sua causalidade.	Como avalia agora o sucesso alcançado? A que fatores se deve esse sucesso?

Cada um dos protagonistas deste estudo foi convidado, por contacto telefónico, a participar na investigação, e todos acederam a colaborar autorizando que as entrevistas fossem gravadas. Num segundo contacto foi finalmente acordado o local e a data com cada um dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas entre dezembro de 2010 e



janeiro de 2011, em locais previamente escolhidos pelos sujeitos e de acordo com as suas disponibilidades. Utilizámos um gravador áudio digital, que foi colocado ao nosso lado durante a conversa, de modo a podermos, posteriormente, fazer a análise do conteúdo dos testemunhos orais.

### 5.3. A técnica da análise de conteúdo

O presente estudo assenta na análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas. A análise de conteúdo é uma das técnicas de análise das informações recolhidas. Fortin (2003) indica que em métodos de colheita de dados qualitativos, recorre-se à análise de conteúdo. Quivy (1998) refere, para além da análise estatística dos resultados, mais adequada ao “estudo das correlações entre fenómenos suscetíveis de serem exprimidos por variáveis quantitativas, especialmente numa perspetiva de análise causal” e que “não fornece uma explicação ou sentido” (p.27), que a análise de conteúdo incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias ou da comunicação social, relatórios de entrevistas, etc. O autor indica que “o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo”, sendo que os elementos recolhidos nas entrevistas servirão de materiais para uma análise de conteúdo que “corresponda às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos” (p.23). De acordo com Bardin (1977), as técnicas de análise de conteúdo utilizadas na investigação qualitativa visam enriquecer a leitura dos dados e possibilitam a descoberta de conteúdos que vão confirmar ou infirmar o que se procura demonstrar. O autor considera que o processo da análise de conteúdo de mensagens é intuitivo, facilmente adaptável à evolução das hipóteses e possui duas funções:

- uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta; é a análise de conteúdo “para ver o que dá”.
- uma função de administração da prova: hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação; é análise de conteúdo “para servir de prova” (pp. 29-30)

Segundo Tomé (2010), “a análise de conteúdo tem como objetivo principal compreender o sentido preciso emergente dos discursos” (p.74). Esta análise visa, assim, uma compreensão de sentido da mensagem e a sua justa categorização em





indicadores que reflitam, corretamente, o seu significado original. Ainda para Flick (2004, cit. por Amorim, 2009), a análise qualitativa do conteúdo é um dos procedimentos clássicos para fazer a análise de dados de material textual.

## **6. Procedimentos de análise de dados**

Os dados recolhidos nas entrevistas foram sujeitos a uma análise qualitativa e quantitativa. Atendendo ao número de protagonistas do nosso estudo, o tratamento quantitativo foi de tipo descritivo, não havendo recurso a programas estatísticos. Seleccionámos quatro protagonistas para o nosso estudo, porém, não nos detalhámos no impacto do RVCC na vida de cada um deles, interessando-nos, aqui, uma compreensão sobre o impacto do RVCC na vida destes adultos como se de um caso se tratasse. Este estudo explora uma variante multicaso, já que, cruzando as respostas dos vários casos sobre os vários momentos do processo, esperávamos obter resultados gerais, qualitativos mas também quantificáveis, que clarificassem a nossa compreensão global sobre o nosso caso: o impacto geral deste processo nas vidas destes adultos.

Os procedimentos de análise desenvolveram-se pelos passos seguintes: 1. transcrição das entrevistas; 2. leitura de todo o material transcrito; 3. Categorização, por categorias e subcategorias; 4. Reconhecimento/explicação de indicadores ilustrativos do sentido dos testemunhos recolhidos.

Procedemos à transcrição das entrevistas durante os meses de dezembro e janeiro de 2011. Para a análise de conteúdo, e após a audição através do computador que a gravação em áudio digital permite, fizemos uma primeira leitura flutuante de todo o material recolhido e transcrito, tentando captar o sentido global do conteúdo, identificando as primeiras impressões relativas a sentidos recorrentes que permitissem a definição de indicadores de respostas. Posteriormente, fizemos uma leitura mais atenta, para podermos codificar o conteúdo em categorias e subcategorias e também explicitar os indicadores, procedimentos necessários para ilustrar o sentido dos testemunhos recolhidos.

Como vimos anteriormente, havíamos distinguido neste estudo três blocos organizadores da nossa entrevista, que correspondiam a três momentos da realização do processo de RVCC (antes, durante e depois) por estes adultos. Assim, relacionámos cada um dos 3 momentos a uma categoria:

### **1. Motivações e expectativas iniciais**

2. Participação no processo
3. Avaliação dos resultados do processo de RVCC

Como podemos apreciar na grelha de categorização (Tabela 6), considerámos depois, para cada uma destas três categorias, diversas subcategorias:

Relativamente às motivações e expectativas iniciais, considerámos: i) os objetivos e finalidades da inscrição no CNO; ii) a valorização que é dada a esses fins; iii) as razões de escolha do RVCC entre outros percursos possíveis e ainda iv) as expectativas de sucesso e sua causalidade.

Quanto à participação no processo, considerámos: i) as perceções sobre as metodologias utilizadas; ii) os referenciais explorados; iii) a intervenção dos educadores; iv) as competências reconhecidas mais desenvolvidas no processo.

Finalmente no que se refere à avaliação dos resultados do processo de RVCC, considerámos: i) a valorização dada ao RVCC; ii) as mudanças ocorridas na sua vida após o RVCC; iii) a avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade.

Após a categorização por categorias e subcategorias, procedemos à identificação e ao reconhecimento, nos testemunhos transcritos, dos vários sentidos que eram atribuídos a cada subcategoria, definindo, assim, diferentes “indicadores” que distinguissem os diferentes sentidos apurados na nossa análise de conteúdo, como ilustra a Tabela 6.

Tabela 6. Grelha de categorização

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Motivações e expectativas iniciais	<p>Finalidade da candidatura ao nível secundário de escolaridade no Centro Novas Oportunidades</p> <p>Valorização dada à aprendizagem / certificação esperadas</p> <p>Razões de escolha do RVCC entre outros percursos possíveis</p> <p>Expectativas de sucesso e atribuição da sua causalidade</p>	<p>Certificação de nível secundário</p> <p>Aprendizagem / desenvolvimento de competências</p> <p>Realização pessoal</p> <p>Abertura de possibilidades profissionais</p> <p>Abertura de possibilidades formativas</p> <p>Outra</p> <p>Desenvolvimento pessoal</p> <p>Finalização de percurso escolar interrompido</p> <p>Estatuto social da certificação</p> <p>Exigência da certificação no mercado</p> <p>Opiniões sobre o RVCC</p> <p>Flexibilidade de horários</p> <p>Interesse pelo processo</p> <p>Possibilidade em evidenciar as competências requeridas no RVCC com as suas vivências</p> <p>Sucesso esperado com o processo RVCC</p> <p>Sucesso esperado decorrente do RVCC</p> <p>Sucesso esperado decorrente de fatores pessoais</p> <p>Sucesso esperado decorrente de outros fatores</p>
Participação no processo de RVCC	<p>Metodologias utilizadas</p> <p>Referenciais explorados</p> <p>Intervenção dos educadores</p> <p>Competências reconhecidas mais desenvolvidas no processo</p>	<p>Desenvolvimento das sessões de RVCC</p> <p>Construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens</p> <p>Construção do Plano de Desenvolvimento Pessoal</p> <p>Clareza e adequação de linguagem</p> <p>Interesse / utilidade para o desenvolvimento pessoal</p> <p>Pertinência na sociedade atual</p> <p>Apoio personalizado</p> <p>Formação geral / cidadania</p> <p>Competências específicas</p>
Avaliação de Resultados do processo de RVCC	<p>Valorização dada ao RVCC</p> <p>Mudanças ocorridas após o RVCC</p> <p>Avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade</p>	<p>Desenvolvimento pessoal</p> <p>Certificação de adultos com percurso escolar interrompido</p> <p>Acessibilidade a adultos/ Justiça social</p> <p>Adequação às exigências do mercado</p> <p>Desenvolvimento social / comunidade</p> <p>Aprendizagem / desenvolvimento de competências</p> <p>Realização pessoal</p> <p>Abertura de possibilidades profissionais</p> <p>Abertura de possibilidades formativas</p> <p>Integração social</p> <p>Outra</p> <p>Sucesso / satisfação geral com o processo RVCC realizado</p> <p>Sucesso decorrente do RVCC</p> <p>Sucesso decorrente de fatores pessoais</p> <p>Sucesso decorrente de outros fatores</p>



Seguidamente, e fazendo uma nova leitura do material transcrito, passámos então à seleção de excertos do texto que refletissem o sentido de cada indicador, que contivessem o que chamamos unidades de sentido. Por “unidade de significado” ou unidade de sentido entendemos, como Bogdan & Biklen (1994), “segmentos do discurso que se integram dentro de um tópico particular representado pela categoria de codificação” (p.233). Esta é uma tarefa exigente e laboriosa. Bardin (1977) refere, como qualidades das boas categorias, a exclusão mútua (cada elemento não pode existir em mais de uma divisão), a homogeneidade (um único princípio de classificação a governar a organização), a pertinência (adaptação ao material de análise escolhido), a objetividade e fidelidade (codificação clara e repetível) e a produtividade (fertilidade de resultados). A análise de conteúdo exigida para esta categorização, requerendo extremo rigor e objetividade na definição de subcategorias e indicadores, bem como na apreciação do sentido principal de cada testemunho recolhido, revelou-se-nos um trabalho delicado e desafiante.

Posteriormente, procedemos à redução dos excertos retirados, mantendo as unidades de significado enquadradas na frase de modo a manterem o seu sentido, obtendo assim “unidades de evidência” para facilitar a análise qualitativa e quantitativa do material.

Incluímos finalmente na nossa grelha, onde já tínhamos as categorias, as subcategorias e os indicadores, as respetivas unidades de sentido (ou de significado). Esta grelha de unidades de significado encontra-se no Anexo 1 deste trabalho.

Pretendíamos uma análise de dados qualitativa, mas que nos permitisse uma compreensão mais completa e objetiva da informação. Assim, num outro nível da nossa análise, procedemos à quantificação das unidades de sentido que apurámos em cada indicador, podendo, também deste modo, ser inferida a valorização que lhes é dada por estes adultos. Para Quivy (1998), nas análises temáticas, que tentam captar as representações sociais dos sujeitos, podemos fazer uma análise categorial, que “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características previamente agrupadas em categorias significativas” (p.28). Edwards *et al.* (2002, cit. por Quintas, 2006), consideram que a investigação no campo educacional, segundo “a complexidade dos fenómenos que são objeto de investigação, exige a utilização de processos mistos que capturem essa complexidade” (p. 237). Quintas (2006) considera que ambas as abordagens, qualitativas e quantitativas, são vistas como “um contínuo, como abordagens complementares numa investigação científica, considerando-se que quando



usadas harmónica e complementarmente produzem um conhecimento mais válido e mais completo” (p. 237).

Após registarmos as frequências obtidas num quadro de quantificação de indicadores e de unidades de significado (Anexo 2), construámos finalmente gráficos que facilitassem a visualização das frequências obtidas em cada categoria e indicador de análise, e que servissem de base a uma interpretação compreensiva dos dados e à apresentação e discussão de resultados, o que fazemos seguidamente.

## **PARTE III**

### **Resultados**

---



## Capítulo VI

### Apresentação e discussão dos resultados

---

#### 1. Introdução

A apresentação e discussão dos resultados será feita em 2 pontos. Primeiramente basear-nos-emos nos depoimentos recolhidos nas entrevistas com cada um dos quatro protagonistas – que aqui nomeámos de Pedro, Lurdes, Soraia e Mário, visando caracterizar cada sujeito e ilustrar a sua representação sobre o impacte do processo de RVCC na sua vida. Posteriormente, tendo por base as perceções dos nossos entrevistados neste estudo, será apresentada e discutida uma análise global dos resultados apurados. Em ambos os pontos os resultados serão apresentados e discutidos por categorias e subcategorias, sendo que estas últimas ilustram os objetivos que guiaram as entrevistas que realizámos com os protagonistas, visando responder às questões desta investigação. Na análise global exploraremos, ainda, dentro de cada subcategoria, todos os significados relacionados, que agrupámos em diferentes indicadores, aqui também explicitados, bem como as unidades de significado apuradas em cada indicador. Ilustramos abaixo, na Tabela 7, a grelha de categorias e subcategorias, oportunamente apresentadas, de forma detalhada, no capítulo da metodologia. Esta grelha servirá de base à apresentação e à discussão dos resultados, tanto sujeito a sujeito como na apresentação global.





Tabela 7. Grelha de Categorias e Subcategorias

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1. Motivações e expectativas iniciais	1.1. Finalidade da candidatura ao nível secundário de escolaridade no Centro Novas Oportunidades 1.2. Valorização dada à aprendizagem / certificação esperadas 1.3. Razões de escolha do RVCC entre outros percursos possíveis 1.4. Expectativas de sucesso e atribuição da sua causalidade
2. Participação no processo de RVCC	2.1. Metodologias utilizadas 2.2. Referenciais explorados 2.3. Intervenção dos educadores 2.4. Competências reconhecidas mais desenvolvidas no processo
3. Avaliação de Resultados do processo de RVCC	3.1. Valorização dada ao RVCC 3.2. Mudanças ocorridas na sua vida após o RVCC 3.3. Avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade

## 2. Apresentação sujeito a sujeito

Seguidamente apresentaremos uma análise dos resultados apurados, relativa a cada um dos protagonistas do nosso estudo.

### 2.1. Sujeito A, Pedro

O Pedro tem 38 anos, é natural de Portimão. Deixou de estudar quando concluiu o 6º ano, por dificuldades familiares, e para ajudar o pai que cegara. Muitos anos depois fez o 9º ano pelo processo de RVCC. É técnico impressor numa gráfica há 23 anos. Paralelamente é motorista de transporte de pessoas e comissário de pista num autódromo. Gosta de cozinhar e também de escrever letras para a irmã, acordeonista, tocar. Atualmente reside com a esposa e os dois filhos, continua a trabalhar em dois sítios e a escrever os seus poemas, enquanto tenta arranjar um novo trabalho, mais gratificante.

#### Motivações e expectativas iniciais

A finalidade principal da sua candidatura à certificação do nível secundário de escolaridade no CNO era alargar possibilidades profissionais: “*aqui quis chegar primeiro para abrir certas portas para ter novos empregos*”. Para o Pedro, essa certificação, para além de permitir a finalização do seu percurso escolar, e por ser



também “*uma mais-valia em termos sociais*”, tem valor essencialmente por corresponder a uma exigência do mercado de trabalho, como nos explica: “*Para conseguir ir mais além precisava do secundário*”, “*(...) porque hoje em dia os trabalhos assim o exigem*”.

A razão principal da escolha do RVCC, entre outros percursos possíveis, para concluir a certificação de nível secundário, foi pela flexibilidade de horários desta modalidade. Como nos diz, “*tenho um horário estipulado (...) só poderia então fazer desta maneira*”. As suas expectativas de sucesso no processo de RVCC eram reduzidas: “*Ao princípio via aquilo muito confuso, muito difícil, pensava ter dificuldade em fazer*”. Mas muito motivado, sabendo-se persistente e que iria ser ajudado pelos educadores, quis lutar: “*Ter sucesso era mostrar mesmo as competências que me eram pedidas e a totalidade dos créditos, que eram os 88, que era o máximo, que sempre foi aquilo que quis lutar*”, “*já tinha o conhecimento do RVCC do 9º ano e tinha uma ideia do que iria encontrar (...) sempre fui bem ajudado*”.

### Participação no processo de RVCC

As metodologias utilizadas nas sessões do processo de RVCC, nomeadamente na reflexão autobiográfica, a necessidade de articular os saberes exigidos com as suas experiências de vida, foram descritas como dolorosas, mas importantes. Na opinião do Pedro, a linguagem dos referenciais não ajudava: “*e eu... tentar explicar e não conseguir, porque achei aquilo muito complicado (...) como é que eu ia conseguir mostrar as competências... que eram pedidas no referencial*”. Para o Pedro, o que fez a diferença na sua participação no processo foi o apoio personalizado que teve dos educadores: “*sempre senti um carinho, um apoio (...) havia uma atenção*”. Entre outras referências, esclarece que “*o que ajudou mesmo, mesmo, foi a descodificação do referencial*”.

Foi referido como facilitador da atribuição de sentido o carácter integrado das competências propostas nos referenciais, “*estão todas muito bem... encaixadas na nossa vida*”. A ligação que requer com as experiências de vida faz com que estes referenciais sejam percecionados pelo Pedro como úteis para o seu desenvolvimento pessoal: “*uma das mais úteis para mim... foi a Gestão e Economia*”.

A HV, alvo de reflexão no PRA, facilitou uma nova compreensão do sentido do seu percurso de vida. Para o Pedro, “*é muito importante fazer uma reflexão sobre toda a*

nossa aprendizagem, o nosso modo de vida até hoje e... expormos a situação”, “fases que já estavam esquecidas e que nós não dávamos valor... afinal, são pequenos pormenores mas que são muito grandes para todos nós ... está tudo no PRA, ...a minha vida está toda colocada no PRA”. O Pedro refere ainda o balanço de competências que fez para o PDP, no início e no final do processo: “no princípio, quais eram os meus objetivos, os meus projetos para o futuro, e depois no fim”, “foi uma reconstrução (...) que alterações (...) saber se poderiam ou não ter seguimento”. O PDP é referido pelo Pedro como muito importante “na questão da ambição. Já que cheguei até aqui, fiz todo o processo, sempre, e consegui, porque não conseguir um dos projetos que tenho para a vida? Acho que (...) é muito importante”, “o processo de RVCC deu que pensar, que era possível e quais eram os meus projetos em que eu estaria mesmo interessado”. Também aqui o apoio dos educadores foi realçado. Segundo o Pedro, “foi importante (...) nós víamos, eu via que também tinha um apoio e coloquei as minhas ideias, aquilo que eu queria fazer, e via que da parte do profissional eu vi que tinha uma aceitação e que tinha mesmo pernas para andar (...) colocar no papel que é isso que nós queremos e ter logo ali uma aceitação (...) “é uma boa ideia, acho que deve apostar”, e isso é uma base de confiança que temos ali à partida”.

Na opinião do Pedro, as competências reconhecidas que mais desenvolveu no processo foram as de cidadania, nomeadamente as relacionadas com os direitos e deveres. Como refere, “num processo contra os meus patrões (...) problemas que tive (...) não sabia que tinha esse direito, e tive que batalhar um bocadinho e mexer-me por mim próprio para me defender”. Competências como a abertura moral e a argumentação e assertividade foram também, segundo o Pedro, desenvolvidas no processo: “comecei a dar mais valor às pessoas que trabalham comigo (...) são todos de leste (...) eu já consegui defendê-los e perceber a situação deles cá (...) são tão marginalizados pela nossa sociedade (...) já consigo explicar e pôr o meu ponto de vista”. São também indicadas pelo Pedro outras competências, mais específicas, como o uso da Língua e das TIC, que foram alvo de desenvolvimento durante a sua participação no processo de RVCC: “A forma de trabalhar (...) na gráfica (...) tem de ser feita uma revisão, para não irem erros, vírgulas, importantes no texto, e isso é feito sempre por mim e... foi uma aprendizagem que eu tive aqui (...) aprendi a escrever... dava muitos erros ortográficos”.

## Avaliação de Resultados do processo de RVCC

Vimos que no início do processo de RVCC a valorização que dava à aprendizagem prendia-se mais com a importância da certificação no mercado de trabalho, mas o facto de não ter ainda conseguido a nova oportunidade profissional, que motivara inicialmente a sua candidatura ao CNO, terá contribuído para agora valorizar mais no processo de RVCC outras mais-valias. Afirma o Pedro: *“Conseguo alcançar hoje trabalhos, candidatar-me e mandar o meu currículo, que antes não conseguia (...) já tenho mandado o meu currículo se bem que ainda não fui chamado para nenhum, mas tenho tentado”*. A valorização dada ao RVCC prende-se agora principalmente com a oportunidade que o processo representa para adultos finalizarem o seu percurso escolar, outrora interrompido: *“É fechar uma porta, de há muito tempo, quando tinha 14 anos e tive de interromper, e é nós conseguirmos fechar esse ciclo e sabe muito bem”*.

Na avaliação de resultados que o Pedro faz do seu processo de RVCC, o maior número de referências relaciona-se com as mudanças que ocorreram na sua vida após o processo. Alcançada a certificação, que constituía o objetivo principal da candidatura do Pedro ao CNO, é agora referida como a principal mudança ocorrida uma maior satisfação pessoal: *“tudo o que nós fizemos aqui no RVCC e que conseguimos provar através dos créditos é uma mais-valia e que foi uma coisa mesmo baseada na nossa experiência de vida e que conseguimos mesmo obter”*. Essa realização pessoal prende-se, também, com a perceção de uma melhor integração social: *“nós podermos chegar a qualquer lado, tem muito poder e muita força poder dizer (...) “eu tenho o 12º ano”, é um orgulho tão grande poder dizer isso!”*. Refletindo sobre as mudanças ocorridas após o processo de RVCC, o Pedro conclui: *“Nós, aqui no processo de RVCC, devemos mostrar que temos competências ou em que áreas é que temos competências, mas também é uma aprendizagem”*.

O Pedro avalia o seu processo de RVCC como um sucesso: *“fiz um bom trabalho, o meu dossier está muito giro, acho que ultrapassei aquilo, o mínimo que era exigido, sempre fui conseguindo fazer mais, pondo mais brilho e tomei gosto, tomei gosto por escrever e então estava como peixe na água”*. A causa do seu sucesso, inicialmente esperado pelo apoio dos educadores, é agora também atribuída a fatores pessoais, mais destacados: *“A minha persistência, o querer terminar mesmo o secundário!”*.



## 2.2. Sujeito B, Lurdes

A Lurdes tem 45 anos, é natural de Raposeira, Vila do Bispo, onde fez a escola primária, tendo-se depois mudado para a Mexilhoeira Grande. Em Portimão fez desde o ciclo até ao 11º ano. Começou a trabalhar aos 17 anos, num escritório. Voltou a estudar à noite, mas deixou porque era difícil compatibilizar com o seu trabalho, noutra terra. Casou e deixou de trabalhar durante 12 anos, queria educar as duas filhas. Trabalhou depois numa *rent-a-car* a fazer entregas e recolhas de carros, onde, aceitando uma proposta que lhe fizeram, tirou um curso de mediadora de seguros. Há 12 anos que trabalha como mediadora de seguros com várias companhias, no seu escritório. Foi diretora desportiva de um clube de natação e árbitro de natação. Regularmente colabora com instituições de solidariedade social, oferecendo bens materiais que já não necessita. Atualmente continua a trabalhar, frequenta o 2º ano da universidade, vive com o marido e com as filhas.

### Motivações e expectativas iniciais

A Lurdes tinha o 11º ano quando se inscreveu no CNO para convencer a irmã, que não tinha o 9º ano, a fazê-lo. Pretendia, também, obter a certificação do 12º ano, essencialmente por acreditar que essa certificação é atualmente muito valorizada: “*eu sei que para fora essas coisas têm muito valor*”.

Escolheu o processo RVCC por sugestão da Técnica de ADE, acreditando ser o melhor para ela, no entanto sem grandes expectativas iniciais, mas contando com as suas qualidades pessoais para levar a cabo o processo: “*a minha organização do trabalho, principalmente*”.

### Participa o no processo de RVCC

Foi sobre as metodologias utilizadas no processo de RVCC a que a Lurdes mais se referiu na entrevista. Na sua opinião, a constru o do seu PRA, baseando-se nas experiências da sua vida, permitiu um grande envolvimento e a sua intervenção ativa durante o processo: “*tudo tem a ver com aquilo que se vive no dia a dia. Por isso (...) tem muita importância*”, “*fui fazendo e fui dizendo de minha justiça e de minha opinião*”.



*ao longo do processo (...) no meu júri fartei-me de chorar (...) toquei em alguns pontos da minha vida que me são mais... mais emotivos, para mim foi... eu adorei fazer”.*

Sobre os referenciais utilizados no processo, para além de apontar o ambiente e a medicina alternativa como os temas que preferiu explorar, a Lurdes valoriza a sua pertinência para a sociedade atual: *“Para já, é o aprender a viver em comunidade. Acima de tudo”.* Mas a linguagem utilizada nos referenciais é percebida como confusa e difícil: *“Achei que eram muito confusos, muito confusos (...). A linguagem (...) é avançada demais para as pessoas a que está a servir”.* O apoio dos educadores é assim útil para descodificar o que se pretende: *“Se não fossem as explicações dadas, se calhar não chegávamos muitas vezes ao sítio certo (...) só por aí vale a pena”.* Também para a realização do PDP o desafio dos educadores é referido pela Lurdes: *“há perguntas que lá foram feitas que não me poria a pensar nelas se não fossem feitas, e há algumas coisas que nos obrigam a pensar sobre a vida, sobre aquilo que se espera, sobre o que queríamos que acontecesse”.*

A Lurdes realça a sua capacidade em articular os saberes propostos nos referenciais com as suas experiências de vida: *“a pessoa com a sua experiência pessoal e com aquilo que nos é pedido, vai sendo confrontada com situações e vai aprendendo a dar a volta e a trabalhar os temas e se calhar a ir buscar coisas que nunca se tinha apercebido da vida e que servem para andar com o trabalho para a frente e para chegar a uma conclusão”.* Para a Lurdes, esta forma autobiográfica de trabalhar representa também uma aprendizagem: *“é bastante interessante, porque além da experiência de vida que a pessoa tem, depois consegue ir buscar muito mais, isso aí sem dúvida alguma. Vai buscar muito mais... conhecimentos que até àquela altura lhe passavam um bocadinho ao lado e que são aprofundados de maneira que as pessoas ficam com uma noção diferente, mais pormenorizada, às vezes, de certos assuntos”.*

Na opinião da Lurdes, foram várias as competências reconhecidas no processo que mais desenvolveu no seu decurso. Para além de referir que passou a fazer um orçamento familiar ou a saber que um medicamento genérico também pode ser eficaz ou a conhecer os seus direitos como trabalhadora independente, refere ainda que se fazem *“trabalhos que nos acabam por pôr um bocadinho a mão na consciência e nos fazem pensar um bocadinho mais (...) aprende-se muita coisa, sem dúvida alguma”.*



## Avaliação de Resultados do processo de RVCC

A Lurdes valoriza o processo de RVCC por ser um meio de desenvolvimento pessoal, que deveria estar ao alcance de todos: *“acho que é um abrir de ideias novas”, “acho que é um abrir de porta, deveria ser assim para toda a gente”*. Também é referida a sua importância para o desenvolvimento social: *“Porque o facto de uma pessoa ter uma noção do contexto geral, daquilo que se passa à sua volta, acho que tem tudo a ver... principalmente nas questões sociais”*.

A Lurdes indica a aprendizagem que desenvolveu e uma maior satisfação pessoal como grandes mudanças: *“na minha vida pessoal foi uma reviravolta enorme. Muito grande. Para mim e para os que me rodeiam (...) essa questão de eu aprender novamente que gostava de estudar, isso aí sem dúvida alguma”*. A maior mudança ocorrida na sua vida após o RVCC foi a abertura de possibilidades formativas. Para além de outros cursos que entretanto fez, a Lurdes ingressou na Universidade, para o curso de Solicitadoria: *“Estou no 2º ano, tenho o 1º ano completamente feito, com uma mediazinha razoável, e estou a adorar, estou a adorar... faço pós-laboral, faço à noite”*.

O maior número de unidades de sentido que apurámos no depoimento da Lurdes sobre a avaliação de resultados do processo de RVCC foi referente ao seu sucesso e suas causas. Para a Lurdes, a satisfação geral é elevada e o seu sucesso atual deve-se a fatores pessoais: *“Eu sempre fui uma pessoa com muita fé em mim própria, para começar. Sempre achei que era capaz de qualquer coisa, desde que me propusesse a fazê-lo. Isso sempre foi durante toda a minha vida”*. A atribuição que faz do seu sucesso alarga-se agora também ao próprio processo: *“se eu não tivesse ido para o processo eu não tinha enveredado por este caminho. Nem pouco mais ou menos. Posso agradecer ao processo a minha estada agora na universidade”*. O apoio dos educadores, na sua opinião, também terá contribuído para querer investir nas suas aprendizagens: *“Com a ajuda de quem lá estava, há determinadas coisas que só por mim acho que não conseguia lá ir, agora com a orientação que foi dada (...) acho que qualquer pessoa que está por trás tem muita influência no sucesso de qualquer um, e no meu tiveram de certeza (...) ninguém vai a lado nenhum sozinho”, “Comecei a pensar: “mas se eu já fiz isto, se eu já fiz aquilo, porque é que eu não hei de ir mais além?”*.



### 2.3. Sujeito C, Soraia

A Soraia tem 32 anos, é natural de Lagoa, onde viveu e estudou até ao 9º ano, tendo também frequentado o 10º ano do curso geral de humanidades. Depois frequentou e estagiou no curso profissional de turismo em Portimão. Deixou de estudar e começou a trabalhar com 23 anos, na receção/secretaria da piscina municipal. Inicialmente colaborava em atividades de divulgação de natação e pólo aquático, na realização de cartazes, notas para imprensa e *blog*. Voltou a estudar nas unidades capitalizáveis, mas parou após um acidente de viação. Envolveu-se no teatro, o que a marcou profundamente. Fez várias formações na área das artes e comunicação. Atualmente frequenta o 1º ano do curso superior de psicologia, a que acedeu através do +23, e desenvolve planos para implementar um projeto local de intervenção social.

#### Motivações e expectativas iniciais

A Soraia inscreveu-se no CNO para terminar o 12º ano, de modo a conseguir maiores oportunidades profissionais: *“Para o trabalho... para conseguir subir de carreira. Era esse o objetivo”*. Para a Soraia, a principal utilidade da certificação a que se candidata é pelo facto de corresponder a uma exigência no mercado de trabalho: *“se conseguisse subir ia ganhando mais e aí conseguia entrar numa carreira e pronto, e de 5 em 5 ou de 10 em 10 anos conseguia ganhar um bocadinho mais, pronto”*. A certificação pretendida também poderia ser um caminho para prosseguir estudos: *“eu sempre tive a intenção de ir para a universidade, eu pensei... aliás, eu pensei ir logo, pelo +23, mas a minha mãe é que me convenceu a tirar o 12º ano primeiro, a ir por etapas”*.

