

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**



***A MINHA EXPERIÊNCIA CONTA!:***  
**UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROCESSO DE RVCC**

**Óscar Ricardo Brito Fernandes**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**ESPECIALIZAÇÃO: FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA**

**2009**



**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**



***A MINHA EXPERIÊNCIA CONTA!:***  
**UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROCESSO DE RVCC**

**Óscar Ricardo Brito Fernandes**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Margarida César e co-orientada  
pela Professora Doutora Conceição Courela**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**ESPECIALIZAÇÃO: FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA**

**2009**



## RESUMO

A educação de adultos, em Portugal, tem vindo a ser um domínio educativo sem intervenções significativas (e de sucesso) de organismos governamentais, evidenciado pelas elevadas taxas de analfabetismo e número de cidadãos activos que não concluíram o 12º ano de escolaridade. Iniciativas como o ensino recorrente mostraram uma fraca adesão, por parte dos adultos, bem como taxas de conclusão muito aquém das expectativas. Em 1999, surge o sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências (SNRVCC), como resposta social às baixas qualificações escolares e profissionais dos cidadãos activos. Actualmente, assistimos a uma adesão ímpar à *iniciativa novas oportunidades*, sendo os centros novas oportunidades (CNO) o dispositivo com maior relevo social, actuando como uma porta de entrada para a (re)definição de trajectórias de qualificação escolar e/ou profissional de jovens e adultos. Nos CNO desenvolvem-se processos de RVCC onde adultos pouco escolarizados evidenciam, através de uma abordagem (auto)biográfica, aprendizagens, capacidades e competências desenvolvidas ao longo da vida, em diferentes cenários/contextos.

Esta investigação assume uma abordagem interpretativa. Realizámos estudos de casos múltiplos, intrínsecos, num CNO da grande Lisboa. Seleccionámos um grupo de 10 candidatos a uma certificação de 9º ano de escolaridade. Focámo-nos na voz de duas adultas certificadas. Recolhemos dados através de conversas informais e observações, registadas em diário de bordo do investigador, do portefólio que construíram e de recolha documental. Realizámos uma análise de conteúdo, sucessiva e aprofundada, tendo emergido categorias indutivas.

Os resultados iluminam que estas candidatas desenvolveram uma representação social positiva sobre o processo RVCC, apesar de evidenciarem, ao longo deste processo, dificuldades em construir sentidos sobre o processo de RVCC, bem como em distinguir os papéis dos agentes da equipa do CNO e das práticas. Os resultados iluminam também as potencialidades deste processo de certificação para capacitar estes adultos a retomarem percursos de qualificação pessoal, escolar e/ou profissional, ao longo da vida.

**Palavras-chave:** educação de adultos; aprendizagem ao longo da vida; centros novas oportunidades; processo de RVCC; competências.

## ABSTRACT

In Portugal, adult education has become an educational domain with no meaningful (or successful) interventions from the government, giving place to high rates of illiteracy and high numbers of citizens who do not accomplish the 12<sup>th</sup> grade. Initiatives, such as the system of credit units, did not get adults' attention and only a few of them completed their education using this kind of system. In 1999, the national system of recognition, validation and certification of competencies (NSRVCC) was created, trying to become a social answer to the low school and professional qualifications of active citizens. Nowadays, we are witnessing a never seen upholding to the *new opportunities initiative*. This initiative has its bases in the new opportunities centres (NOC) which are as a doorway to (re)define school and/or professional paths of youngsters and adults. The RVCC processes take place where less educated adults show, through a(n) (auto)biographic approach, their throughout life learning in different settings/contexts, in what concerns to abilities and skills.

This research assumes an interpretative approach. We have done intrinsic multiple case studies in a NOC, nearby Lisbon. We selected a group of 10 candidates to a 9<sup>th</sup> grade certification. We focused on the voice of two certified adults. We collected data through informal conversations and observations, registered in the researcher's diary, from the candidate's portfolio and from documents. We did a successive and in-depth content analysis, from which inductive categories emerged.

The results illuminate that these candidates developed a positive social representation towards the RVCC process. Although they have shown, throughout the process, some doubts about the meaning of this process, the differentiation of the roles of each team member and his/her practices. The results also illuminate the potential of this certification process to enable these adults to take over personal, school and/or professional qualification paths.

**Key-words:** adult education; lifelong learning; new opportunity centres; RVCC process; competencies.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que me acompanharam nesta caminhada que, por vezes, se revelou extremamente exigente. Com o vosso apoio foi possível conduzir, até bom porto, este trabalho, que me dá extremo regozijo apresentar-vos.

Nos agradecimentos, não posso deixar de enaltecer, em especial, as seguintes personalidades/entidades:

**Os meus pais**, pelos ensinamentos ao longo da vida, por me mostrarem a força da união e por me proporcionarem a família que hoje somos;

**Os meus irmãos André e Tomás Fernandes**, por todos os momentos deliciosos que passamos juntos. Acreditem em vocês e todos os sonhos serão possíveis; eu estarei sempre a vosso lado para vos apoiar;

**A Margarida César**, por ser quem é. Agradeço-lhe esta dança de descobertas, com algumas dores, mas sempre preenchida por uma mão (de sal!) que se estendia em auxílio. Mas, acima de tudo, pela nossa amizade.

**Os meus amigos e familiares**, por compreenderem todos os momentos em que a minha dedicação foi menor. Obrigado pelas discussões sobre este trabalho, e pela companhia nas nossas aventuras.

**O grupo de investigação do projecto *Interação e Conhecimento***, pela disponibilidade em ler e discutir este trabalho. Juntos crescemos!

**O Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa**, pela simpatia com que me sempre brindaram, eficácia nas pesquisas bibliográficas e pela disponibilidade de recursos. Agradeço, em especial, às colaboradoras Isabel Rodrigues e Elisabete Viais por toda a dedicação.

**Os participantes nesta investigação** que contribuíram para que este trabalho fosse possível. Infelizmente, as vozes de todos não se fizeram ouvir com a mesma intensidade, mas jamais foram silenciadas. Espero que o reflexo das palavras das vossas experiências, que procurei descrever neste trabalho, vos motivem a prosseguir trajectórias de qualificação, bem como a embarcar viagens que vos façam ir mais além. Um especial agradecimento ao CNO que abriu as portas para acolher esta investigação.

**A ti**, por todos os momentos únicos e inesquecíveis...

**Muito obrigado a todos!**

**Este trabalho também é vosso...**



# ÍNDICE GERAL

Resumo .....	i
Abstract.....	ii
Agradecimentos .....	iii
Índice geral .....	v
Índice de quadros e figuras .....	ix
Introdução .....	1
Capítulo 1.....	5
Quadro de referência teórico .....	5
1.1. Nova oportunidade para a educação de adultos.....	5
1.2. Aprendizagem ao longo da vida .....	8
1.2.1. Aprendizagens formais, não-formais e informais.....	12
1.3. Iniciativa novas oportunidades .....	14
1.3.1. Centros novas oportunidades .....	19
1.4. Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências	22
1.4.1. O referencial de educação e formação de adultos de nível básico....	26
1.4.2. Desafios europeus na certificação de competências .....	28
Capítulo 2.....	31
Problematização e metodologia .....	31
2.1. Problematização.....	31
2.2. Opções metodológicas .....	33
2.2.1. Abordagem interpretativa .....	33
2.2.2. Estudo de caso .....	35
2.2.3. Participantes.....	37
2.2.3.1. Caracterização do centro novas oportunidades.....	38
2.2.3.2. Caracterização dos participantes.....	39
2.3. Instrumentos de recolha de dados.....	40
2.3.1. Observação .....	41
2.3.1.1. Diário de bordo .....	43
2.3.2. Conversas informais .....	44
2.3.3. Tarefas de inspiração projectiva .....	44
2.3.4. Recolha documental.....	46
2.4. Procedimentos.....	47

2.4.1. Recolha de dados .....	47
2.4.2. Análise de dados .....	49
Capítulo 3.....	53
Resultados: Apresentação e discussão.....	53
3.1. Organização das dinâmicas e práticas do CNO .....	53
3.1.1. Acolhimento .....	54
3.1.2. Diagnóstico .....	55
3.1.3. Encaminhamento .....	56
3.1.4. Processo de RVCC .....	57
3.1.4.1. Sessões com... .....	58
3.1.4.1.1. ... a profissional de RVC.....	58
3.1.4.1.2. ... a formadora de LC/CE.....	60
3.1.4.1.3. ... o formador de MV/TIC.....	63
3.1.4.2. Júri de certificação .....	66
3.2. Um grupo de <i>lutadores</i> .....	71
3.3. Adultas certificadas .....	75
3.3.1. Maria.....	75
3.3.1.1. Percurso pessoal.....	75
3.3.1.2. Percurso académico .....	77
3.3.1.3. Percurso profissional .....	77
3.3.1.4. Desenvolvimento do processo de RVCC .....	78
3.3.1.4.1. Representação social.....	79
3.3.1.4.2. Tarefas desenvolvidas ao longo do processo de RVCC .....	85
3.3.1.5. Projectos futuros .....	90
3.3.2. Elisabete.....	91
3.3.2.1. Percurso pessoal.....	91
3.3.2.2. Percurso académico .....	96
3.3.2.3. Percurso profissional .....	97
3.3.2.4. Desenvolvimento do processo de RVCC .....	99
3.3.2.4.1. Representação social.....	101
3.3.2.4.2. Tarefas desenvolvidas ao longo do processo de RVCC ...	107
3.3.2.5. Projectos futuros .....	112
Considerações finais .....	115
4.1. A minha experiência conta! .....	115

4.2. Investigar: Impactes pessoais e profissionais .....	117
4.3. Descortinar o futuro .....	119
Referências bibliográficas .....	121
Anexos .....	133
Anexo 1 .....	135
Guião da entrevista (Q1).....	135
Anexo 2.....	145
Perfil do candidato (PC) .....	145
Anexo 3.....	153
Plano de intervenção individual inicial (PII1).....	153
Anexo 4.....	159
Calendarização das sessões (P).....	159
Anexo 5.....	163
Tarefa de inspiração projectiva <i>A minha fotografia</i> (TIP1).....	163
Anexo 6.....	167
Tarefa de inspiração projectiva <i>Pondo em comum</i> (TIP2) .....	167
Anexo 7.....	171
Tarefa <i>Projecto pessoal</i> .....	171
Anexo 8.....	175
Tarefa <i>Que competências?</i> das áreas de competências-chave de LC/CE.....	175
Anexo 9.....	183
Tarefa da área de competências-chave de LC (LC1).....	183
Anexo 10.....	191
Tarefa da área de competências-chave de LC (LC2).....	191
Anexo 11.....	195
Tarefa <i>Abrigo subterrâneo</i> .....	195
Anexo 12.....	199
Tarefa da área de competências-chave de CE (CE1).....	199
Anexo 13.....	203
Tarefa <i>Que competências?</i> das áreas de competências – chave de MV/TIC ...	203
Anexo 14.....	211
Proposta de estrutura para a organização do portefólio.....	211
Anexo 15.....	217
Questionário de avaliação das actividades do CNO (Q2) .....	217

Anexo 16.....	221
Grelha de análise do dossier pessoal (GADP).....	221
Anexo 17.....	229
Plano de intervenção individual final (PII3).....	229

## ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Síntese informativa sobre o grupo seleccionado .....	40
Quadro 2 – Trabalho desenvolvido pela Maria na área de competências-chave de MV.....	87
Figura 1 – Modelo relacional entre modelos e cenários/contextos educacionais (Palhares, 2007, p. 6).....	13
Figura 2 - Gráfico sobre a evolução da criação de CNO desde a implementação do processo de RVCC .....	20
Figura 3 - Fluxograma dos eixos estruturantes do processo de RVCC (Gomes & Simões, 2007, p. 21).....	24
Figura 4 - Articulação entre áreas de competências-chave e o candidato. Modelo adaptado de Alonso e seus colaboradores (2002).....	27
Figura 5 - Fluxograma das etapas de intervenção dos CNO (Gomes & Simões, 2007, p. 20).....	53
Figura 6 – Resposta dada pela Maria à tarefa <i>Pondo em comum</i> .....	79
Figura 7 - Resposta da Maria à TIP <i>Para mim, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências é...</i> .....	80
Figura 8 – Comentário da Maria como resposta a uma tarefa desenvolvida na área de competências-chave de LC .....	81
Figura 9 – Resposta da Maria a uma tarefa desenvolvida na área de competências-chave de LC.....	82
Figura 10 - Resposta da Maria à TIP <i>Para mim, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências foi...</i> .....	84
Figura 11 – Resposta da Elisabete à tarefa <i>Pondo em comum</i> .....	101
Figura 12 – Resposta da Elisabete à TIP <i>Para mim, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências é...</i> .....	103
Figura 13 – Comentário da Elisabete como resposta a uma tarefa desenvolvida na área de competências-chave de LC.....	105
Figura 14 – Resposta da Elisabete a uma tarefa desenvolvida na área de competências-chave de LC.....	106
Figura 15 – Resposta da Elisabete à TIP <i>Para mim, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências foi...</i> .....	107
Figura 16 - Portefólio da Elisabete.....	108



## INTRODUÇÃO

A educação de adultos tem sido, ao longo de vários anos, ignorada na lista de prioridades nas políticas educativas de Portugal (Courela, 2007; Lima, 2004; Melo, 2004). Deve, contudo, ser uma aposta prioritária e indissociável dos processos de desenvolvimento e de democratização (Rothés, 1997). Observam-se, pontualmente, nos documentos de política educativa, iniciativas que pretendem dar resposta às necessidades educativas desta população; contudo, não provocam uma forte adesão junto do público-alvo. Um exemplo é o ensino recorrente (Ávila, 2005). A população adulta apresenta características particulares, que a distinguem de outros aprendentes do sistema de ensino. Assim, qualquer iniciativa que promova trajectórias de qualificação junto de adultos tem que considerar a disponibilidade, motivação, experiências pessoais e intencionalidade deste público para que a adesão se concretize com sucesso e retomem trajectórias qualificantes.