As opiniões que tinha ouvido sobre o processo de RVCC não eram favoráveis e faziam-na inicialmente tender para outros percursos educativos: *“por causa daquilo que as pessoas falavam, diziam que tínhamos de falar na nossa vida, a maneira como elas diziam era negativa, e então eu ficava de pé atrás, e as coisas que diziam, e quem seguia o 12º normal “ah, não, isso é injusto pra nós, temos de estar pr’aqui a estudar, em meia dúzia de meses fazem o 12º ano”, pronto, aquilo começou-me a soar mal, mas quando entrei... aquilo não á assim tão fácil, não é”*. Foi por achar um processo interessante e ao alcance das suas competências que escolheu o RVCC para concluir o nível secundário: *“incentivei a João para ir, e quando fui por ela acabei por me*

*interessar também”, “quando comecei a dar os primeiros passos vi que aquilo realmente... era capaz de fazer”. Com muita motivação, esperava conseguir a certificação rapidamente com o apoio dos educadores e devido ao seu empenho: “eu tinha que conseguir e quanto menos tempo melhor (...) com rapidez... terminar o 12º ano”.*

### Participação no processo de RVCC

As metodologias autobiográficas utilizadas são percecionadas quase como uma catarse: *“É assim, é como...tratamento, quase. Temos de ir buscar muita coisa, daquilo que fazemos no dia a dia, daquilo que pensamos, daquilo que sentimos, e acaba por ser quase um... tratamento, é isso, acho que faz bem”. O processo é referido como trabalhoso mas gratificante: “aquilo deu muito trabalho (...) as coisas também não podem ser muito simples, não é?, senão também não dava motivação”. A Soraia considera que ter feito o PDP em dois momentos, no início e no fim do processo, fortaleceu o empenho e a consciencialização das suas competências durante o processo e levou ao investimento nas suas aprendizagens: “no início fiz e no fim refiz, o engraçado foi... houve alterações, realmente. E isso acho que teve a ver com o entusiasmo e o empenho. No início (...) coloquei a parte da universidade, mas no final era a universidade mas (...) já era com outra perceção, uma convicção mais forte”.*

A linguagem dos referenciais originais é, na opinião da Soraia, muito difícil: *“No início a escola deu-nos os referenciais e depois deu-nos uma adaptação, e foi a partir daí que eu comecei se calhar a perceber melhor. No início aquilo pareceu-me tudo muito difícil porque eu não entendia bem o que é que era proposto”. Para ultrapassar essa dificuldade, é realçado o apoio personalizado que teve: “com o vosso apoio comecei realmente a ver o que é que estava a ser pedido”. As competências propostas nos referenciais são percecionadas como úteis para o desenvolvimento pessoal: “acho que também se exige ao adulto...ser cada vez mais, saber cada vez mais...do que no início”. A escolha de temas do seu interesse, possibilitada pelas metodologias autobiográficas, terá contribuído para a Soraia fazer novas aprendizagens. As competências que a Soraia mais desenvolveu no processo foram as que eram propostas na área de cidadania e profissionalidade, uma área que a estimula especialmente. Para além de referir que aprendeu a ser mais organizada, a Soraia diz-nos que “fiquei a saber coisas que não sabia (...) escandalizou-me e se calhar tirou um bocado de mim*

*“revolucionária”, também”, “quando fiz a pesquisa... para já é um assunto que me interessa (...) descobri muita coisa”.*

### Avaliação de Resultados do processo de RVCC

A valorização do RVCC, segundo a Soraia, reside em três fatores: i) contribui para o desenvolvimento pessoal: *“Nós quando estamos nas novas oportunidades acabamos por ter mais desenvolvimento intelectual, uma pessoa desenvolve, muito mais, e...acho que isso é extremamente importante para a pessoa”*; ii) maior acessibilidade a adultos: *“aqui acaba por ser mais interessante porque vamos ao encontro de coisas que sabíamos, que conhecíamos, e torna-se mais fácil por causa disso, são coisas que nós sabemos”*; iii) contribui para o desenvolvimento social: *“as condições do país não são as melhores, agora... é bom que valorizem as pessoas (...) é como uma bola de neve, se as pessoas se sentem bem, vão-se sentir bem com os outros, e as coisas tornar-se-iam muito melhores, a vivência das pessoas, e também a convivência entre as pessoas”.*

A principal mudança que almejava no início, subir na sua carreira, ainda não aconteceu, mas a Soraia acredita que tal se deve ao contexto social atual, continuando a reconhecer que a certificação constitui um requisito para aceder a novas possibilidades profissionais. Mas a Soraia refere outras mudanças que entretanto ocorreram na sua vida, após o processo de RVCC. Para ela, o próprio reconhecimento das suas competências foi uma aprendizagem: *“descobri competências que não tinha conhecimento”, “é óbvio que nós fazemos o reconhecimento das competências, mas também é lógico que se desenvolve”*. Ainda sobre as mudanças ocorridas na sua vida após o processo de RVCC, a Soraia esclarece: *“há coisas que eu não sabia, e ao saber, ao ter esse conhecimento, uma pessoa acaba por mudar um bocado a nossa maneira de estar (...) e, nesse sentido, muda sempre um bocadinho a pessoa”*. A consciencialização dessa mudança ocorrida no processo de RVCC, dessa capacidade de desenvolver competências e crescer, potenciou no processo da Soraia o seu investimento na continuação das suas aprendizagens. Como explica a própria, *“foi isso também que contribuiu para a minha decisão mais concreta, mais intensa, de ir para a Universidade, a construção de aprendizagem”*. Uma maior satisfação pessoal, relacionada com um maior autoconhecimento e autoconceito, é evidente nas palavras da Soraia: *“a maneira como eu consegui transpor as coisas (...) para o papel (...) faz-me pensar que eu sou aquilo, eu penso aquilo, eu tenho força suficiente para tudo e mais*



*alguma coisa*". A abertura de possibilidades formativas, outra finalidade que a Soraia acalentava no início do processo, foi uma mudança que o processo consolidou: mais confiante e convicta, matriculou-se na universidade, frequentando atualmente o 1º ano da licenciatura em psicologia. Diz a Soraia: *"Estou a investir. É assim, o meu trabalho neste momento serve para conseguir manter a universidade. E para me manter, lógico... agora é a universidade"*. Mas outras mudanças ocorreram. Entre outras referências que apontam, segundo a nossa análise, para uma maior integração social, a Soraia diz: *"Uma pessoa que "estuda" está informada, sabe escutar, sabe compreender, uma pessoa que não "estuda" está parada (...) eu vi muito isso aqui"*.

Resumindo a avaliação que faz do sucesso no seu processo de RVCC, a Soraia afirma-se muito satisfeita. Nos seus depoimentos apurámos um aumento significativo do número de unidades de sentido no indicador "sucesso decorrente de fatores pessoais", nomeadamente: *"ao meu empenho, sem dúvida, à força... acho que basicamente as coisas têm de começar por nós, não é?, os outros dão uma contribuição, dão-nos um empurrão, mas é lógico que se nós não quisermos não vamos a lado nenhum"*. A Soraia tem orgulho em ter conseguido fazer o processo rapidamente, reconhecendo ainda que, entre outros, o apoio dos educadores foi decisivo no seu sucesso: *"se eu não sentisse essa disponibilidade da vossa parte eu se calhar não ficava assim, se calhar hoje ainda estava a fazer... e acho que isso foi um grande contributo para o meu empenho, também"*. Estas declarações reforçam a ideia do contributo do RVCC na iniciativa e na gestão pessoal do devir que analisamos neste estudo.

#### **2.4. Sujeito D, Mário**

O Mário tem 30 anos, é natural de Monchique, onde concluiu o 9º ano de escolaridade. Frequentou o 10º ano noutra localidade e vendia fruta no mercado, aos fins de semana. Depois começou a trabalhar no economato das termas na região. Trabalhou também num restaurante e alugou casa com a sua companheira. Decidindo perseguir os seus interesses, tirou um curso de Redes e Telecomunicações, após o qual se candidatou, com êxito, a assistente de loja de uma empresa de telecomunicações, há 6 anos. Passou para gerente após 1 ano e tirou várias formações nessa área. Atualmente é chefe de loja sénior e mudou-se para uma cidade maior, participa num grupo de astrónomos amadores e tem planos para alargar a família. Entretanto, procura um curso



de especialização tecnológica na sua área profissional, que seja compatível com as suas ocupações.

### Motivações e expectativas iniciais

O Mário inscreveu-se no CNO com o objetivo principal de concluir o 12º ano, visando também a Universidade. Das suas palavras destaca-se que o valor da certificação se prende, por um lado, com a possibilidade de finalizar o percurso escolar que havia interrompido, e também por constituir uma exigência no mercado de trabalho. Como nos diz, *“era como se me faltasse qualquer coisa”*, e explica que *“a verdade é que olhando hoje em dia para tudo o que vejo e mesmo a nível de ações de formação profissional isso é exigido, que tenham no mínimo o 12º ano”*. No que se refere às razões de escolha do RVCC entre outros percursos possíveis, salienta a flexibilidade de horários. Do seu testemunho também se depreende que outra razão foi considerar que podia evidenciar as competências requeridas nos referenciais com a experiência que detinha. Tal como afirma, *“para além do (...) processo de RVCC, havia outro processo (...) a EFA obrigava-me a ter formação em algumas áreas para as quais eu já tinha preparação se calhar até a mais... Por isso é que escolhi o processo de RVCC. Pela abrangência de conhecimentos que tenho em todas as áreas que estavam no referencial”*. O Mário revela-nos que as suas expectativas de sucesso eram *“conseguir refletir e transcrever toda a minha vivência”*, acrescentando *“eu sempre acreditei que ia conseguir fazê-lo”*. Para tal, contava com vários fatores: pessoais, com o apoio da equipa do CNO, e ainda com o apoio da sua família.

### Participação no processo de RVCC

Através da análise à entrevista com o Mário destaca-se a sua perceção sobre as metodologias autobiográficas utilizadas. A base experiencial em que assenta este processo facilitou o reconhecimento e o desenvolvimento de competências. Sobre este aspeto é realçado o carácter reflexivo do trabalho realizado. Como ele afirma, *“Nós temos conhecimento de como é que as coisas funcionam, mas depois na prática às vezes parece que as coisas estão esquecidas, parece que... é o dia a dia, diria, a gente deixa-se levar muito pelo dia a dia, e esquecemo-nos que depois temos outro tipo de*



*conhecimentos e a reflexão ajuda-nos a... a mim ajudou-me bastante a trazer para fora algumas coisas que sabia... e outras que também aprendi, pronto, é a verdade”.*

Nas palavras do Mário é claro que apropriou bem no seu PRA a ideia de articulação de competências que o RVCC requer. Poder explorar livremente no seu trabalho assuntos significativos, mostrando como eles se ramificam na sua vida, facilitou a tarefa de dar sentido a esses seus saberes, relacionando-os com os saberes teóricos propostos. Como o próprio indica, *“a astronomia (...) para mim é das coisas mais importantes da minha vida (...) lá está, está ligado com o conhecimento, com tecnologia, com viver em comunidade... e eu consegui jogar muito bem com isso e com o processo, porque é uma área que engloba uma série de núcleos do processo”.* A representação que perpassa sobre o que é proposto nos referenciais do RVCC é a sua pertinência para o desenvolvimento pessoal e para a sociedade atual, o Mário acha que *“aquilo que é pedido no referencial certamente é baseado nos alicerces que é a vida das pessoas, aquilo que é essencial no conhecimento, são as bases do conhecimento. Desde a ciência, a cultura, a comunicação, a cidadania e a profissionalidade, tudo isso são pontos muito importantes na vida das pessoas”.* Mas esta correspondência de saberes, esta reflexão, não é fácil, requerendo a mediação dos educadores, nomeadamente na clarificação do que é pedido nos referenciais. Diz o Mário: *“olhei para o referencial e aquilo assustou-me completamente”*, explicando que essas dificuldades *“foram sendo ultrapassadas com ajuda (...) das pessoas do CNO”.* Deteta-se ainda a sua opinião positiva relativamente às metodologias utilizadas, nomeadamente no que se refere à partilha de experiências de vida, com colegas e educadores, nas sessões de reconhecimento. Relaciona ainda a mediação pelo RVCC com a reflexão e autoconhecimento necessários para investir no sentido das suas aprendizagens. Diz o Mário: *“Havia questões (...) utilizadas para validar e que ao mesmo tempo estavam a dar preparação futura, por ex. a questão da realização de um currículo”.* É nesta linha da valorização da reflexão para melhor decidir e dar sentido à vida que o Mário percebe o PDP que fez: *“ todas as questões que lá coloquei são coisas de extrema importância e de extrema responsabilidade, os filhos, a casa e a universidade... são coisas que não se fazem, têm que se pensar e depois é que se fazem”.* Segundo o Mário, o PDP é necessário *“para podermos planear o futuro, para podermos pensar o que queremos fazer...se estamos a ir pelo caminho certo, se não estamos a ir pelo caminho certo”.* Dada a importância de ter um “empurrão” inicial para seguir com autonomia o seu caminho, nomeadamente para a concretização de planos profissionais ou





formativos, para o Mário é necessário o acompanhamento pelos educadores, e não apenas desde o início do processo, mas também após o RVCC. Como ele próprio afirma, “*o PDP só faz sentido se for acompanhado depois*”. Sendo valorizada, a intervenção dos educadores é relativizada pois para o Mário o importante é a pessoa ser capaz de dar sentido à sua vida e investir no seu caminho. Nas suas palavras, “*Eu tive sorte, é verdade, encontrei a equipa que encontrei, preocupavam-se comigo (...) existe uma equipa de profissionais que se preocupam com as pessoas que lá vão, mas se não for a pessoa a encontrar-se e a querer dar o passo, não serve de nada estar lá uma equipa que puxa por ele*”.

Quando questionado sobre as competências reconhecidas mais desenvolvidas no processo, o Mário assinala algumas relativas à cidadania, como uma nova visão sobre os seus direitos e deveres laborais, e também competências de domínios mais específicos. Para o Mário, “*não é só reconhecer os conhecimentos que nós já temos, eu próprio adquiri competências durante o processo de RVCC, nomeadamente a nível de cultura, língua e comunicação, porque obrigou-me a explorar, a nível de escrita e leitura obrigou-me a melhorar bastante*”.

### Avaliação de Resultados do processo de RVCC

No testemunho do Mário relativo à avaliação de resultados do processo de RVCC é destacada a valorização que dá a este processo. Para além de referir o contributo do RVCC para o desenvolvimento pessoal, permitindo finalizar o percurso escolar, apresenta ainda o RVCC como uma modalidade educativa que é acessível e contribui para a justiça social. Na opinião do Mário, “*muitas pessoas têm os conhecimentos mas não sabem, pelo facto de não refletirem, não sabem que os têm, mas na verdade as pessoas sabem e têm os conhecimentos e conseguem pô-los em prática*”. Mas o maior número de considerações que tece são sobre a adequação que o processo de RVCC tem e podia ter ao mercado de trabalho. O Mário considera que o RVCC ainda não corresponde às expectativas de desenvolvimento profissional nem de desenvolvimento da sociedade. Entre outras expressões, diz que “*se os CNO tivessem uma melhor articulação com as outras entidades (fossem Câmaras, fossem Juntas, fossem Segurança Social, fosse o que quer que fosse), aí aproveitava-se certamente... pessoas que podem ter muito valor na sociedade (...) e que às vezes são difíceis de encontrar e que se houvesse essa articulação se calhar facilmente ajudavam essas pessoas a se*





*enquadrarem na sociedade, em termos de emprego, por exemplo*". Ainda sobre este aspeto, sugere *"uma política de aproximação com as empresas"* e resume que *"a ideia era olhar para todas as pessoas que acabaram o RVCC, "existem aqui dez pessoas em que podemos apostar nesta área", "vamos poder fazer um acompanhamento aqui", "vamos arranjar formação", "vamos tentar"... ajudava a que as pessoas investissem nelas próprias, ...ajudava as pessoas a terem uma atitude ...mais interventiva, sim, participativa"*. Um aspeto interessante deste testemunho é o destaque que o Mário dá à importância da atitude pró-ativa na vida das pessoas, na linha das tendências teóricas atuais. Na sua opinião, *"entre ter o 12º com o RVCC e ter o 12º ano por forma normal, eu acho que a grande diferença pode estar na forma como a pessoa depois lida com a situação, ou com a vontade que a pessoa tem em avançar (...) se a pessoa se mostrar ambiciosa acho que aí, a partir daí..."*. Para exemplificar, quando questionado sobre uma eventual abertura de possibilidades profissionais após o RVCC, diz: *"entretanto subi de nível: era chefe de loja (...) e passei para chefe de loja sénior! (...) fui também aumentado, a nível de vencimento...tudo isso não teve a ver com o processo de RVCC, lá está, teve a ver com as competências que eu tenho e que tenho demonstrado"*. Esta intervenção ilustra bem o princípio da utilidade das competências, que deve guiar o processo de RVCC, na abertura de possibilidades profissionais. Como mudanças ocorridas na sua vida após o RVCC, refere então, entre outras, como a aprendizagem e a realização pessoal, a abertura de possibilidades formativas: *"uma das barreiras que existia quando me inscrevia (...) era que (...) era sempre pedido o 12º ano, para certas ações de formação. Com o RVCC essa barreira deixou, deixa de existir"*. À guisa de conclusão, diz-nos o Mário: *"houve uma lição que me ficou bem presente... este processo de RVCC a mim o que me disse foi que esta questão da aprendizagem é mesmo contínua, que nós não podemos parar... a verdade é que agora estou pensando em ir para a universidade e essa é uma das razões"*.

Na avaliação que faz do seu processo de RVCC, o Mário resume assim: *"o RVCC foi das coisas que mais bem-estar e mais alegria me trouxeram a nível pessoal (...) sinto-me realizado por o ter feito, porque não deixei aquela falha ali. Foi um sucesso, pronto"*.

Atribui à forma de comunicação que mantinha com o CNO a chave do seu sucesso. Destacamos aqui algo que nos disse quando questionado sobre a que outros fatores devia esse sucesso: *"À minha experiência de vida (...) ao meu empenho e dedicação e à*

*peessoa essencialmente que sou, e à forma como eu lido com os outros, porque não serve de nada concluir um processo de RVCC não tendo a perfeita noção que tudo o que está lá e todo o trabalho feito foi um trabalho de mérito, conseguido com situações e coisas mesmo pessoais (...) e isso faz com que o RVCC para mim tenha sido um processo de muito, muito sucesso. Porque fui verdadeiro (...) e assim teria de ser”.*

### **3.Análise Global**

Seguidamente apresentaremos uma análise global da totalidade dos resultados apurados, relativamente ao nosso estudo multicaso.

#### **3.1.Motivações e expectativas iniciais**

Esta categoria desdobra-se em diversas subcategorias e indicadores, conforme apresentado na Tabela 8. Como referimos anteriormente, algumas questões desta investigação prendem-se com a representação do processo de RVCC e com a valorização da aprendizagem. Assim, relativamente a esta primeira categoria, as motivações e expectativas iniciais destes adultos, interessava-nos conhecer vários aspetos relacionados com essas questões, que, avaliados igualmente na categoria sobre os resultados do processo (que apresentaremos oportunamente) nos facilitasse uma comparação antes e após processo, permitindo assim aferir se houve mudanças nas perceções dos adultos. A “finalidade da candidatura ao nível secundário de escolaridade no Centro Novas Oportunidades” e a “valorização dada à aprendizagem e/ou certificação esperadas”, duas subcategorias aqui presentes, dar-nos-ão dados importantes para compreender se houve evolução na valorização que estes adultos fazem da aprendizagem. Do mesmo modo, conhecer as “razões de escolha do RVCC entre outros percursos possíveis” e as “expectativas de sucesso e atribuição da sua causalidade” permitir-nos-á analisar se houve mudanças na representação destes adultos sobre o processo de RVCC e sobre si como aprendentes.



Tabela 8. Categoria de análise “motivações e expectativas iniciais”, subcategorias e indicadores

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Motivações e expectativas iniciais	Finalidade da candidatura ao nível secundário de escolaridade no Centro Novas Oportunidades	Certificação de nível secundário de aprendizagem/ desenvolvimento de competências Realização pessoal Abertura de possibilidades profissionais Abertura de possibilidades formativas Outra
	Valorização dada à aprendizagem / certificação esperadas	Desenvolvimento pessoal Finalização de percurso escolar interrompido Estatuto social da certificação Exigência da certificação no mercado
	Razões de escolha do RVCC entre outros percursos possíveis	Opiniões sobre o RVCC Flexibilidade de horários Interesse pelo processo Possibilidade em evidenciar as competências requeridas no RVCC com as suas vivências
	Expectativas de sucesso e atribuição da sua causalidade	Sucesso esperado com o processo RVCC Sucesso esperado decorrente do RVCC Sucesso esperado decorrente de fatores pessoais Sucesso esperado decorrente de outros fatores

Nesta tabela podemos ainda observar, como indicadores de cada subcategoria, os diferentes significados que apurámos e que exploraremos oportunamente.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos relativos à categoria “motivações e expectativas iniciais” permitiu-nos apreciar a distribuição percentual por subcategorias de análise ilustrada na Figura 6.

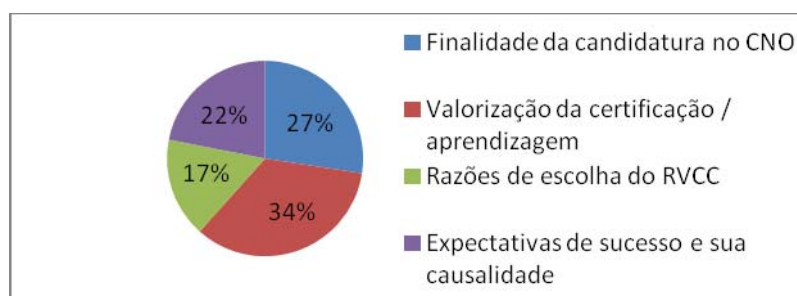


Figura 6. Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria “motivações e expectativas iniciais”

expectativas iniciais”

A finalidade da candidatura ao nível secundário de escolaridade no CNO representa 27% das referências observadas, a valorização dada à aprendizagem / certificação esperadas registou 34% de referências, as razões de escolha do processo de RVCC entre outros percursos possíveis foram alvo de 17% de referências, e finalmente, as expectativas de sucesso e atribuição da sua causalidade representaram 22% das referências relacionadas com esta categoria. Estes resultados apresentam uma distribuição razoavelmente equilibrada, sugerindo, no entanto, uma atenção mais demorada no que se refere à certificação visada e seu valor para os candidatos. Passemos, seguidamente, à apresentação e análise de cada uma das subcategorias.

### *3.1.1. Finalidades da candidatura ao nível secundário de escolaridade no CNO*

Tal como apresentámos anteriormente (Tabela 8), identificámos vários indicadores na análise de conteúdo efetuada e que explicitam as finalidades que levaram os nossos sujeitos a se candidatarem ao nível secundário no CNO, nomeadamente, a certificação de nível secundário, aprendizagem / desenvolvimento de competências, realização pessoal, abertura de possibilidades profissionais, abertura de possibilidades formativas, e outra que oportunamente detalharemos. Verificámos, portanto, que a candidatura ao nível secundário de escolaridade no CNO, embora tendo como objetivos evidentes a certificação escolar e/ou a aprendizagem/desenvolvimento de competências (os dois primeiros indicadores acima descritos), visava ainda outros ganhos, que justificavam esses objetivos imediatos: a abertura de possibilidades profissionais; a abertura de possibilidades formativas e a realização pessoal constituíam finalidades de longo alcance para estes adultos.

No que se refere às finalidades no momento inicial da inscrição no CNO, verificámos, pelos testemunhos dos nossos entrevistados, que a certificação escolar, visada na sua candidatura ao CNO, tinha como principal finalidade a abertura de possibilidades profissionais.





Figura 7. Finalidades de candidatura ao nível secundário no CNO: frequência por unidades de sentido

Como podemos apreciar na Figura 7, relativamente aos ganhos previstos com a candidatura, a abertura de possibilidades profissionais; a certificação; a abertura de possibilidades formativas; a realização pessoal; e ainda a aprendizagem e outra razão constituem, pela ordem apresentada, as finalidades referidas para a candidatura ao nível secundário de escolaridade. Recolhemos 7 unidades de sentido relativas à finalidade “abertura de possibilidades profissionais”, ilustrando aqui algumas delas, que explicitam esta finalidade da candidatura ao nível secundário no CNO:

*”aqui quis chegar primeiro para abrir certas portas para ter novos empregos”*

(Pedro);

*“Para o trabalho....para conseguir subir de carreira. Era esse o objetivo”*

(Soraia)

A finalidade principal da certificação, obtida pela candidatura ao nível secundário, era conseguir uma abertura de possibilidades profissionais. Estes resultados não são unânimes em todas as investigações. Num estudo sobre o impacto do RVCC ao longo da vida, Fernandes (2007) indicava que o motivo que prevalecia para a participação no processo de RVCC era o desejo de valorização pessoal (66,1%), numa percentagem superior aos motivos de ordem profissional (62,3%). No mesmo ano, a ESDIME (2007) apresenta resultados que situam a satisfação pessoal como motivo preponderante da participação no processo de RVCC. Atualmente, porém, as motivações que animam os adultos a se certificarem são essencialmente de ordem profissional, o que julgamos ter relação com o contexto de crise laboral e económica que se faz sentir.

Os adultos esperam que a certificação de nível secundário, num momento em que esse passou a ser o nível obrigatório de escolaridade no nosso país, lhes permita aceder a mais oportunidades laborais. De facto, como vemos, a certificação também foi aqui

muito referida, e por todos os protagonistas do estudo (5 unidades de sentido), como meio para atingir fins diversos. O estudo de Narciso (2010) sobre as perceções dos adultos face ao processo de RVCC, indica a certificação escolar como o motivo principal para a inscrição no CNO. Os seus resultados são ainda coincidentes com os resultados de outras investigações anteriormente referidas (Cavaco, 2009).

Vários adultos certificados referiram que a perspectiva de abertura de possibilidades formativas após a certificação de nível secundário motivara a sua candidatura ao CNO:

*“o 12º, já me abre um leque de oportunidades...de todo o tamanho”*(Pedro).

Detetámos algumas perceções que nos indicam que a finalidade da candidatura e certificação no CNO era atingir uma maior realização pessoal. Estas finalidades são também apontadas por vários estudos, nomeadamente os acima referidos.

A aprendizagem/desenvolvimento de competências configura outro dos indicadores apurados. Apenas um dos adultos manifestou que acalentava o objetivo de aprender ou desenvolver competências aquando a sua candidatura no CNO: *“é o tal bichinho da aprendizagem”* (Pedro), embora outros entrevistados tivessem sugerido que a perspectiva de aprendizagem terá sido desenvolvida posteriormente à decisão de inscrição no CNO, já numa fase inicial do processo de RVCC.

Finalmente registámos no indicador “outro” uma finalidade de candidatura que não se enquadra nos outros indicadores apurados. Diz a Lurdes:

*“Eu inscrevi-me por uma razão muito simples: para convencer a minha irmã a ir”.*

### 3.1.2. Valorização dada à aprendizagem /certificação esperada

Como vimos no ponto anterior, as perceções dos adultos certificados revelam que o objetivo da sua candidatura no CNO era a certificação, visando essencialmente uma abertura de possibilidades profissionais, entre outras. No entanto, explorando o valor que é dado à certificação, verificamos agora que o que movia estes adultos não era apenas a exigência de certificação no mercado de trabalho, mas principalmente a possibilidade de finalização do seu percurso escolar interrompido. Outros fatores como o estatuto social da certificação e o desenvolvimento pessoal foram valorizados por estes adultos, aquando da sua inscrição no CNO, como vemos abaixo na Figura 8.

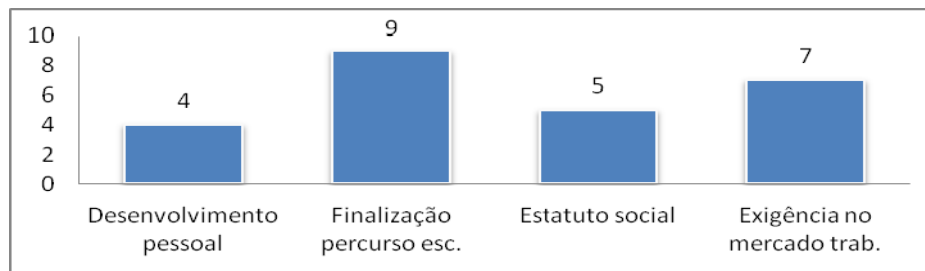


Figura 8. Valorização dada à certificação esperada: frequência por unidades de sentido

Algumas perceções relativas à certificação esperada aquando da candidatura ao nível secundário de escolaridade no CNO sugerem que ela é valorizada como meio de desenvolvimento pessoal:

*“quer a gente queira quer não, a formação é a base de tudo”* (Lurdes).

Os dados recolhidos revelam que a certificação esperada inicialmente era, para estes adultos, essencialmente valorizada por permitir finalizar o percurso escolar interrompido:

*“Fui recuperá-lo vinte anos depois, com muito gosto e muita satisfação”* (Pedro);

*“Porque... eu não tinha o 11º ano”* (Lurdes);

*“já tinha tentado várias vezes acabar o 12º ano”* (Soraia);

*“Achei que seria justo não deixar esta lacuna em termos de formação, portanto passar para a universidade sem ter o 12º ano”* (Mário).

Numa investigação sobre as perceções da INO, no que se referia aos principais benefícios percebidos pelos adultos já certificados e em processo de certificação, Liz (2009) apresenta resultados que indicam que, entre outros fatores, a reparação do percurso escolar interrompido, como uma forma de normalização, era valorizada pelos adultos. Neste estudo também detetámos essa perceção. Como diz o Mário,

*“aquele vazio que me faltava, não sinto aquele buraco, entre aspas, na minha vida”*.

A certificação escolar, na fase inicial da candidatura no CNO, era também valorizada por estes adultos pelo estatuto social que conferiria. De acordo com as perceções registadas, ter o nível secundário concluído seria motivo de orgulho e uma forma de integração na sociedade, num momento em que o 12º ano estava prestes a passar a ser o nível de escolaridade obrigatório:



*“Era uma mais-valia em termos sociais” (Pedro).*

Para estes adultos, a certificação a que se estavam a candidatar seria uma forma de responder às exigências do mercado de trabalho. Apenas um adulto intencionava mudar de trabalho, mas a noção de que a certificação é uma necessidade atual para progredir profissionalmente é unânime. Como esta afirmação:

*“porque hoje em dia os trabalhos assim o exigem” (Pedro).*

### 3.1.3. Razões de escolha do RVCC entre outros percursos possíveis

As razões de escolha do processo de RVCC, entre outros percursos educativos possíveis, para tentar alcançar a certificação visada, prende-se com a flexibilidade de horários e metodologias. Na investigação externa à INO, o CEPCEP (2010) verificou que esta preferência se deve à melhor adaptação desta oferta educativa às condições pessoais de cada adulto, exigindo-lhes menores custos e sacrifícios.

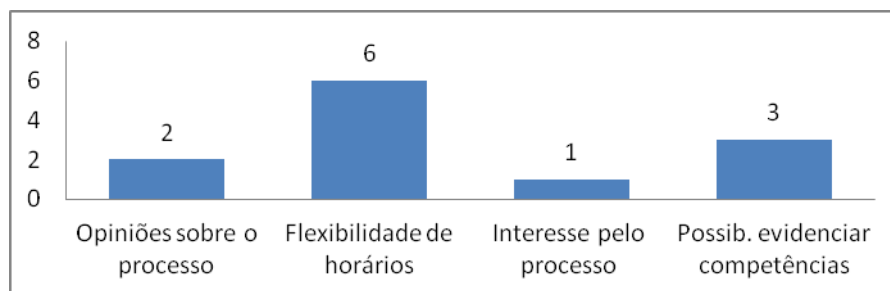


Figura 9. Razões de escolha do RVCC entre outros percursos possíveis: frequência por unidades de sentido

Na Figura 9 vemos que, para além da flexibilidade de horários, também a possibilidade em evidenciar as competências requeridas no processo com as suas vivências, determinaram a escolha do RVCC entre outros percursos possíveis. As opiniões sobre o RVCC e o interesse pelo processo foram os fatores que menos influíram nessa escolha.

Como uma nova oferta que era no panorama educativo, o desconhecimento sobre o processo de RVCC era geral. Alguns registos indicam opiniões, mais ou menos favoráveis, sobre o processo de RVCC que terão contribuído para que estes adultos escolhessem esta modalidade educativa.

A razão principal da escolha do processo de RVCC, entre outros percursos

educativos possíveis, para tentar a certificação de nível secundário, foi a flexibilidade de horários que esta oferta permitia. Este é, para a população adulta, um fator absolutamente determinante em qualquer decisão que envolva um investimento desta ordem. Como atestam alguns depoimentos que recolhemos:

*“Não teria tempo para ir às aulas”* (Pedro);

*“P`ra já não estava à espera que entrasse em tão pouco tempo, foi rapidíssimo!, e pensei “eu vou mesmo experimentar”* (Soraia);

*“era o ideal com o tempo e a disponibilidade que tinha”* (Mário).

Desde que Knowles (1975, referido por Quintas, 2008) propôs que as intervenções educativas de adultos tivessem em conta as suas diferenças, “flexibilizar os tempos e os espaços de aprendizagem e proporcionar verdadeiras oportunidades” (p. 23) é uma necessidade incontornável. Nos resultados da avaliação externa à INO, o CEPCEP (2010) apura justamente a acessibilidade como um dos valores claros que o público-alvo e os seus agentes percecionam na INO, referindo a sua adaptação aos tempos e ritmos próprios dos adultos e a sua abertura à flexibilidade e mobilidade.

Observámos um comentário que denota que o interesse pelo processo contou no momento da escolha.

Reunimos intervenções que nos indicam que a escolha do processo de RVCC se deveu, também, a terem percebido a possibilidade de evidenciar as competências requeridas no processo de RVCC com as suas vivências.

#### *3.1.4. Expectativas de sucesso e atribuição da sua causalidade*

Verificamos que todos os adultos apresentam intervenções que ilustram que, no momento inicial do processo de RVCC, acalentavam expectativas de sucesso relativamente à certificação pretendida, sendo que algumas referências indicam baixas expectativas que podem estar ligadas ao desconhecimento desta nova modalidade educativa: *“eu não fazia a mínima ideia do que é que me ia sair (...) logo de início fiquei um bocado receosa”* (Lurdes). O sucesso é percecionado de várias formas: na capacidade de mostrar as competências adquiridas, de atingir a totalidade dos créditos, de concluir rápida e facilmente a certificação pretendida.

*“comecei logo a achar que ia fazer e que ia ser fácil e que ia conseguir”*

(Lurdes);

*“eu tinha que conseguir (...) com rapidez... terminar o 12º ano”* (Soraia);

*“Era conseguir refletir e transcrever toda a minha vivência”* (Mário).

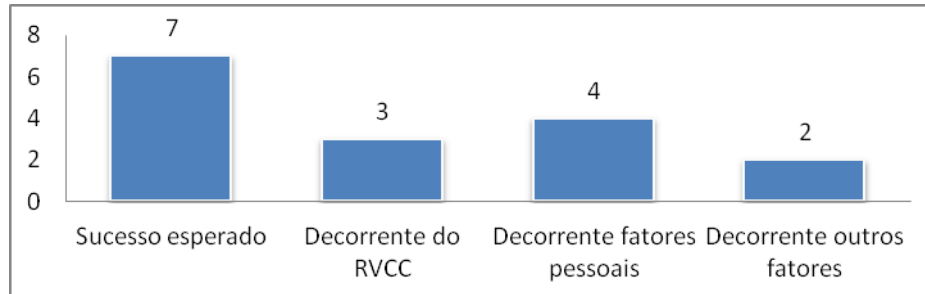


Figura 10. Expectativas de sucesso e atribuição da sua causalidade: frequência de unidades de sentido

A figura 10 ilustra que o maior número de referências (7 unidades de sentido) é feito ao sucesso esperado com o processo de RVCC. A atribuição da causalidade do sucesso esperado é feita a diversos fatores, principalmente pessoais. Para estes adultos, o sucesso esperado poderia também decorrer do próprio processo de RVCC ou ainda de outros fatores. Estes resultados, relativos à atribuição de causalidade do sucesso inicialmente esperado, caracterizam-se por uma distribuição pouco diferenciada.

Verificamos que os adultos esperavam que o seu sucesso resultasse, em parte, do apoio da equipa de educadores do processo de RVCC. Apesar de o conhecimento sobre o processo ser, nesta fase inicial, ainda reduzido, estas expectativas de apoio por parte da equipa podem resultar de experiências positivas durante o percurso inicial no CNO, nas fases de ADE, prévias ao processo de RVCC. De acordo com o CEPCEP (2010), a avaliação que o público fez do primeiro contacto com o CNO é muito boa. Cavaco (2009) considera que o acompanhamento é essencial para que os adultos “percebam que estão reunidas as condições necessárias para a concretização dos seus objetivos, decidam investir e implicar-se na sua concretização” (p.680).

Na fase inicial do processo de RVCC, os adultos contavam principalmente com as suas competências pessoais para o alcançar:

*“Devido à minha persistência, ao querer mostrar que sabia”* (Pedro);

*“principalmente a minha organização do trabalho, principalmente”* (Lurdes);

*“devido ao meu empenho”* (Soraia);

*“eu sempre acreditei que ia conseguir fazê-lo”* (Mário).

Cavaco (2009) é da opinião que “a adesão ao processo resulta de uma análise da relação esforço-benefício, quando o prognóstico é positivo as pessoas evidenciam muita motivação e empenho” (p. 680).

Registámos ainda perceções de outros fatores que inicialmente pareciam contribuir para alcançar o sucesso esperado, como a organização pessoal do trabalho ou o apoio da família.

### 3.2. Participação no Processo de RVCC

Na Tabela 9 apresentamos a categoria “participação no processo de RVCC” e as respetivas subcategorias e indicadores em que se desdobra. O conhecimento das perceções dos protagonistas sobre a sua participação no processo permitir-nos-á analisar a sua representação sobre o processo de RVCC, e ainda o impacte do processo no desenvolvimento das suas competências, questões neste estudo a que procuramos responder. Pires (2010) é da opinião que os aspetos fundamentais de um sistema de RVCC são as metodologias, os referenciais e a intervenção dos educadores. Exploraremos estes aspetos, interessando-nos igualmente pela perceção que os adultos têm dos seus resultados práticos. Nas subcategorias “metodologias utilizadas”, “referenciais explorados” e “competências reconhecidas mais desenvolvidas no processo” analisaremos o potencial que as metodologias autobiográficas utilizadas no RVCC podem ter no reconhecimento e desenvolvimento de competências. A “intervenção dos educadores” permitir-nos-á analisar a representação destes adultos sobre a importância da mediação dos educadores neste processo educativo.



Tabela 9. Categoria de análise “Participação no processo de RVCC”, subcategorias e indicadores

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Participação no processo de RVCC	Metodologias utilizadas	Desenvolvimento das sessões de RVCC Construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens Construção do Plano de Desenvolvimento Pessoal
	Referenciais explorados	Clareza e adequação de linguagem Interesse / utilidade para o desenvolvimento pessoal Pertinência na sociedade atual
	Intervenção dos educadores Competências reconhecidas mais desenvolvidas no processo	Apoio personalizado Formação geral / cidadania Competências específicas

Nesta tabela surgem ainda como indicadores os diferentes significados analisados em cada subcategoria, que seguidamente apresentaremos.

Ilustramos abaixo, na Figura 11, a distribuição percentual por subcategorias que apurámos na análise da categoria “participação no processo de RVCC”.

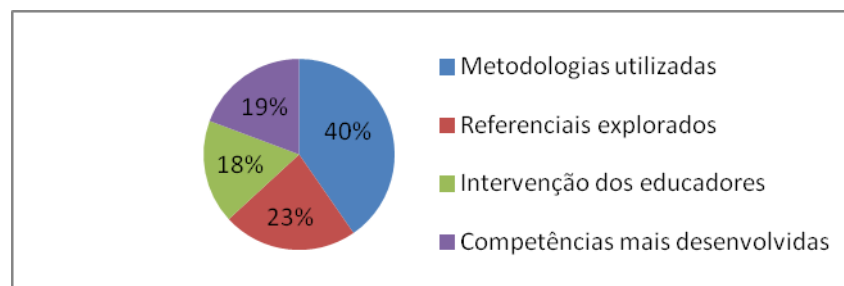


Figura 11. Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria “participação no processo de RVCC”

Como vemos, 40% das referências feitas sobre a participação no processo de RVCC relacionavam-se com as metodologias utilizadas, sobre os referenciais explorados foram feitas 23% das referências, a intervenção dos educadores representou 18% das referências, e finalmente, as competências reconhecidas mais desenvolvidas no processo mereceram 19% das referências atribuídas a esta categoria.

Estes resultados, não apresentando uma distribuição equilibrada, apontam para o destaque dado por estes adultos às metodologias autobiográficas e sua relação com o impacto do processo nas suas vidas, nomeadamente com as competências que mais desenvolveram. Apresentaremos e analisemos então cada subcategoria.

### 3.2.1. Metodologias utilizadas no processo de RVCC

Verificámos que, face à questão genérica sobre as metodologias utilizadas, as referências eram feitas de acordo com o vocabulário que estes adultos utilizavam no processo de RVCC. Assim, em vez de designarem as metodologias utilizadas como “história de vida” ou “balanço de competências”, referiam-se às atividades onde essas metodologias eram desenvolvidas: as sessões de reconhecimento e o PRA, e ainda o PDP, nele incluído.

As perceções registadas sugerem-nos que estes adultos reconhecem que, nestas atividades, através destas metodologias autobiográficas, a reflexão sobre as suas experiências pessoais de vida serviu de base para o reconhecimento de competências e para a construção motivada de novas aprendizagens.

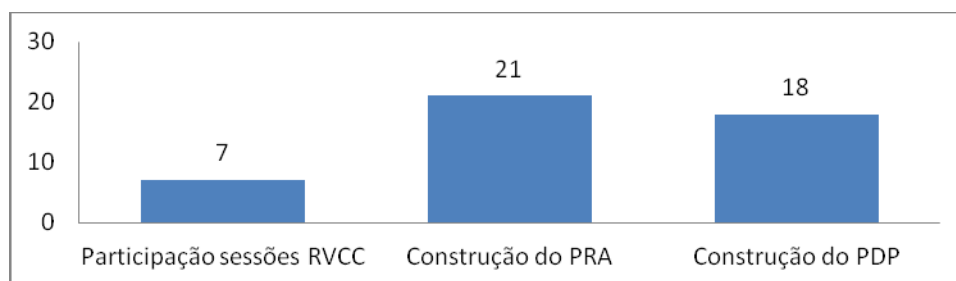


Figura 12. Metodologias utilizadas: frequência de unidades de sentido

Na figura 12 apreciamos a seguinte distribuição de frequências de unidades de sentido relativas às metodologias: sobre o desenvolvimento das sessões de RVCC, 7 unidades de sentido; 21 relativas à construção do PRA e ainda 18 unidades de sentido referentes à construção do PDP. Esta distribuição reforça a ideia do PRA como atividade central para estes adultos, obra feita de autor que realmente espelha a reflexão sobre as suas aprendizagens ao longo da vida.

As referências feitas às sessões de RVCC permitem-nos concluir a sua importância para o adulto. É nas sessões de RVCC que pela primeira vez neste processo os adultos operacionalizam as metodologias autobiográficas, experienciando o desafio e a dificuldade de autorrefletirem sobre a sua história de vida, para reconhecer as competências propostas nos referenciais. Na opinião de Cavaco (2008), a correspondência entre os saberes da ação e os saberes formalizados é difícil. Entre outras unidades de sentido, registamos:

*“onde é que estavam pontos da nossa vida em que nós tivemos aquela competência, como é que a metemos em prática, e tudo isso...era muito doloroso para nós, apresentávamos os trabalhos” (Pedro).*

A participação e a cooperação que o grupo fomenta facilitam grandemente essa compreensão. Através da exploração de abordagens autobiográficas, as sessões eram um tempo e um espaço privilegiados para o reconhecimento e desenvolvimento de competências de cidadania. Regista-se, igualmente, um carácter progressivo da autodescoberta e de uma nova forma de se rever na mudança:

*“funcionavam muito bem (...) porque discutiam-se e tiravam-se dúvidas que acabavam por ser comuns (...) (ao) descrever situações individuais” (Mário).*

A “construção do PRA”, sendo o indicador mais destacado na subcategoria em análise, mostra que para estes adultos é a “metodologia” com mais significado. De acordo com Fenwick (2000, referida por Quintas, 2006), esta autoanálise, gerando uma nova compreensão da sua mudança, pode ser uma forma reflexiva de aprendizagem experiencial. Segundo o CEPCEP (2010), “a produção do Portefólio é sentida como um dos pontos fortes do processo de qualificação” (p.2). O PRA é por excelência o instrumento, incontornável no processo de RVCC, de concretização da centralidade do adulto no seu percurso de aprendizagem. O balanço das competências adquiridas com a experiência de vida é um processo reflexivo, uma consciencialização gradual, podendo também ser transformador.

*“ao refletirmos nós realmente percebemos, “eh pá, afinal eu sei como é que é isto, sei como é que isto se aplica na vida, sei que tenho estes conhecimentos. E a reflexão ajuda-nos um pouco a perceber isso. E ao autoconhecimento também” (Mário).*





A articulação e a unidade que pode ser conseguida no PRA, entre o que é teoricamente requerido no RCC e a realidade prática do adulto, assegura finalmente a construção individual de sentido às aprendizagens. Aliás, uma das questões colocadas por Josso (2008) relativamente ao uso das abordagens autobiográficas em contextos formais de educação, refere-se à possibilidade de os conhecimentos produzidos na construção das histórias de vida poderem ou não ser mobilizados noutros contextos e noutras modalidades de formação. A este respeito foi referido:

*“tenho na minha vida um hobbie que eu gosto, que é a astronomia... e foi ...um grande contributo para concluir algumas áreas do processo” (Mário).*

A construção continuada do PRA fomenta o reconhecimento e o desenvolvimento de competências dos adultos, nomeadamente de organização e autonomia:

*“aquilo deu muito trabalho (...) tínhamos de ser nós a organizar” (Soraia);*

*“tive com o RVCC (...) de me readaptar à questão de fazer trabalhos, de ler, porque não o fazia com tanta frequência” (Mário).*

Fazendo todavia parte do PRA, o PDP foi distinguido pelos nossos adultos como uma atividade de grande importância, realizada com base numa metodologia autobiográfica: o balanço de competências adquiridas na vida. O balanço feito no PDP, visando o investimento de novas aprendizagens e a concretização de projetos, possibilita também, na sua planificação, o desenvolvimento de competências de programação e de reflexão crítica. Pires (2007) é da opinião que o processo reflexivo requer uma autorreelaboração e reavaliação da experiência e sua projeção na realidade atual e futura, lembrando que a finalidade que ilumina esse balanço é o projeto. Também um adulto considera que

*“deviam existir vários RVCC durante a vida das pessoas. E eu quando digo RVCC, porquê?, porque obrigava as pessoas a refletir. E esse é um problema que nós temos, que é nós não refletirmos, nós não paramos às vezes para pensar o que é que já aprendemos, qual é o meu ponto da situação, quais são os conhecimentos que eu tenho, onde é que eu posso aplicar” (Mário).*

Verifica-se uma relação entre o PDP e a concretização de projetos após o RVCC, principalmente a nível de participação em atividades formativas. A concretização de projetos no PDP desenvolve competências de programação e de participação:

*“eu acabei o processo em junho e inscrevi-me no fim de julho, na universidade”*

(Lurdes);

*“Eu tinha colocado lá a compra da casa, nós comprámos casa (...) os filhos pensamos e falamos nisso, a universidade também já está encaminhada”* (Mário);

*“tudo o que coloquei no meu plano (...) acho que consegui (...) O principal de todos era a universidade, sem dúvida”* (Soraia).

A planificação continuada do PDP, ao longo do processo de RVCC, permite uma maturação das ideias e objetivos no tempo e exercita a atribuição de sentido, necessária à implicação do adulto no seu processo de aprendizagem. O reconhecimento de competências que vai sendo feito no decorrer do processo possibilita uma revisão da obra em construção com uma consciencialização já outra, que dá força ao projeto. Na opinião de Cavaco (2009), “quando adere ao processo a pessoa chega com uma representação de si e do mundo, mas ao longo da formalização dos seus adquiridos, muda a imagem de si própria, o que lhe permite repensar os seus projetos de vida” (p. 681). Tal como nos conta a Soraia,

*“durante o processo, eu sabia o que estava ali escrito, que tinha escrito no início, e sabia que era aquilo que eu queria, pronto, ajudou, também, no empenho, ajudou depois no final a ter feito tudo mas com mais convicção, convicção e se calhar com mais certeza das minhas capacidades”* (Soraia).

A planificação do PDP requer o apoio dos educadores, numa construção partilhada em que o olhar do outro desafia as perspetivas a traçar. Alguns autores (Brookfield, 1986, 1990, 1997; Mezirow, 1991, 1999, 2000, cit. por Quintas, 2006) consideram a dissonância, resultante da exploração de perspetivas alternativas, indispensável para a progressão do indivíduo na sua aprendizagem. Reconhecendo a complexidade do adulto autodirigir a sua aprendizagem, no processo de RVCC essa direção é assistida, copilotada pela equipa pedagógica, conhecedora dos contextos, dos recursos existentes e do suporte necessário, desafiando a exploração de percursos possíveis de desenvolvimento. Feutrie (1997, citado por Pires, 2007) afirma que é essencial fazer uma dupla leitura dinâmica das experiências, trajetórias e potencialidades. Nessa



reflexão partilhada com o educador, o adulto pode também desenvolver competências de cooperação. Face ao conhecimento que os educadores têm dos adultos, podem contribuir para a construção do PRA com as suas propostas no sentido de explorar competências a desenvolver pelo adulto no seu contexto, e/ou de atividades que possam potenciar os recursos existentes, perspetivando uma melhor integração do sujeito na comunidade. Para Paixão (2004), a perceção de barreiras para a concretização do projeto pode funcionar como ponto de partida para promover a maturidade vocacional. A consciencialização da exequibilidade do projeto é gradual, acompanha todo o processo de exploração do PDP, à medida que ele vai sendo reconstruído no tempo: Como nos diz o Mário,

*“não basta só escrever... há que ser realista, com uns objetivos mensuráveis”;*

*“Se o PDP for feito logo no início do processo, durante o processo os próprios formadores vão dando atenção àquilo e vão ajudá-lo a fazer isso no decorrer do processo (...) O meu já foi no fim (...) Se o PDP é feito no fim (...) existe um esquecimento dito “natural” das pessoas que concluíram”.*

Silva (2009) refere a importância de se assegurarem redes de suporte locais que constituam sistemas facilitadores da aprendizagem ativa e do sentimento de eficácia e competência pessoal. Também Cavaco (2009) é da opinião que as equipas dos Centros podem incentivar os adultos a encarar este processo não como um fim, mas como um meio para outros percursos de formação. Para a autora, os adultos no processo de RVCC, na consciencialização dos seus saberes, “interiorizam a importância da aprendizagem experiencial e da formação ao longo da vida, o que mais facilmente os pode aliciar a procurar situações formais de aprendizagem” (p. 684). Estas questões reforçam a necessidade de uma mediação dos educadores na construção pelo adulto do seu projeto de vida para o futuro, sugerindo também um acompanhamento, pontual que fosse, pós-processo educativo, que iluminasse de algum modo os primeiros passos dos caminhos percorridos e a percorrer pelo adulto, na sua viagem de aprendizagem ao longo e ao largo da sua vida. Também aqui é referida a necessidade de apoio, num trabalho em rede com entidades da comunidade, na concretização dos projetos definidos no PDP pós-RVCC:

*“eu acho que o PDP só faz sentido se for acompanhado depois (...) no que toca a aspetos profissionais e de formação” (Mário).*

### 3.2.2. Referenciais explorados no processo de RVCC

A Figura 13, abaixo, ilustra a frequência de unidades de sentido relativas a cada indicador referenciado pelos nossos adultos, a propósito dos referenciais explorados no processo de RVCC. Estas destacam, principalmente, a linguagem com que são apresentados, considerada pouco clara e adequada (11 unidades de sentido). São também registadas perceções sobre o que é requerido nos referenciais utilizados, nomeadamente a sua utilidade para o desenvolvimento pessoal (9 unidades de sentido) e a sua pertinência na sociedade atual (6 unidades de sentido).

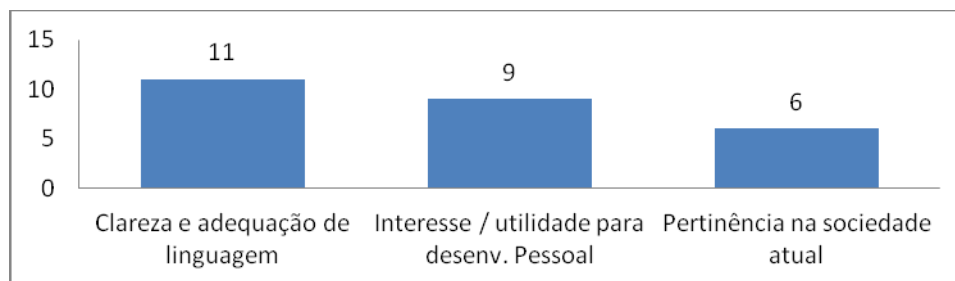


Figura 13. Referenciais explorados: frequência por unidades de sentido

Na generalidade, parece-nos que as perceções indicam que o que é requerido nos referenciais utilizados no processo de RVCC é pertinente aos níveis pessoal e social, mas a linguagem com que essas competências-chave são apresentadas nos RCC dificulta bastante a compreensão dessa utilidade.

A totalidade das intervenções relativas à linguagem do referencial acusa uma linguagem pouco clara, inacessível, que dificulta a sua boa compreensão. Várias referências acusavam a inadequabilidade da linguagem do referencial para os adultos em questão e a dificuldade inicial na compreensão do referencial:

*“A linguagem com que aquilo está escrito acho que é avançada demais para as pessoas a que está a servir” (Lurdes);*

*“o referencial... eu sou sincero...eu não percebia nada daquilo, nos primeiros dias (...) senti-me ali um bocado perdido... sinceramente, eu não percebia nada daquilo... nada, nada, nada” (Pedro).*

O hermetismo da linguagem do RCC-NS acaba por ter um efeito perverso. De facto, num processo que pretende desafiar os adultos a reconhecer as suas competências, adquiridas ao longo e ao largo da vida, bem como a motivá-los para a continuação das aprendizagens, o uso de uma linguagem académica, rebuscada, difícil, tão afastada da vida real que retrata, pode fomentar nos adultos um sentimento de incapacidade, inferioridade e impotência pessoal que não correspondem de todo à realidade:

*“achei um bocadinho complicado e até fiquei um bocadinho receosa. De não conseguir”* (Soraia).

A incompreensão da linguagem que é apresentada impossibilita a articulação entre os RCC e as suas vidas e a atribuição de sentido, necessária ao envolvimento dos adultos no seu processo de aprendizagem, e requer a clarificação dos educadores. Cremos que um sistema de simplificação das competências-chave nos referenciais, na linha proposta por Valente (2009), poderia também, para além de possibilitar uma maior articulação entre os níveis de certificação, veicular uma linguagem mais prática, adequada e eficaz, mantendo todavia a profundidade e pertinência atual que distinguem estes referenciais. Vários CNO desenvolvem e utilizam adaptações do RCC no sentido de potenciar a aprendizagem. Como nos indicam alguns depoimentos,

*“se me dessem um item qualquer do Referencial e me dissessem “olha, agora faz um trabalho sobre isto”, se calhar teria alguma dificuldade, sem ajuda”* (Lurdes);

*“No início a escola deu-nos os referenciais e depois deu-nos uma adaptação, e foi a partir daí que eu comecei se calhar a perceber melhor”* (Soraia).

Os referenciais mereceram ainda algumas intervenções sobre a utilidade para o desenvolvimento pessoal de determinadas competências nele requeridas, pela relação direta com a sua realidade prática, a sua vida, facilitando a atribuição pessoal de sentido e o envolvimento na sua aprendizagem. Registam-se perceções de uma exigência de evolução pessoal na aprendizagem:

*“No fundo o que se fala no processo são... são as áreas que são cruciais, que são evidentes na nossa vida, que nós temos de saber, temos que aplicar”* (Mário);

*“eu acho que o que o processo de RVCC faz é o mesmo que a escola... é estimular o adulto para que queira aprender”* (Soraia).

A pertinência do que é requerido no RCC-NS para a sociedade atual é discutida, sendo valorizadas dimensões mais gerais da educação, como a cidadania, sendo também percecionada a importância para a sociedade de domínios particulares do conhecimento. A forma integrada com que são apresentadas no referencial as competências consideradas básicas facilita a perceção dessa interdependência de contextos na vida real e a perspectiva de utilidade social:

*“no nosso dia a dia, nos nossos direitos, na nossa gestão e economia, na nossa gestão familiar, no ambiente, no meio global, e até no meio...social... estão todas muito bem...encaixadas na nossa vida, foram todas muito bem pensadas”*  
 (Pedro).

### 3.2.3 Intervenção dos educadores no processo de RVCC

As perceções discutidas referem-se, na sua totalidade, como ilustra a Figura 14, ao desafio e apoio personalizado dado pelos educadores no processo de RVCC. Na avaliação externa à INO, o CEPCEP (2010) já registara uma “elevada satisfação com a qualidade de serviço, sobretudo das equipas”.

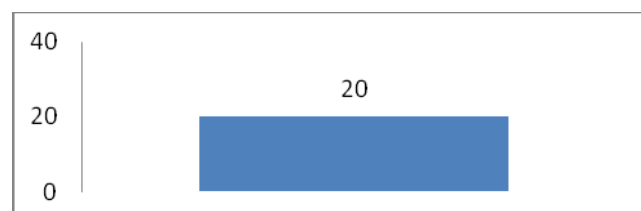


Figura 14. Intervenção dos educadores: frequência de unidades de sentido

Num processo que se baseia na reflexão sobre as aprendizagens adquiridas e a desenvolver pelo adulto, a importância da intervenção dos educadores situa-se justamente na mediação entre o adulto e a direção que ele constrói da sua aprendizagem. Um adulto afirma que

*“A forma como as coisas foram acontecendo ao longo do tempo foi de tal forma organizada e estruturada por mim e pelos próprios formadores e profissional do CNO que as coisas foram fluindo”* (Mário).

A divergência de perspetivas é especialmente enriquecedora. Segundo Quintas (2006), na proposta de Reflexão Crítica de Brookfield a reflexão não é manejada “só na

primeira pessoa, em autorreferência, mas valoriza-se o papel dos outros por darem um contraponto das perspetivas individuais e, assim, permitirem a expansão de horizontes de referência particulares” (p.86). A autora refere também a Aprendizagem Transformativa de Mezirow (1998) que “considera que é só através da reflexão que o indivíduo é capaz de se dar conta da inadequação dos seus esquemas tendo em vista a sua transformação” (p.86). A importância da orientação pelos educadores na construção e na direção do processo é recorrentemente sinalizada:

*“o que explicavam, o que pediam, nas notazinhas que nos deixavam no trabalho que apresentávamos, eram muito esclarecedoras”* (Pedro);

*“...com o vosso apoio comecei a ver o que é que estava a ser pedido (...) a partir daí é que eu comecei a ver realmente o que era, qual a ciência daquilo tudo”* (Soraia).

A partilha que é feita com os educadores, no PRA, das aprendizagens ao largo e ao longo da vida, constitui um manancial precioso de informação sobre as condições favoráveis de aprendizagem para cada adulto, a que o educador atento pode recorrer para mais facilmente suportar o desenvolvimento do aprendente. A importância atribuída ao apoio afetivo dado pela equipa pedagógica, assim como o carácter personalizado do apoio dos educadores, foi referida, entre outros, neste depoimento:

*“acho que foi personalizado porque quando estavam comigo, estavam comigo. É completamente diferente da escola, pronto, que está ali, nós vamos falar e “ok, tudo bem”, mas é uma coisa completamente diferente, ali era personalizado. Pronto, eu ia e falava e estava com a pessoa, e ia resolver tudo e não saía dali enquanto não resolvesse, e acho que isso foi importante porque estavam disponíveis, mesmo que não houvesse muito tempo, mas estavam sempre disponíveis, sempre disponíveis”* (Soraia).

#### 3.2.4. Competências reconhecidas mais desenvolvidas no processo

Apesar de este processo pretender, como o nome indica, reconhecer as competências adquiridas, vários estudos indicam, como vimos, que também se verifica um desenvolvimento de competências. Na avaliação externa à INO desenvolvida pelo CEPCEP (2010), registou-se uma “melhoria efetiva das suas competências-chave” (p.2). Também Cavaco (2009) verificou que o processo de RVCC permite a descoberta de





competências que antes não eram conhecidas ou valorizadas pelos adultos, e contribuiu para o desenvolvimento da autoconfiança. A figura abaixo ilustra a frequência de unidades de sentido registadas, 14 referentes a perceções de desenvolvimento de competências gerais e 8 referentes ao desenvolvimento de competências específicas (Figura 15).