Em Portugal, dos cerca de 5 188 200 cidadãos activos, com idade maior ou igual a 15 anos, 71% apresentam um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário; a taxa de analfabetismo, nesta sociedade dita tecnológica, representa 5% do total de activos (ANQ, 2008a). Estes valores são ilustrativos de percursos académicos curtos, que desencadeiam consequências como a precariedade pessoal, profissional e cultural, fraca qualificação profissional, ausência de participação crítica em exercícios de cidadania e, não menos importante, promove o cenário de um mercado económico pouco competitivo. O fosso crescente entre as qualificações dos portugueses relativamente aos parceiros europeus (OCDE, 2005, 2008), a sensibilização para novas dinâmicas na educação (e formação) de adultos, bem como a pressão europeia com o livro branco sobre educação e formação (UNESCO, 1995), e a publicação da declaração de Hamburgo sobre a aprendizagem de adultos (UNESCO, 1997), impulsionaram Portugal a tomar uma posição face à educação de adultos (Fernandes & César, in press).

Como resposta à urgente necessidade de qualificar escolar e profissionalmente jovens e adultos pouco escolarizados, surge o sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências (SNRVCC), promovido pela Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA) (ME & MTS, 2001). Este organismo tutelou uma rede de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (CRVCC) onde se desenvolviam processos de RVCC. Atendendo às novas ofertas educativas e formativas direccionadas a jovens e adultos pouco

escolarizados, os CRVCC transformam-se em centros novas oportunidades (CNO) (MTSS & ME, 2007), atendendo às novas dinâmicas e práticas que começaram a ocorrer nestas respostas sociais aos baixos índices de qualificação em Portugal (Fernandes & César, 2008). Os CNO são, actualmente, uma porta de entrada para jovens e adultos pouco qualificados onde, com o auxílio de uma equipa técnico-pedagógica, podem, de forma negociada e dialógica, (re)definir trajectórias qualificantes. Uma das ofertas educativas é o processo de RVCC, através do qual se pode aceder a certificações escolares de 4º, 6º, 9º e 12º ano de escolaridade.

No processo de RVCC os candidatos desenvolvem um portefólio onde partilham e exploram experiências de vida significativas (Antikainen, 1998a, 1998b), evidenciando o desenvolvimento de capacidades e competências, bem como de aprendizagens apropriadas, ao longo da vida, em diferentes cenários/contextos. O reconhecimento, e posterior validação e certificação, de capacidades e competências desenvolvidas, bem como de aprendizagens apropriadas em cenários/contextos formais, não-formais e informais, assenta sobre a igualdade de oportunidades entre aprendentes adultos. Qualquer adulto, independentemente do género, idade e estatuto social, tem o direito de ver reconhecidas aprendizagens apropriadas, bem como competências e capacidades desenvolvidas em diferentes espaços/tempos da vida.

As representações sociais, nomeadamente as que desenvolvemos sobre o processo de RVCC, constroem-se na interacção com os outros. Culturalmente situadas, as representações sociais são influenciadas pelas experiências pessoais. Com esta investigação pretendemos conhecer mais detalhadamente as representações sociais de adultos que desenvolveram um processo de RVCC e foram certificados com o 9º ano de escolaridade, bem como a evolução, ao longo do processo, dessas representações sociais, uma vez que estas são dinâmicas (Moscovici, 1984, 2000). Procuramos também compreender o papel da equipa técnico-pedagógica na configuração das representações sociais sobre o processo de RVCC nos adultos certificados pelos CNO, bem como diferentes formas de participação destes adultos neste processo.

Para facilitar a leitura e compreensão dos temas discutidos nesta dissertação, optámos por estruturá-la do seguinte modo:

- i) na introdução focamos a relevância do tema escolhido e a estrutura da dissertação;
- ii) no primeiro capítulo abordamos o foco que a educação de adultos tem vindo a assumir nas políticas educativas, em Portugal. Iluminamos também a

relevância que a aprendizagem ao longo da vida assume nos discursos e práticas educativas, com destaque na educação de adultos. Terminamos este capítulo com uma análise sintética sobre a *iniciativa novas oportunidades*, que concentra, actualmente, as respostas educativas para jovens e adultos pouco escolarizados;

- iii) no segundo capítulo apresentamos a problematização e a metodologia que norteou esta investigação. Neste capítulo apresentamos também o posicionamento, enquanto investigadores, bem como os participantes, instrumentos de recolha de dados e procedimentos;
- iv) num terceiro capítulo apresentamos e discutimos os resultados, sendo de realçar que os participantes neste estudo apresentavam, inicialmente, uma representação social positiva sobre o processo de RVCC, apesar de revelarem desconhecimento sobre este processo. Os resultados iluminam também o papel das equipas técnicos-pedagógicas como agentes configuradores das representações sociais sobre o processo de RVCC, num CNO, bem como a ausência de práticas de colaboração e de reflexão sobre o processo de RVCC, que influem no desenvolvimento dos processos de RVCC dos candidatos;
- v) e, por fim, apresentamos as considerações finais, onde salientamos os principais resultados que extrapolamos desta investigação, bem como os contributos desta nas práticas quotidianas dos CNO e sugestões de futuras investigações sobre a temática.



# CAPÍTULO 1

## QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

### 1.1. NOVA OPORTUNIDADE PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A educação, em geral, é configurada pelos investimentos políticos e económicos da nação (Lima, 1988; Melo & Rothes, 1998). Uma maior adesão tem vindo a surgir, em relação à educação de adultos, por pressão das políticas europeias, nomeadamente com a publicação do livro branco sobre a educação e formação (UNESCO, 1995), pela participação de Portugal na conferência de Hamburgo, em 1997, e pelo fosso, cada vez maior, entre as qualificações da população portuguesa e dos parceiros europeus (OCDE, 2005, 2008).

Há alguns anos, o problema da escolaridade e das qualificações profissionais da população adulta não era reconhecido de forma tão ampla, como o é actualmente. Actualmente, essa preocupação não se encerra na esfera política, abrangendo também a rede laboral, bem como a própria população adulta, que começa a estar alerta para a importância da educação e formação como elementos configuradores de novas oportunidades, facilitando acesso a melhor trabalho e salário, maior reconhecimento social, entre outros benefícios (Fernandes, in press).

A educação de adultos, nos últimos 10 anos, no discurso e práticas políticas, tem sido (ainda!) alvo de políticas e práticas difusas, marcadas pela forte instabilidade dos organismos nomeados para promover e difundir a educação de adultos. É, em 2006, que ocorre a extinção da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), que marca mais um retrocesso na educação de adultos em Portugal. Esta extinção ocorre num momento em que o processo de RVCC começa a revelar adesão da população adulta e os CRVCC recebem, cada vez mais, relevo social como espaços de oportunidade para a (re)definição de trajectórias qualificantes.

É nesta instabilidade que é lançada, a nível nacional, a *iniciativa novas oportunidade*, com o lema *aprender compensa*. Esta iniciativa, enquanto programa de acção governativa, com implicações ao nível das políticas de educação, emprego e formação profissional, promove respostas aos baixos índices de escolarização e de qualificação profissional da população portuguesa (MTSS & ME, 2006, 2007). No discurso político associa-se às ofertas de educação de adultos a noção de educação de

segunda oportunidade, adequadas “(...) para quem abandonou ou pode vir a abandonar a escola, para quem não teve ocasião de a frequentar ou para quem, numa perspectiva de valorização pessoal ou profissional, a pretende vir a frequentar” (Laranjeira & Castro, 2008, p. 2). Esta noção de segunda oportunidade parece estar subjacente à *iniciativa novas oportunidades*.

Em 2007 é criada a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), pelo Decreto-Lei nº 276-C de 31 de Julho de 2007 (ME, 2007), sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, com a missão de “(...) coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (ME, 2007, p. 4902.17). A criação da ANQ assinala a extinção da DGFV, bem como do Instituto para a Qualidade na Formação (IQF) (ME, 2007). Porém, os critérios de selecção de pessoal necessário à prossecução das atribuições da ANQ são explícitos quando referem que os colaboradores ao serviço desta nova agência devem ter assumido funções na DGFV ou no IQF (ME, 2007), evidenciando uma mudança burocrática de designação, mas não de políticas que, continuamente, condenam a educação de adultos. Uma das unidades orgânicas da ANQ é o departamento de coordenação e gestão da rede de CNO que

(...) promove o desenvolvimento da capacidade e da qualidade de respostas da rede nacional de centros novas oportunidades, nomeadamente do sistema integrado de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) escolares e profissionais, competindo-lhe: a) Gerir e apoiar o funcionamento da rede de centros novas oportunidades (CNO), nas suas diferentes funções de resposta ao público alvo; b) Apoiar e dinamizar o desenvolvimento dos processos de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos públicos que procuram os CNO para as respostas mais adequadas às suas características e necessidades de qualificação; (...) e) Investigar e inovar no domínio das metodologias de suporte ao reconhecimento e validação de competências; f) Monitorizar, acompanhar e regular o funcionamento dos CNO, em articulação com as estruturas desconcentradas do MTSS e do ME; (...) h) Conceber e apoiar o desenvolvimento de uma política de formação de profissionais, formadores e outro pessoal de apoio ao funcionamento dos CNO e do dispositivo RVCC (...) i) Conceber um modelo de garantia da qualidade (...) que induza a credibilidade e a legitimidade social do dispositivo integrado de RVCC (...). (MFAP, MTSS, & ME, 2007, p. 5508, maiúsculas no original)

A ANQ assume funções quando a *iniciativa novas oportunidades*, acompanhada de uma campanha nacional de divulgação, recorrendo a vários segmentos dos *media* (MTSS & ME, 2006), ganha intensidade junto da população adulta e promove a adesão desta população à qualificação. No âmbito desta iniciativa, aos CRVCC é atribuída a

designação de CNO (MTSS & ME, 2007). Esta mudança de designação acompanha as novas dinâmicas e exigências que são atribuídas aos CNO, enquanto espaços que possibilitam a (re)definição de trajectórias qualificantes, em função do perfil, motivação e experiências dos jovens e adultos (Fernandes & César, 2008; Guimarães, 2009). Os CNO são os “(...) agentes centrais (...)” (Gomes & Simões, 2007, p. 5) da *iniciativa novas oportunidades* e distribuem-se

(...) numa rede territorial e institucionalmente diversificada, (...) [orientados] para o desenvolvimento e mobilização de respostas diferenciadas em função do perfil e do percurso dos adultos, bem como a sua complementaridade e articulação com as escolas, os centros de formação profissional, as entidades formadoras e os agentes económicos, sociais e culturais são factores determinantes da resposta às metas e às exigências definidas. (Gomes & Simões, 2007, p. 5)

Com a campanha publicitária nacional (ainda a decorrer) assistiu-se, em 2007, ao maior número de inscritos em CNO alguma vez registado, com aproximadamente 300 000 inscrições (Capucha, 2008). Estes valores são o reflexo de uma campanha publicitária nacional que divulgou, continuamente, os CNO, bem como com o início dos processos de RVCC de nível secundário.