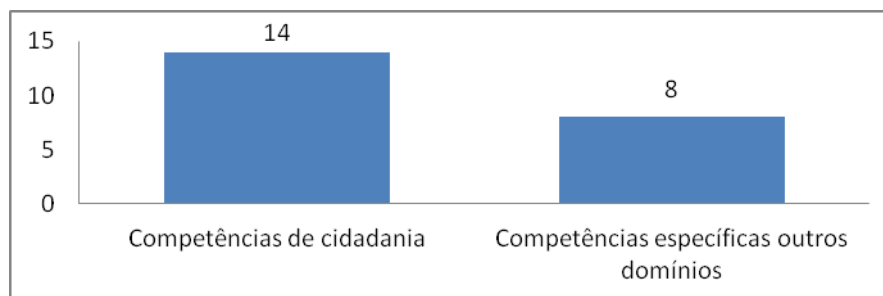


Figura 15. Competências mais desenvolvidas no processo: frequência de unidades de sentido

O CEPCEP (2010) regista, na sua avaliação externa à INO, uma “melhoria generalizada das “soft-skills”: competências pessoais e sociais, cívicas e culturais” (p.2). De acordo com Savater (2006), as competências de autonomia, participação e cooperação são fundamentais para uma boa integração na comunidade. Nas entrevistas que realizámos os adultos fizeram várias referências ao seu desenvolvimento de competências de cidadania ou da formação dita geral:

*“questões que se passaram comigo a nível de emprego (...) tive de refletir sobre aquilo, “eh pá, afinal não devia ter sido assim”” (Mário);*

*“há muitas coisas que se alteram (...) para já, olhar para aquilo que está à nossa volta de outra maneira. A questão do ambiente, a questão de ver o vizinho do lado como uma pessoa que se calhar até precisa da nossa ajuda e ninguém olha, ninguém vê, a questão da imigração, é também um assunto que se desenvolve no processo” (Lurdes);*

*“aprendemos a ser mais organizados” (Soraia).*

Numa investigação com adultos certificados no âmbito da INO, o CEPCEP (2010) avaliou “os maiores ganhos de competência em literacia (leitura, escrita e comunicação oral) e em e-competências (uso de computador e internet)” (p.2).

Cavaco (2009) é da opinião que o processo de RVCC “ajuda a despertar novos interesses e o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita” (p. 684). De facto, quanto ao desenvolvimento de competências específicas, as mais referidas pelos nossos adultos são as relativas à leitura e escrita:

*“a nível de escrita e leitura obrigou-me a melhorar bastante”* (Mário);

*“o inglês (...) já consigo colocar no meu dia a dia, pouco”* (Pedro).

Os resultados da avaliação externa feita à INO pelo CEPCEP (2010) confirmam estes dados, destacando, entre os “avanços inequívocos no plano das competências-chave detidas”, os “progressos no à-vontade perante os desafios da Sociedade da Informação” (p.2). É amplamente referido o desenvolvimento de competências para lidar com TIC, sendo também referido o desenvolvimento de outras competências específicas.

### 3.3 Avaliação de resultados do processo de RVCC

Esta categoria, “avaliação de resultados do processo de RVCC”, compreende diversas subcategorias e indicadores, conforme apresentamos na Tabela 10.

Tabela 10. Categoria de análise “avaliação de resultados do processo de RVCC”, subcategorias e indicadores

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Avaliação de resultados do processo de RVCC	Valorização dada ao RVCC	Desenvolvimento pessoal Certificação de adultos com percurso escolar interrompido Acessibilidade a adultos/ justiça social Adequação às exigências do mercado Desenvolvimento social / comunidade
	Mudanças ocorridas após o RVCC	Aprendizagem / desenvolvimento de competências Realização pessoal Abertura de possibilidades profissionais Abertura de possibilidades formativas Integração social Outra
	Avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade	Sucesso / satisfação geral com o processo RVCC realizado Sucesso decorrente do RVCC Sucesso decorrente de fatores pessoais Sucesso decorrente de outros fatores

Nesta última categoria pretendíamos analisar questões já discutidas na primeira categoria, de modo a avaliar se houve alteração nas perceções que os adultos tinham inicialmente sobre o impacte do processo. Assim, a “valorização dada ao RVCC” dar-nos-á elementos importantes para compreender se houve evolução na valorização que estes adultos fazem da aprendizagem e na representação sobre o processo de RVCC. Também a “avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade” será alvo de uma análise comparativa relativamente às expectativas iniciais e fornece-nos dados sobre a sua representação como aprendentes neste processo e ao longo da vida. Finalmente as “mudanças ocorridas após o RVCC”, juntamente com dados das outras subcategorias, permitir-nos-ão analisar o impacte do processo de RVCC no desenvolvimento de competências.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos relativos a esta categoria permite-nos apreciar, na Figura 16, a seguinte distribuição percentual por subcategorias de análise: 31% das referências feitas discutiam a valorização dada ao RVCC, as mudanças ocorridas após o processo mereceram 34% dos depoimentos e finalmente a avaliação de sucesso e sua causalidade foi alvo de 35% das intervenções.

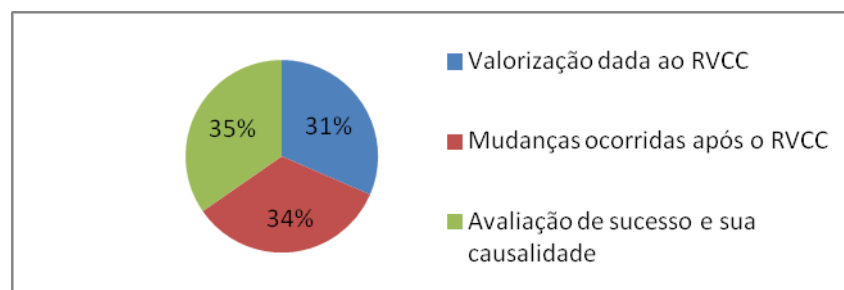


Figura 16. Categoria “avaliação de resultados do processo de RVCC”: percentagem de referências por subcategoria de análise

### 3.3.1. Valorização dada ao RVCC

Tentámos compreender qual a perceção que estes adultos, certificados há pelo menos um ano, têm do valor do RVCC, e se haveria ou não uma evolução positiva dessa valorização, desde a esperada inicialmente da certificação e/ou aprendizagem à avaliada posteriormente ao processo de RVCC. Alguns dos indicadores definidos inicialmente mantêm-se, permitindo uma comparação mais objetiva, mas novas

temáticas que detetámos na avaliação de resultados originaram novos indicadores, como vemos na figura abaixo.

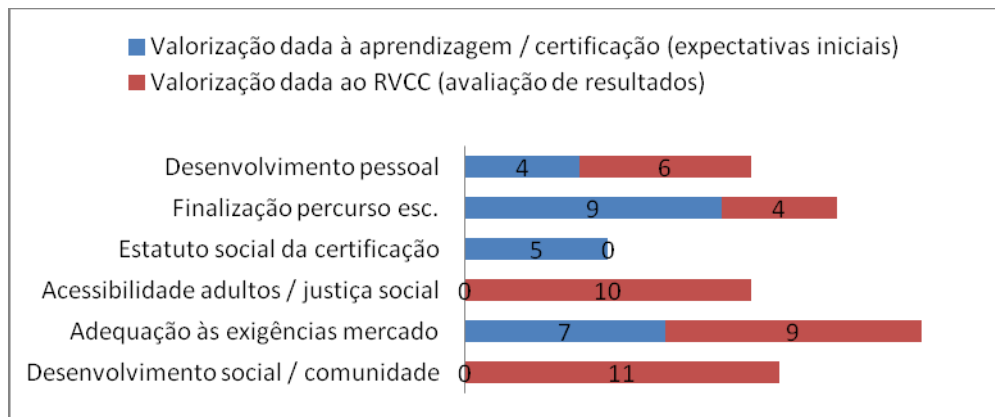


Figura 17. Evolução da “valorização dada à aprendizagem / certificação esperadas” para a “valorização dada ao RVCC”: frequência por unidades de sentido

Na figura 17 podemos apreciar essa evolução. Verificamos que se inicialmente o valor esperado no RVCC se prendia essencialmente com a possibilidade de finalização do percurso escolar interrompido, outras valências do processo de RVCC ganham destaque após a sua realização por estes adultos. Assim, a procura do valor “estatuto social da certificação”, uma vez alcançado, dá lugar ao reconhecimento do valor do RVCC como favorecedor de acessibilidade a adultos e justiça social, numa visão portanto mais cooperativa da vivência da cidadania, e surgem perceções, inicialmente inexistentes, do valor do RVCC como contributo para o desenvolvimento social e da comunidade. Amorim (2004), numa investigação realizada com adultos participantes em cursos EFA e processos de RVCC, também se refere à participação e à discussão em grupo como potencializadoras da competência e interesse político. Num processo que se distingue pela produção autónoma e individual de trabalho, com base em metodologias autobiográficas que exigem a centralidade do adulto, vemos assim que uma consciencialização do social, ou do ser em relação com os seus contextos, é apurada, cremos que necessariamente desafiada e desenvolvida pelos temas requeridos no referencial e explorados no processo.

As representações sociais que vão sendo construídas também determinam a valorização que é dada ao processo de RVCC. Marques (2008) verificou que 92% dos adultos do seu estudo, certificados pelo processo de RVCC, avaliavam após o processo mudanças na sua vida, 83% dos quais referindo-se a mudanças pessoais, familiares,

sociais e intelectuais. De igual modo, os resultados da avaliação externa da INO feita pelo CEPCEP (2010) indicam que a iniciativa é percecionada pelo público-alvo e seus agentes como uma “marca pública (de serviço)” (p. 2), com valores de acessibilidade, inclusão e horizontes, que se relacionam com as subcategorias que aqui formámos com base nas intervenções dos adultos deste estudo.

Estas perceções confirmam os resultados dos estudos feitos pelo CIDEF (Fernandes, 2007) com adultos certificados pelo processo de RVCC, que revelam a particular importância do contributo do processo para o desenvolvimento pessoal, no reforço da autovalorização e na reconstrução do projeto de vida do adulto.

*“é bom, ajuda a pessoa a crescer, mesmo, como pessoa” (Mário);*

*“as pessoas têm aqui uma oportunidade de fazer mais qualquer coisa. Por eles próprios... depois é o poder aplicar ou não, se quiserem” (Pedro).*

O valor que era esperado inicialmente do processo de RVCC, como forma de obter a certificação de adultos com o percurso escolar interrompido, merecendo agora menos destaque, é também no final do processo reconhecido:

*“Tirar o 12º (...) e fechar um ciclo que não conseguiram fechar, uma aprendizagem” (Pedro).*

Algumas intervenções sugerem que o valor do processo de RVCC poderá limitar-se à certificação, ficando aquém do que podia: *“é um processo que está ali para qualificar as pessoas, ponto” (Mário)*. Alguns autores consideram que para concretizar a função educativa não basta explorar informação, na linha do que é feito na tradição educativa liberal (Johnson, 1999, referido por Quintas, 2006). Também Boggs (1991, referido pela mesma autora) acreditava que para além de explorar o domínio cognitivo, os processos educativos necessitam de explorar os domínios afetivo e de ação, se pretendem uma eficaz educação cívica de adultos para a responsabilidade social. Uma intervenção indica:

*“Muitas pessoas saem do processo RVCC e esquecem-se... daquilo que foi o processo e trazem um papel a dizer que têm o 12º ano. Na prática... acabam por ter feito um processo que os fez refletir mas que depois na vida ativa não os vai ajudar a ter uma atitude mais pró-ativa em certas áreas que são essenciais, como é o ambiente” (Mário).*

A acessibilidade aos adultos é um dos valores mais destacados na avaliação de resultados do processo de RVCC, surgindo como um novo indicador, inexistente no valor dado inicialmente à aprendizagem. Registamos essa perceção:

*“é realmente mais acessível para toda a gente. Em termos de tempo, em termos de acompanhamento (...) adapta-se muitíssimo bem à pessoa”* (Soraia);

*“nos módulos, nas unidades... é tudo muito científico, o que é que acontece?...a pessoa acaba por se desmotivar um pouco, porque leva tempo, deixou de estudar há um tempo, depois volta a estudar e acaba por ser um bocado monótono....aqui acaba por ser mais interessante porque vamos ao encontro de coisas que sabíamos, que conhecíamos, e torna-se mais fácil por causa disso”* (Soraia).

A acessibilidade também é vista pelo que é feito e como é feito no processo de RVCC. Aqui os temas interessam porque se prendem com a vida real dos adultos, são trabalhados numa base autobiográfica, o que facilita a motivação, o envolvimento e a atribuição de sentido e direção pelos adultos, no seu processo de aprendizagem.

Esta modalidade de facto distingue-se de formas de alienação do formando através do conhecimento dado e imposto de que nos falava Freire (1983). Essa aproximação às pessoas, essa humanização e unidade da educação revela a sua real sabedoria. O que é importante é o que se faz, o que se sabe fazer, os saberes em ação, aqueles que foram e são realmente úteis para o adulto participar de forma autónoma e cooperativa na sociedade. Ao reconhecer socialmente e certificar com determinado nível de escolaridade as competências-chave que as pessoas já detêm desse nível, o RVCC opera uma forma de justiça social:

*“existem casos de pessoas que ao longo da vida vão adquirindo competências e conhecimentos nas mais variadas áreas, muito abrangentes e úteis (...) mas que depois no mercado de trabalho não veem validadas essas competências às vezes por falta de um certificado. E no entanto as pessoas têm os conhecimentos, têm o que é essencial para o fazerem, na vida ativa”* (Mário).

Registámos intervenções que questionam e reconhecem o valor do processo de RVCC na adequação que permite ao mercado de trabalho. Como nos diz o Mário:

*“para uma pessoa (...) que dá provas do esforço e do trabalho que faz, o RVCC só vem valorizar porquê?, porque na empresa, em vez de se passar a ter uma*

*“pessoa que já é válida com o 9º ano, passa-se a ter uma pessoa válida com o 12º ano”.*

A certificação do nível secundário é determinante para a progressão profissional. No entanto, isso não será suficiente. Na avaliação externa à INO, o CEPCEP (2010) indica que a adequação às exigências do mercado ainda deve ser muito trabalhada. Valente (2009) sinaliza o impacte relativo da certificação escolar na realidade e necessidades profissionais, e a necessidade de explorar essa adaptação. Essa preocupação também se revelou no nosso estudo, sendo apresentadas várias sugestões para uma maior valorização e utilidade do processo de RVCC numa adequação mais bem conseguida às exigências do mercado, que passa por uma maior articulação com outras entidades da comunidade e por um acompanhamento pós-RVCC à concretização dos seus PDP, a empregados e desempregados.

A principal valorização do processo de RVCC é constituir uma forma de desenvolvimento social e/ou da comunidade. Esta mais-valia, avaliada após a conclusão do processo, não era esperada inicialmente por estes adultos. O impacte do processo de RVCC no desenvolvimento social dos adultos já havia sido verificado por outras investigações, no que se refere ao desenvolvimento de competências que potenciam a participação social (Valente, 2009) e na diminuição da desconfiança e aumento do interesse político (Amorim, 2004). Foram feitas referências à utilidade que o RVCC tem para o desenvolvimento social dos adultos e para a comunidade:

*“uma pessoa que sai do processo de RVCC é uma pessoa que sai preparada para viver em sociedade nas mais variadas áreas” (Mário);*

*“o facto de uma pessoa ter uma noção do contexto geral, daquilo que se passa à sua volta, acho que tem tudo a ver... principalmente nas questões sociais. De poder avaliar, de poder de alguma maneira ajudar (...) há tantas outras coisas que se pode fazer”, “acho que o processo devia... deve ser encarado como um ponto de partida para qualquer coisa” (Lurdes).*

Essencialmente é enfatizado, nestas intervenções, o efeito benéfico que o processo de RVCC poderia ter na comunidade, com o apoio do CNO, em rede com várias entidades, capitalizando o potencial de cada adulto:



“se existir um acompanhamento, uma força, até por parte dos CNO para ajudarem essas pessoas a darem um passo em frente, aí acredito que teríamos muito mais pessoas participativas em todos os aspetos da sociedade” (Mário).

Na opinião de Rothes (2010) será necessário um forte esforço das autarquias para concretizar o desejável alargamento de intervenção dos CNO na comunidade. Também Silva (2009) considera que é necessário assegurar redes locais que suportem e facilitem a aprendizagem ativa na comunidade.

### 3.3.2. Mudanças ocorridas na sua vida após o RVCC

Registámos uma evolução positiva entre as finalidades que eram almejadas aquando da candidatura por estes adultos ao CNO, e as mudanças ocorridas que percecionam, após o processo de RVCC (Figura 18).



Figura 18. Evolução da “finalidade da candidatura ao nível secundário de escolaridade no CNO” para as “mudanças ocorridas após o RVCC”: frequência por unidades de sentido

Na figura acima observa-se a comparação entre as mudanças idealizadas antes e alcançadas depois do processo de RVCC. Vemos que a certificação, atingida por todos os adultos neste estudo, já não é referida como antes, adquirindo agora maior relevo outros aspetos que inicialmente não eram esperados, verifica-se assim que a aprendizagem/desenvolvimento de competências (onde registámos 11 unidades de sentido), bem como a integração na sociedade (que origina um novo indicador, com o maior número de referências, 12 unidades de sentido), foram mudanças ocorridas após o processo de RVCC que, entre outras, terão surpreendido estes adultos.

O CEPCEP (2010) já havia assinalado, na sua avaliação externa à INO, uma “melhoria efetiva das competências-chave” dos adultos (p.2). Os nossos adultos, não esperando essa aprendizagem num processo que se denomina de “reconhecimento” das competências adquiridas, manifestaram essa surpresa. Foi percecionado o desenvolvimento de diversas competências. O próprio reconhecimento de competências, num processo de descoberta em que se veem as coisas com um novo olhar, é considerado uma aprendizagem. Cavaco (2009) também havia verificado que os adultos relacionavam “a dimensão formativa do processo de RVCC, essencialmente, com a apropriação e reconhecimento do seu percurso” (p.683). Um adulto afirma:

*“afinal tenho, afinal passei por isto, afinal tenho esta competência, tenho isto...e tudo isso foi buscar coisas que eu não sabia que tinha”* (Pedro).

Verificou-se um aumento da frequência de unidades de registo relativamente à realização pessoal dos nossos adultos, entre a esperada antes e a alcançada depois.

A reflexão sobre as experiências de vida que as metodologias autobiográficas promovem é uma forma de construir aprendizagem. Quintas (2006) refere que, numa perspetiva construtivista da aprendizagem, é possível transferir os conhecimentos daí produzidos para novas situações. O reconhecimento da autoria dessa construção leva a um sentimento de realização, desenvolve o autoconceito e a autoconfiança em aprendizagens futuras:

*“a maneira como eu consegui transpor as coisas (...) pôr para o papel (...) faz-me pensar que eu sou aquilo, eu penso aquilo, eu tenho força suficiente para tudo e mais alguma coisa”* (Soraia).

No que se refere à subcategoria “abertura de possibilidades profissionais”, e comparando a frequência de unidades de sentido, verificamos que as expectativas de mudança eram elevadas, constituindo a principal finalidade da candidatura no CNO, no entanto as mudanças ocorridas após o processo são menos referidas.

Marques (2008) já havia verificado que o impacto do processo de RVCC na vida profissional dos adultos era pouco acentuado. Também outros estudos já referidos (CEPCEP, 2010) o confirmam. O reduzido número de mudanças profissionais ocorridas após o RVCC, e o desajuste entre o que era esperado e o que foi conseguido, pode também dever-se ao contexto atual, o que mereceu a seguinte referência:

*“eu tinha mais esperanças (...) isso não tem nada a ver com o RVCC (...) mas com o contexto social, só. A crise (...) Mas (...) eu tenho as competências. Eu tenho o 12º ano. Eu tenho capacidade (...) Basta ter o 12º ano para subirmos. Mas neste momento está tudo congelado, eu não vou para lado nenhum. Mas (...) tenho um trunfo a meu lado. Que eu sei que vou utilizá-lo mais cedo ou mais tarde (...) tendo o 12º ano é tudo mais fácil, se acontecer alguma mudança, eu tenho o 12º ano (...) Uma garantia”* (Soraia).

Quanto à abertura de possibilidades formativas, as mudanças alcançadas depois do processo de RVCC superaram as mudanças inicialmente esperadas. São referidas algumas mudanças formativas que ocorreram após o processo de RVCC:

*“estou a tirar a carta, uma delas, para conseguir...de pesados”* (Pedro);

*“Estou no 2º ano (...) estou a adorar... faço pós-laboral”* (Lurdes);

*“está a acontecer coisas mais importantes agora, como é o caso da universidade. Dediquei-me completamente”* (Soraia);

*“No contexto profissional ainda fiz muitas mais (...) Mas fora ainda fiz mais uma. ...para mim foi uma das mudanças que eu senti”* (Mário).

Para além de o nível de certificação, sendo muitas vezes condição de acesso de atividades formativas, abrir agora novas possibilidades, verifica-se uma motivação fortalecida, que funciona como motor para a continuação da aprendizagem. As avaliações externas ao RVCC e à INO (Fernandes, 2007; CEPCEP, 2010) confirmam isso. Cavaco (2009) é da opinião que o RVCC “pode contribuir para a criação de uma imagem positiva da formação” (p. 685). A autora considera que quando o processo é percecionado como uma experiência positiva “os adultos reconciliam-se com os processos educativos formais e com a formação em geral” (p.685).

A maior mudança sentida pelos adultos após o RVCC, não considerada anteriormente, foi na sua integração social, pelo estatuto conferido pela sua certificação escolar:

*“quando fui a uma entrevista de trabalho e dizemos que temos o 12º e aquilo saímos com tanto gosto e com tanto orgulho (...) é uma valorização”* (Pedro);

*“acho que é um bocado brio pessoal a pessoa poder dizer “olha, 12º ano”... pelo menos, que agora já não penso assim, já penso mais”* (Lurdes);

*“nós ao dizermos “tenho o 12º ano” é completamente diferente de “tenho o 9º ano” (...) em aspetos sociais, e pessoal, também” (Soraia).*

Foram também relatadas atividades que refletem uma maior participação social. Segundo Valente (2009), o RVCC tem impacto no desenvolvimento de competências cívicas, potencializadoras da participação em sociedade. As aprendizagens desenvolvidas no processo de RVCC são agora percecionadas como uma evolução, uma mudança que contribuiu para uma maior consciencialização e integração na sociedade, como transparece nestes depoimentos:

*“o facto de ter feito o processo de RVCC criou-me ainda mais... nasceu em mim uma grande vontade de ajudar, de participar, de contribuir” (Soraia);*

*“nós estamos a tentar arranjar uma estrutura porque nós queremos (...) ter uma estrutura bem feita, queremos ter (...) uma coisa séria (...) e conseguir mover as coisas (...) claro que é uma satisfação a nível social, também, esse contributo (...) No Algarve não há nada (...) é por isso que é importante nós darmos o contributo, porque existem muitos jovens que estão completamente desamparados” (Soraia).*

Na subcategoria “outra” são ainda agrupadas referências residuais de ordens diversas, nomeadamente relativas ao contexto de crise atual, como abafador de mudanças.

### *3.3.3. Avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade*

Interessava-nos conhecer as perceções dos adultos em análise relativamente ao sucesso esperado antes e avaliado depois do processo de RVCC. O facto de, na avaliação de resultados, estes adultos se terem pronunciado sobre o sucesso e também a satisfação alcançada, relacionando sempre estes dois aspetos, levou-nos a adaptar o nome deste indicador incluindo esse novo elemento. A figura abaixo ilustra essa evolução, sendo também apreciada uma mudança dos fatores percecionados agora como causa desse sucesso, destacando-se os fatores pessoais (Figura 19).

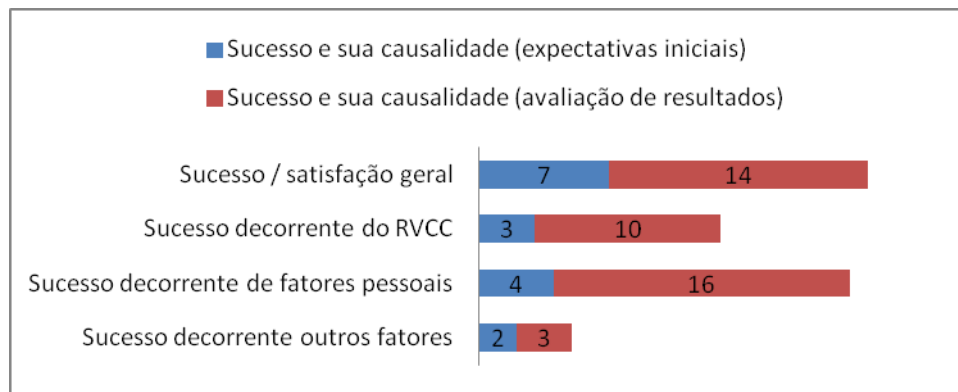


Figura 19. Evolução das “expectativas de sucesso e atribuição da sua causalidade” para a “avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade”: frequência por unidades de sentido

Observamos na figura 19 que a percepção de sucesso merece o dobro das unidades de sentido, comparativamente ao que era esperado inicialmente por estes adultos. Regista-se igualmente um aumento de referências aos diversos fatores que, quanto a estes adultos, causaram o seu sucesso. O sucesso decorrente de fatores pessoais é o indicador destacado nesta análise, registando o quádruplo das unidades de sentido.

Na avaliação externa à INO, o CEPCEP (2010) verifica que “a generalidade dos certificados pela Iniciativa regista altos graus de satisfação com o processo” (p.2). Barros (2011) questiona-se se este sentimento, comprovável a nível imediato, permanecerá a mais longo prazo, caso os diplomas se generalizem de tal modo que percam o seu valor social. Atente-se que todos os nossos adultos, no momento das entrevistas, haviam sido certificados há mais de um ano, sendo que alguns deles já distavam praticamente dois anos da certificação, o que reforçará os resultados acima referidos. As seguintes intervenções assinalam o sucesso e a satisfação geral sentidos:

*“Não consegui (88 créditos) mas não faltou muito e fiquei satisfeito com o que alcancei, para mim é ter sucesso, nunca atingir o mínimo” (Pedro);*

*“Acho que foi um sucesso, gostei imenso” (Lurdes);*

*“eu sinto-me muito satisfeita por ter conseguido expressar aquilo que eu queria e transpor aquilo que eu queria” (Soraia);*

*“quando eu falo com as pessoas sobre o processo eu falo bem” (Soraia);*

*“estou muito, muito, muito satisfeito por ter concluído, e por ter feito” (Mário).*

No indicador “sucesso decorrente do RVCC” analisamos percepções que realçam, como causa do seu sucesso e satisfação atuais, o apoio da equipa pedagógica do CNO. Os resultados da avaliação externa à INO (CEPCEP, 2010) registam uma “elevada

satisfação com a qualidade de serviço, sobretudo das equipas” (p.2). Valente (2009) deteta nos adultos certificados pelo processo de RVCC que participaram no seu estudo um “efeito generalizado do reforço da autoestima e motivação para novas aprendizagens” (p.78), que atribui ao processo.

*“O facto de o processo estar estruturado de forma como está (inclui o CNO, inclui o referencial), isso tudo tem a sua quota-parte de importância no sucesso do processo” (Mário);*

*“Com a ajuda de quem lá estava, há determinadas coisas que só por mim acho que não conseguia lá ir (...) ninguém vai a lado nenhum sozinho” ; “Foi fulcral, sem isso eu não teria ido mais além... eu acabei (...) na universidade” (Lurdes);*

*“o processo acabou por me incentivar a estudar mais... e a ver que realmente eu conseguia (...) a universidade. Isso acabou por me incentivar muito” (Soraia).*

O que transparece nestas considerações é que o apoio pelos educadores contribuiu para o sucesso destes adultos, quanto a nós relacionado com um aumento da sua motivação para novas aprendizagens.

Quanto a nós, a evolução positiva verificada na atribuição pessoal do sucesso, que decorreu entre o “antes” e o “depois” do RVCC, indicia o “sucesso” do próprio processo com estes adultos, pois relaciona-se diretamente com o propósito do RVCC: que os adultos se reconheçam como autores das competências que adquiriram e desenvolveram nos vários contextos, ao longo da sua vida. Se no início nem sempre existe essa consciencialização e se conta com o apoio dos outros para obter o sucesso, no final do processo de RVCC, com a sua autoconfiança reforçada, o adulto, mais conhecedor de si e ciente da sua autonomia, assume finalmente os louros que lhe são devidos, dos caminhos que trilhou, do que aprendeu, da sua história de vida... à sua vida com história. Cavaco (2009) considera que

*“a identificação de conhecimentos e competências desconhecidos ou desvalorizados até ao momento, permite ao adulto despoletar um processo de autorreconhecimento, com consequências positivas na sua autoestima e autoconfiança, o que apresenta um elevado potencial formativo” (p. 681).*

Questionados sobre a que atribuem o sucesso que dizem ter alcançado, os adultos referem várias características pessoais, como a persistência, o empenho, o gosto em

progredir, a facilidade de comunicação, etc. Deixamos aqui uma resposta especialmente tocante do Mário:

*“À minha experiência de vida (...) ao meu empenho e dedicação e à pessoa essencialmente que sou, e à forma como eu lido com os outros, porque não serve de nada concluir um processo de RVCC não tendo a perfeita noção que tudo o que está lá e todo o trabalho feito foi um trabalho de mérito, conseguido com situações e coisas mesmo pessoais (...) e isso faz com que o RVCC para mim tenha sido um processo de muito, muito sucesso. Porque fui verdadeiro (...) e assim teria de ser”.*

Outros fatores terão, segundo os adultos entrevistados, contribuído para o seu sucesso neste processo de RVCC, essencialmente fatores na ordem do apoio humano, externo à equipa do CNO. Foram referidos aspetos como o suporte familiar e o estímulo de fazer o processo acompanhado por amigos.





## Conclusões

Este estudo centrou-se na análise e compreensão das perceções de adultos certificados através do processo de RVCC há pelo menos um ano, aqui entrevistados relativamente ao impacto do RVCC na sua vida.

Baseando-nos nos resultados que apurámos da nossa análise, e guiando-nos pelos objetivos específicos já descritos, tentaremos responder às questões da investigação que orientaram este estudo, e que reproduzimos abaixo:

1. Qual o impacto do processo de RVCC na representação sobre o processo de RVCC?
2. Qual o impacto do processo de RVCC no desenvolvimento de competências?
3. Qual o impacto do processo de RVCC na valorização da aprendizagem?

Relativamente ao impacto do processo de RVCC na representação sobre o próprio processo de RVCC, os nossos objetivos eram conhecer as perceções sobre a utilidade pública de reconhecer e certificar as competências adquiridas e, ainda, assinalar a pertinência de utilizar metodologias autobiográficas nos processos educativos.