A rede de CNO existente mostrava-se, claramente, insuficiente para fazer face a estes índices de adesão, bem como para cumprir as exigentes metas quantitativas assumidas na esfera política. Mostrou-se urgente, então, a ampliação da rede de CNO. Este alargamento da rede de CNO foi possível pelo incremento de CNO na rede de estabelecimentos educativos, cuja capacidade instalada é considerada uma mais-valia para a concretização dos objectivos da *iniciativa novas oportunidades* (ME, 2008; SEE, 2007). Este retorno da educação de adultos à Escola ocorre apesar dos riscos inerentes de escolarização do processo de RVCC. Esta associação, ainda que não desejável, parecia quase inevitável, atendendo a que

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma acentuada mobilização de organismos/instituições nacionais no sentido de promover a procura de novas oportunidades de aprendizagem, qualificação e certificação por parte de adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional, com vista à superação dos baixos indicadores de escolarização e formação com que a população portuguesa se depara. (Almeida, Candeias, Morais, Milagre, & Lopes, 2008, p. 9)

Segundo Canário (2006), é a partir da segunda metade do século XX, com impulso do movimento educação permanente, que se incrementou a visibilidade de processos não formais de aprendizagens, reconhecendo-se a Escola como apenas um

meio, entre outros, de proporcionar aprendizagens. Também segundo Nogueira (2007), assiste-se, actualmente, a um novo movimento social, que vai gradualmente substituindo os movimentos populares e de associativismo. Este movimento social que urge privilegia a articulação entre a educação formal, não-formal e informal, em torno de “(...) temas transversais/competências transversais: educação ambiental, educação para a assertividade, educação para a saúde, educação sexual, educação do consumidor, educação familiar, educação para as tecnologias da informação, educação para a iniciativa e empreendedorismo” (Nogueira, 2007, p. 91), iluminando as exigências que se impõem, actualmente, a um cidadão numa sociedade dita pós-moderna.

## **1.2. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA**

Nos documentos oficiais de política educativa assiste-se a uma nova perspectiva sobre a educação de adultos que assume, cada vez mais, relevância ímpar. Referimo-nos ao, por vezes, intitulado de novo paradigma educacional (Quintas, 2008): aprendizagem ao longo da vida (ALV). Apesar da ALV ser referida, actualmente, com bastante frequência nos documentos de política educativa, a génese da ALV não é recente (Antikainen, 1998b, 2001; Field, 2004; Gonçalves, 2007; Pires, 2005). A ALV

(...) significa que, se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela terá condições de fazê-lo, independentemente de onde e quando isso ocorre. Para tanto, é necessária a confluência de três factores: que a pessoa tenha a predisposição de aprendizagem, que existam ambientes de aprendizagens (...) adequadamente organizados e que haja pessoas que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender (agentes de aprendizagem), para além de que esta aprendizagem deve ir ao encontro das necessidades do mercado de trabalho se quiser fazer face ao desemprego. (Sitoe, 2006, pp. 287-288)

A ALV é um conceito mais frequente nos países europeus do que nos Estados Unidos da América, por exemplo, pelo que a maioria das publicações sobre ALV surge na Europa (Merriam & Brockett, 1997). A ALV tem assumido relevância nas agendas políticas nacionais e internacionais, emergindo, em parte, pelas exigências de uma economia global mais competitiva, bem como pelas exigências que se impõem às sociedades contemporâneas, que nos colocam perante ciclos de desafios e promovem o desenvolvimento humano (Antikainen, 1998b, 2001; CCE, 2000, 2001, 2005; CE, 2003, 2004; Cresson & Dean, 2000; Dave, 1973; Field, 2003, 2004; Gonçalves, 2007; Livingstone, Mirchandani, & Sawchuk, 2008; Pires, 2005; Somtrakool, 2002).

Definir ALV pode parecer consensual, pois o significado está bem patente na terminologia e a partilha de sentidos mostra-se mais harmoniosa entre agentes educativos e o mercado de trabalho. Contudo, Alheit e Dausier (2006) consideram o conceito de ALV mal definido e defendem a noção de aprendizagem biográfica, que consideram mais ajustada aos sentidos atribuídos à noção de ALV. Encaramos a ALV como um processo de aprendizagem que abrange as diferentes fases do desenvolvimento humano, em diferentes esferas da vida deste (familiar, social, profissional, cultural, entre outras) em diferentes cenários/contextos (local de trabalho, quotidiano, actividades culturais, leitura de um livro, conversas entre amigos, escola, acções de formação, entre outros). Assim, é um conjunto de processos de apropriação de conhecimentos, bem como de mobilização/desenvolvimento de competências e capacidades, contínuo, com diferentes graus de consciencialização, que o ser humano vai realizando ao longo da vida, desde o nascimento até à morte. Aprender é um processo que não tem fim, portanto, inerente a estar vivo (César, 2001).

A Comissão das Comunidades Europeias (2000) considera a ALV como “(...) todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto «do berço à sepultura»” (p. 8, aspas no original), ou seja, como sendo “(...) toda a actividade da aprendizagem ao longo da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as qualificações e as competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (CCE, 2001, p. 42).

A introdução deste *contínuo* na apropriação de aprendizagens, bem como a mobilização/desenvolvimento de competências não é novidade. O destaque surge da descentralização do domínio da Escola, como entidade, por excelência, que promove aprendizagens significativas, bem como a mobilização/desenvolvimento de competências (Canário, 2006; Dewey, 1916/1997; Duarte, 2004; Roldão, 2003). Reconhece-se, finalmente, a importância da interacção do ser humano com o mundo, como simbiose promotora de aprendizagens e de mobilização/desenvolvimento de competências, também elas significativas. Estas novas lentes sobre a ALV impõem aos sistemas educativos maior e melhor adaptação às novas necessidades e desafios, considerando as exigências e necessidades individuais, numa primeira instância, e das sociedades ditas tecnológicas e do conhecimento, numa segunda instância, mais global. Constata-se que as “(...) aprendizagens realizadas à margem dos sistemas tradicionais de educação/formação, ao longo das trajectórias pessoais, sociais e profissionais dos adultos, assumem uma importância decisiva na construção das suas competências e

qualificações, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Pires, 1999, p. 27).

A ideia de ALV surge por volta do século XIX, com os “(...) primeiros movimentos que advogaram e promoveram a educação de adultos em ambientes não escolares (...)” (Sitoe, 2006, p. 285), pretendendo promover questões “(...) de natureza cultural, social e, indirectamente, política” (Kallen, 1996, citado por Sitoe, 2006, p. 285). Contudo, é na década de 70, do século XX, que os esforços do Conselho da Europa, UNESCO e OCDE convergem para um conceito periférico ao de ALV. Por esta altura, o Conselho da Europa (1970) introduz o conceito de *educação permanente* como proposta sócio-política para dar resposta às necessidades individuais de jovens e adultos, no âmbito de sociedades, cada vez mais, europeias. Por sua vez, em 1972, a UNESCO edita o relatório *Learning to be* (Faure, 1972), que precedeu o trabalho de Lengrand (1970), *An introduction to lifelong learning*, orientando, assim, o programa educativo da UNESCO para uma filosofia de ALV. Finalmente, a OCDE, em 1973, define *educação contínua* como a estratégia para promover oportunidades educativas, ao longo da vida, estabelecendo ligações entre a educação formal inicial, a formação no trabalho e experiências em cenários/contextos informais (Kallen & Bengtsson, 1973).

Segundo Colardyn e Bjornavold (2004), a ALV surge no espaço europeu como uma política (mais do que meramente educativa), que promove a competitividade económica, a empregabilidade, bem como a realização e o desenvolvimento pessoal. Consagrada no *Livro branco: Ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva*, (UNESCO, 1995), reforçada em 1996, o *ano europeu da educação e da formação ao longo da vida*, o impacte mediático ocorre com a publicação do *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*, pela CCE (2000).

A ALV está bem presente nas agendas políticas de diversos países do mundo e, de uma forma influente, nos países da União Europeia, com

O objectivo fundamental de (...) [procurar] uma solução positiva para o desemprego na Europa e de uma situação em que a actualização dos conhecimentos profissionais se torne um imperativo para todos os trabalhadores e não apenas para alguns de nós. (Eliasson, 1996, p. 1)

A noção de ALV está, muitas vezes, associada exclusivamente à educação (incluindo as trajectórias formativas) de adultos (Field, 2004; Holford & Jarvis, 2006; Sitoe, 2006), focando apenas uma fase do desenvolvimento humano, não considerando

aprendizagens apropriadas em outras fases, que influenciam as aprendizagens do indivíduo na idade adulta.

A ALV pode ser encarada como: (i) *sistémica*, pois facilita o fluxo, num sistema integrado e conectado, de oportunidades de apropriação de aprendizagens, ao longo da vida, bem como de mobilização/desenvolvimento de capacidades e competências; (ii) *centrada no aprendente*, independentemente da fase de desenvolvimento, para corresponder às necessidades específicas das pessoa; (iii) capaz de proporcionar *motivação para aprender*, desenvolvendo a competência de aprender a aprender, através de aprendizagens auto-dirigidas e individualmente ritmadas; (iv) promotora de *coesão social*, bem como uma política de igualdade de oportunidade para todos. A ALV é impulsionadora de outros objectivos político-educativos, tais como o desenvolvimento pessoal e social, e interfere em aspectos sócio-económicos, tais como a globalização e o desenvolvimento das sociedades ditas tecnológicas e do conhecimento, com o aumento da esperança de vida (traduzida num envelhecimento da população), bem como pelas exigências dos actuais mercados de trabalho.

A ALV tem um papel fulcral nas sociedades contemporâneas, uma vez que os indivíduos que interagem nessa sociedade, ao apropriarem-se de novas aprendizagens e desenvolverem novas competências, em cenários/contextos de vida formais, não-formais ou informais, podem assumir-se enquanto cidadãos mais activos, inclusivos, promovendo uma sociedade mais tolerante, inovadora e crítica. A cidadania deve ser apropriada por cada um, e a educação para a cidadania, como recurso para fomentar o exercício de uma cidadania activa, crítica e reflexiva, promotora de mudanças internas e externas ao indivíduo

(...) só faz sentido numa lógica de *aprender fazendo*, em todas as escalas (desde a sala de aula à relação com o mundo, passando pela escola, pela comunidade envolvente, pela cidade e pelo país). Memórias, valores e práticas são, pois, as “matérias-primas” que sustentam as atitudes e competências matriciais da cidadania democrática em cada tempo histórico. A aquisição destas competências e a permanente reflexão crítica sobre elas é o centro do processo de Educação para a Cidadania. (Pureza, Henriques, Cibebe, & Praia, 2001, p. 6, *italico*, *aspas* e *maiúsculas* no original)

A Escola tem sido reconhecida como a principal instância promotora do desenvolvimento de competências (Duarte, 2004; Roldão, 2003). Porém, segundo Somtrakool (2002), um currículo formal mostra-se insuficiente para fazer face aos desafios que se apresentam nas actuais sociedades. A ALV ilumina algumas respostas a esta insuficiência da educação formal, pelo que, segundo Boucouvalas (1981), Jarvis

(1986) e Vettickal (1980), citados por Cresson e Dean (2000), é imperativo considerar a ALV em cenários/contextos formais, não-formais e informais. Também Pires (2005) considera que

A problemática da aprendizagem ao longo da vida – tal como o campo da educação/formação de adultos –, é de difícil delimitação (...) [porque] A diversidade de contextos e de oportunidades de aprendizagem torna-se cada vez mais vasta, obrigando a uma maior articulação entre aprendizagens formais e não-formais [bem como informais]. (p. 104)

Segundo Eliasson (1996), a ALV é tão mais eficaz quanto for considerada como um sistema que beneficie de uma simbiose com um sistema escolar eficiente, bem como

(...) por um reforço considerável das iniciativas e dos esforços de formação dos próprios indivíduos e por uma reorganização do mercado de trabalho, incitando os indivíduos a fazerem prova de mobilidade [de competências] para melhorar as suas perspectivas e para aprender ao longo do percurso. (p. 4)

Assim, o cruzamento de aprendizagens formais, não-formais e informais revela-se um desafio essencial para todos, independentemente das trajetórias pessoais, académicas e profissionais.

### **1.2.1. APRENDIZAGENS FORMAIS, NÃO-FORMAIS E INFORMAIS**

Nas sociedades actuais, alertas e conhecedoras da vital importância da ALV, pode-se encarar a ALV como resultado das múltiplas interações do indivíduo em diferentes cenários/contextos, como sendo o acto de

(...) explicar, entender, conhecer e conviver com vários modos, estilos, artes, técnicas e destrezas/habilidades ao longo da vida. Esta postura holística face à aprendizagem permite transitar livremente por enfoques onde a complexidade e a diversidade de soluções são contempladas. O indivíduo nas suas múltiplas dimensões tem aqui flexibilidade para a aprendizagem social, histórica, cultural, política e/ou emocional. (Gomes, 2006, p. 15)

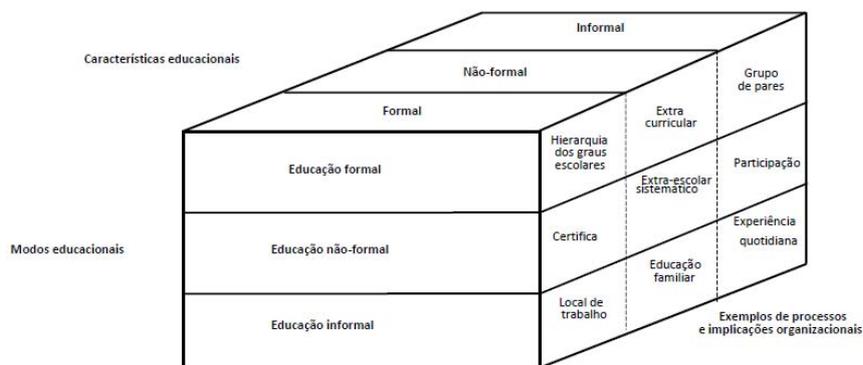
É frequente, nos discursos políticos e educativos sobre ALV, a classificação das aprendizagens em três categorias. Essa classificação depende do cenário/contexto facilitador da apropriação. Assim, as aprendizagens podem ser classificadas como *formais, não-formais e informais*.

Segundo Palhares (2007), desde a década de 70, do século XX, que se enraizou, no discurso educacional, esta classificação e, até recentemente, não houve uma

reformulação do significado destas classificações no domínio educativo. A CCE (2001) define aprendizagem formal como a “(...) aprendizagem tradicionalmente dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação, estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos), conducente à certificação” (p. 41) e intencional do ponto de vista do aprendente; não-formal como sendo a “(...) aprendizagem não dispensada por um estabelecimento de ensino ou formação, que não conduz tradicionalmente à certificação (...) [e é] estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos” (p. 43) e é também intencional, do ponto de vista do aprendente; e informais todas as aprendizagens decorrentes das

(...) actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não é estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos) e tradicionalmente não conduz à certificação. Pode ser intencional mas, na maioria dos casos, não o é (carácter ‘fortuito’/aleatório). (pp. 41-42, aspas no original)

Podemos observar, no modelo seguinte, as interacções entre os diferentes modos educacionais e os cenários/contextos onde se podem mobilizar/desenvolver capacidades e competências, bem como aprendizagens.



**Figura 1 – Modelo relacional entre modelos e cenários/contextos educacionais (Palhares, 2007, p. 6)**

Assim, entende-se por *aprendizagem formal*, a aprendizagem que decorre em instituições de ensino e formação, ou seja, em cenários/contextos organizados e estruturados, habitualmente caracterizadas como intencionais e voluntárias, passíveis de reconhecimento formal e acesso a certificações e diplomas, formalmente, reconhecidos; *aprendizagem não-formal*, a aprendizagem que decorre em sistemas paralelos ao sistema de educação e formação (mas que também pode decorrer nestes) e que não conduz, necessariamente, a uma certificação formal. Estas aprendizagens podem estar incorporadas em actividades que não têm, de forma explícita, o objectivo de

proporcionar aprendizagens; e *aprendizagem informal* a que é realizada no quotidiano, habitualmente caracterizadas como não intencionais e sem uma estrutura de objectivos de aprendizagem, cuja existência pode até nem ser reconhecida pelo indivíduo, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões, e que não conduz, habitualmente, a certificados ou diplomas.

Segundo Imaginário (2007), a

(...) aprendizagem informal pode ainda ser chamada de aprender-fazendo, quando as aquisições de aprendizagem resultam da repetição da prática de uma tarefa, ou de aprender-usando, quando as aquisições de aprendizagem resultam da repetição do uso de ferramentas ou habilidades, em ambos os casos, porém, sem instruções específicas. (p. 4)

Apesar da literatura científica em torno destes conceitos, tal como Grandstaff (1976), La Belle (1982), Paulston (1972), Trilla Bernet (1998) alertam, os sentidos e a partilha de significados sobre estas noções de categorização das aprendizagens não reúnem consenso, pelo que corremos o risco de, quando invocada a mesma categoria, nos referirmos a conceitos diferentes.

Mas porque as capacidades e competências que desenvolvemos, ao longo da vida, não se conseguem expressar por meros diplomas académicos, urge a problemática da criação, viabilidade e sustentabilidade de sistemas e dispositivos de reconhecimento de competências.

### **1.3. INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES**

*Novas Oportunidades: Aprender compensa!* é o lema que acompanha a maior campanha publicitária dedicada a promover a educação de jovens e adultos pouco qualificados, em Portugal. Portugal, na sequência de políticas de educação de adultos pouco definidas e difundidas, distanciou-se, ao longo dos anos, dos parceiros europeus, no que concerne às qualificações da população adulta activa. Entendemos por qualificação “(...) o resultado formal de um processo de avaliação e validação comprovado por um órgão competente, reconhecendo que o indivíduo adquiriu [diríamos desenvolveu] competências em conformidade com os referenciais estabelecidos” (MTSS, 2007, p. 9168).

A *iniciativa novas oportunidades* surge como uma “(...) intervenção política, focalizada, determinada, continuada e em ritmo acelerado nesta área, sem a qual não é

possível alcançar uma sociedade plenamente desenvolvida em todas as suas dimensões” (MTSS & ME, 2006, p. 6). Para Canário (2005), esta medida encontra-se preenchida de pontos positivos como, por exemplo, a definição do ensino secundário (12 anos de escolarização) como patamar mínimo de qualificação/certificação, à semelhança da tendência internacional, bem como pela valorização e diversificação da dimensão profissionalizante. Para além destes objectivos, esta política pretende também promover o crescimento económico e a empregabilidade, já que

Relativamente ao PIB é estimado que no espaço da União Europeia **a elevação em um ano do nível médio de escolaridade se traduza no aumento da taxa de crescimento anual entre 0,3 a 0,5 pontos percentuais.** (...) é também reconhecido que o investimento em capital humano constitui uma condição primordial para **promover a competitividade, assente na inovação e na qualidade do serviço, e para assegurar a captação de sectores de base tecnológica.** [Mostra-se também possível] (...) reconhecer uma **relação positiva entre o investimento em capital humano e as dinâmicas de actividade e emprego** (...) [bem como uma relação entre a escolaridade e a remuneração salarial, sendo Portugal] **um dos países em que o prémio salarial em resultado do investimento em educação e formação é maior, em particular ao nível do ensino secundário onde o diferencial salarial é o maior de toda a OCDE.** (MTSS & ME, 2006, p. 7, negrito e maiúsculas no original)

Nos documentos de política educativa destacam-se, nitidamente, os benefícios/impactes desta iniciativa ao nível do crescimento económico e emprego, como medidas para recuperar o atraso que distancia Portugal de outros países europeus (MTSS & ME, 2006), numa “(...) relação directa e linear entre o investimento na qualificação dos recursos humanos e o «crescimento económico», o «desenvolvimento», a superação do «atraso», o «emprego», a «produtividade», a «competitividade» e a «coesão social»” (Canário, 2005, p. 1, aspas no original). Contudo, Canário (2005), à semelhança de Usher, Bryant e Johnson (1997), salienta que associado ao aumento de qualificações da população observa-se um agravamento na desigualdade de oportunidades e acesso a trajectórias de desenvolvimento pessoal e profissional, bem como ao incremento nas taxas de desemprego, à precariedade e incerteza dos vínculos laborais. Contudo, destacamos também os impactes desta iniciativa na promoção da valorização pessoal, bem como numa participação crítica e informada numa sociedade cada vez mais exigente. Esta iniciativa revela também que a educação de adultos assume relevância para a construção de uma sociedade mais inclusiva (César & Ainscow, 2006; Courela, 2007).

Esta iniciativa distingue dois eixos de intervenção “(...) que, embora articulados e apoiados por reformas em aspectos chave do funcionamento dos sistemas de educação

e formação apresentam uma estratégia e metas próprias” (MTSS & ME, 2006, p. 15). O primeiro eixo está direccionado para a população jovem e o segundo eixo para a população adulta.

O primeiro eixo abrange uma população mais jovem e configura-se como um recurso essencial para a prevenção da saída precoce de jovens do sistema educativo sem que tenham concluído, pelo menos, o ensino secundário. Assim, e para fomentar a adesão desta população a adoptar trajectórias de qualificação, este eixo assenta num claro esforço de dupla certificação, escolar e profissional, definindo como patamar mínimo de certificação escolar o 12º ano de escolaridade. Para o MTSS e o ME (2006), algumas das metas deste eixo são:

- i) abranger, até 2010, mais de 650 000 jovens em cursos de dupla certificação (escolar e profissional), ao nível do 12º ano de escolaridade;
- ii) integrar em vias profissionalizantes, com vista à conclusão do 9º ano de escolaridade, todos os jovens que revelem risco de abandono do sistema educativo sem a escolaridade mínima obrigatória (actualmente, nove anos de escolarização);
- iii) alargar a oferta de cursos profissionais às escolas secundárias da rede pública de estabelecimentos de ensino;
- iv) criar condições de flexibilidade entre as ofertas do catálogo de qualificações e sistemas de educação e formação, permitindo que a trajectória de formação de um jovem que se inicia num determinado curso possa ser concluída noutra, através de processos de equivalências e reconhecimento de competências;
- v) eliminar quaisquer incentivos públicos à contratação de jovens até aos 23 anos que não tenham concluído, ainda, o 12º ano de escolaridade.

O segundo eixo, o eixo adultos, “(...) tem como principal objectivo a **elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta**” (MTSS & ME, 2006, p. 20, negrito no original). Este eixo destina-se a cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos, que não tenham concluído o 4º, 6º, 9º e 12º ano de escolaridade, e que pretendam aumentar as qualificações (escolares e profissionais) de base. Para o MTSS e o ME (2006), algumas das metas deste eixo são:

- i) reforçar a oferta de cursos com carácter profissionalizante, com especial incidência para a certificação escolar ao nível do 9º e 12º ano de

escolaridade, abrangendo cerca de 350 000 adultos. Um aumento dos cursos EFA de dupla certificação (escolar e profissional) implica uma reestruturação da rede de ofertas educativas/formativas, pelo que as escolas secundárias serão um dos principais promotores destes cursos. Pretende-se, assim, promover um reencontro (por vezes fatal!) com a Escola;

- ii) reorganizar o modelo vigente do ensino recorrente, de forma a assemelhar-se aos cursos EFA, facilitando trajetórias de educação/formação mais flexíveis e ajustadas à motivação e expectativas da população adulta;
- iii) expansão de rede de CNO, com uma meta prevista de 500 centros em 2010, distribuídos geograficamente por Portugal (à excepção dos Açores), atendendo às condições sócio-demográficas das regiões;
- iv) adaptação do processo de RVCC a pessoas diagnosticadas como apresentando necessidades especiais, com a publicação de orientações para a acção para o acesso destes cidadãos ao processo de RVCC (Sousa et al., 2009).

Segundo Capucha (2008), a *iniciativa novas oportunidades* configura toda a resposta educativa e formativa direccionada a jovens e adultos, que pretendam qualificação. Assim, esta iniciativa promove uma mudança de escala, ou seja, pretende que se abandonem respostas educativas residuais, mas 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.