A análise de conteúdo que realizámos com base nos depoimentos dos adultos entrevistados, concretamente no que se refere à valorização dada ao processo de RVCC, permite-nos afirmar que os adultos percecionam o reconhecimento e certificação de adquiridos da experiência como úteis para a sociedade. De acordo com as representações destes adultos, baseadas na sua participação no processo de RVCC, a exploração, através de metodologias autobiográficas, das competências de vida que são propostas nos referenciais, permite, assim, a muitos adultos, com o apoio personalizado e com a flexibilidade de horários que caracterizam este processo, a justiça social de recuperar e valorizar socialmente as competências que já detêm, democratizando o acesso à educação e contribuindo para o desenvolvimento pessoal e da comunidade. A linguagem dos referenciais utilizados, percecionada como difícil, não ajuda à compreensão da utilidade social acima referida.

Do conjunto de opiniões sobre as metodologias autobiográficas, que utilizaram no processo de RVCC, podemos inferir que para estes adultos elas são pertinentes nos processos educativos. De acordo com os entrevistados, a evidenciação e o



desenvolvimento das competências propostas, com base na reflexão sobre as próprias experiências de vida, e com a possibilidade de escolher e explorar, com apoio, situações e assuntos de interesse pessoal, facilita o envolvimento e o autoconhecimento, bem como a atribuição de sentido e a eficácia no processo de aprendizagem. Assim realizado, este trabalho de autor desenvolve a autovalorização e motivação para continuar a aprender. Abarcando uma grande diversidade de aprendizagens do adulto, nos seus vários contextos de vida, estas metodologias ilustram as condições mais ou menos favoráveis do seu desenvolvimento, permitindo também aos educadores melhor compreender como estimulá-lo a gerir e dar sentido ao seu percurso de aprendizagem. Os entrevistados reconhecem que o sucesso que alcançaram se deve também ao apoio dos educadores, que percecionam como personalizado, no balanço de competências para a construção do seu PRA, ao longo de todo o processo de RVCC.

Quanto ao impacte do processo de RVCC no desenvolvimento de competências, referimos as aprendizagens que estes adultos realizaram no processo e, ainda, O contributo do processo no desenvolvimento de competências de cidadania.

A análise das perceções revela que estes adultos aprenderam no processo de RVCC. Nas competências reconhecidas como as mais desenvolvidas destacam-se, visivelmente, as de formação dita geral, no conhecimento e uso dos direitos, na reflexão crítica e na aceitação da diferença, na assertividade, entre outros, mas também foi referido o desenvolvimento de competências específicas no processo de RVCC, nos domínios da escrita e leitura, uso das TIC, organização do trabalho, gestão pessoal, etc.

A nossa análise dos dados permite-nos considerar que o processo de RVCC contribuiu para o desenvolvimento de competências de cidadania destes adultos. A participação nas sessões de reconhecimento, a necessidade de refletir e relacionar criticamente os saberes propostos no RCC com os seus saberes, na produção e gestão do PRA, incluindo o PDP, exercitou, com a mediação dos educadores, competências de cooperação, de participação, de autonomia e de programação. O aumento de conhecimento pessoal que o desenvolvimento de competências originou nestes adultos levou a um autoconceito valorizado, evidente no aumento significativo de perceções que atribuem o sucesso a fatores pessoais, e na participação em atividades de aprendizagem após o RVCC, nomeadamente nas mudanças ocorridas de carácter formativo. Consideramos que o processo de RVCC contribui para a consciencialização de si como cidadãos integrados na comunidade.



Finalmente, no que se refere ao impacto do processo de RVCC na valorização da aprendizagem, interessa-nos reconhecer a utilidade da aprendizagem certificada ao longo da vida. Pretendemos também clarificar o contributo do processo de RVCC para o investimento na aprendizagem ao longo e ao largo da vida.

No final do processo de RVCC, estes adultos valorizam mais a aprendizagem. Apesar de no final do processo se verificar uma menor frequência de perceções sobre o contributo do RVCC para a abertura de possibilidades profissionais, que são relacionadas essencialmente com o contexto atual de crise, a aprendizagem certificada por meio do RVCC é reconhecida como respondendo a uma exigência do mercado de trabalho. Os dados recolhidos nas entrevistas mostram que mais de um ano após a conclusão do processo de RVCC a aprendizagem e a certificação dessa aprendizagem são percecionadas como tendo contribuído para a realização pessoal, para uma maior participação em atividades educativas e para a sua integração na sociedade.

O processo de RVCC contribui para o investimento na aprendizagem ao longo e ao largo da vida. Todos os adultos participaram em atividades formativas após a sua certificação. No conjunto de opiniões sobre a importância de terem construído um plano de desenvolvimento pessoal no seu PRA, o que perpassa é o reconhecimento da sua utilidade justamente na planificação e na concretização de projetos de continuação das suas aprendizagens no futuro, já que alguns dos objetivos idealizados nesse plano foram ou estão a ser concretizados por estes adultos. Registam-se ainda neste aspeto referências à vantagem deste PDP ser realizado desde um momento inicial do processo de RVCC e a sua concretização ser temporariamente acompanhada pós-RVCC, num reconhecimento da necessidade e da utilidade do apoio dado pelos educadores, quando devidamente articulados em rede, com outras entidades de suporte ao desenvolvimento na comunidade. Estas mudanças ocorridas, em curso e em projeto, no investimento na aprendizagem ao longo e ao largo da vida, estão diretamente relacionadas, mais uma vez, com o fortalecimento da autovalorização e autoconceito, operados no decurso do processo de reconhecimento, e evidentes nas perceções de sucesso e satisfação geral alcançada após a certificação, concretamente atribuindo a fatores pessoais a causa do seu sucesso, quando é reconhecida a autoria, participação e envolvimento que estas metodologias autobiográficas permitem. A este propósito gostamos ainda de lembrar Melo (2011, cit. em Barros, 2011), ao afirmar que estes adultos que saem do processo



de RVCC mais consciencializados e confiantes poderão operar ainda mais mudanças do que as ocorridas no processo.

Tendo apresentado a nossa leitura possível para esta problemática tão complexa e interessante, que é o impacto do processo de RVCC ao longo e ao largo da vida destes adultos, e cientes que esta visão se circunscreve à realidade analisada, não nos permitindo assim generalizar os resultados discutidos para os muitos outros adultos que realizaram o processo de RVCC, desejamos, todavia, que estes resultados inspirem estudos de um nível mais avançado, que analisem e expliquem relações entre estas variáveis, nomeadamente o impacto de uma mediação continuada do PDP ao longo do processo de RVCC na agência pessoal do seu devir e na participação em atividades de ALV após o processo de RVCC.

Gostaríamos ainda de partilhar um balanço muito pessoal que fazemos da implementação do sistema de RVCC, numa altura em Portugal em que a sua continuidade, pelo menos nos moldes atuais, pode estar posta em causa, por se questionar justamente o impacto que o processo de RVCC pode ter no desenvolvimento do país.

Uma década após a sua implementação, acreditamos que o balanço da implementação do sistema de RVCC é positivo. Estamos convencidos que este processo, devida e pedagogicamente conduzido, de acordo com os princípios sociais, humanistas e críticos com que inicialmente foi concebido, exigindo a reflexão crítica do sujeito como motor do seu processo de aprendizagem e visando o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos na comunidade, vem trazer um contributo precioso ao panorama educativo português.

Por várias razões. Porque pode assumir a especificidade e o potencial da pessoa adulta. Porque lhe pode devolver o direito de aprender ao longo da vida. Porque pode admitir que o saber por si autonomamente construído nos seus vários contextos de vida é válido. Porque pode estimular o seu questionamento crítico sobre a pertinência e utilidade das competências na sociedade atual. Porque pode convidar à análise da necessidade e relevância da aprendizagem para ajudar à resolução dos seus problemas. Porque pode aceitar a sua participação ativa na definição dos objetivos, percursos, metodologias e ritmos da sua aprendizagem. Porque pode provocar o confronto com os seus e outros olhares e a partilha de ideias. Porque pode incentivar a sua consciência cívica, responsabilidade social e participação da e na comunidade. Porque pode equipar o adulto para a mudança. Porque pode reconhecer o valor da sua experiência e da sua



reflexão sobre essas aprendizagens. Porque pode valorizar e certificar o que a pessoa adulta livremente constrói. Porque pode repor a justiça social. Porque pode desafiar e apoiar a reconstrução dos seus planos de desenvolvimento para o futuro. Porque pode também permitir a aprendizagem e a conclusão da certificação através de outros percursos formativos flexíveis. Porque pode responder a uma necessidade nacional de um país mais produtivo e desenvolvido. Porque pode fortalecer o ser humano e motivá-lo à sua agência pessoal na continuação das suas aprendizagens. Porque pode humanizar a pessoa e a educação.

Uma atitude de autocrítica, questionamento pragmático-constructivista, análise alargada e investigação permanente será todavia determinante para evitar a perversão da perspectiva humanista e crítica deste processo e salvaguardar a qualidade da intervenção que os adultos merecem e o país necessita. O processo de RVCC surge como uma metodologia educativa de adultos com alto potencial formativo na medida em que vise e consiga complementar a educação com a aprendizagem ao longo da vida, apoiando e motivando cada indivíduo, desde uma fase inicial do seu processo, a participar ativamente na (re)construção do seu projeto útil na comunidade, estimulando-o a aprender a aprender de forma autónoma nos vários papéis que desempenha ao longo da vida. Consideramos que esta é uma responsabilidade de todos e um desafio que está ao nosso alcance, a educação e a formação de adultos vai continuar a aprender ao longo e ao largo da vida.



## Referências bibliográficas e webgráficas

- ANQ – Agência Nacional para a Qualificação (2010a). *Briefing Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos* Retirado de: [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft\\_Word\\_\\_\\_Briefing\\_IniciativaNova.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word___Briefing_IniciativaNova.pdf) Acedido em: 04/2011
- ANQ – Agência Nacional para a Qualificação (2010b). *Orientações técnicas sobre os Centros 2010-2011*. pdf Acedido em 04/2011
- ANQ – Agência Nacional para a Qualificação (2011). Sítio da ANQ na internet. Retirado de: <http://www.anq.gov.pt/> Acedido em 04/2011
- Amorim, J. (2004). *A metamorfose das borboletas. Estudo longitudinal do impacte da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania*. Porto: FPCE/Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado).
- Amorim, I. (2009). *A influência dos processos RVCC nas várias dimensões das vidas de adultos certificados (nível básico): um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação, na especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária. Universidade do Algarve.
- Baltes, P. B. (2003). Extending longevity: Dignity gain - or dignity drain? *MaxPlanckResearch*, 3/2003, 14-19.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Barros, D.M.V. (2008). Estilos de uso do espaço virtual: como se aprende e se ensina no virtual? *Revista de Estilos de Aprendizagem*, nº1, Vol 1, abril.
- Barros, R. (2009). *Reflexões de Inspiração Freiriana a propósito do RVCC*. Universidade do Algarve. Retirado de: [http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=263&Itemid=5](http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=263&Itemid=5) Acedido em: 20/03/10.
- Barros, R. (2011). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal*. Chiado Editora.
- Bernardes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas - Situação atual e perspetivas futuras. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 06, pp. 57-70. Retirado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acedido em 01/2011.



- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branco, M. (2008). *Comentários a apresentação de JL*. Retirado de: <http://rvccno.blogspot.com/2008/06/o-ppq-e-o-pdp-duas-tentativas.html> Acedido em: 07/2010
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Open University Press.
- Buaes, C. S. (2004). Envelhecimento e educação: em foco a aprendizagem de trabalhadores mais velhos. In *Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento*, Porto Alegre, v. 6, p. 7-20
- Cabrito, B. (2005). *Entre o que se faz e o que não se sabe: os desafios que se colocam aos formadores de formadores*. Simpósio: Educar e Formar. FPCE, Univ. Lisboa.
- Cabrito, B. (2002). *O financiamento do Ensino Superior: Condição Social e Despesas de Educação dos Estudantes Universitários em Portugal*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. & Cabrito, B. (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Capucha, L. (2010). *Qualificar os Portugueses: Uma Prioridade no Presente e no Futuro. Novas Oportunidades 2011-2015*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- Carneiro, M.C.L.S. (2005). *A pedagogia de Freire e a significação dos valores transversais na educação*. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, setembro 2005
- Carneiro, R. (2010). *Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades. Rutura e Inovação: Diagnóstico*. Power point utilizado na apresentação pública a 30/11/10, Guimarães. Retirado do sítio da ANQ: <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>
- Caspar, P. (2007). Ser formador nos dias que correm - Novos atores, novos espaços, novos tempos. Texto da conferência proferida na FPCE, Universidade de Lisboa, a 4 de novembro de 2005. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 87-94 Consultado em 05/2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas atividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21/34





- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Educa. Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa (2010). *Resultados da Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades*. Retirado de: [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft\\_Word\\_\\_\\_Resultados\\_2010\\_da\\_Aval.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word___Resultados_2010_da_Aval.pdf) Acedido em: 04/2011
- CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações (2011). *sítio do CNQ*, consultado em 02/2011, retirado de: <http://www.catalogo.anq.gov.pt/Home/CNQ/>
- Comissão Europeia (2010). *Europa 2020 - Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Comunicação da Comissão.
- Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando Sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Ensinar a Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*. Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Bruxelas
- Costa, C, Rocha, G, Acúrcio, M. (2004). *A entrevista como método de recolha de dados em investigação em educação*. Apresentação em power point retirada de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/metinvII/entrevista.pdf> Acedido em: 09/2011
- Costa, J. (2005). *Competências adquiridas ao longo da vida. Processos, Trajetos e Efeitos*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade do Minho.
- Couceiro, M.L.P. (1996). *Porquê e para quê do uso das histórias de vida*. Comunicação apresentada ao Seminário Interdisciplinar, Troia, 18 e 19 outubro.
- Coutinho, C. (2010). *O que é Análise de Conteúdo?*. Repositório da Universidade do Minho. Retirado de: <http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F> Acedido em: 07/2010
- Covas, M.M. (2007). *A nova ruralidade como problemática educacional e como oportunidade para o desenvolvimento: algumas reflexões a propósito*. Universidade do Algarve



- Crato, N. (2010) *O “eduquês” em discurso direto. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva
- Cunha, M.J., Oliveira, A. (2009). *Autoeficácia para a aprendizagem autodirigida: o caso de adultos em processo de RVCC*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência. A Construção do Cérebro Consciente*. Temas e Debates. Círculo de Leitores.
- De Ketele, J., Rogiers (1993). *Metodologia de recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observação, de questionário, de entrevistas e de estudo de documentos*. Coleção Epistemológica e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J. (1986). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o séc. XXI.
- Dias, C., Oliveira, L., Alves, M.P. (2009). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC): Experiências de construção de portefólios reflexivos*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- DGFV – Direção-Geral de Formação Vocacional (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos para o Nível Secundário*.
- DGFV - Direção-Geral de Formação Vocacional (2002). *Competências, Validação e Certificação – Entrevistas biográficas*. Práticas de Educação e Formação de Adultos, 4.
- Duarte, I. (2004). O valor da aprendizagem experiencial dos adultos nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In, *Perspetives on Adult Education in Portugal* (Coord. Lima, L. & Guimarães, P.). Braga: Universidade do Minho.
- ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste (2007). *Estudo sobre “O Impacte da Certificação de Competências na Vida das Pessoas”*. IEFP.
- Faria, L., Rurato, P., Santos, N.L. (2000). Papel do autoconceito de competência cognitiva e da autoaprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, 2 (XVIII), pp: 203-219.
- Fernandes, P. A. (Coord.) (2004). *O impacte do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida. Uma mais-valia para uma vida com mais valor*, Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos.

- Fernandes, P. A. (Coord.) (2007). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida: Atualização e Aperfeiçoamento*, Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos.
- Fernandes, O. (2009). *A minha experiência conta!: Um estudo de caso sobre o processo de RVCC*. Dissertação de Mestrado em Educação. Especialização: Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Universidade de Lisboa
- Finger, M. (2005). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências* (Org. Rui Canário & Belmiro Cabrito), pp. 15-30. Lisboa: Educa
- Fischer, K., Yan, Z. & Stewart, J. (2003). Adult cognitive development: dynamics in the development web. In *Handbook of developmental psychology*. J. Valsiner & K. Connolly (Eds). pp.491-516. Thousand Oaks, C.A.: Sage
- Fontes, M. (1998). Resumo de “O valor de educar”. *Sítio Netsaber – resumos*. Retirado de: I:\SAVATER\Resumo de O Valor De Educar - Fernando Savater; Tradução de Mônica stahel- São Paulo ; Martins Fontes, 1998.htm
- Fragoso, A. (2006a). *Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego. Contributos pessoais*. Debate Nacional sobre Educação. Univ. do Algarve
- Fragoso, A. (2006b). *Redescobrir quem sou para reinventar quem posso ser: um ensaio à volta dos processos RVCC*. E.S.E. da Universidade do Algarve
- Fragoso, A. (2006c). Como estruturar um processo de aprendizagem centrado nos estudantes? Artigo do *Algarve Académico*. Jornal da Universidade do Algarve.
- Fragoso, A., Guimarães, P. (2010). Is there still a place for social emancipation in public policies? Envisioning the future of adult education in Portugal. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 1, No. 1-2, October 2010.
- Freire, I.M. (2005). A utopia planetária de Pierre Lévy: uma leitura hipertextual d’a inteligência coletiva. *Perspect. ciênc. inf.*, Belo Horizonte, Vol.10, No.2, pp. 132-139.
- Freire, P. (1983). *Paulo Freire: construtor de uma Educação Transformadora*. Retirado do [sítio “Monografias.com”](http://br.monografias.com/trabalhos/paulofreire/paulofreire.shtml): <http://br.monografias.com/trabalhos/paulofreire/paulofreire.shtml> em: 06/2010.
- Fortin, M.F. (2003). *O Processo de Investigação - da conceção à realização*, Loures: Lusociência.



- Fundação Calouste Gulbenkian (1997). *A Escola na Literatura. 40 textos de autores portugueses*. Textos de Educação. Lisboa: Serviço de Educação.
- Gamboa, V. (2008). *Encontro Regional de Centros Novas Oportunidades*. Apresentação oral em sessão plenária, Faro.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gaspar, T., Milagre, C. e Lima, J. (2009). *A Sessão de Júri de Certificação: momentos, atores, instrumentos – Roteiro Metodológico*. Lisboa: ANQ.
- Gelpi, E. (2002). Novos paradigmas para a formação e para a comunicação. *Revista Europeia de Formação Profissional*, No 25, pp. 5/8
- Gelpi, E. (2002). Education of Adults for Democratic Citizenship Education and Politics in the Field of Education in Europe. *Journal of Ethno-Development*. Dubrovnik. pp. 6/9
- Gomes, M. C., Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Gómez, S.V.; Palma, F.L. (2002) Contribución de las metodologías cualitativas al seguimiento de la Educación de Personas Adultas. *Investigaciones – Diálogos*, 30 (2), 99-112.
- Guiglione, R., Matalon, B. (1995). *O inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hawley, J., Otero, M. S., Duchemin, C. (2010). *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Executive summary of Final Report*. Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. Retirado de: [http://www.observal.org/observal/country\\_profiles/portugal](http://www.observal.org/observal/country_profiles/portugal)
- Imaginário, L. (1998). Andragogia. *Revista Formar*, No 46, Vol 04, pp. 3-9.
- INE – Instituto Nacional de Estatística (2008) Sítio disponível em: [www.ine.pt/](http://www.ine.pt/)
- Josso, M.C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: <http://ciid.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2009/12/citacoes-c-josso.pdf>
- Josso, M.C. (2008). As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas. Entrevista no sítio *O direito de aprender*, 05/10/2008 [http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=195&Itemid=30](http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=195&Itemid=30)
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les éditions de l'organization.



- Leitão, J.A. (Coord.) (2002). *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: roteiro estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- Lévy, P. (1999). *Educação e cybercultura – A nova relação com o saber*. São Paulo: Editora 34. Retirado de : [http://www.moodle.ufba.br/file.php/11/educyber\\_levy-10.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/11/educyber_levy-10.pdf) Acedido em 03/2010.
- Lima, L. (2009). *Aprendizagem? Que aprendizagem?* Artigo publicado no sítio do ICAE, International Council for Adult Education, Retirado de: <http://www.icae2.org/?q=pt-br/node/1076> Acedido em: 04/10
- Lima, L. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, Vol. 15, pp. 41-54.
- Liz, C., Machado, M. e Burnay, E. (2009). *Perceções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Lúcio, J. (2008). *PPQ/PDP: duas estratégias de qualificação*. Retirado de: <http://rvccno.blogspot.com/2008/06/o-ppq-e-o-pdp-duas-tentativas.html> Acedido em: 07/2010
- Luis, P. (2010). *O impacte do processo de RVCC no exercício da cidadania no feminino*. Dissertação de Mestrado em Educação, Questões de Género e Educação para a Cidadania, Universidade de Évora.
- Lourenço, O. (2005). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo*. Coimbra: Almedina
- Manuel dos Santos, A. (2008). *As histórias de vida como projeto metodológico de ensino-aprendizagem em EFA e RVCC*. Escola Secundária Fernão de Magalhães. Retirado de: [http://dial-b2-161-64.telepac.pt/antigo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=735&Itemid=194](http://dial-b2-161-64.telepac.pt/antigo/index.php?option=com_content&task=view&id=735&Itemid=194)
- Marques, F. (2008). *Valorizar a Aprendizagem: Práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais*, Conferência da ANOP. Retirado de: [http://www.direitodeaprender.com.pt/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=64](http://www.direitodeaprender.com.pt/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=64) Acedido em: 03/10
- Mazzotti A. A. (2008). Representações sociais: aspetos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, Vol 1, No. 1, pp. 18-43.
- Meireles, S. & Xavier, M. R. (2010). *Educação e Formação de Adultos: Resiliência, Desenvolvimento Pessoal e Vocacional*. Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Univ. do Minho, pp. 3819 -3833.



- Melo, A., Lima, L., Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. Coleção “Conhecimento em Educação e Formação de Adultos”. ANEFA.
- Melo, A. (2006). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Audição no Debate Nacional sobre educação. Conselho Nacional de Educação.
- Melo, A. (2008a). *A ausência de uma política de educação de adultos é uma forma de controle social*. Retirado de: [http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=189&Itemid=30](http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=189&Itemid=30) Acedido em: 03/10
- Melo, A. (2008b). *A Nova Educação-Formação de Adultos em Portugal pede uma organização nova*. Retirado de: [http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=232&Itemid=5](http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=232&Itemid=5) Acedido em: 03/10
- Melo, A. (2010). Educação-Formação de Adultos: caminhos passados e horizontes possíveis. *Revista “O direito de aprender”*, No 13, pp. 40/45
- Melo, A. (2010b). *Algarve / Desemprego: Formação e especialização profissional são o caminho para reentrar no mercado*. Entrevista pelo Diário Online Algarve de 6/2/2010, retirado de: <http://www.regiaosul.pt/noticia.php?refnoticia=102153>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministério da Educação (2009). *Relatório Nacional de Progresso. Programa de Trabalho Educação e Formação 2010*.
- Ministério da Educação [ME] (2007). Decreto-Lei no 276-C/2007, de 31 de julho, *Diário da República*, I Série, No 146. Lisboa: INCM.
- ME (2008). Despacho no 14310/2008, de 23 de maio, *Diário da República*, II Série, No 99. Lisboa: INCM.
- ME, & Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MSST) (2004). Despacho conjunto no 453/2004, de 27 de julho, *Diário da República*, II Série, No 175. Lisboa: INCM.
- ME, & Ministério do Trabalho e da Solidariedade [MTS] (2001). Portaria no 1082-A/2001, de 5 de setembro, *Diário da República*, Série I-B, No 206. Lisboa: INCM.





- Ministério das Finanças e da Administração Pública [MFAP] (2007). Decreto-Lei nº 357/2007, de 31 de outubro, *Diário da República*, I Série, No 210. Lisboa: INCM.
- MFAP, MTSS, & ME (2007). Portaria no 959/2007, de 21 de agosto, *Diário da República*, I Série, No 160. Lisboa: INCM.
- MTSS (2008a). Despacho nº 18229/2008, de 8 de julho. *Diário da República*, II Série, No 130. Lisboa: INCM.
- MTSS (2008b). Despacho nº 21257/2008, de 13 de agosto. *Diário da República*, II Série, No 156. Lisboa: INCM.
- MTSS (2009a). Despacho nº 15053/2009, de 3 de julho. *Diário da República*, II Série, No 127. Lisboa: INCM.
- MTSS (2009b). Despacho nº 21023/2009, de 18 de setembro. *Diário da República*, II Série, No 182. Lisboa: INCM.
- MTSS (2010). Despacho nº 17658/2010, de 25 de novembro. *Diário da República*, II Série, No 229. Lisboa: INCM.
- MTSS & ME (2007a). Portaria no 86/2007, de 12 de janeiro, *Diário da República*, I Série, No 9. Lisboa: INCM.
- MTSS & ME (2007b). Despacho conjunto nº 11203/2007, de 11 de maio, *Diário da República*, II Série, Nº 110. Lisboa: INCM.
- MTSS & ME (2008a). Portaria no 370/2008, de 21 de maio, *Diário da República*, I Série, No 98. Lisboa: INCM.
- MTSS & ME (2008b). Portaria no 230/2008, de 7 de março, *Diário da República*, I Série, No 48. Lisboa: INCM.
- MTSS & ME (2009). Despacho nº 15889/2009, de 13 de julho. *Diário da República*, II Série, No 133. Lisboa: INCM.
- MTSS & ME (2011). Portaria nº 236/2011, de 15 de junho. *Diário da República*, I Série, No 114. Lisboa: INCM.
- Miranda, G.L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, pp. 41-50. Retirado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt>





- MIS - Missão para a Sociedade da Informação (1997). *Livro verde para a sociedade da informação em Portugal*. Lisboa: Min. da Ciência e da Tecnologia. Disponível em URL: [http://www.missao-si.mct.pt/livro\\_verde/](http://www.missao-si.mct.pt/livro_verde/)
- Moreira, A., Pedro, L. (2009). *Metodologias de Investigação*. Slideshare PDMMEdu. DDTE – DeCA. U. Aveiro Retirado de: <http://www.slideshare.net/lfpedro/plano-investigao-pdmmed> Acedido em: 09/2011
- Moreira, L. (2008). *Os impactes do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências nos percursos de vida dos indivíduos. O passado (memórias), o presente (experiências presentes) e o futuro (projetos)*. Dissertação de mestrado em Desenvolvimento e Inserção Social. Faculdade de Economia, Universidade do Porto.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Narciso, A. (2010). *Perceção dos Adultos face ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Centro Novas Oportunidades de Tavira. Um Estudo de Caso no CNO de Tavira*. Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária.
- Nin, A. (1977). Citação de um sítio de frases. Retirado de: <http://www.citador.pt/frases/nao-vemos-as-coisas-como-sao-vemos-as-coisas-com-anais-nin11396> Acedido em: 9/2011
- Nóvoa, A. (2008). *É preciso manter uma vigilância crítica sobre o reconhecimento de adquiridos* Entrevista acedida em: [http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=170&Itemid=30](http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=170&Itemid=30) Retirado em 20/03/10
- Ouane, (2010). *Ainda vemos a educação de adultos como uma utopia*. Entrevista de Bárbara Wong. Jornal Público, 18/11/2010.
- Paixão, M.P. (2004). A avaliação dos fatores e processos motivacionais na orientação vocacional. In L.M. Leitão (Coordenadora), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora. pp. 377/415.
- Passos Coelho (2011). *Comentários em pré-campanha eleitoral*. Gravado e difundido pela TSF, rádio notícias, 17/5/11. Acedido a 08/2011 Retirado de: [http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Portugal/Interior.aspx?content\\_id=1853547&page=-1](http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Portugal/Interior.aspx?content_id=1853547&page=-1)



- Pereira, L. (2009). *Professores/Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências Entre Teorias e Práticas*. Dissertação de mestrado em Formação de Adultos. F.P.C.E., Universidade de Lisboa.
- Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo/Revista de ciências de educação*, No 2, pp. 5/19.
- Pires, A. L. (2010). Entrevista na revista *O direito de aprender*, No 13, pp. 6/13.
- PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo (2011). *Despesas do Estado em educação: execução orçamental per capita*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Retirado de: <http://www.pordata.pt/Portugal>
- Quintas, H. (2006). *Colocar a vida no currículo e o currículo na vida*. Tese para a obtenção do grau de doutor no ramo de Ciências da Educação, especialidade de Educação e Formação de Adultos. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve.
- Quintas, H. (2008). *Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Retirado de: [www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf](http://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf) Acedido em: 07/2010
- Ribeiro, M. (2011). Sítio biblioteca lunar. Retirado de: <http://www.bibliotecalunar.org/>
- Roths, L. (2010). Vamos valorizar as competências dos adultos, mas sempre assumindo que são insuficientes. Entrevista de Rui Seguro, publicada na revista *Aprender ao longo da vida*, nº 12, maio 2010, pp. 6/13.
- Savater, F. (2011) *sítio oficial na internet*, retirado de: <http://www.savater.org/>
- Savater, F (2010a). O valor de educar. In *O valor de educar, o valor de instruir*. Coleção Questões-Chave da Educação. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Savater, F. (2010b). Entrevista de Cristina Margato, Revista *Atual* do Jornal Expresso, 30/10/2010.
- Savater, F. (2010c). *O Meu Dicionário Filosófico*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Savater, F. (2005). *Entrevista de George, J.P.*, em 13/4/2005. Retirado de: <http://esplanar.blogspot.com/2005/04/fernando-savater-entrevista.html>
- Savater, F. (1991). *Ética para um jovem*. (17ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.