Duas das medidas deste eixo que alcançaram maior destaque social são o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) e os cursos de educação e formação de adultos (EFA). Os cursos EFA desenvolvem-se, principalmente, segundo percursos de dupla certificação, escolar e profissional (MTSS & ME, 2008c), integrando a perspectiva da educação e formação, para dar resposta a adultos com idade maior ou igual a 18 anos e que apresentem baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional.

Amorim, Azevedo, Coimbra e Imaginário (2008) temem que os cursos EFA e o processo de RVCC, os pilares do eixo adultos da *iniciativa novas oportunidades*, 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. 1)

Esta iniciativa procura mobilizar a população jovem e adulta para percursos de qualificação. Para isso, surgem estas respostas, que valorizam as trajectórias pessoais e profissionais, numa tentativa de promover a adesão desta população a percursos de qualificação e de começar a responder às necessidades educativas detectadas nesta população (ANQ, 2008b, 2008d; MTSS & ME, 2008b). Desde 2005, início da *iniciativa novas oportunidades*, que se observa uma maior adesão da população adulta a trajectórias de qualificação. Segundo Capucha (2008), o número de inscritos que aderem a esta iniciativa tem vindo a crescer, anualmente. Em 2007 registou-se o maior número de inscrições, com cerca de 275 000, havendo uma ligeira diminuição em 2008, onde se registaram cerca de 250 000 inscrições. Acompanhando este incremento de inscrições, também aumentou o número de adultos encaminhados para outras ofertas educativas/formativas, exteriores aos CNO. Este aumento pode ser explicado pela nova estruturação da oferta educativa e formativa, que se ajustou às necessidades específicas do contexto da educação de adultos, em Portugal, bem como pela real disponibilidade desta oferta. Para a ANQ (2008c),

A Iniciativa Novas Oportunidades está a operar essa ruptura [em termos de qualificação], trazendo para o sistema de ensino e formação muitas centenas de milhares de pessoas que, com a sua adesão à medida, mostram como ela é, para além de oportuna, concebida de forma a merecer o apoio alargado [da população e de parceiros estratégicos]. (pp. 1-2, maiúsculas no original)

Apesar da *iniciativa novas oportunidades* ter surgido, em finais de 2005, com uma nova estruturação da oferta educativa e formativa para jovens e adultos, os valores de inscritos em percursos de qualificação mostravam-se diminutos, comparativamente aos esperados. Assim, surge em 2007 uma massiva campanha publicitária, com recurso a diferentes meios audiovisuais, que procurou promover a adesão junto desta população a assumirem responsabilidade pela qualificação escolar e profissional que apresentam, bem como “(...) promover a valorização social do investimento em educação e

formação de adultos, numa óptica de aprendizagem ao longo da vida, e em particular do sistema de reconhecimento de competências como oportunidade de certificação e reforço de aprendizagens” (MTSS & ME, 2008a, p. 8)

Integrados na *iniciativa novas oportunidades* surgem os CNO, onde se desenvolvem processos de RVCC, que se assumem como um pilar da estratégia de Lisboa para a (re)qualificação da população adulta (Almeida et al., 2008).

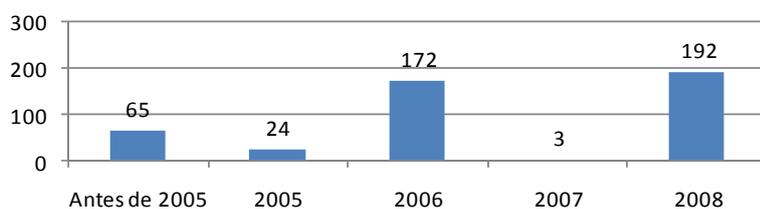
### **1.3.1. CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES**

Em Portugal, o dispositivo, por excelência, reconhecido como executor de orientações para o reconhecimento de competências são os CNO. Os CNO podem ser encarados como uma porta de entrada (Fernandes & César, 2008; Gomes & Simões, 2007) para a (re)definição de trajectórias qualificantes de adultos pouco escolarizados. Os CNO têm a missão de “(...) assegurar a todos cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico e secundário, adequada ao seu perfil e necessidades (...)” (Gomes & Simões, 2007, p. 10), promovendo a “(...) procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional” (p. 10). Assim, é atribuído aos CNO o duplo desafio da valorização pessoal e profissional, bem como responsabilidades no progresso social que pode advir da certificação de competências e/ou aumento das qualificações da população activa (Almeida et al., 2008).

Para estes objectivos serem concretizados, cada CNO assume a responsabilidade de contribuir e investir em estratégias que conduzam à redução e superação dos indicadores nacionais em termos de subcertificação (Almeida et al., 2008), bem como desenvolver nestes candidatos hábitos conducentes a trajectórias de qualificação contínua, numa perspectiva de ALV. Apesar das responsabilidades e missões que recaem sobre este dispositivo, os CNO são, ainda, encarados como estruturas temporárias (PCM & MFAP, 2008).

A rede de CNO tem vindo a aumentar, desde a implementação do processo de RVCC, distribuída por Portugal continental e a ilha da Madeira, atendendo às necessidades específicas de qualificação da população adulta portuguesa. Os CNO podem ser promovidos por entidades públicas ou privadas, sendo da competência da ANQ a aprovação da criação de novos CNO. Esta expansão da rede de CNO, que

podemos apreciar na Figura 2, facilitou uma maior visibilidade social desta resposta educativa/formativa.



**Figura 2 - Gráfico sobre a evolução da criação de CNO desde a implementação do processo de RVCC**

Inicialmente, no ano 2000, existiam apenas seis centros de RVCC, em contraste com o *boom* ocorrido em 2006, com a criação de 172 centros RVCC e, em 2008, onde foram autorizados 192 novos CNO. Actualmente, a rede de CNO conta com 456 CNO e continua a expandir-se. Encontra-se em curso um período de candidaturas para a criação de mais 44 CNO, ultrapassando a meta de 500 CNO, prevista para 2010. Esta ampliação da rede de CNO revela-se relevante,

(...) Tendo em conta as necessidades de qualificação da população adulta em Portugal e a actual cobertura territorial da rede de Centros Novas Oportunidades, subsiste um défice face aos objectivos definidos na Iniciativa Novas Oportunidades e à crescente adesão da população portuguesa a este programa.

1.2 — O actual procedimento [concursal para a criação destes CNO] tem em vista suplantar esse défice em função do crescimento da rede nacional. (MTSS & ME, 2009, p. 21491, maiúsculas no original).

Os CNO devem-se reger, segundo orientações da ANQ (Gomes & Simões, 2007), por princípios de: (i) *abertura e flexibilidade*, pois são a porta de entrada para um público eclético, com necessidades de educação, formação e qualificação bastante diferentes; (ii) *confidencialidade*, para preservar a confidencialidade no tratamento de informações prestadas pelo adulto ao longo do processo de reconhecimento de competências; (iii) *orientação para resultados*, na medida em que os CNO devem assegurar uma resposta às necessidades de qualificação e certificação, em tempo útil, aos jovens e adultos que os procuram; (iv) *rigor e eficiência*, na gestão do funcionamento do CNO, bem como na condução de processos de qualificação e de certificação; e (v) *responsabilidade e autonomia*, para que possam desenvolver e manter redes de comunicação e de troca de experiências com outros CNO, ou mesmo com estruturas da administração central, regional e local.

Para dar resposta às fragilidades que este processo poderia apresentar ao nível da certificação (subjectividade, por exemplo), foi emitida a *carta de qualidade dos centros novas oportunidades* (Gomes & Simões, 2007) como instrumento a

(...) disponibilizar a todos os Centros Novas Oportunidades que constituem a Rede Nacional (...) que promova a qualidade dos processos de trabalho e clarifique os respectivos indicadores de resultados. Este instrumento procura apoiar os Centros Novas Oportunidades na resposta aos objectivos de política traçados no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, no quadro de uma actuação coerente a nível nacional. Neste sentido, e não encarando este instrumento como um manual de procedimentos uniformizador das dinâmicas e estratégias de trabalho que cada Centro deve construir, parece-nos fundamental, a partir da identificação dos aspectos críticos do seu funcionamento, definir os pilares estruturantes e as orientações a cumprir por cada um dos Centros Novas Oportunidades, independentemente do seu enquadramento institucional e da sua contextualização local, a saber: Missão; Princípios orientadores; Requisitos de estruturação do trabalho; Etapas/Dimensões de intervenção. (Gomes & Simões, 2007, p. 9, maiúsculas no original)

As actividades desenvolvidas com o público que procura os CNO são operacionalizadas por uma equipa técnico-pedagógica, constituída por um director, um coordenador, técnicos de diagnóstico e encaminhamento, profissionais de RVC, que apoiam os candidatos a desenvolver o processo de RVCC, formadores (professores profissionalizados para a docência) das áreas de competências-chave que constituem o processo de RVCC, bem como técnicos administrativos. A equipa de um CNO, com práticas diversificadas, articuladas e integradas, tem como atribuições:

(...) a) O encaminhamento para ofertas de educação e formação que melhor se adequem ao perfil e às necessidades, motivações e expectativas de cada adulto;

b) O reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, para efeitos de posicionamento em percursos de qualificação;

c) O reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, para efeitos de obtenção de um nível de escolaridade e de qualificação.

2 — Os Centros Novas Oportunidades que sejam promovidos por estabelecimentos públicos de ensino, por estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo com autonomia pedagógica, incluindo as escolas profissionais e por centros de formação profissional de gestão directa ou participada têm ainda como atribuição proceder à validação final dos percursos de formação modular dos adultos, para efeitos de certificação de um nível de escolaridade e de qualificação, no quadro da regulamentação aplicável à formação modular. (MTSS & ME, 2008b, p. 2899, maiúsculas no original)

Nos CNO, após uma fase de apresentação da *iniciativa novas oportunidades*, ocorre a negociação entre o candidato e o técnico de diagnóstico e encaminhamento,

para a definição de uma trajetória qualificante ajustada ao perfil e expectativas evidenciadas. Um dos possíveis percursos é o processo de RVCC, através do qual é possível, actualmente, concluir uma certificação escolar ao nível do 4º, 6º, 9º e 12º ano de escolaridade, por jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, em torno de áreas de competências-chave expressas nos referenciais de educação e formação de adultos (EFA), de nível básico e secundário. Apesar dos CNO poderem atender um público mais jovem, a maior procura dá-se por uma população adulta, geralmente acima dos 30 anos. Entre 2006 e 2007, inscreveram-se nos CNO, para uma certificação de nível básico, 130 578 candidatos; destes, 64% apresentavam idade superior a 35 anos (ANQ, 2008a, 2008b). Os CNO, enquanto mecanismos de acesso à certificação de competências, em articulação com outras ofertas educativas/formativas, desenvolvem actividade

(...) no pressuposto de que a promoção da qualificação de base da população adulta promove também a eficácia e os resultados do investimento ao nível da formação contínua de activos (...) [pelo que se constituem] como espaços privilegiados para a execução de uma perspectiva de Orientação ao longo da vida (...). (Pinto, Vale, Soares, & Morais, 2008, p. 7, maiúscula no original)

Assim, os CNO desenvolvem, junto dos candidatos, a promoção de novos processos de aprendizagem, formação e certificação (escolar e profissional), facilitando o apoio à criação do próprio emprego, à promoção/gestão da empregabilidade, bem como a construção de um plano individual de desenvolvimento pessoal e profissional.

#### **1.4. PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

Os CNO são o agente privilegiado da *iniciativa novas oportunidades* e são a instância onde ocorrem processos de RVCC. Este processo tem vindo a proporcionar resposta às baixas qualificações da população adulta activa que, outrora, suspenderam, no tempo, sonhos e objectivos de vida (Fernandes & César, 2008). Para Cavaco (2007), as dinâmicas em que se assenta o processo de RVCC parte do pressuposto de que “(...) há continuidade entre a aprendizagem e a experiência, os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiências (...)” (pp. 22-23), pelo que se torna pertinente reconhecer as aprendizagens apropriadas, bem como as capacidades e competências desenvolvidas e mobilizadas pelos jovens e adultos pouco escolarizados

em diferentes cenários/contextos. No processo de RVCC “(...) são os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens (...) orientadas para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana” (Canário, 2000, p. 133). Para Laranjeira e Castro (2008),

(...) quando falamos de adultos em processos educativos, falamos de sujeitos com um capital experiencial alargado, que se envolvem nas acções pedagógicas por sua iniciativa, conscientes das suas necessidades e potencialidades; mas falamos, ainda assim, de sujeitos com diferenças acentuadas no que ao capital escolar e ao capital cultural diz respeito, com acesso diferenciado aos bens culturais, com biografias e projectos, também eles muito distintos. (p. 6)

Assim, e segundo Cavaco (2007), “Os adultos que aderem ao RVCC são encarados como indivíduos portadores de uma experiência de vida única, que é o seu principal recurso para a realização do processo” (p. 23), onde desenvolvem um portefólio, essencialmente (auto)biográfico, num processo que cria “(...) oportunidades para a recodificação de experiências” (Gomes, Coimbra, & Menezes, 2008, p. 3). Através da descrição, (re)construção, reflexão e meta-análises sobre experiências de vida significativas (Antikainen, 1998a, 1998b), ou seja, marcos no percurso de vida do indivíduo e na construção identitária, (re)descobrem e tornam visíveis (Liétard, 1999) aprendizagens, capacidades e competências desenvolvidas, em diferentes espaços-tempos. Este processo convida os adultos a desenvolverem novos sentidos sobre as experiências e aprendizagens apropriadas (Pinto, 2004), por um processo que, embora dialógico, é individual. Este carácter individual do processo de RVCC é apontado, segundo Usher e seus colaboradores (1997), como uma dificuldade, e não como um potenciador de aprendizagens e de desenvolvimento de competências.

Assistimos, nos CNO, a índices de adesão nunca antes alcançados por qualquer outro dispositivo criado para colmatar as necessidades da população adulta pouco escolarizada. Segundo dados da ANQ (2008a), da rede de 456 centros, distribuídos pelo país atendendo a características sócio-demográficas, desde 2006, 286 253 adultos inscreveram-se para uma certificação do nível básico e 269 150 para o nível secundário, sendo a maioria dos inscritos cidadãos empregados. O processo de RVCC, de nível básico ou secundário, desenvolve-se em torno de três eixos: reconhecimento, validação e certificação, que podemos observar no fluxograma na Figura 3 (p. 24).

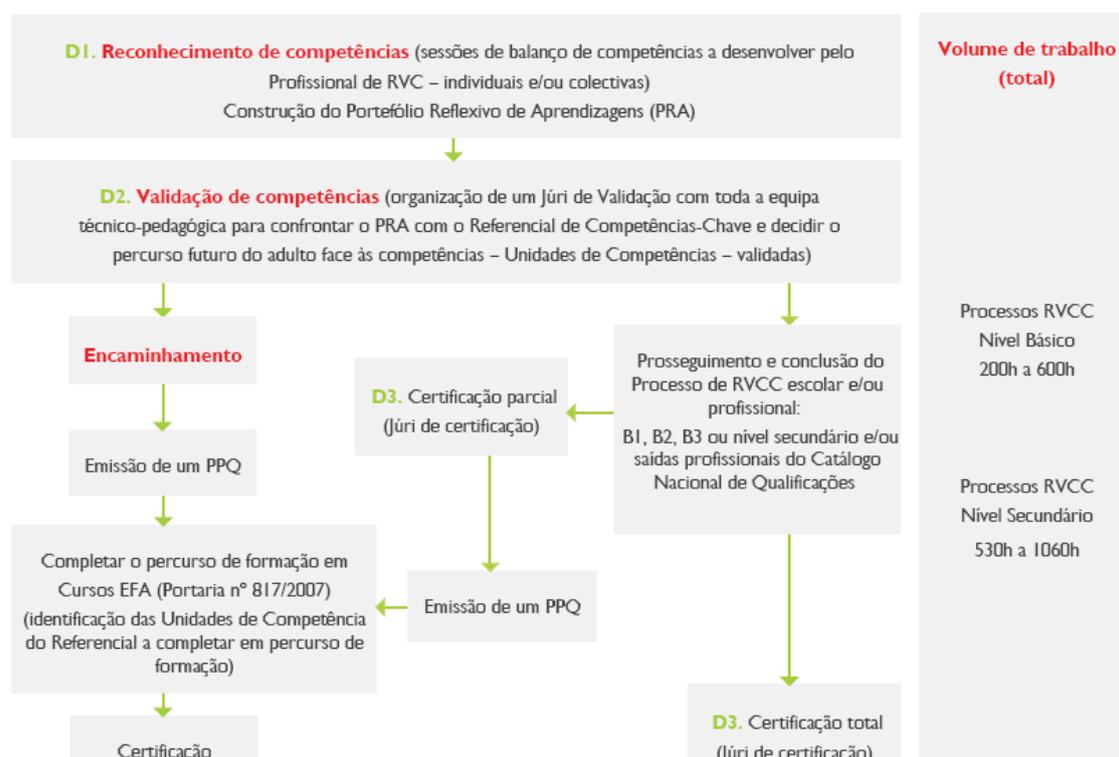


Figura 3 - Fluxograma dos eixos estruturantes do processo de RVCC (Gomes & Simões, 2007, p. 21)

O eixo *reconhecimento* do processo de RVCC “(...) baseia-se num conjunto de pressupostos metodológicos [i.e. Balanço de Competências, Abordagem (Auto)biográfica] que permitem a evidenciação de competências previamente [desenvolvidas] (...) no qual se desenvolve a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens orientado segundo um Referencial de Competências-chave” (Gomes & Simões, 2007, p. 15, maiúsculas no original). As competências não são apreendidas directamente, pelo que se torna necessário “(...) procurar as suas manifestações em actos e comportamentos (...) [sendo assim] avaliadas a partir do exterior, tornando-se objectos de formalização, sob a forma de listas, cartas, portefólios ou referenciais” (Stroobants, 1998, citado por Ávila, 2005, p. 116). É através dos materiais que o candidato produz e que coloca, de modo contextualizado, crítico, reflexivo e distanciado face ao vivido (Cavaco, 2007), no portefólio que os formadores validam as competências e capacidades desenvolvidas pelo candidato, ao longo da vida, para num momento posterior serem certificadas.

#### O eixo *validação*

(...) centra-se na realização de uma sessão, na qual o adulto e a equipa pedagógica analisam e avaliam o PRA, face ao Referencial de Competências-Chave/Referencial do RVCC Profissional, identificando as competências a validar e a evidenciar/desenvolver,

através da continuação do processo de RVCC ou de formação a realizar em entidade formadora certificada. (Gomes & Simões, 2007, p. 17, maiúsculas no original)

Nesta fase do processo de RVCC, após o balanço realizado entre a equipa do CNO e o candidato, pode acontecer que: (i) o candidato seja convidado a continuar a desenvolver o portefólio, indo ao encontro das exigências do respectivo referencial de competências-chave, bem como da equipa do CNO e do próprio candidato; (ii) sejam diagnosticadas necessidades formativas ao candidato e que se defina, dialogicamente, um plano de formação complementar que não exceda as 50 horas por candidato; (iii) o candidato reúne no portefólio documentação relevante, que evidencia as capacidades e competências que desenvolveu ao longo da vida, relevantes para uma certificação às diferentes áreas de competências-chave, num júri de certificação; ou (iv) a informação que o candidato partilha no portefólio evidencia que, face ao respectivo referencial de competências-chave, as necessidades formativas para uma certificação tendem a ultrapassar as 50 horas, pelo que os candidatos são certificados parcialmente e emite-se um plano pessoal de qualificações (PPQ), onde se traça o percurso formativo que o candidato deve percorrer, para aceder a uma certificação total.

O eixo *certificação* determina o fim do processo de RVCC. O júri de certificação é constituído pelo profissional de RVC, pelos formadores e por um avaliador externo ao processo de RVCC e ao CNO. Os avaliadores externos são agentes do processo de RVCC que assumem “(...) uma distinção clara entre o papel da equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades e o do avaliador externo, competindo a este último a aferição e afirmação social do processo RVC desenvolvido, no âmbito da avaliação/validação das competências do adulto” (Gomes & Simões, 2007, p. 18, maiúsculas no original). Após a certificação, é definido um plano de desenvolvimento pessoal para cada adulto certificado pelo CNO, com o objectivo de promover a continuação de trajectórias de qualificação, bem como incentivar a autonomia na definição dessas trajectórias, face à motivação, interesse, desejo e ambição do adulto.

Os estudos já realizados sobre os impactes do processo de RVCC (CIDEF, 2004, 2007) evidenciam que as principais mudanças nos adultos observam-se no domínio do auto-conhecimento, auto-estima e auto-valorização, bem como na (re)definição de trajectórias de qualificação e de prosseguimento de projectos pessoais e profissionais.

### **1.4.1. O REFERENCIAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS DE NÍVEL BÁSICO**

O referencial de EFA, de nível básico, é um documento de operacionalização flexível, que orienta as práticas de educação e formação de adultos na certificação escolar de competências desenvolvidas ao longo da vida, em diferentes cenários/contextos. Este instrumento estabelece uma ponte entre o currículo do ensino básico formal e o ensino informal de adultos, possibilitando a certificação de competências ao nível do 4º, 6º e 9º ano de escolaridade (respectivamente B1, B2 e B3). Este documento apresenta-se organizado em torno de quatro áreas de competências-chave: cidadania e empregabilidade (CE), linguagem e comunicação (LC), tecnologias de informação e comunicação (TIC) e matemática para a vida (MV). Estas áreas surgiram da sensibilidade dos autores do referencial que consideram “(...) todas elas necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo actual” (Alonso et al., 2002, p. 10), cada vez mais exigente e complexo nas relações estabelecidas entre indivíduos, instituições e tecnologia.

Desde 2001, data de implementação deste instrumento, associado à origem dos CNO (anteriormente designados como centros de RVCC), este referencial tem vindo a ser reformulado em todas estas áreas nucleares, à excepção da área de CE, que se mantém na versão original. Estas reformulações surgem da necessidade de adequar os objectivos deste instrumento às necessidades de todos aqueles que o operacionalizam, sejam as equipas dos CNO, adultos ou outras instituições/organismos que, de alguma forma, se interessam pelo domínio da educação de adultos. Este instrumento está organizado em três níveis: *áreas de competências-chave*, quatro *unidades de competência* por área e, por cada unidade de competência, são especificados alguns exemplos de *critérios de evidência*. Segundo Alonso e seus colaboradores (2002),

Esta estrutura do referencial deve permitir uma leitura suficientemente *flexível*, de modo a possibilitar uma pluralidade de combinações de competências nos diferentes projectos de reconhecimento e de formação, de forma a diferenciar os percursos e os ritmos conforme as necessidades dos formandos nos seus contextos de vida. (p. 11, itálico no original)

Apesar das reformulações que este instrumento já sofreu, a estrutura orgânica do referencial mantém-se, estabelecendo articulações *intra* e *inter* áreas de competências-chave. A articulação *intra* áreas de competências-chave assume-se tão mais complexa quanto mais avançada for a certificação escolar, ou seja, para cada área de

competências-chave, os critérios de evidência assumem-se mais exigentes ao nível da autonomia do candidato, da capacidade de colaboração, crítica e reflexão, dos processos mentais, entre outros, quer se trate de uma certificação ao nível do B1, B2 ou B3. Ao nível das relações inter áreas de competências-chave, partilhamos da visão integradora de Alonso e seus colaboradores (2002), de que se (deve) estabelece(r) entre candidatos e as áreas de competências-chave. O esquema da Figura 4 ilumina a interpretação que assumimos quanto à organização e operacionalização do referencial de EFA de nível básico.