- Seaquist, C. (2003). America, we need to talk – seriously. *The Christian Science Monitor* - CSMonitor\_com\_ficheiros
- Secretaria de Estado da Educação [SEC] (2007). Despacho nº 7794/2007, de 22 de março, *Diário da República*, II Série, Nº 82. Lisboa: INCM.
- Silva, L.R.F. (2009). Autonomia, imperativo à atividade e "máscara da idade": prerrogativas do envelhecimento contemporâneo. *Psicologia Social*, Vol. 21, No 1, pp. 128/134.
- Silva, O.S. (2002). Uma orientação metodológica para os cursos EFA. *S@ber+*, Vol. 14, No, 3, pp. 4/15.
- Simões, A. F. (2008). *O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Relatório de estágio de mestrado em Educação de Adultos, Universidade de Lisboa.
- Smith, A. (2011). Entrevista com Mr. Grundvig. 06/02/2011. Sítio da Revista *O Direito de Aprender*. Acedido em: 02/2011. Retirado de: [http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=541&Itemid=1](http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=541&Itemid=1)
- Souza, S. C., Simões, M. S. (2007). *A mercantilização do ensino fundamental: experiências do quase-mercado educacional*. Universidade Estadual Paulista: UNESP/Marília
- Tinoco, R. (2004). Histórias de vida: um método qualitativo de investigação. Artigo publicado no sítio *O portal dos psicólogos*. Retirado de [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt)
- Tomé, C. (2010). *Crianças e jovens em risco. A representação da escola na perspetiva parental, dos professores e dos alunos*. Um estudo exploratório. Master en Educación de personas adultas y desarrollo comunitário. Universidade de Sevilha.
- Torres, C.A. (2003). Política para educação de adultos e globalização. *Currículo sem Fronteiras*, Vol.3, No.2, pp.60/69.
- Torres, C.A. (2010). Recriando o conceito de aprendizagem ao longo da vida. *Aprender ao longo da vida*, No. 12, pp.23/25.
- Valente, A. C., Carvalho, L. e Carvalho, A. (2009). *Estudos de caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Vandenplas-Holper, C. (2000). *O Desenvolvimento Psicológico na Idade Adulta e Durante a Velhice (Maturidade e Sabedoria)*. Porto: Edições ASA.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



## ANEXOS

**Anexo 1 - Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de significado (excertos das entrevistas)**

Cate- gorias	Subcategorias	Indicadores	Excertos das entrevistas com unidades de significado
Motivações e expectativas iniciais	Finalidade da candidatura ao nível secundário de escolaridade no Centro Novas Oportunidades	Certificação de nível secundário	<p>...era terminar o secundário. (Pedro)</p> <p>...era ficar com o 12º (Lurdes)</p> <p>...o objetivo inicial era mesmo acabar o 12º ano, ficar com o 12º ano, eu já estava farta de andar de um lado para o outro... principalmente o objetivo principal era mesmo esse, ficar, acabar o 12º ano e esquecer logo tudo (Soraia)</p> <p>Fazer o 12º ano, concluir o 12º ano (Mário)</p> <p>...esse era o meu objetivo (...) a certificação (Mário)</p>
		Aprendizagem / desenvolvimento de competências	...é o tal bichinho da aprendizagem... (Pedro)
		Satisfação/ realização pessoal	<p>...gostei muito dessa... dessa... dessa aprendizagem, e depois, logo assim que fiz o 9º ano...inscrevi-me logo para fazer o 12º... porque (...) já que gostei daquilo...gostava...e... queria mais... (Pedro)</p> <p>para mim... é uma questão de realização pessoal... (Mário)</p>
		Abertura de possibilidades profissionais	<p>...tudo isto começou há anos atrás, por as coisas estarem... complicadas no meu serviço... (Pedro)</p> <p>...e querer mudar...e o querer mudar... (Pedro)</p> <p>... aqui quis chegar primeiro para abrir certas portas para ter novos empregos (Pedro)</p> <p>...mais tarde, empregos melhores (Pedro)</p> <p>...ou ser um motorista de pesados, como quero ser... (Pedro)</p> <p>Para o trabalho... para conseguir subir de carreira. Era esse o objetivo. Toda a gente sabe, eu ganho pouco, não é? (Soraia)</p> <p>...o objetivo principal era esse, sem dúvida. Não estava a pensar em ir depois para a Universidade, nem nada que se pareça. (...) (...) a estabilidade financeira era o objetivo principal, (...) (Soraia)</p>
		Abertura de possibilidades formativas	<p>Um deles foi, com o 9º ano já consegui, era necessário, e já consegui. Esse tirei. Depois com o 12º, já me abre um leque de oportunidades...de todo o tamanho, isso é muito importante (Pedro)</p> <p>Não estava, no início, o objetivo principal, mas depois comecei “vou, olha, até pode ser...”... a ideia (da Universidade) começou-se a desenvolver... (Soraia)</p>

		<p>...eu sempre tive a intenção de ir para a universidade, eu pensei... aliás, eu pensei ir logo, pelo +23, mas a minha mãe é que me convenceu a tirar o 12º ano primeiro, a ir por etapas. (Soraia)</p> <p>Seria justo não quebrar... um dos meus objetivos também era a universidade (Mário)</p>
	Outra	<p>Nessa altura eu não sabia nada. Eu inscrevi-me por uma razão muito simples: para convencer a minha irmã a ir. Porque... eu não tinha o 11º ano, ela nem... não tinha o 9º. Então eu é que comecei, “e vamos, e vamos”, “eu ajudo-te”, e “vamos, vamos” e tomei a iniciativa primeiro de fazer a inscrição, e de saber como é que era, como é que não era (Lurdes)</p>
Valorização dada à aprendizagem / certificação esperadas	Desenvolvimento pessoal	<p>...então como era um bocadinho ambicioso e queria um bocadinho mais... (Pedro)</p> <p>...saber também um bocadinho mais... (Pedro)</p> <p>...quer a gente queira quer não, a formação é a base de tudo (Lurdes)</p> <p>...se calhar na base do conhecimento, também. (Soraia)</p>
	Finalização de percurso escolar interrompido	<p>A nível profissional, lá está... e a nível pessoal, é muito importante... nós conseguimos finalizar a nossa aprendizagem (Pedro)</p> <p>Fui recuperá-lo vinte anos depois, com muito gosto e muita satisfação. (Pedro)</p> <p>Ao começar a fazer o 12º (...) acho que... fechar uma parte importante da nossa vida (Pedro)</p> <p>Porque... eu não tinha o 11º ano (Lurdes)</p> <p>Antes de começar o RVCC já tinha tentado várias vezes acabar o 12º ano... (Soraia)</p> <p>(...) Foi sim um meio para atingir um fim, mas não para fazer e já está, não, não. (...)...aquele vazio que me faltava, não sinto aquele buraco, entre aspas, na minha vida (Mário)</p> <p>Sentir-me bem com o facto de saber que completei aquele grau académico (Mário)</p> <p>Achei que seria justo não deixar esta lacuna em termos de formação, portanto passar para a universidade sem ter o 12º ano (Mário)</p> <p>(...) era como se me faltasse qualquer coisa (Mário)</p>
	Estatuto social da certificação	<p>Era uma mais-valia em termos sociais (Pedro)</p> <p>(...) nós falarmos que temos o 12º ano faz-nos sentir bem (Pedro)</p> <p>...poder dizer “eu tenho o 12º ano” (Lurdes)</p> <p>(...) para mim não terá nenhum, mas eu sei que para fora essas coisas têm muito valor (...) porque hoje em dia (Lurdes)</p> <p>(...) o que é que é o 9º ano? Até já quase é vergonha de dizer que tem o 9º ano (Lurdes)</p>

	Exigência da certificação no mercado	<p>o 6º ano, que era o que eu tinha, não chegava para nada (...) que não conseguia lá chegar, por ter os estudos que tinha, 6º ano, e mais tarde, 9º ano, como vai progredindo, já não chegam também, para alguém que quer um bocadito mais (...) até hoje em dia, como varredores, para andar na rua, que é uma profissão, com muita honra, que a minha sogra faz, já é necessário o 9º ano. (Pedro)</p> <p>Para conseguir ir mais além precisava do secundário (Pedro)</p> <p>(...) porque hoje em dia os trabalhos assim o exigem (Pedro)</p> <p>...o 9º ano não era suficiente (para progredir) (Soraia)</p> <p>(...) se conseguisse subir ia ganhando mais e aí conseguia entrar numa carreira e pronto, e de 5 em 5 ou de 10 em 10 anos conseguia ganhar um bocadinho mais, pronto (...) (Soraia)</p> <p>A nível profissional também, a questão do facto de ter o 9º ano e ter um currículo com o 12º ano também é diferente, o facto de ter um currículo a dizer que frequenta a universidade mas que concluiu o 12º ano é diferente de ter um currículo a dizer que frequenta a universidade mas que só tem o 9º ano, teve acesso com o +23... (Mário)</p> <p>...E a verdade é que olhando hoje em dia para tudo o que vejo e mesmo a nível de ações de formação profissional isso é exigido, que tenham no mínimo o 12º ano (Mário)</p>	
Razões de escolha do RVCC entre outros percursos possíveis	Opiniões sobre o RVCC	<p>Não sabia mesmo nada, não sabia mesmo nada...</p> <p>... mas aquilo demorou anos em espera, e nunca mais chamavam... e então soube que a minha irmã estava já a frequentar aqui o liceu... falou-nos muito bem do sistema que vocês tinham aqui implementado, com as profissionais... e ...com todo o pessoal envolvido, a equipa...e então eu mandei... fiz a minha passagem para cá...e a partir daí... (Pedro)</p> <p>...eu no início, sinceramente...o RVCC...estive sempre um bocadinho de pé atrás...porque o que as pessoas diziam daquilo não era o mais correto...“aquilo é falar da nossa vida, aquilo não é nada...falar da nossa vida, o que é que é aquilo?”...eu ficava assim um pouco...e dizia “não, não, eu se for vou por uma via normal, não é?, vou tirar o 12º normalmente e não o RVCC”. Mas depois aquilo surgiu, pronto, que eu queria tirar o 12º ano, surgiu em XXX, mas em XXX não correu muito bem, eu depois vim viver para ZZZ e comecei a ver uma coisa diferente, que não tinha nada a ver com o que as pessoas diziam (...) O que já sabia não era o mais adequado, não era... (...) ...mesmo por causa daquilo que as pessoas falavam, diziam que tínhamos de falar na nossa vida, a maneira como elas diziam era negativa, e então eu ficava de pé atrás, e as coisas que diziam, e quem seguia o 12º normal “ah, não, isso é injusto pra nós, temos de estar pr’ aqui a estudar, em meia dúzia de meses fazem o 12º ano”, pronto, aquilo começou-me a soar mal, mas quando entrei... aquilo não á assim, tão fácil, não é. (...) eu estava um bocado receosa... mas vim pra cá e foi um bocadinho diferente (Soraia)</p>	
	Flexibilidade de horários	<p>Não teria tempo para ir às aulas (Pedro)</p> <p>(...) tenho um horário estipulado (...) só poderia então fazer desta maneira (Pedro)</p> <p>P’ra já não estava à espera que entrasse em tão pouco tempo, foi rapidíssimo!, e pensei “eu vou mesmo experimentar”... (Soraia)</p> <p>Não dispender de x horas por dia para ir às aulas (Mário)</p>	



		<p>(...) a questão do tempo, porque o meu horário de trabalho (Mário)</p> <p>(...) na altura era o ideal com o tempo e a disponibilidade que tinha (Mário)</p>
	Interesse pelo processo	... incentivei a XXX para ir, e quando fui por ela acabei por me interessar também. A partir daí...e pensei assim “olha, porque não? Vou experimentar, deixa ver o que vai dar”, e acabou por dar bem (Soraia)
	Possibilidade em evidenciar as competências requeridas no RVCC com as suas vivências	<p>...e quando comecei a dar os primeiros passos vi que aquilo realmente...era capaz de fazer... (Soraia)</p> <p>Escolhi o processo de RVCC porque... porque achei que os conhecimentos que tinha, tendo em conta o Referencial, ... o conjunto de conhecimentos que tenho e a experiência que também já tinha, relacionada com algumas das áreas que estavam no Referencial, quase todas, que me iria ser mais fácil para mim aplicar esses conhecimentos ao Referencial... (Mário)</p> <p>(...) para além do (...) processo de RVCC, havia outro processo que era formação...(...) a educação e formação de adultos obrigava-me a ter formação em algumas áreas para as quais eu já tinha preparação se calhar até a mais... Por isso é que escolhi o processo de RVCC. Pela abrangência de conhecimentos que tenho em todas as áreas que estavam no Referencial. (Mário)</p>
Expectativas de sucesso e atribuição da sua causalidade	Sucesso / satisfação geral esperada com o processo RVCC	<p>Ao princípio via aquilo muito confuso, muito difícil, pensava ter dificuldade em fazer (Pedro)</p> <p>pensava “o 12º ano vai ser muito complicado, nem toda a gente consegue, muita gente desiste” (Pedro)</p> <p>Ter sucesso era mostrar mesmo as competências que me eram pedidas e a totalidade dos créditos, que era o máximo, que sempre foi aquilo que quis lutar. Isso para mim era ter sucesso (Pedro)</p> <p>...nem esperava nada, nada... eu quando lá cheguei a minha expectativa não era nenhuma, eu não fazia a mínima ideia do que é que me ia sair (...) logo de início fiquei um bocado receosa porque comecei a ver que as coisas eram complicadas mas depois assim que comecei a trabalhar ultrapassei e depois a partir da primeira altura comecei logo a achar que ia fazer e que ia ser fácil e que ia conseguir... (Lurdes)</p> <p>eu tinha que conseguir e quanto menos tempo melhor (...) com rapidez... terminar o 12º ano ... (Soraia)</p> <p>no início eu pensei que fosse muito mais lento, que levasse muito mais tempo, depois comecei-me a entusiasmar e foi quando as coisas começaram a andar cada vez mais rápido (Soraia)</p> <p>(...) quando eu fui para o processo de RVCC inicialmente, eu tinha uma ideia do processo se calhar até mais simples do que foi (...) Era conseguir refletir e transcrever toda a minha vivência (...) eu sempre acreditei que ia conseguir fazê-lo... (Mário)</p>
	Sucesso esperado decorrente do RVCC	<p>Através das minhas formadoras e profissional de RVCC (...) já tinha o conhecimento do RVCC do 9º ano e tinha uma ideia do que iria encontrar (...) sempre fui bem ajudado (Pedro)</p> <p>sem dúvida, aos professores (Soraia)</p> <p>Com tudo: com o processo, neste caso a equipa do CNO... (Mário)</p>
	Sucesso esperado decorrente de fatores	Devido à minha persistência, ao querer mostrar que sabia (Pedro)

		<p>...principalmente a minha organização do trabalho, principalmente. (Lurdes)</p> <p>devido ao meu empenho (Soraia)</p> <p>... comigo (...) porque faz parte de mim o facto de ser positivo e de acreditar (Mário)</p>
	Sucesso esperado decorrente de outros fatores	<p>...logo de início começou a haver na nossa turma (...) algum despique (...) aquela malta (...) achavam que aquilo era pão com queijo (...) davam sugestões com as quais eu não concordava (...) eu dizia “não, eu não me consigo organizar assim” (...) eu não me vou deixar atrasar assim, não vou esperar (Lurdes)</p> <p>... com a minha família, com tudo (...) o que me deu e o que me apoiou, era isso o que eu esperava. (Mário)</p>
Participação no processo de RVCC	Metodologias utilizadas	<p>O que ajudou mesmo, mesmo, foi a descodificação do referencial (Pedro)</p> <p>... onde é que estavam pontos da nossa vida em que nós tivemos aquela competência, como é que a metemos em prática, e tudo isso...era muito doloroso para nós, apresentávamos os trabalhos... (Pedro)</p> <p>...fui fazendo e fui dizendo de minha justiça e de minha opinião ao longo do processo e pronto, gostei do trabalho final, gostei de chegar ao fim, toda a gente lá em casa se farta de rir porque eu no meu júri fartei-me de chorar no júri, porque depois toquei em alguns pontos da minha vida que me são mais... mais emotivos, para mim foi... eu adorei fazer. (Lurdes)</p> <p>...a pessoa com a sua experiência pessoal e com aquilo que nos é pedido, vai sendo confrontada com situações e vai aprendendo a dar a volta e a trabalhar os temas e se calhar a ir buscar coisas que nunca se tinha apercebido da vida que servem para andar com o trabalho para a frente e para chegar a uma conclusão. (Lurdes)</p> <p>...é bastante interessante, porque além da experiência de vida que a pessoa tem, depois consegue ir buscar muito mais, isso aí sem dúvida alguma. Vai buscar muito mais... conhecimentos que até àquela altura lhe passavam um bocadinho ao lado e que são aprofundados de maneira que as pessoas ficam com uma noção diferente, mais pormenorizada, às vezes, de certos assuntos. (Lurdes)</p> <p>confesso que no início...era uma turma (...) um grupo, ninguém se conhecia, e pode-se tornar um bocadinho mais complicado. Porque há coisas que nós temos de dizer e ficamos assim um bocado... e se for individual uma pessoa abre-se mais (Soraia)</p> <p>Funcionavam muito bem (...) porque discutiam-se e tiravam-se dúvidas que acabavam por ser comuns (...) descrever situações individuais... (Mário)</p>
	Construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	<p>Isto é como nós escrevermos um livro da nossa vida. ...é lembrar-nos de fases que já estavam esquecidas e que nós não dávamos valor, afinal...são pequenos pormenores mas que são muito grandes para todos nós ... está tudo no PRA, ...a minha vida está toda colocada no PRA. (Pedro)</p> <p>Porque senão é jogado para cima do papel opiniões se calhar baseadas em estudos ou coisas que apanharam ou buscas na internet e se calhar é muito importante fazer uma reflexão sobre toda a nossa aprendizagem, o nosso modo de vida até...até hoje e... expormos a situação... (Pedro)</p>

		<p>Antes de mais, que sejam verdadeiros, não é?...isso é muito importante. E depois, refletirem muito. Sobre a vida, sobre o que passaram, sobre os momentos que possam ser importantes. E todos eles são, todos eles, pequenos pormenores particulares, da empresa, e tudo, todos eles...são importantes para o RVCC. (Pedro)</p> <p>Não é fácil para já porque as pessoas não estão habituadas a falar delas próprias, isso é logo a primeira. E há pessoas que têm um percurso de vida... que muitas vezes não gostam de partilhar, ou têm situações algo graves... ou algumas dificuldades que até nem querem deitar cá para fora. E eu acho que... nesse aspeto há pessoas que devem ter imensas dificuldades. (Lurdes)</p> <p>...tudo tem a ver com aquilo que se vive no dia a dia. Por isso acho que sim, tem muita importância. (Lurdes)</p> <p>...acho que a maioria das pessoas desde que se entregue com prazer e com vontade de ir mais além, acho que... acho que é fácil partilhar. E só pode partilhar, porque de outra maneira não consegue...ou então inventa... (Lurdes)</p> <p>...para um adulto é quando isso é mais adequado, quando... normalmente quando as pessoas são mais jovens têm um bocado de dificuldade de refletir sobre si próprias. Ali já é diferente, a maturidade ajuda muito. (Lurdes)</p> <p>... foi-me mais fácil trabalhar este ou aquele tema apanhando a minha experiência, sem dúvida alguma. (Lurdes)</p> <p>Eu... entrei no esquema muito facilmente... ao início, claro, andava baralhada sem saber bem o que é que andava a fazer, com aquela questão de fazer um trabalho que englobasse não sei quantos pontos ou fazer um trabalho por cada ponto, ao início andava baralhada, mas depois quando as coisas foram surgindo, o trabalho foi também surgindo naturalmente. E as ideias foram aparecendo. (Lurdes)</p> <p>É assim, é como...tratamento, quase. Temos de ir buscar muita coisa, daquilo que fazemos no dia a dia, daquilo que pensamos, daquilo que sentimos e acaba por ser quase um... tratamento, é isso, acho que faz bem... acho que se a pessoa levar a sério, acho que... pode-se tornar realmente quase um desabafo. (Soraia)</p> <p>...não há matérias, não há matérias, há assim...lembranças. (Soraia)</p> <p>...aquilo não é assim, tão fácil, não é. Principalmente o PRA. A pressão que era apresentar, cada dia, tínhamos de ter aquilo feito... é assim, as coisas também não podem ser muito simples, não é?, senão também não dava motivação (Soraia)</p> <p>...aquilo deu muito trabalho, Porque é assim, uma coisa gira na universidade é que eles são muito exigentes nos trabalhos... com as margens, as regras, os tamanhos...e eu começo a pensar...no processo de RVCC vocês não têm essa...essa...mas acho que deviam ter, principalmente depois quem vai para a universidade apanha aquela ... e pronto, acho que foi tipo o organizar, porque nós fazíamos os trabalhos e tínhamos de mostrar aos professores e tínhamos de ser nós a organizar (Soraia)</p> <p>Havia questões que podiam ter sido utilizadas para validar e que ao mesmo tempo estavam a dar preparação futura, por ex. a questão da realização de um currículo (...) D</p> <p>o RVCC fez-me aplicar...fez-me aplicar não, fez-me lembrar os conhecimentos que eu já tinha e aplicá-los todos na prática, no processo. (Mário)</p> <p>(...) houve ali um período de adaptação no início que não foi fácil, é verdade, houve coisas que me vieram à memória que se</p>
--	--	--

			<p>calhar...muitas delas até já estavam esquecidas, e que às vezes nem sempre é fácil relembrar (Mário)</p> <p>Eu sei que para muitas pessoas não é fácil porque têm que muitas vezes ir ao fundo de questões mesmo da própria vida, têm que se expor um pouco...para conseguirem falar de coisas que são essenciais, pronto, e têm que ser ditas para se validar certas áreas e núcleos no Referencial. Para mim, eu não tive esse problema porque eu sou...tem a ver mesmo comigo, eu sou...sou de fácil comunicação, sou uma pessoa que não tenho problemas em falar do que quer que seja, portanto... (Mário)</p> <p>(...) muitas das vezes... existem casos de pessoas, e eu posso ser um caso desses, que têm conhecimentos, as pessoas têm conhecimentos, mas muitas das vezes não acreditam que os têm, pensam que só os outros é que conseguem, que só os outros é que sabem. E às vezes a reflexão ajuda-nos a perceber que nós também temos esses conhecimentos. E ao refletir nós realmente percebemos, “eh pá, afinal eu sei como é que é isto, sei como é que isto se aplica na vida, sei que tenho estes conhecimentos”. E a reflexão ajuda-nos um pouco a perceber isso. E ao autoconhecimento também... (Mário)</p> <p>...Nós temos conhecimento de como é que as coisas funcionam, mas depois na prática às vezes parece que as coisas estão esquecidas, parece que... é o dia a dia, diria, a gente deixa-se levar muito pelo dia a dia, e esquecemo-nos que depois temos outro tipo de conhecimentos e a reflexão ajuda-nos a... a mim ajudou-me bastante a trazer para fora algumas coisas que sabia... e outras que também aprendi, pronto, é a verdade. (Mário)</p> <p>(...) a maior dificuldade que eu tive com o RVCC, apesar de ter sido para mim fácil, foi o de me readaptar à questão de fazer trabalhos, de ler, porque não o fazia com tanta frequência... (Mário)</p> <p>(...) tenho a minha vida do <i>hobbie</i> que eu gosto, que é a astronomia... e foi ...um grande contributo para concluir algumas áreas do processo... E isso para mim é das coisas mais importantes da minha vida...(...) lá está, está ligado com o conhecimento, com tecnologia, com viver em comunidade.... e eu consegui jogar muito bem com isso e com o processo, porque é uma área que engloba uma série de núcleos do processo. (Mário)</p>
	<p>Construção do Plano de Desenvolvimento Pessoal</p>		<p>Fiz já na parte final do processo (...) no final foi uma reconstrução, fomos buscar o papel e fomos ver aquilo que tínhamos falado e que tínhamos feito, depois no final foi fazer reconstrução (...) saber qual o futuro, saber quais os projetos que foram colocados (...) e saber se poderiam ou não ter seguimento (...) sei que fiz um esboço, depois no fim (...) para ver, para fazer um apanhado, o que é que eu achava (...) no princípio, qual eram os meus objetivos, os meus projetos para o futuro, e depois no fim, e juntar e ver quais eram as ideias (...) alguma alteração... (Pedro)</p> <p>...o processo dá-me a pensar, “quais são os seus projetos para a vida?”, e alguns...”gostava de fazer isto”, mas o gostar...não é bem...há muita coisa que nós gostamos de fazer, mas o gostar mesmo, de querer mesmo fazer aquilo...o processo de RVCC deu que pensar, que era possível e quais eram os meus projetos em que eu estaria mesmo interessado (Pedro)</p> <p>...na questão da ambição. Já que cheguei até aqui, fiz todo o processo, sempre, e consegui, porque não conseguir um dos projetos que tenho para a vida? Acho que sim, acho que mexe com tudo isso, acho que é muito importante (Pedro)</p> <p>...não é fazer uma coisa...mudar da noite p`ró dia...”hoje vou ser artista de cinema”, não tenho jeito p`ra isso, não tenho jeito p`ra isso...ambições que se calhar estão ao meu alcance...não dar um passo muito grande (Pedro)</p> <p>Eu tenho ideia disso, mas não me recordo propriamente do que é que eu possa ter posto lá. Plano de desenvolvimento pessoal acho que toda a gente deveria ter. Porque é assim, há pessoas que por vezes pensam que não são capazes. (Lurdes)</p>

			<p>...há determinadas coisas que a gente até nem pensa muito nelas até elas serem questionadas, se calhar isso também faz com que a gente comece a dar mais valor às coisas e que pense em coisas que não pensava até aí, se calhar há perguntas que lá foram feitas que não me poria a pensar nelas se não fossem feitas e há algumas coisas que nos obrigam a pensar sobre a vida, sobre aquilo que se espera, sobre o que queríamos que acontecesse. (Lurdes)</p> <p>era a questão do trabalho, de ganhar mais, mas isso não está a acontecer...mas acaba por ser uma coisa a que eu não dou importância...porque eu sei que não há condições para isso. (...) acho que tudo o que coloquei no meu plano... eu não me recordo, mas acho que em termos da universidade, acho que consegui (...) é quase como chegar lá e pôr um visto, “isto está a acontecer”, pôr um vistozinho, pronto, ok, perfeito... (...) O principal de todos era a universidade, sem dúvida. Não posso pôr um “visto” porque ainda não terminei... (Soraia)</p> <p>...o projeto é mesmo a licenciatura, porque de resto, projetos...é ter uma casa, é ter um carro melhor, é ter...isso já...acho que já é um plano normal, penso eu, que toda a gente quer, a sua independência financeira, não estar a depender dos pais, ter uma casa, sair daqui...pronto, são todas essas... basicamente, quero o que tenho direito, só. (...) Aquilo é quase como...como se fosse uma lista... Fazer isto, e aquilo... acho que incentiva a pessoa, acho que incentiva (Soraia)</p> <p>...no início fiz e no fim refiz, o engraçado foi... houve alterações, realmente. E isso acho que teve a ver com o entusiasmo e o empenho. No início eu pensava uma coisa, muito provavelmente (...) coloquei a parte da universidade, mas no final era a universidade mas (Soraia)</p> <p>(...) já era com outra perceção, uma convicção mais forte (...) No início aquilo soou-me “ok, tenho de fazer isto” (...) mas serviu, porque acabou por... durante o processo, eu sabia o que estava ali escrito, que tinha escrito no início, e sabia que era aquilo que eu queria, pronto, ajudou, também, no empenho, ajudou depois no final a ter feito tudo mas com mais convicção, convicção e se calhar com mais certeza das minhas capacidades. (Soraia)</p> <p>...é importante nós planearmos porque desde o momento em que nós planeamos até ao momento em que as coisas aconteçam, acontecem muitas coisas que nos desviam desse caminho, mas se nós planeamos e se tivermos em mente aquilo que planeamos, vamos certamente durante esse caminho, e com mais frequência, nos lembrarmos que existe alguma coisa que nós temos que fazer. Lá está, o tempo passa e nós acabamos por nos esquecer daquilo que é realmente importante. O que é realmente importante é aquilo que nós colocamos no plano de desenvolvimento pessoal. (...) Porque depois a vida passa e nós olhamos para trás e ... não houve plano, não houve nada, e nós esquecemo-nos do que era realmente importante, e portanto eu acho que é muito importante por isso. (Mário)</p> <p>(...) não basta só escrever... há que ser realista, com uns objetivos mensuráveis... (Mário)</p> <p>(...) deviam existir vários RVCCs durante a vida das pessoas. E eu quando digo RVCCs, porquê?, porque obrigava as pessoas a refletir. E esse é um problema que nós temos, que é nós não refletirmos, nós não paramos às vezes para pensar o que é que já aprendemos, qual é o meu ponto da situação, quais são os conhecimentos que eu tenho, onde é que eu posso aplicar...(Mário)</p> <p>(...) e para podermos planear o futuro, para podermos pensar o que queremos fazer...se estamos a ir pelo caminho certo, se não estamos a ir pelo caminho certo... (Mário)</p> <p>... a questão do desenvolvimento pessoal: a compra da casa. Eu tinha colocado lá a compra da casa, nós comprámos casa e (...) todas as questões que lá coloquei são coisas de extrema importância e de extrema responsabilidade, os filhos, a casa e a</p>
--	--	--	--

			<p>universidade... são coisas que não se fazem, têm que se pensar e depois é que se fazem. E agora fizemos a compra da casa, os filhos pensamos nisso e falamos nisso, a universidade também já está encaminhada (Mário)</p> <p>(...) eu diria que o meu plano de desenvolvimento pessoal foge um bocadinho ao que lá estava porque nós idealizamos sempre as coisas um bocadinho melhores do que na realidade acontece, mas é a verdade, mas o meu plano de desenvolvimento pessoal, eu diria que aos poucos... não é aos poucos, muito, estamos a falar, ora eu acabei o RVCC há dois anos, praticamente, sim, praticamente, e as coisas têm-se vindo a fazer em tão pouco tempo, têm-se vindo a concretizar. A questão da universidade é a única questão que está ainda pendente (claro, e o filho, e isso tudo)... (Mário)</p> <p>(...) em relação ao plano de desenvolvimento pessoal, eu acho que... não como lá está, mas naquela linha, naquela direção acho que está... está a ser seguido. ...eu tenho a certeza que quando escrevi aquilo lá era aquilo que queria... Isso quer dizer também que na altura em que escrevi aquilo eu estava consciente do que estava a escrever, porque as coisas têm acontecido. (Mário)</p> <p>eu acho que o PDP só faz sentido se for acompanhado depois. (...) no que toca a aspetos profissionais e de formação (...) Se o PDP for feito logo no início do processo, durante o processo os próprios formadores vão dando atenção àquilo e vão ajudá-lo a fazer isso no decorrer do processo (...) O meu já foi no fim (...) porque no decorrer do processo nós vamos ajudando o formando a seguir aqueles caminhos que ele traçou para ele (...) muitas pessoas não o fazem porque não se sentem pressionadas (...) Se o PDP é feito no fim (...) existe um esquecimento dito “natural” das pessoas que concluíram (Mário)</p>
Referenciais explorados	Clareza e adequação de linguagem		<p>...o referencial... eu sou sincero...eu não percebia nada daquilo, nos primeiros dias... você sabe, eu estava doente, perdi as primeiras aulas...e senti-me ali um bocado perdido... ..sinceramente, eu não percebia nada daquilo... nada, nada, nada...mas eu...eu sou muito curioso... (Pedro)</p> <p>... e eu... tentar explicar e não conseguir, porque achei aquilo muito complicado...(...) a expressão de como é que eu ia conseguir mostrar as competências ...que eram pedidas no referencial... (Pedro)</p> <p>Achei que eram muito confusos, muito confusos. (...) Eu até acho que muitas das vezes aquilo que se fazia nem sequer ia bem de encontro àquilo que lá estava escrito. A linguagem com que aquilo está escrito acho que é avançada demais para as pessoas a que está a servir (Lurdes)</p> <p>Sei que se não fossem descodificados, se calhar.... (Lurdes)</p> <p>(...) se me dessem um item qualquer do Referencial e me dissessem “olha, agora faz um trabalho sobre isto”, se calhar teria alguma dificuldade, sem ajuda. Eu também já vi agora outros referenciais posteriores que também não achei que fossem mais fáceis. Acho que a linguagem não é acessível, não quer dizer que os trabalhos que são pedidos não sejam de acesso fácil, agora acho que a linguagem é trabalhada demais (Lurdes)</p> <p>(...) de tão difícil acesso ao comum (Lurdes)</p> <p>No início a escola deu-nos os referenciais e depois deu-nos uma adaptação, e foi a partir daí que eu comecei se calhar a perceber melhor. No início aquilo pareceu-me tudo muito difícil porque eu não entendia bem o que é que era proposto mas depois de começar, para mim foi mais fácil a partir daí (Soraia)</p> <p>Mas antes achei um bocadinho complicado e até fiquei um bocadinho receosa. De não conseguir. Mas afinal o que estava lá escrito era tudo muito simples. São das tais coisas que na prática é mais fácil, pelo menos foi o que eu senti. (Soraia)</p>