**Figura 4 - Articulação entre áreas de competências-chave e o candidato. Modelo adaptado de Alonso e seus colaboradores (2002)**

Este esquema ilumina a importância nuclear que atribuímos ao candidato neste processo, centrado nas diferentes áreas de competências-chave, onde realçamos uma estrutura integradora das experiências de vida dos candidatos enquadradas nas áreas de competências-chave. Ao longo da vida, cada candidato, em diferentes cenários/contextos, desenvolve uma panóplia de capacidades e competências, apropriando diversos conhecimentos, com diferentes graus de consciencialização. Em cada uma dessas experiências de aprendizagem o candidato enfrenta exigências que lhe possibilitam mobilizar (ou exigem a mobilização de) competências ao nível das áreas de competências-chave. Se observarmos a Figura 4 e nos focarmos no círculo do *adulto*, é possível observar os diversos cruzamentos que as diferentes áreas representam em relação às experiências dos candidatos, ao longo da vida, evidenciando uma pluralidade de combinações entre as experiências do candidato e as áreas de competências-chave, assumindo a equipa do CNO a mediação entre o binómio referido. Destacamos também neste esquema a importância atribuída à área de competências-chave de CE, onde as outras áreas decorrem. Como afirmam Alonso e seus colaboradores (2002), a área de competências-chave de CE

(...) reveste, relativamente às outras três áreas, uma maior abrangência e transversalidade. As áreas de competências-chave "Linguagem e Comunicação", "Tecnologias da Informação e Comunicação" e "Matemática para a Vida" são efectivamente instrumentais relativamente à de "Cidadania e Empregabilidade", que por isso se colocaria num plano diferente do das outras três, digamos, o da expressão de comportamentos (de cidadania e de empregabilidade) tornada possível pela apropriação de competências que aquelas propiciariam. (p. 97, aspas e maiúsculas no original)

Iluminamos, nesta figura, não só a importância da área de CE numa sociedade cada vez mais exigente nas relações psicossociais e que nos propicia mais e maiores desafios, bem como a importância da língua estrangeira. Associada à área de LC, todos os candidatos que tenham desenvolvido competências ao nível da língua inglesa e/ou francesa podem solicitar o reconhecimento dessas competências. Propositadamente, atribuímos um destaque à importância da língua estrangeira neste processo de certificação, uma vez que tem sido atribuído pouco relevo, ao nível da certificação escolar do ensino básico, a esta componente do referencial, tanto ao nível da ANQ como nas práticas dos CNO.

O referencial é um documento flexível, que apela à interpretação, tanto das equipas dos CNO como dos próprios candidatos, que devem tomar conhecimento deste instrumento de trabalho. É com base nas interpretações construídas através das várias leituras, em diferentes espaços-tempo, das áreas de competências-chave e respectivas unidades de competências-chave e critérios, bem como na interacção entre as equipas dos CNO e na partilha de práticas entre CNO, que as equipas técnico-pedagógicas reformulam as práticas que possibilitam uma certificação escolar de 4º, 6º, 9º e, com o referencial de nível secundário, também ao nível do 12º ano de escolaridade.

#### **1.4.2. DESAFIOS EUROPEUS NA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

Ao nível europeu, encontra-se aceso o debate sobre a certificação de aprendizagens apropriadas em cenários/contextos não-formais e informais e, mais importante, como operacionalizar, num contexto europeu, essas validações.

Segundo a CE (2003), desde a Declaração de Copenhaga, em 2002, a Europa sente a necessidade de princípios orientadores e unificadores. Estes princípios devem servir, numa primeira instância, para promover e fortalecer a comparação entre as diferentes abordagens na validação e posterior certificação de aprendizagens não-formais e informais que se realizam na Europa. A CE não pretende substituir o trabalho já desenvolvido nesta área, em diferentes níveis de intervenção (nacional, regional e

local); pretende, porém, desenvolver elementos que proporcionem ligações entre as diferentes abordagens já desenvolvidas, à semelhança do que já vai acontecendo com o ensino formal. Esta comparabilidade (que é desejável) pode facilitar: (i) uma melhoria na qualidade das abordagens metodológicas utilizadas pelos diversos sistemas de validação; (ii) promover os direitos individuais dos cidadãos europeus que pretendam ver as competências e capacidades que desenvolveram, ao longo da vida, reconhecidas, facilitando acesso a essa validação num espírito de igualdade de oportunidades comunitário; bem como (iii) promover a comunicação entre os diferentes sistemas de validação, dentro de fronteiras e para além destas.

Um outro desafio que se impõe à Europa, e atendendo à livre circulação de cidadãos europeus entre países da União Europeia, passa por considerar grupos culturais específicos. Por exemplo, como operacionalizar o reconhecimento de competências junto de cidadãos de cultura cigana, junto de imigrantes, ou outros grupos específicos. Será que estes grupos revelam necessidades específicas dentro dos espaços e programas europeus? Havendo necessidades específicas para o género masculino e feminino, poderá o reconhecimento de competências responder a essas necessidades?

Considerando que os cidadãos europeus são um dos trunfos da Europa, face a um mundo cada vez mais exigente ao nível da actualização dos conhecimentos, exigência de mobilização/desenvolvimento de competências e capacidades, as políticas europeias assumem os cidadãos europeus como pilar essencial. O investimento no tecido humano deve enfatizar, cada vez mais, a emergência (e urgência) da procura de soluções para questões da economia, bem como problemas sociais ao nível do emprego, exclusão social, pobreza e alfabetização. Essas soluções residem em todos nós!



## CAPÍTULO 2

### PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

#### 2.1. PROBLEMETIZAÇÃO

Ao longo da nossa vida desenvolvemo-nos através das interacções que estabelecemos, de forma situada, em diversos cenários/contextos como, por exemplo, o social, o profissional, o académico, o familiar, o cultural ou o associativo. Um dos espaços, socialmente reconhecido, como facilitador de desenvolvimento de capacidades e competências, bem como de apropriação de aprendizagens, é a Escola (Duarte, 2004; Roldão, 2003). Contudo, a Escola é apenas um meio, entre outros, que facilita a mobilização/desenvolvimento de competências e capacidades (Canário, 2006). Ao longo da vida, desenvolvemos capacidades e competências em cenários/contextos formais, não-formais e informais. Esta dinâmica entre o ser humano e os diferentes cenários/contextos conduz-nos ao denominado de novo paradigma educacional (Quintas, 2008): a aprendizagem ao longo da vida (ALV).

Mobilizar capacidades e competências, neste espaço-tempo da sociedade portuguesa contemporânea, em que parece já não existir o *emprego para a vida*, existindo rotatividade nos empregos e nas trajectórias profissionais (Esteves, 2004; Fernandes, in press; Lima, 2005), a ALV assume-se como uma mais-valia para a valorização da competitividade económica das sociedades, bem como para a empregabilidade sustentável, a realização e o desenvolvimento pessoal, profissional, social, cultural e comunitário (Canário, 2000, 2005; Carneiro, 2001; Colardyn & Bjornavold, 2004; Fernández, 2005). Partindo do pressuposto de que realizamos aprendizagens significativas (Antikainen, 1998a, 1998b) ao longo da vida, em diferentes cenários/contextos, com diferentes graus de consciencialização (Fernandes & César, 2008), impõe-se o reconhecimento de aprendizagens e competências desenvolvidas em cenários/contextos não formais. Para Canário (2006)

O reconhecimento da importância das aprendizagens por caminhos não formais fez emergir a prática sistemática de processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais que constituem, hoje, o elemento estruturador do programa Novas Oportunidades, apresentado como estratégico para a qualificação da população portuguesa. (p. 23, maiúsculas no original)

A problemática da educação de adultos tem sido, historicamente, alvo de esquecimento (Badalo, 2006; Canário, 2000, 2005; Courela, 2007; Lima 1988). Porém, actualmente, a educação de adultos assume relevo nas políticas educativas, bem como económicas, em Portugal (Canário, 2000, 2005), afastando-se dos fracos investimentos ao longo da história (Lima, 1988). É necessário capacitar a educação de adultos de melhores e maiores investimentos, que facilitem a mobilização/desenvolvimento de capacidades e competências, que promovam a autonomia nos adultos em acompanharem as mudanças vertiginosas do mundo moderno (César, 2000, 2002).

O investimento em investigação no domínio da educação de adultos revela-se ainda diminuto (Queirós & Ribeiro, 1998). Assim, estudar áreas deste domínio é importante num país como Portugal que (ainda!) apresenta baixos índices de escolarização e de sucesso educativo, bem como elevados índices de absentismo e abandono escolar (Lima, 1988). Por exemplo, apenas 20% da população activa portuguesa apresenta 12 anos de escolarização concluídos, enquanto que a média dos países da OCDE é de cerca 70% (ANQ, 2008d; OCDE, 2008). Em média, a população portuguesa conclui oito anos de escolarização, o que contrasta com os 12 anos de escolarização dos países da OCDE (MTSS & ME, 2006; OCDE, 2005, 2008). As elevadas taxas de insucesso académico influem nesta discrepância, incrementando os baixos índices de alfabetização da população. No ano lectivo 2006/2007, as taxas de insucesso e abandono precoce escolar situaram-se nos 11%, com hegemonia do 3º ciclo do ensino básico (INE, 2008), dando continuidade ao contexto português no que concerne às baixas qualificações.

Apesar das baixas qualificações e índices de escolarização, cerca de 31% da população com idades entre os 18 e 64 anos, participaram em práticas educativas formais e/ou não formais, com maior incidência nos grupos mais escolarizados (INE, 2007). Nestas participações desenvolvem capacidades e competências que urgem ser certificadas formalmente.

Nas políticas educativas portuguesas podemos observar, actualmente, um maior dinamismo na qualificação e formação da população jovem e adulta, com iniciativas que reconhecem, validam e certificam competências, atribuindo certificações formais a aprendizagens, capacidades e competências que não foram desenvolvidas, necessariamente, em cenários/contextos formais. A *iniciativa novas oportunidades* é o exemplo, por excelência, deste esforço de Portugal em qualificar a população adulta, sendo os CNO os pilares da nova política educativa para adultos (MTSS & ME, 2006).

Por nos desenvolvermos, pessoal e profissionalmente, em CNO, observámos que muitos adultos, durante o processo de RVCC, ou após a certificação, evidenciavam dificuldades em descrever o que é um processo de RVCC, bem como as dinâmicas em que se envolveram. Procuramos, assim, com recursos aos diferentes agentes do processo de RVCC (adultos e equipa técnico-pedagógica) compreender melhor como vivem estes adultos o processo de RVCC. A problematização que sustenta esta investigação tem bases na experiência quotidiana pessoal e profissional do investigador (McMillan & Schumacher, 1984; Merriam, 1988).

O problema que norteou esta investigação remete-nos para as dificuldades dos adultos inscritos nos CNO em desenvolverem o processo de RVCC. Deste problema emergiram algumas questões de investigação, que foram objecto de reformulação ao longo do tempo:

1. Quais as representações sociais dos candidatos pouco escolarizados, inscritos num CNO, sobre o processo de RVCC?;
2. Qual o papel da equipa técnico-pedagógica na configuração das representações sociais que os adultos certificados pelos CNO construíram sobre o processo de RVCC?
3. Que formas de participação no processo de RVCC podemos observar nestes candidatos?

Estas questões conduziram a actuação ao longo da investigação e será em torno destas que nos iremos focar neste trabalho, onde damos voz às experiências, reflexões, preocupações e sentimentos de duas candidatas a uma certificação de 9º ano de escolaridade, através de um processo de RVCC.

## **2.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS**

### **2.2.1. ABORDAGEM INTERPRETATIVA**

Uma das opções metodológicas do investigador é posicionar-se num dos paradigmas de investigação. Este posicionamento é pessoal, configurado pelas experiências, valores, crenças e representações sociais do investigador. A essência do que somos e como vivemos (n)o mundo, foram elementos que influenciaram a trajectória desta investigação, tal como sugere Mertens (1998), que segue uma abordagem interpretativa.

Segundo Ponte (2004), a abordagem interpretativa baseia-se na fenomenologia e “Nesta perspectiva, uma ideia central é a de que a actividade humana é fundamentalmente uma experiência social em que cada um vai constantemente elaborando significado (*meaning making*)” (p. 8, itálico no original). Esta abordagem, com inspiração na fenomenologia, procura compreender “(...) como os seres humanos constroem e atribuem sentido às suas acções em situações sociais concretas” (Denzin & Lincoln, 1998, p. xvii). Assim, tendo presente o problema e questões que norteiam esta investigação, procurámos compreender o mundo subjectivo da experiência de adultos, pouco escolarizados, num CNO.