			<p>...para já, olhei para o referencial e aquilo assustou-me completamente. Completamente. Hoje, hoje, eu já vi o referencial... porque a minha cunhada também começou agora a fazer, eu já vi o referencial dela e achei aquilo mais simples... (Mário)</p> <p>O processo RVCC é frequentado por pessoas que não têm um contacto com a literatura, com a escrita (...) há muitos anos (...) para algumas pessoas os termos utilizados não eram expressões correntes, eu considerava um pouco complicado, não de fazer mas de o entender (...) são expressões “caras”, em alguns casos (Mário)</p> <p>(...) eu próprio ajudei (...) muitas pessoas a perceber determinados pontos do referencial. (Mário)</p>
	<p>Interesse / utilidade para o desenvolvimento pessoal</p>		<p>...o processo estava muito bem elaborado... (...) ...uma das mais úteis para mim, pelo lado positivo, foi a Gestão e a Economia... (Pedro)</p> <p>Todos eles foram muito importantes. Todos, todos...Saberes Fundamentais, os poemas que faço, e isso...eu não sabia que isso...para mim são importantes, lê-los, sabê-los e criar...mas foram, todos foram... (Pedro)</p> <p>Por exemplo... há uma questão que eu, para mim... há dois assuntos que eu tratei que gostei muito de tratar: é a questão da reciclagem... que por vezes não se tem noção, a gente diz “ah, eu faço reciclagem, e tal”, mas faz-se hoje, amanhã já não se faz, depois aborrece ter de levar... a questão da reciclagem para mim foi... foi muito interessante e... outro ponto que para mim também foi muito engraçado foi a questão das medicinas alternativas, dos medicamentos genéricos, do uso, do porquê, se é igual, se não é igual... foram dois temas que eu gostei muito de trabalhar, por exemplo. Na questão da reciclagem eu associei também o efeito de estufa, os gases, aquilo que se gasta em automóvel e que se deveria poupar, andar em transportes públicos... embora não use muito a teoria está lá, não é?, a teoria ficou. Embora a sociedade hoje em dia... um bocadinho comodista e leva-nos a cometer esse pecado, e não ajudar. Esses foram dois temas que eu adorei. (Lurdes)</p> <p>... é mesmo isso, a pessoa às vezes não sabe aquilo que sabe. E lá acaba por aprofundar, por desenvolver... acho que o sistema está muito bom (...) acho que qualquer um que se empenhe, o processo só trás coisas boas. Essa é a minha opinião sincera. (Lurdes)</p> <p>...eu acho que o que o processo de RVCC faz é o mesmo que a escola... é estimular o adulto para que queira aprender...Depois acho que também se exige ao adulto...ser cada vez mais, saber cada vez mais...do que no início (Soraia)</p> <p>(de cidadania)... gostei imenso porque são coisas que mexem mais connosco como pessoas, e não com materiais... eu sei que é necessário termos conhecimento dos materiais, tudo aquilo com que lidamos, mas para mim é muito mais importante a vertente pessoal. (...) (Soraia)</p> <p>(...) os pontos que nos pediam eram um pouco relacionados até com o nosso dia a dia, desde a utilização dos serviços que nós utilizamos, das finanças, dos bancos, essas coisas todas (...) (Mário)</p> <p>(...) aquilo que é pedido no referencial certamente é baseado nos alicerces que é a vida das pessoas, aquilo que é essencial no conhecimento, são as bases do conhecimento. Desde a ciência, a cultura, a comunicação, a cidadania e a profissionalidade, tudo isso são pontos muito importantes na vida das pessoas e portanto as pessoas passam por elas e muitas vezes não se apercebem . (Mário)</p> <p>(...) No fundo o que se fala no processo são... são as áreas que são cruciais, que são evidentes na nossa vida, que nós temos de saber, temos que aplicar (...) (Mário)</p>



	Pertinência na sociedade atual	<p>Acho que todas elas, todas elas são muito importantes. Mais umas do que outras, claro (...) todas no nosso dia a dia, nos nossos direitos, na nossa gestão e economia, na nossa gestão familiar, no ambiente, no meio global, e até no meio...social... estão todas muito bem...encaixadas na nossa vida, foram todas muito bem pensadas... (Pedro)</p> <p>Para já, é o aprender a viver em comunidade. Acima de tudo. Saber respeitar os outros, respeitar as ideias, não fazer avaliações por aparências... muitas vezes essa questão é muito posta, porque se a pessoa tem aquele aspeto ou não sei quê é porque é assim ou assado, às vezes dentro de cada um há coisas que se escondem e não se veem por fora... Por isso eu acho que... nesse aspeto, a formação tem todo o valor. Vai apanhar às vezes pequenas coisas que à primeira vista não se veem. É a perceção daquilo que está por trás, acho que isso é essencial. (Lurdes)</p> <p>...uma rampa de saída. Um alertar para. Sim, e eu estou em crer que há de haver muitas pessoas que, para elas, o processo é um despoletar de uma série de situações que se calhar não tinham a consciência que existiam, do cuidado que deveriam ter com isto ou com aquilo, ou com a chamada da ajuda, para contribuir com isto, ou fazer isto ou aquilo, se calhar há muitas pessoas que não a tinham. E que... o processo acho que trás isso. (Lurdes)</p> <p>...eu acho que a finalidade máxima da educação é fornecer...não é fornecer, é dar às pessoas as ferramentas que são essenciais para vivermos em sociedade. São a cultura, que é educar, essencialmente, e é transmitir o conhecimento. Acho que o mais importante é fornecer os pilares, aquilo que são os pilares da vida, que é...que é o conhecimento, que é a educação e que é a comunicação, a forma como nós lidamos com os outros, como vivemos em sociedade, como vivemos em sociedade com os outros e com o ambiente, e com tudo, pronto. (Mário)</p> <p>(...) tecnologia e da ciência (.....) e mesmo os dias que nós vivemos assim o exigem, que nós tenhamos cada vez mais tenhamos um contacto com estas coisas, e com o funcionamento, como é que funciona (...) (Mário)</p> <p>(...)Há uma questão que é muito básica, e que exige cada vez mais que nós a ponhamos em prática, que é a questão dos direitos, por exemplo. Os direitos como consumidor, os direitos como pessoa, os direitos como cidadão, como tudo, os nossos direitos ... mesmo a nível de emprego, os direitos do trabalhador, por questões óbvias, de desemprego... eu acho que a questão dos direitos foi aquela que me ficou mais viva na memória de tudo aquilo que escrevi em Cidadania e Profissionalidade. Acredito que seja, para quem fale disso, que seja aquela que mais...mais viva fique, porque as pessoas hoje vivem muito com a palavra “direito”, “isto é o meu direito”, “eu tenho o direito de”, é por aí. (Mário)</p>
	Apoio personalizado	<p>As formadoras explicavam tudo muito bem (...) muito explícita (...) com o passar das sessões (...) foi sempre muito explícito (Pedro)</p> <p>...o que explicavam, o que pediam, nas notazinhas que nos deixavam no trabalho que apresentávamos, eram muito esclarecedoras. (Pedro)</p> <p>Tive muito apoio, foram sempre muito espetaculares (Pedro)</p> <p>...tive algumas críticas construtivas, lá está, das minhas formadoras, em relação a fazer isto ou aquilo do meu trabalho, que não estava bem explícito, mas tudo isso acho que foi enriquecedor...aprendemos um bocadinho mais... (Pedro)</p> <p>Sempre senti um carinho, um apoio (...) havia uma atenção (Pedro)</p> <p>Com as nossas formadoras, as nossas profissionais, o apoio que temos, a maneira como escrevemos o nosso processo, é muito bom</p>

		<p>(Pedro)</p> <p>(...) as reuniões com a profissional também foram muito importantes (Pedro)</p> <p>...no princípio de tudo...nos apontamentos...que nós estávamos a tomar...que as formadoras nos davam...para...em tal parte da vida, vocês vejam, adquiriram esta competência, como é que vão provar, têm que fazer assim... (Pedro)</p> <p>Foi importante (...) nós víamos, eu via que também tinha um apoio e coloquei as minhas ideias, aquilo que eu queria fazer, e via que da parte do profissional eu vi que tinha uma aceitação e que tinha mesmo pernas para andar (...) colocar no papel que é isso que nós queremos e ter logo ali uma aceitação (...) “é uma boa ideia, acho que deve apostar”, e isso é uma base de confiança que temos ali à partida. (Pedro)</p> <p>Se não fossem as explicações dadas, se calhar não chegávamos muitas vezes ao sítio certo (...) só por aí vale a pena (Lurdes)</p> <p>Também ajuda da parte de quem lá está, puxar, acho que aí também é muito importante. (Lurdes)</p> <p>(...) eu acho que tem que haver um espicaçar da personalidade da pessoa para fazer determinadas coisas. O processo, quando é bem encaminhado (eu acho que, à partida, também devem ser todos), desde que a pessoa se deixe ajudar, tem muita influência. Acaba por... se a pessoa se deixar levar, acabam por ser explorados determinados assuntos, depois há determinados trabalhos que se fazem que a técnica direciona para aqui ou para ali...e por vezes a pessoa é obrigada a explorar mais o seu íntimo em relação a determinado assunto, a predisposição que tem para falar sobre isto ou sobre aquilo, ou as opiniões que tem sobre isto ou sobre aquilo, ou o que é que faria de diferente...o que é que começaria a fazer que não faria até ali... (Lurdes)</p> <p>...acho que na parte final do processo, na parte final, foi a pior, aliás, porque havia... mas agora eu entendo...porque havia pressão, havia pressão, a Sofia pressionava-nos muito, muito, andávamos ali doidas... pronto, houve realmente uma pressão, mas acho que tem a ver com o contexto todo, porque acho que se não houvesse pressão, se calhar ainda estava a fazer o PRA. E acho que é nesse sentido que as coisas também funcionam, havendo pressão e havendo interesse. Porque se o Profissional está ali mas não está...é igual, não é?, pronto...e nessa parte ...foi uma grande etapa, acho que teve peso. Houve pressão. Nós, na altura que somos pressionados não gostamos, ninguém gosta, não é?, mas depois dá resultado, claro que dá resultado, e faz-nos ativar as nossas... nós queremos trabalhar... dizem que pressão não é bom, eu funciono bem com pressão, sob pressão funciono melhor ainda. (Soraia)</p> <p>...Eu gostei muito...da professora... de cidadania, ela acabava por impor...por despertar a nossa atenção, ou com uma discussão...ou com...a maneira dela falar, porque ela opinava muito, se calhar antes eu não achava tanto isso correto, opinar sobre as coisas, um professor opinar, tanto, mas pronto, ali acabava por desenvolver...estimulava-nos, sim, a saber, e falar, sim. (Soraia)</p> <p>...acho que foi personalizado porque quando estavam comigo, estavam comigo. É completamente diferente da escola, pronto, que está ali, nós vamos falar e “ok, tudo bem”, mas é uma coisa completamente diferente, ali era personalizado. Pronto, eu ia e falava e estava com a pessoa, e ia resolver tudo e não saía dali enquanto não resolvesse, e acho que isso foi importante porque estavam disponíveis, mesmo que não houvesse muito tempo, mas estavam sempre disponíveis, sempre disponíveis. (Soraia)</p> <p>...com o vosso apoio comecei realmente a ver o que é que estava a ser pedido. Porque aquelas sessões de esclarecimento foram sem dúvida também muito importantes para descodificar, mas a partir do momento em que eu comecei a fazer os trabalhos e enfrentava-vos, e vocês viam realmente o que era, e davam sugestões, a partir daí é que eu comecei a ver realmente o que era, qual a ciência daquilo tudo. (Soraia)</p>
--	--	---

			<p>A forma como as coisas foram acontecendo ao longo do tempo foi de tal forma organizada e estruturada por mim e pelos próprios formadores e profissional do CNO que as coisas foram fluindo (...) uma coisa difícil (...) se tornasse tão simples (...) foram sendo ultrapassadas com ajuda (...) das pessoas do CNO (Mário)</p> <p>...Eu tive sorte, é verdade, encontrei a equipa que encontrei, e preocupavam-se comigo, porque lá está, o RVCC mais uma vez... existe uma equipa de profissionais que se preocupam com as pessoas que lá vão, mas se não for a pessoa a encontrar-se e a querer dar o passo, não serve de nada estar lá uma equipa que puxa por ele... (Mário)</p> <p>(...) a seguir ao processo de RVCC existe um... ..esquecimento por parte de algumas pessoas. (Mário)</p> <p>Senti-me sempre acompanhado, precisava de ajuda e houve sempre disponibilidade. (...) D</p>
Competências reconhecidas mais desenvolvidas no processo	Formação geral / cidadania		<p>...comecei a dar mais valor às pessoas que trabalham comigo, neste caso as pessoas que trabalham comigo são todos de leste, e que eu os vejo hoje em dia através do meu processo de RVCC, e que estudei, e que vi...e que coloquei aquilo tudo em prática, e eles me falavam e eu queria era a experiência de vida que eles tiveram, tudo o que eu falei com eles...onde já estava a frequentar o processo de RVCC e tudo o que ouvia falar, tudo o que perguntava, que sou muito curioso de saber, as comidas, as tradições, o que é a Páscoa para eles, se existe, os natais, as famílias, tudo isso, eu já consegui defendê-los e perceber a situação deles cá, em relação aos estrangeiros que são tão marginalizados pela nossa sociedade, “não fazem cá nada”, que “estão cá a mais”...já consigo explicar e pôr o meu ponto de vista. (Pedro)</p> <p>...a questão da imigração, imigração, lido com colegas de trabalho imigrantes no meu outro trabalho que faço como motorista.....partes que assisti e que sei que agora essas questões são muito importantes...e já as sei defender e aplicar o que aprendi aqui. (Pedro)</p> <p>... e outras com aspeto positivo que tive de passar foi saber os nossos direitos e deveres como trabalhador... (Pedro)</p> <p>...num processo contra os meus patrões, não é?, problemas que tive...já ultrapassados... mas que não sabia que tinha esse direito, e tive que batalhar um bocadinho e mexer-me por mim próprio para me defender (...) (Pedro)</p> <p>a partir da altura em que a pessoa faça o seu processo com empenho, há muitas coisas que se alteram (...) para já, olhar para aquilo que está à nossa volta de outra maneira. A questão do ambiente, a questão de ver o vizinho do lado como uma pessoa que se calhar até precisa da nossa ajuda e ninguém olha, ninguém vê, a questão da imigração, é também um assunto que se desenvolve no processo, que a gente às vezes nem pensa, nem repara, porque é que as pessoas vieram, o que é que estão cá a fazer, “vieram tomar o lugar de um, o lugar de outro”, mas esqueceram-se que o nosso país foi um dos que mais imigrantes fez. E aí, nesse aspeto, para mim foi fácil de entender e já entendi aí mais, porque o meu pai também é um emigrante (...), a discriminação que muitas das vezes sofrem, também acho que quem trabalhar esse tema também fica com uma noção diferente para olhar à volta. (Lurdes)</p> <p>...há ali muitos trabalhos que nos acabam por pôr um bocadinho a mão na consciência e nos fazem pensar um bocadinho mais. Há muitas coisas... aprende-se muita coisa, sem dúvida alguma. (Lurdes)</p> <p>...Eu quando fui, de início, ouvia falar muito mal. O comum é: “aquilo é uma treta” e “aquilo é um papel que é dado sem que se frequente a escola” e a minha opinião mudou completamente (...) tudo aquilo que nos é pedido, e que só é conseguido se for com empenho (...) Com a frequência do processo mudou tudo, porque eu acabei por ter essa grande opinião e hoje em dia, se alguém me disser que é assim ou que é assado, eu consigo contradizer. Por experiência própria. (Lurdes)</p>

			<p>...o processo RVCC também me trouxe outra coisa que também ajuda em tudo, que é a questão do método. O aprender, o “hoje é isto, amanhã é aquilo, vou começar por aqui”. (Lurdes)</p> <p>descobri naquela altura que direitos como trabalhadora independente são praticamente nenhuns, nunca me tinha apercebido, apercebi-me ao fazer esse trabalho. (Lurdes)</p> <p>...aprendemos a ser mais organizados. (Soraia)</p> <p>...Cidadania (...) estimulava-nos, sim, a saber, e falar, sim. (Soraia)</p> <p>...parte da homossexualidade...fiquei a saber coisas que não sabia. Por exemplo, que... só há pouco tempo é que deixou de ser considerado uma doença mental. E eu não sabia disso, que tinha sido há tão pouco tempo. E escandalizou-me. Escandalizou-me e se calhar tirou um bocado de mim “revolucionária”, também. (Soraia)</p> <p>...Foi, porque quando fiz a pesquisa... para já é um assunto que me interessa ...e ao fazer essa pesquisa...é o que eu estava-lhe a dizer, descobri muita coisa. Descobri associações que eles fazem, que tentam fazer, a luta que é com o Governo, o que eles falam na Assembleia, tudo, coisas que eu não sabia, se calhar passava-me um bocado ao lado, mas não, eles estão lá, eles existem, não é?, eles estão lá, eles tentam, eles batem o pé, eles...é a luta ... acho que ninguém imagina... (Soraia)</p> <p>...Depois existem outras coisas, a nível de profissionalidade questões que se passaram comigo a nível de emprego, porque eu já há cinco anos que estou a trabalhar nesta empresa, mas antes houve situações que eu tive de me lembrar e tive de refletir sobre aquilo, “eh pá, afinal não devia ter sido assim”, prontos, isso ajudou-me... eu acho que a questão dos direitos foi aquela que me ficou mais... (Mário)</p>
	Competências específicas		<p>... aprendi a pesquisar muito...não percebia nada de computador... (Pedro)</p> <p>A forma de trabalhar...um bocadinho, sim. Na gráfica, porque como sou... nós quando fazemos os trabalhos, eles têm de ser feita uma revisão, para não ir erros, vírgulas, importantes no texto, e isso é feito sempre por mim e... foi uma aprendizagem que eu tive aqui... (...) aprendi a escrever...dava muitos erros ortográficos... é muito importante ... (Pedro)</p> <p>...também o inglês. Sabia escrever mas não muito bem (...) isso foi importante e já consigo colocar no meu dia a dia, pouco (Pedro)</p> <p>...eu nunca tinha feito um orçamento familiar. É uma coisa engraçada...obrigou-me a fazer e é aquilo que eu faço agora todos os anos, no início da época escolar. Nunca me tinha obrigado a pensar muito sobre isso. (Lurdes)</p> <p>...eu por exemplo não sabia que o efeito de estufa até acabava por ser benéfico, senão houvesse efeito de estufa ninguém cá estava, eu disse isto a uma rapariga licenciada e ela disse “ah, isto não pode ser!”, não, o que não pode ser é o buraco, porque o efeito de estufa tem que existir, ela dizia “mas não!, como é que é possível?”, e eu “posso-te demonstrar, fiz um trabalho sobre isso”, e depois pronto, são todas essas pequenas coisas. (Lurdes)</p> <p>...Por exemplo, eu trabalho todos os dias com o computador, já há muitos anos, e não fazia a mínima ideia de como é que aquilo tinha começado, nem como é que tinha acabado, nem o que é que estava ainda para vir... (Lurdes)</p>

			<p>Eu não fazia a mínima ideia que um medicamento genérico, embora com algumas diferenças, podia ser o equivalente do medicamento, tinha sempre a sensação que aquilo era qualquer coisa que não servia. (Lurdes)</p> <p>...não é só reconhecer os conhecimentos que nós já temos, eu próprio adquiri competências durante o processo de RVCC, nomeadamente a nível de cultura, língua e comunicação, porque obrigou-me a explorar, a nível de escrita e leitura obrigou-me a melhorar bastante. (Mário)</p>
Avaliação de resultados do processo de RVCC	Valorização dada ao RVCC	Desenvolvimento pessoal	<p>As pessoas têm aqui uma oportunidade de fazer mais qualquer coisa. Por eles próprios... depois é o poder aplicar ou não, se quiserem (Pedro)</p> <p>Acho que é um abrir de ideias novas... ali conhecem-se outras pessoas, cada uma com a sua experiência de vida, cada uma com a sua maneira de estar, aprende-se a conviver, a lidar com as pessoas, a ouvir o que é que os outros têm para dizer (Lurdes)</p> <p>...as pessoas sentem-se bem. Em ter feito o 9º ano, em ter feito pesquisas, em ter aprendido, claro que sim. Isso é...aliás, se não fosse a crise do país... as pessoas estariam muito melhor, isto, aquelas que passam pelo processo de RVCC, as pessoas se calhar sentem-se com maior autoestima, acho que isso também é muito importante. As pessoas têm que se valorizar a elas próprias (Soraia)</p> <p>Nós quando estamos nas novas oportunidades acabamos por ter mais desenvolvimento intelectual, uma pessoa desenvolve, muito mais, e...acho que isso é extremamente importante para a pessoa, para a pessoa como ser, indivíduo (Soraia)</p> <p>...uma pessoa que sai do processo de RVCC é uma pessoa que sai preparada... para viver em sociedade nas mais variadas áreas... porque...tiveram de passar por muitas coisas e tiveram que fazer valer muitos conhecimentos que têm em todas aquelas áreas. ... (Mário)</p> <p>(...)...em relação ao processo de RVCC, acho que quem tem conhecimentos e quer validar os conhecimentos que tem e quem tem capacidade de refletir sobre os conhecimentos que tem acho que deve fazê-lo, a minha opinião continua a mesma: é válido, e é bom, ajuda a pessoa a crescer, mesmo, como pessoa ... (Mário)</p>
		Certificação de adultos com percurso escolar interrompido	<p>É fechar uma porta, de há muito tempo, quando tinha 19 anos e tive de interromper, e é nós conseguirmos fechar esse ciclo e sabe muito bem (Pedro)</p> <p>Tirar o 12º (...) e fechar um ciclo que não conseguiram fechar, uma aprendizagem (Pedro)</p> <p>(...) é um processo que está ali para qualificar as pessoas, ponto. (Mário)</p> <p>Muitas pessoas saem do processo RVCC e esquecem-se... daquilo que foi o processo e trazem um papel a dizer que têm o 12º ano. Na prática... acabam por ter feito um processo que os fez refletir mas que depois na vida ativa não os vai ajudar a... a ter uma atitude mais... mais pró-ativa em certas áreas que são essenciais, como é ambiente... (Mário)</p>
		Acessibilidade a adultos/ Justiça social	<p>...Acho que é um abrir de porta, deveria ser assim para toda a gente. (Lurdes)</p> <p>(...)...quanto mais pessoas o fizerem (e há pessoas que de outra forma não o conseguem, ou porque não têm oportunidade, ou porque não têm predisposição, ou...), acho que quanto mais pessoas fizerem melhor, porque é assim, (...) quer a gente queira quer não, a formação é a base de tudo (Lurdes)</p>

			<p>...acho que é mais fácil para as pessoas conseguirem. É assim, se fosse como antigamente, eu cheguei a andar na escola à noite...nos módulos, nas unidades... e é tudo muito científico, o que é que acontece?...a pessoa acaba por se desmotivar um pouco, porque leva tempo, deixou de estudar há um tempo, depois volta a estudar e acaba por ser um bocado monótono...aqui acaba por ser mais interessante porque vamos ao encontro de coisas que sabíamos, que conhecíamos, e torna-se mais fácil por causa disso, são coisas que nós sabemos. (Soraia)</p> <p>...eu acho que o processo de RVCC é realmente mais acessível para toda a gente. Em termos de tempo, em termos de acompanhamento, porque... principalmente para pessoas que não estudam há muito tempo. Porque acho que nos outros processos é mesmo aulas, não é? É mesmo estar em aulas, ir às sete da noite e sair às onze da noite, e aqui acaba por ser... o processo de RVCC adapta-se à pessoa. A pessoa tem de se adaptar, naturalmente, mas acho que o processo de RVCC adapta-se muitíssimo bem à pessoa... (Soraia)</p> <p>Acho que útil porque existem casos de pessoas que ao longo da vida vão adquirindo competências e conhecimentos nas mais variadas áreas, muito abrangentes e úteis, cada vez mais úteis, como é o caso de profissões que nós conhecemos, mecânicos, carpinteiros, todas essas profissões que são muito úteis, como todas as outras, mas que depois no mercado de trabalho não veem validadas essas competências às vezes por falta de um certificado. E no entanto as pessoas têm os conhecimentos, têm o que é essencial para o fazerem, na vida ativa, se assim se pode dizer. Portanto acho que é importante, é muito importante, nessa medida. (Mário)</p> <p>...acho que todas as pessoas estão em igualdade de circunstâncias em relação a isso, todas as pessoas podem da mesma forma ter acesso e concluir com sucesso sem qualquer problema. (...) Agora nem todas as pessoas, como é óbvio, podem ter passado por experiências que de alguma forma se possam enquadrar no Referencial, isso também é verdade, mas acho que um pouco de tudo pode ser aplicado e com isso consegue-se facilmente validar. É a tal história, que muitas pessoas têm os conhecimentos mas não sabem, não sabem, pelo facto de não refletirem, não saberem que os têm, mas na verdade as pessoas sabem e têm os conhecimentos e conseguem pô-los em prática. (Mário)</p> <p>(...) ...eu acho que é isso que faz com que existam essas diferenças de formas de estar na sociedade. Porque a escola eu acho que é igual para toda a gente, a escola é igual para mim, é igual para outra pessoa que vá amanhã, que vá depois... a forma como vão ser educados e as bases vão ser sempre as mesmas. Claro que depois existem aquelas áreas de conhecimento que têm de ser específicas, mas aquilo que é essencial é que a educação comece desde o início para depois, quando se entre na escola...ou seja, exista um nível, estejam todos ao mesmo nível, ou quando se integrarem na sociedade estejam todos ao mesmo nível na sociedade, que não haja estas diferenças, claro. (Mário)</p> <p>(...) talvez também pela facilidade com que as pessoas têm hoje em dia em ter acesso ao ensino, o RVCC está... qualquer pessoa tem acesso ao RVCC. Não é qualquer pessoa que faz, é verdade, mas qualquer pessoa tem acesso e pode, com esforço, conseguir. (Mário)</p> <p>(...) acredito que qualquer pessoa em igualdade de circunstâncias pode fazê-lo, porque aquilo é tudo muito...é tudo muito necessário para a nossa vida, para o dia a dia, as coisas que são lá pedidas, que são solicitadas D.</p> <p>(...) a questão do RVCC, mais uma vez, é fantástica e é excelente por isso mesmo: porque para uma pessoa que já trabalha, e que dá provas do esforço e do trabalho que faz, o RVCC só vem valorizar porquê?, porque na empresa, em vez de se passar a ter uma pessoa que já é válida com o 9º ano, passa-se a ter uma pessoa válida com o 12º ano, ponto. (Mário)</p>
	Adequação às exigências		...profissionalmente, hoje em dia é necessário ter o secundário para poder seguir na vida, futuramente (Pedro)

		do mercado	<p>... ..eu não acho que um adulto do processo de RVCC não tenha tanto valor no mercado de trabalho ou sociedade como um jovem ou adulto que saia do ensino normal, eu não acho que um seja mais do que o outro, acho que são os dois iguais em termos profissionais, por isso é que eu acho que as empresas não devem olhar, não devem ver as coisas por aí. Acho sim é que a nível de conhecimentos as pessoas são muito diferentes, isso são. Muito, muito, muito diferentes. Claro que uma pessoa que esteja a fazer um curso de técnico de informática com equivalência ao 12º ano sai com conhecimentos específicos de informática, não sai com conhecimentos do RVCC, com um conhecimento abrangente, não tão profundo, mas mais abrangente, de várias coisas. (Mário)</p> <p>(...) falta de conhecimento das pequenas empresas de como é feita a triagem, como é que é feito o processo. Se calhar se tivessem um bocadinho mais de conhecimento sobre a forma como o processo de RVCC funciona isso ajudava-os mais a aceitarem esse tipo de pessoas como certificados de 12º ano, ou até a ...integrá-las no RVCC, empregados que já tenham, com o 9º ano, que queiram que essas pessoas evoluam, passá-las para o 12º ano. ....mais uma vez a questão da comunicação, entre CNOs ou Ministério da Educação e empresas, acerca do processo, numa política de aproximação com as empresas... (Mário)</p> <p>(...) Agora em relação às empresas... .. isso é uma questão que me preocupa..... não acho que o RVCC tenha uma via ou um carácter profissionalizante. Não ajuda a profissionalizar as pessoas. Se calhar, se fossem articulados com o centro de emprego.....poderia haver aqui uma articulação para ajudar estas pessoas .....muita gente não trabalha, e é com esses que deve existir a preocupação. Porque são pessoas que vão sair dali com o 12º ano, se continuam desempregadas vão desmotivar porque “afinal fiz o RVCC e isto não me vale de nada porque eu não consigo arranjar emprego”, e muita gente vai com essa expectativa, vai na expectativa de “vou fazer o 12º para conseguir arranjar trabalho”. As coisas não andam assim tão fáceis como isso para chegar a esse ponto. Se existisse uma articulação entre os CNOs e até a própria escola e os centros de emprego acredito que se calhar se aproveitava um bocadinho melhor as pessoas, e as empresas deixavam de olhar tanto para o processo de RVCC como se calhar olham, como se diz que olham ... (Mário)</p> <p>Entre ter o 12º com o RVCC e ter o 12º ano por forma normal, eu acho que a grande diferença pode estar na forma como a pessoa depois lida com a situação, ou com a vontade que a pessoa tem em avançar. Se eu for a uma empresa e me candidatar e disser que “olhe, fiz o 12º ano via RVCC mas tenho conhecimentos disto, sei fazer isto, quero ir para a universidade, quero...”, se a pessoa se mostrar ambiciosa acho que aí, a partir daí... eu acho que as barreiras estão mais na cabeça das pessoas do que propriamente... nesse aspeto, estão mais na cabeça das pessoas do que propriamente na forma como as empresas possam olhar para as pessoas...tenho um bocado de receio de (e eu vejo muita gente a concluir o RVCC, muita gente mesmo)... tenho um bocado de receio que o 12º ano se torne uma coisa banal, uma coisa que qualquer pessoa já faz porque faz, não sei... (Mário)</p> <p>(...) poderia existir um sistema de acompanhamento pós-RVCC... um acompanhamento individualizado durante um ou dois anos...(D)</p> <p>(...) pessoas desempregadas vão ser obrigadas a frequentar o RVCC... vão sair de lá e muitas delas não vão ter um acompanhamento... se calhar vão continuar desempregadas... (...) A ideia era olhar para todas as pessoas que acabaram o RVCC, “existem aqui dez pessoas em que podemos apostar nesta área”, “vamos poder fazer um acompanhamento aqui”, “vamos arranjar formação”, “vamos tentar...”... ajudar a que as pessoas investissem nelas próprias, ...ajudava as pessoas a terem uma atitude ...mais interventiva, sim, participativa... (Mário)</p> <p>...uma questão que eu acho que também seria importante, que era acompanhar nesse sentido, que é os empregados que estão a terminar o RVCC, após terminarem... ..seriam acompanhados durante ou meses e .....teriam por exemplo uma formação de “técnicas de procura de emprego” ou como fazer um bom currículo ..... aí era a componente formativa..... E eu acho que isso</p>
--	--	------------	--



		<p>pode fazer diferença ....na forma como as empresas vão olhar para essas pessoas. (Mário)</p> <p>ajuda a pessoa a crescer (...) como profissional... (Mário)</p>
	Desenvolvimento social / comunidade	<p>... e vai enriquecer talvez a região onde vivem...vamos falar da região de XXX, muito ligada à agricultura, mas as pessoas hoje em dia...a agricultura não dá, têm de ter um bocadinho mais...e este processo é muito importante para a valorização da cidade em si. (...) Tem muito peso na sociedade, hoje em dia. Muito, muito. (Pedro)</p> <p>acho que o processo devia... deve ser encarado como um ponto de partida para qualquer coisa (Lurdes)</p> <p>Acho que a pessoa que tem alguma formação (não quer dizer que seja académica, mesmo pessoal), que tenha interesse em se formar, acho que tem tudo a ver. Porque o facto de uma pessoa ter uma noção do contexto geral, daquilo que se passa à sua volta, acho que tem tudo a ver... principalmente nas questões sociais. (Lurdes)</p> <p>De poder avaliar, de poder de alguma maneira ajudar, não quer dizer que seja com entradas de dinheiro, mas há tantas outras coisas que se pode fazer...(Lurdes)</p> <p>...acho que o país não está preparado para valorizar as pessoas... as condições do país não são as melhores, agora. ...é bom que valorizem as pessoas (...) é normal que as pessoas se sintam bem e...e isso é como uma bola de neve, se as pessoas se sentem bem, vão-se sentir bem com os outros, e as coisas tornar-se-iam muito melhores, a vivência das pessoas, e também a convivência entre as pessoas. (Soraia)</p> <p>(...) ...existem pessoas que ao longo do processo evidenciaram que gostavam de fazer mais e para essas pessoas devia-se olhar, porque essas pessoas são pessoas que certamente vão ser muito, muito úteis à sociedade, em todos os aspetos. (Mário)</p> <p>E se calhar deixam-se levar, deixam-se...esquecem-se, por elas próprias e pronto, e acabam por se perder ali pessoas que têm um certificado de 12º ano mas que não fazem mais e pronto, ficaram um bocado perdidas na sociedade, entre aspas. (Mário)</p> <p>(...) eu acredito que exista muitas pessoas, mentes muito brilhantes nos processos de RVCC que estão completamente perdidos na sociedade. Existem muitas, muitas, muitas pessoas válidas, que têm competências... .. que lhes permitiam hoje ter... ser pessoas completamente diferentes. (...) depois de acabar o RVCC envolve-se na sua vida do dia a dia e acaba por se esquecer que pode continuar, que pode continuar a dar, e a ser e a ter mais... (Mário)</p> <p>Depois o pós-RVCC, que eu acho que é das coisas mais importantes... eu posso comparar isto à venda. Nós vendemos um produto ou um serviço a um cliente mas depois de o vendermos já não vamos dar acompanhamento. A pessoa fica completamente esquecida. A sensação que fica é sempre aquela sensação de vazio, porquê?, porque para aquelas pessoas que frequentaram, e que têm vontade, e que querem aprender mais na vida, muitas delas não conseguem encontrar nelas automotivação para prosseguirem. E se existir um acompanhamento, se existir uma força, até por parte dos CNOs para ajudarem essas pessoas a darem um passo em frente, aí acredito que teríamos muito mais pessoas participativas em todos os aspetos da sociedade, acredito que sim. (Mário)</p> <p>se os CNOs tivessem uma melhor articulação com as outras entidades (fossem Câmaras, fossem juntas, fossem Segurança Social, fosse o que quer que fosse), aí aproveitava-se certamente... pessoas que podem ter muito valor na sociedade em termos de emprego e que às vezes são difíceis de encontrar e que se houvesse essa articulação se calhar facilmente ajudavam essas pessoas a se enquadrarem na sociedade, em termos de emprego, por exemplo (Mário)</p>

		<p>(...) Quem sabe fazendo uma base de dados com as pessoas, com as competências...com as certificações que a pessoa tem..... Claro que não deve ser fácil articular entre todas as entidades mas hoje em dia os sistemas informáticos articulam tudo e mais alguma coisa, portanto acho que não era por aí. (Mário)</p>
	Aprendizagem / desenvolvimento de competências	<p>Nós aqui no processo de RVCC devemos mostrar que temos competências ou em que áreas é que temos competências, mas também é uma aprendizagem. (Pedro)</p> <p>...aprendizagem (...) não está finalizada, não é?, por exemplo, no meu (portefólio)... depois tem que se deixar uma página em branco para continuar a aprender...nós estamos sempre a aprender, não é? Todos os dias estamos sempre a aprender... (Pedro)</p> <p>..afinal tenho, afinal passei por isto, afinal tenho esta competência, tenho isto...      ..e tudo isso foi buscar coisas que eu não sabia que tinha. (Pedro)</p> <p>...Acho que tanto foi bom que me abriu portas para crescer mais ainda. (Lurdes)</p> <p>Ajudou-me imenso, acho que cresci, pronto, coisas que eu não pensava muito seriamente e a partir daquela altura comecei a pensar. (Lurdes)</p> <p>...Eu acho que não aprendi, lembrei-me do que já sabia. (...) Nada daquilo se aprende, nada no processo foi novo, é tudo o que já sabemos. O que me aconteceu foi que...lembrei-me. (...) eu não dava importância, se calhar pensava naquilo mas... pensei que não fosse nada importante... mas afinal ...as coisas que vivi, as coisas que aprendi... (Soraia)</p> <p>...há coisas que eu não sabia, e ao saber, ao ter esse conhecimento, uma pessoa acaba por mudar um bocado a nossa maneira de estar, isto porque nós para os trabalhos tivemos de fazer pesquisa, e ficámos a saber coisas, e nesse sentido muda sempre um bocadinho a pessoa. (Soraia)</p> <p>..e foi isso também que contribuiu para a minha decisão mais concreta, mais intensa de ir para a Universidade, a construção de aprendizagem... (Soraia)</p> <p>...descobri competências que não tinha conhecimento. (Soraia)</p> <p>é óbvio que nós fazemos o reconhecimento das competências mas também é lógico que se desenvolve (Soraia)</p> <p>Aprendi bastante mesmo (...) o processo obrigou-me a longas horas de pesquisa (Mário)</p>
	Satisfação/ realização pessoal	<p>...depois... já era uma valorização para mim, já é uma coisa pessoal, já gostava de mostrar a maneira que aprendi, que foi muito boa (...) e conseguir mostrar...aquilo que aprendi, a minha vida, mostrar as competências que tinha... e já não era uma questão de aprendizagem só para ter algo profissional, já era...já foi para dois patamares diferentes, já foi o pessoal e o ... (Pedro)</p> <p>... temos aquele impacte mesmo é quando vamos a uma entrevista de trabalho ou alguém nos pergunta que escolaridade é que temos, ou os nossos filhos falam, algum comentário e nós ouvimos que tenho o 12º (...) eu pelo menos sinto-me tão bem, de dizer que tenho o 12º! (Pedro)</p> <p>... tudo o que nós fizemos aqui no RVCC...e que conseguimos provar através dos créditos... é uma mais-valia... e que foi uma coisa mesmo baseada na nossa experiência de vida e que conseguimos mesmo obter... (Pedro)</p>

		<p>(...) na minha vida pessoal foi uma reviravolta enorme. Muito grande. Para mim e para os que me rodeiam (...) essa questão de eu aprender novamente que gostava de estudar, isso aí sem dúvida alguma, pois. (Lurdes)</p> <p>... a vida não foi perdida...acho que faz crescer a pessoa, sem dúvida (Soraia)</p> <p>Sem dúvida (...) Eu estou-me a sentir íntegra (...) sinto-me completa.(Soraia)</p> <p>No final, no portefólio, comecei a analisar e comecei a ver que tinha feito um bom trabalho e que afinal eu era nova mas que tinha passado por muito, tinha feito muita coisa, nós às vezes temos aquela perceção “não fiz nada na vida, nada de especial”, mas nós ao relermos tudo o que fizemos temos uma perceção completamente diferente (Soraia)</p> <p>(...) a maneira como eu consegui transpor as coisas (...) pôr para o papel (...) faz-me pensar que eu sou aquilo, eu penso aquilo, eu tenho força suficiente para tudo e mais alguma coisa (Soraia)</p> <p>(...) para mim... é uma questão de realização pessoal... e profissional, também. Neste caso até foi mais uma questão de realização pessoal. (Mário)</p>
	Abertura de possibilidades profissionais	<p>Consigo alcançar hoje trabalhos, candidatar-me e mandar o meu currículo, que antes não conseguia (...) já tenho mandado o meu currículo se bem que ainda não fui chamado para nenhum mas tenho tentado (Pedro)</p> <p>...eu tinha mais esperanças... mas isto tem a ver com o sistema em que se está, (...) se fosse há uns ou anos atrás, agora muito sinceramente não tenho esperança, mas isso não tem nada a ver com o RVCC (...) mas com o contexto social, só. A crise. (...) Mas tem um bocado a ver com isso, porque eu tenho as competências. Eu tenho o 12º ano. Eu tenho capacidade. (...) é por uma questão da crise social por que o país está a passar. Se fosse há anos atrás se calhar já estava, porque eu sei que estava. Basta ter o 12º ano para subirmos. Mas neste momento está tudo congelado, eu não vou para lado nenhum. Mas sem dúvida que é ... é assim, tenho um trunfo a meu lado. Que eu sei que vou utilizá-lo mais cedo ou mais tarde. (...) eu estou na universidade, ainda me faltam (...) dois anos e meio, tendo o 12º ano é tudo mais fácil, se acontecer alguma mudança, eu tenho o 12º ano. (...) Uma garantia. (Soraia)</p>
	Abertura de possibilidades formativas	<p>...estou a tirar a carta, uma delas, para conseguir...de pesados (Pedro)</p> <p>Estou no 2º ano, tenho o 1º ano completamente feito, com uma mediazinha razoável, e estou a adorar, estou a adorar.... faço pós-laboral, faço à noite. (Lurdes)</p> <p>ainda fiz também uns cursos à parte, sem obrigação, em paralelo com o processo, foram os cursos de informática (Lurdes)</p> <p>...acho que está a acontecer coisas mais importantes agora, como é o caso da universidade. Dediquei-me completamente e acabou por ser bom para mudar. (Soraia)</p> <p>...Estou a investir. É assim, o meu trabalho neste momento serve para conseguir manter a universidade. E para me manter, lógico... agora é a universidade... (Soraia)</p> <p>...uma das barreiras que existia quando me inscrevia em ações de formação era que eles...era sempre pedido o º ano, para certas ações de formação. Com o RVCC essa barreira deixou, deixa de existir. (Mário)</p>

		<p>(...) No contexto profissional ainda fiz muitas mais (ações de formação), mas pronto, aí não me era exigido o 9º ano. Mas fora ainda fiz mais uma. ...para mim foi uma das mudanças que eu senti. (Mário)</p>
	Integração social	<p>...aprendi... no processo de RVCC sobre... coisas que na minha vida... que eu não sabia... talvez o valor que têm para a sociedade... (Pedro)</p> <p>...nós podermos chegar a qualquer lado, tem muito poder e muita força dizer, “qual é a sua escolaridade?”, nós dizermos “eu tenho o 12º ano”, é um orgulho tão grande poder dizer isso! (Pedro)</p> <p>por exemplo quando fui a uma entrevista de trabalho e dizemos que temos o 12º e aquilo sai-nos com tanto gosto e com tanto orgulho (...) é uma valorização (Pedro)</p> <p>acho que é um bocado brio pessoal a pessoa poder dizer “olha, 9º ano”... pelo menos, que agora já não penso assim, já penso mais... (Lurdes)</p> <p>Em relação a instituições, eu vejo um bocado o que eles fazem, e gostava de ajudar. Mas o que se passa aqui é o preconceito, também. Ajudar numa associação, qualquer coisa (Soraia)</p> <p>E queria, queria.... E eu ainda pensei em pegar naquilo...mais umas pessoas, e vou pegar naquilo...só que depois pensei “o que é que eu vou dizer?” (...) É assim, a minha vontade, mas mesmo, é assim, juntava-me com mais meia dúzia de pessoas, pegava naquilo... ..acho muito bom haver coisas daquelas porque são para jovens...é até aos ... e acho que era uma coisa para se pegar. Mas não se pegou e eu fiquei tão arrependida... (...) Eu sozinha a lutar não vale a pena, as coisas funcionam em grupo. (Soraia)</p> <p>Uma pessoa que estuda está informada, sabe escutar, sabe compreender, uma pessoa que não estuda está parada (...) eu vi muito isso aqui (Soraia)</p> <p>aí, infelizmente, não. Infelizmente não. Porque na teoria tudo é muito giro, na prática tudo é igual. Não vale a pena... porque é assim... está tudo muito fechado, ainda...as pessoas estão muito fechadas...e... eu acho que ao dizermos, ao nos mostrarmos... somos abatidos, logo. É assim... com os nossos amigos isso não acontece, mas com o mundo lá fora acontece. Acho que não vale a pena sequer, enquanto estiver assim não vale a pena, porque é o que eu digo, é a morte, logo.(...) eu acho que isso limita as pessoas, as pessoas não se mostram tanto mesmo por causa disso, do que a sociedade vai dizer, e do que é que vai prejudicar, porque prejudica sempre, sei lá, não digo em termos concretos, mas se calhar alguns falatórios... ninguém gosta de ser falado, não é?, há aqueles, os corajosos, que é da boca para fora, que é “não me importo se falam bem ou mal, não me importa que falem”... eu não sou assim... nós gostamos de ter uma boa imagem para as pessoas, sempre, de alguma maneira, não é?, e acho que aqui não ia funcionar muito bem. (Soraia)</p> <p>é diferente termos o 9º e ter o 12º ano (...) não é a mesma coisa (...) nós ao dizermos “tenho o 12º ano” é completamente diferente de “tenho o 9º ano” (...) em aspetos sociais, e pessoal, também (Soraia)</p> <p>(...) nós estamos a tentar arranjar uma estrutura porque nós queremos (...) ter uma estrutura bem feita, queremos ter (...) uma coisa séria (...) e conseguir mover as coisas é uma gratidão pessoal, mas é só pessoal, não tem nada a ver com o social... é assim, claro que é uma satisfação a nível social, também, esse contributo (...) é importante que venha do interior, de nós (...) porque é para ajudar (...) eu sei o que eles sofrem (...) e visto eu não ter tido qualquer tipo de apoio, agora que tenho mais estabilidade emocional sinto que consigo apoiar. No Algarve não há nada (...) é por isso que é importante nós darmos o contributo, porque existem muitos jovens que estão completamente desamparados (...) (Soraia)</p>

		<p>o facto de ter feito o processo de RVCC criou-me ainda mais... nasceu em mim uma grande vontade de ajudar, de participar, de contribuir, porque sem dúvida é importante. (...) eu sinto que tenho de contribuir, é quase uma obrigação que eu tenho, se calhar é o meu objetivo no mundo, não sei...na vida (Soraia)</p> <p>Sim (...) as pesquisas que efetuei e a forma como me relacionei com as pessoas (...) todas essas coisas façam com que seja uma pessoa diferente (Mário)</p>
	Outra	<p>(...) Para já, a nível pessoal houve um esforço, a questão de fazer trabalhos ...de estar a fazer o RVCC, de trabalhar, em casa e isso tudo, obrigou-me aqui a uma mudança pessoal, mesmo de ritmo e tudo, que era óbvia, que tinha de acontecer, não é?, mas não senti assim muitas mais mudanças. (Mário)</p> <p>(...) se calhar mudou a ... a minha relação com a Z também se mantém a mesma, igual, ela ficou mais satisfeita porque eu concluí, e era uma coisa por que ela também lutava, e isso, portanto se calhar mudou um bocadinho aí... (Mário)</p>
Avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade	Sucesso / satisfação geral com o processo RVCC realizado	<p>...tudo isso acho que foi enriquecedor...aprendemos um bocadinho mais... (...) É muito fácil, é muito bom, é muito educativo. (...) Vale a pena. (Pedro)</p> <p>Não consegui (créditos) mas não faltou muito e fiquei satisfeito com o que alcancei, para mim é ter sucesso, nunca atingir o mínimo. (Pedro)</p> <p>Satisfez-me mesmo pessoalmente ter tirado o 12º (Pedro)</p> <p>Acho que fiz um bom trabalho, o meu dossier está muito giro, acho que ultrapassei aquilo, o mínimo que era exigido, sempre fui conseguindo fazer mais, pondo mais brilho e tomei gosto, tomei gosto por escrever e então estava como peixe na água (Pedro)</p> <p>Acho que foi um sucesso, gostei imenso (Lurdes)</p> <p>Eu, pelo menos pessoalmente, para mim foi muito gratificante. (Lurdes)</p> <p>Acabou por me compensar muito e por me fazer crescer muito, mais, um bocadinho, um bocadinho de cada vez. (Lurdes)</p> <p>...Eu sou suspeita, porque como eu gostei muito de o fazer sou suspeita, não é?, para mim foi o máximo, adorei fazer o processo. (Lurdes)</p> <p>consegui em tão pouco tempo (Lurdes)</p> <p>...quando eu falo com as pessoas sobre o processo eu falo bem. ...e eu incentivo, e acabo por incentivar (Soraia)</p> <p>...acho que para mim é o melhor método. De todos os que há, é o melhor, sem dúvida. (Soraia)</p> <p>eu sinto-me muito satisfeita por ter conseguido expressar aquilo que eu queria e transpor aquilo que eu queria (Soraia)</p> <p>...Claro que estou muito, muito, muito satisfeito por ter concluído, e por ter feito (Mário)</p>

		<p>Acho que o RVCC foi das coisas que mais bem-estar e mais alegria me trouxeram a nível pessoal (...) sinto-me realizado por o ter feito, porque não deixei aquela falha ali. Foi um sucesso, pronto. (Mário)</p>
	Sucesso decorrente do RVCC	<p>O apoio e ajuda de todos, tanto das meus formadores ... (Pedro)</p> <p>Foi fulcral, sem isso eu não teria ido mais além. ... eu acabei o processo em junho e me inscrevi no fim de julho, na universidade, foi já no fim mesmo. (...) se eu não tivesse ido para o processo eu não tinha enveredado por este caminho. Nem pouco mais ou menos. Posso agradecer ao processo a minha estada agora na universidade. Isso, sem dúvida. (Lurdes)</p> <p>a pessoa que estava por trás também era bastante acessível, a profissional (...) sempre que havia dúvidas, nesse aspeto sempre me senti bastante apoiada, e acho que isso também foi uma grande ajuda para continuar (Lurdes)</p> <p>(...) Com a ajuda de quem lá estava, há determinadas coisas que só por mim acho que não conseguia lá ir, agora com a orientação que foi dada (...) as pessoas que lá estavam, os formadores também contribuíram para isso, acho que toda a gente lá teve influência, com a profissional tratava de tudo, quando precisava sabia que ela lá estava, com as formadoras (...) acho que qualquer pessoa que está por trás tem muita influência no sucesso de qualquer um, e no meu tiveram de certeza (...) ninguém vai a lado nenhum sozinho. (Lurdes)</p> <p>Eu já queria, mas não era aquela coisa, “mas não sei se...”, e não dava tanta importância a isso, mas o processo acabou por me incentivar a estudar mais... e a ver que realmente eu conseguia, “não há de ser nenhum bicho de sete cabeças”, a universidade. Isso acabou por me incentivar muito (Soraia)</p> <p>(...) os conteúdos e também a ela, que (...) acabava por cativar (Soraia)</p> <p>...há o vosso, que é imprescindível (...) o apoio da equipa (...) o apoio no sentido de estarem sempre presentes. Acho que isso é essencial (Soraia)</p> <p>Porque se eu começasse a sentir... aliás, se eu não sentisse essa disponibilidade da vossa parte eu se calhar não ficava assim, se calhar hoje ainda estava a fazer... E acho que isso foi um grande contributo para o meu empenho, também. (Soraia)</p> <p>...houve uma lição que me ficou bem presente ...este processo de RVCC a mim o que me disse foi que esta questão da aprendizagem é mesmo contínua, que nós não podemos parar... a verdade é que agora estou pensando em ir para a universidade e essa é uma das razões... (Mário)</p> <p>O facto de o processo estar estruturado de forma como está (inclui o CNO, inclui o referencial), isso tudo tem a sua quota-parte de importância no sucesso do processo (...) a forma como era feita a comunicação com o próprio CNO (...) constante e frequente fez com que se desse o sucesso (...) certamente não teria sido tão rápido (...) a base do meu processo está muito na forma de comunicação (...) a comunicação foi mesmo a chave do sucesso (Mário)</p>
	Sucesso decorrente de fatores pessoais	<p>Teimosia, gosto, persistência (Pedro)</p> <p>A minha persistência, o querer terminar mesmo o secundário (Pedro)</p> <p>ligado ao meu trabalho, sei de quem tem cursos superiores, mas que não percebem mesmo nada quando chega mesmo à prática de</p>

		<p>fazer as coisas...e eu não tenho um curso superior, tenho o °, não é?, mas já consigo mostrar a quem tem esses cursos superiores...e ensinar. Não é só o tempo de estudar e de tirar os cursos superiores, há que fazer a prática ao mesmo tempo (Pedro)</p> <p>Principalmente o meu empenhamento, empenhei-me ao máximo. (Lurdes)</p> <p>aconteceu por brio. Comecei a pensar: “mas se eu já fiz isto, se eu já fiz aquilo, porque é que eu não hei de ir mais além?”, e sem ideia nenhuma fui à universidade e fui explorar o que é que havia de cursos, através da internet. (...) agora só se me acontecesse uma desgraça qualquer é que voltaria atrás, agora por brio próprio, tenho de chegar ao fim. (Lurdes)</p> <p>(...) não sou uma pessoa de parar com dificuldades, pelo contrário (...) sempre me adaptei muito facilmente a mudanças, a coisas novas, a ultrapassar pequenas dificuldades (Lurdes)</p> <p>Eu sempre fui uma pessoa com muita fé em mim própria, para começar. Sempre achei que... era capaz de. Qualquer coisa, desde que me propusesse a fazê-lo. Isso sempre foi durante toda a minha vida. (Lurdes)</p> <p>... Tem tudo a ver com a pesquisa que fiz para o processo, claro que sim. Senão eu não me tinha mexido, sabia uma coisa ou outra, mas nada de muito aprofundado. (Soraia)</p> <p>Principalmente se calhar ao meu empenho, sem dúvida, à força... acho que basicamente as coisas têm de começar por nós, não é?, os outros dão uma contribuição, dão-nos um empurrão, mas é lógico que se nós não quisermos não vamos a lado nenhum (...) (Soraia)</p> <p>(...) temos de ter mesmo essa capacidade de organização, senão estamos perdidos, muita folha, muita folha, muita folha, e se não houver uma orientação, da nossa parte, também, acho que não conseguimos (Soraia)</p> <p>Sinto uma certa vaidade quando digo que fiz o processo de RVCC em cinco meses (Soraia)</p> <p>Eu acho que as pessoas com paciência conseguem tudo, e tudo...passo a passo (Soraia)</p> <p>Sem dúvida que houve ali um grande empenho, há o nosso, que é essencial, é o principal (...) (Soraia)</p> <p>(...) para mim considero que (o RVCC) foi fácil, talvez por esta facilidade que tenho em me expor (...) (Mário)</p> <p>(...) entretanto subi de nível.....e passei para chefe de loja sénior! (...) fui também aumentado, a nível de vencimento...tudo isso não teve a ver com o processo de RVCC, lá está, teve a ver com as competências que eu tenho e que tenho demonstrado. (Mário)</p> <p>(...) eu fiz o processo de RVCC , tenho lá o processo, que de vez em quando olho para o processo... já mostrei a tantas pessoas ... mas sinto que quero mais, o RVCC parece uma coisa que já passou e pronto, e agora quero mais, já penso na universidade, e a seguir à universidade de certeza que já vou pensar noutra coisa. Porque é a minha natureza, é a insatisfação com aquilo que tenho. Quero sempre mais, faz parte de mim... (Mário)</p> <p>À minha experiência de vida (...) ao meu empenho e dedicação e à pessoa essencialmente que sou, e à forma como eu lido com os outros, porque não serve de nada concluir um processo de RVCC não tendo a perfeita noção que tudo o que está lá e todo o trabalho feito foi um trabalho de mérito, conseguido com situações e coisas mesmo pessoais (...) e isso faz com que o RVCC para mim</p>
--	--	--



			tenha sido um processo de muito, muito sucesso. Porque fui verdadeiro (...) e assim teria de ser (Mário)
		Sucesso decorrente de outros fatores	<p>...como a nível familiar, darem-me tempo para estar sozinho e para poder pensar (...) fazer as coisas (...) tudo englobado, não fui só eu, foram uma série de fatores e todos eles ajudaram-me a fazer e a conseguir concluir. (Pedro)</p> <p>... é engraçado que eu e mais pessoas que começámos por este método acabámos e mais ninguém acabou. (Lurdes)</p> <p>(...) também porque...por termos estado juntas a fazer, eu e a X, uma puxava a outra, eu se calhar sozinha não ia assim tão rápido (Soraia)</p>

**Anexo 2 – Quadro de quantificação de indicadores e de unidades de significado**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência de ...					
			A Pedro	B Lurdes	C Soraia	D Mário	Total	
A. Motivações e expectativas iniciais n=73	1. Finalidade da candidatura ao nível secundário de escolaridade no Centro Novas Oportunidades	1.1. Certificação de nível secundário	1	1	1	2	5	20
		1.2. Aprendizagem / desenvolvimento de competências	1	0	0	0	1	
		1.3. Realização pessoal	1	0	0	1	2	
		1.4. Abertura de possibilidades profissionais	5	0	2	0	7	
		1.5. Abertura de possibilidades formativas	1	0	2	1	4	
		1.6. Outra	0	1	0	0	1	
	2. Valorização dada à aprendizagem / certificação esperadas	2.1. Desenvolvimento pessoal	2	1	1	0	4	25
		2.2. Finalização de percurso escolar interrompido	3	1	1	4	9	
		2.3. Estatuto social da certificação	2	3	0	0	5	
		2.4. Exigência da certificação no mercado	3	0	2	2	7	
	3. Razões de escolha do RVCC entre outros percursos possíveis	3.1. Opiniões sobre o RVCC	1	0	1	0	2	12
		3.2. Flexibilidade de horários	2	0	1	3	6	
		3.3. Interesse pelo processo	0	0	1	0	1	
		3.4. Possibilidade em evidenciar as competências requeridas no RVCC com as suas vivências	0	0	1	2	3	
	4. expectativas de sucesso e atribuição da sua causalidade	4.1. Sucesso esperado com o processo RVCC	3	1	2	1	7	16
		4.2. Sucesso esperado decorrente do RVCC	1	0	1	1	3	
4.3. Sucesso esperado decorrente de fatores pessoais		1	1	1	1	4		
4.4. Sucesso esperado decorrente de outros fatores		0	1	0	1	2		

B. Participação no processo de RVCC n= 114	5. Metodologias utilizadas	5.1. Desenvolvimento das sessões de RVCC	2	3	1	1	7	46
		5.2. Construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	3	6	4	8	21	
		5.3. Construção do Plano de Desenvolvimento Pessoal	4	2	4	8	18	
	6. Referenciais explorados	6.1. Clareza e adequação de linguagem	2	4	2	3	11	26
		6.2. Interesse / utilidade / para o desenvolvimento pessoal	2	2	2	3	9	
		6.3. Pertinência na sociedade atual	1	2	0	3	6	
	7. Intervenção dos educadores	7.1. Apoio personalizado	9	3	4	4	20	20
	8. Competências reconhecidas mais desenvolvidas no processo	8.1. Formação geral / cidadania	4	5	4	1	14	22
		8.2. Competências específicas	3	4	0	1	8	
C. Avaliação de Resultados do processo de RVCC n= 127	9. Valorização dada ao RVCC	9.1. Desenvolvimento pessoal	1	1	2	2	6	40
		9.2. Certificação de adultos com percurso escolar interrompido	2	0	0	2	4	
		9.3. Acessibilidade adultos/ Justiça social	0	2	2	6	10	
		9.4. Adequação às exigências do mercado	1	0	0	8	9	
		9.5. Desenvolvimento social / comunidade	1	3	1	6	11	
	10. Mudanças ocorridas após o RVCC	10.1. Aprendizagem / desenvolvimento de competências	3	2	5	1	11	43
		10.2. Realização pessoal	3	1	4	1	9	
		10.3. Abertura de possibilidades profissionais	1	0	1	0	2	
		10.4. Abertura de possibilidades formativas	0	2	2	3	7	
		10.5. Integração social	3	1	7	1	12	
		10.6. Outra	0	0	0	2	2	
	11. Avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade	11.1. Sucesso / satisfação geral com o processo RVCC realizado	4	5	3	2	14	44
		11.2. Sucesso decorrente do RVCC	1	3	4	2	10	
		11.3. Sucesso decorrente de fatores pessoais	3	4	6	4	17	
		11.4. Sucesso decorrente de outros fatores	1	1	1	0	3	