Numa investigação, o papel desempenhado pelo investigador reveste-se de elevada relevância. É ele que, na análise dos dados, procura e constrói sentidos (André, 1991; Merriam, 1988), facilitando uma compreensão mais densa sobre o problema em estudo. Uma investigação que segue uma abordagem interpretativa assume, na opinião de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), que

(...) o objecto geral da investigação é o «mundo humano» enquanto criador de sentido; deste modo a investigação qualitativa interpretativa tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos «comportamentos» que manifestam (que são definidos em termos de «acções»). (p. 175, aspas no original)

A abordagem interpretativa preocupa-se, essencialmente, com processos e dinâmicas, tal como refere Ponte (2004), que reitera Merriam (1988), quando afirma que a abordagem interpretativa: (i) preocupa-se mais com os processos e as dinâmicas, mais do que qualquer outra abordagem; (ii) depende, de uma forma decisiva do(s) investigador(es); (iii) procede por indução, induzindo a um constante refinamento do problema, questões de investigação e instrumentos de recolha de dados; e (iv) baseia-se em descrição densa (que surge na literatura como *thick description*), que busca o sentido dos acontecimentos, indo para além de uma mera descrição factual dos acontecimentos.

A opção por desenvolvermos um estudo que assume uma abordagem interpretativa, com um processo de análise de dados qualitativo, como Bogdan e Biklen (1994) preconizam, decorre, portanto, do posicionamento que assumimos no mundo, das concepções, vivências e ideais, nomeadamente de que as realidades são socialmente construídas e de que a investigação e os investigadores não são neutros. É também configurada pela natureza do problema em estudo, pelas questões de investigação e

pelas vantagens que a adopção de processos qualitativos pode trazer à investigação, tal como sugere Mertens (1998).

### **2.2.2. ESTUDO DE CASO**

O estudo de caso é uma modalidade de investigação que pode ser utilizada em investigações de abordagem positivista, interpretativa ou sócio-crítica. O estudo de caso tem tradições na área da saúde, psicologia, sociologia, antropologia, bem como em outros domínios (Stake, 1995). O estudo de caso facilita a compreensão de fenómenos, bem como a construção de sentidos e interpretações, através das questões de investigação, formuladas para conhecer, mais aprofundadamente, os *comos* de uma problemática (Denzin, 1989/2002).

Em educação, o recurso ao estudo de caso surge nas últimas décadas do século XX, sendo, actualmente, uma das modalidades de investigação mais frequentes em investigações que assumem uma abordagem interpretativa (Stake, 1995). Para Merriam (1988), o estudo de caso “(...) é a modalidade ideal para se compreender e interpretar observações de fenómenos educacionais” (p. 2), como o processo de RVCC.

Num estudo de caso, o caso pode ser um indivíduo, um grupo, uma empresa, um comportamento, entre outros, tal como sugerem Bassegy (1999), Merriam (1988), Mertens (1988), Schram (2006), Stake (1994, 1995, 1998), Sturman (1994) e Yin (1984/2003).

Partilhamos da visão de Stake (1995), que assume o estudo de caso como sendo

(...) não interventivo e empático. Por outras palavras, tentamos não perturbar as actividades habituais do caso, não testando, nem realizando entrevistas, se conseguirmos obter a informação que queremos por observação discreta ou análise documental. Tentamos empenhadamente entender como os actores, as pessoas que estão a ser estudadas, vêem as coisas. (p. 12)

A opção por esta modalidade de investigação surgiu, como Yin (1984/2003) e Berntsen, Sampson, e Østerlie (2004) salientam, pela necessidade/desejo de entender um fenómeno que é social e complexo, onde não existe uma marcação nítida entre as fronteiras do fenómeno em estudo e o cenário, características, por exemplo, de um processo de RVCC. Esta investigação assume-se como um estudo de caso múltiplo, intrínseco (Stake, 1995, 1998), que resulta da necessidade dos investigadores construírem um conhecimento mais aprofundado sobre o processo de RVCC como prática de educação de adultos.

Partilhamos da opinião de Merriam (1988), Ponte (2004) e Yin (1984/2003), que realçam que se deve recorrer a um estudo de caso quando o investigador não tem controlo (nem quer ter) sobre o fenómeno a estudar e a multiplicidade de acontecimentos, bem como quando não é possível, nem desejável, manipular as possíveis causas que geram os comportamentos dos participantes. Como afirma Ponte (2004), “O investigador não pretende modificar a situação, mas compreendê-la tal como ela é” (p. 2). Desta forma, pretende-se que o estudo de caso seja

(...) uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruce deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir a [*sic*] que há nada de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse. (Ponte, 2004, p. 2)

Os estudos de caso situam-se, segundo Lessard-Hébert e seus colaboradores (1990), num “(...) *continuum* em que varia o grau de construção, de abertura e de controlo do campo de investigação pelo investigador (...)” (p. 168, itálico no original), em que o estudo de caso deverá ser a modalidade de investigação mais real, mais aberta e a menos controlada, na medida em que se pretende retratar, o mais fidedignamente, e com o menor grau de interferência do investigador, o cenário/contexto do(s) caso(s) em estudo. Temos vindo a colaborar com diferentes CNO, facilitando acesso a várias experiências de RVCC. A importância e contributo destas experiências manifestaram-se, ao longo da investigação, na tomada de decisões que assumimos em diferentes momentos da investigação.

Para Courela (2007), em investigações de abordagem interpretativa “(...) a validade dos dados pode ser apreciada através da honestidade, profundidade, riqueza e extensão dos dados, da aproximação aos participantes, da extensão da triangulação e pelo desinteresse ou objectividade do investigador, que não consideramos possível nem desejável” (p. 347). Defendemos que a subjectividade do investigador não é prejudicial à investigação; pelo contrário, enriquece-a, facilitando a construção de uma compreensão multifacetada do problema. Como não pretendemos procurar generalizações para os fenómenos que foram surgindo no campo de investigação, não encaramos como problemática a contaminação da visão do investigador (Bassegy, 1999; Courela, 2007; Hamido, 2005; Lessard-Hébert et al., 1990; Merriam, 1988; Mertens, 1998; Rarick, 2003; Stake, 1995; Yin, 1984/2003). Para Matos e Carreira (1994), “(...) o conceito tradicional (...) de generalização não faz sentido [numa modalidade de

investigação como o estudo de caso], dado que se trataria de generalizar para uma população de casos únicos” (p. 25).

Considerámos, no decurso deste trabalho investigativo, critérios que melhorassem a credibilidade da investigação, tal como sugerem Lincoln e Guba (1991). Para isso, as práticas configuraram-se do seguinte modo: (i) mantivemos um envolvimento prolongado no campo, diminuindo enviesamentos e falsas percepções; (ii) mantivemos hábitos de observação persistentes; (iii) discutimos entre pares (colegas de trabalho e investigadores), facilitando o progresso da investigação; (iv) recorremos à triangulação, para isso considerámos várias fontes de dados com diferentes procedimentos; (v) usámos materiais adequados ao problema e às questões de investigação para a recolha de dados; e (vi) considerámos um controlo pelos participantes das interpretações que realizámos, bem como dos dados recolhidos, e facilitámos uma revisão final do estudo aos participantes para considerarmos as suas interpretações.

Como salienta Stake (1995), é necessário fornecer ao leitor momentos narrativos situados no espaço-tempo, bem como a descrição dos participantes, ou comportamentos e/ou características que se destacam, construídos a partir da descrição dos vários participantes. Ao facultarmos ao leitor a descrição dos instrumentos, bem como os procedimentos, incluindo as triangulações, possibilitamos ao leitor a construção de interpretações e sentidos, evitando que a validade deste trabalho resulte, somente, do olhar e das lentes dos investigadores.

### **2.2.3. PARTICIPANTES**

A escolha dos participantes foi intencional e estratégica, tal como sugerem Merriam (1988) e Patton (1990/2002), para um estudo de caso. Foi realizada após decidirmos qual o problema que queríamos investigar e delinear as questões de investigação. A escolha foi cuidadosa, para que os participantes pudessem, ao longo da investigação, fornecer informações ricas para a compreensão da problemática.

Por já colaborarmos com um CNO, a tempo parcial, e trabalharmos com vários grupos de adultos que queriam ver reconhecidas, através de um diploma, as competências que haviam desenvolvido ao longo da vida, optámos por realizar a investigação nesse CNO, com os adultos pouco escolarizados que o procuraram. Assim, podíamos mergulhar no campo de investigação mais regularmente, interagindo com os

técnicos do CNO, bem como com os adultos que o frequentavam, para que ganhássemos uma visão holística do fenómeno, compreendendo como os participantes nesta investigação encararam e viveram o processo de RVCC.

### **2.2.3.1. Caracterização do centro novas oportunidades**

O CNO onde realizámos esta investigação está situado na grande Lisboa. O investigador colaborava, com este CNO, enquanto formador das áreas de competências-chave de matemática para a vida (MV), tecnologias de informação e comunicação (TIC) – nível básico – e sociedade, tecnologia e ciência (STC) – nível secundário.

O edifício onde o CNO desenvolve actividade é constituído por 15 pisos, apesar do CNO apenas funcionar no 1º e 4º andar. No 1º andar existe um bar/refeitório, quatro gabinetes (dois deles de grandes dimensões), duas salas de informática, dois WC e uma sala de formação, dividida em dois espaços diferentes. Num dos espaços encontram-se mesas e cadeiras, que se distribuem em forma de U, com capacidade para 13 pessoas sentadas; no outro espaço (uma pequena sala) existe um computador e uma mesa de reuniões.

Para além dos espaços comuns de livre acesso, o CNO tem acesso a uma das salas de informática (que serve, simultaneamente, de gabinete para a equipa de profissionais de RVC e formadores) e à sala de formação. Está previsto que o CNO possa ter acesso a mais um gabinete no edifício. Porém, as remodelações revelaram-se mais morosas que o desejável e a expansão do CNO ficou suspensa. No 4º piso situa-se a parte nuclear do departamento de formação da instituição (de que faz parte este CNO), onde se encontra a técnica administrativa destacada para apoiar as actividades do CNO.

Este CNO é auto-financiado e foi acreditado pela DGFV, em finais de 2006. A abertura deste CNO procurou ser uma resposta aos baixos níveis de qualificação de muitos colaboradores da instituição promotora do centro. O CNO tinha um horário laboral das 9h às 17h. Eram elementos da equipa um director, uma coordenadora pedagógica a tempo parcial, duas profissionais de RVC, duas formadoras a tempo inteiro (uma de STC e outra responsável pelas áreas de competências-chave de LC, CE e cultura, língua, comunicação (CLC)) e seis formadores a tempo parcial (duas de cidadania e profissionalidade (CP), uma de CLC e dois de MV, TIC e STC).

O CNO tem uma parceria estabelecida com uma escola secundária da área da grande Lisboa, que tem a responsabilidade de homologar os certificados e diplomas dos adultos certificados pelo CNO. Fazia parte do plano estratégico de intervenção (PEI) de

2008 do CNO o estabelecimento de outras parcerias, nomeadamente com centros de formação e escolas, para que o CNO pudesse ter acesso a uma rede de cursos/formações de informática, língua estrangeira (inglês, principalmente) e cursos EFA, para satisfazer as necessidades formativas diagnosticadas nos candidatos que desenvolviam o processo de RVCC.

### **2.2.3.2. Caracterização dos participantes**

Como é habitual nos estudos de caso intrínsecos, a escolha dos participantes revestiu-se de intencionalidades dos investigadores (Stake, 1995). Apesar de não procurarmos generalizações, tentámos representar variedade nos participantes, tal como sugerido por Patton (1990/2002). Para Morse (1998), este critério para a selecção de participantes é um “(...) processo deliberado para a selecção de uma amostra heterogénea e observação de evidências comuns nas suas experiências. É um método bastante útil de selecção de uma amostra quando se exploram conceitos abstractos (...)” (p. 73), tal como o reconhecimento de competências.

À medida que a profissional de RVC realizava entrevistas a adultos interessados em realizar o processo de RVCC, a equipa de formadores de nível básico (onde também se inclui o investigador) reunia-se com a respectiva profissional de RVC para que se discutisse e decidisse o encaminhamento dos adultos entrevistados. Os adultos encaminhados para realizar o processo de RVCC constituíam um grupo. Assim, não tínhamos opção de escolher, de forma autónoma, os sujeitos que constituíam os grupos, pelo que se tornou necessário optar, entre os grupos que se iam constituindo, por um para desenvolver esta investigação.

Mediante os grupos que se iam formando, optámos por um em que a presença de sujeitos do género masculino e feminino era equilibrada, os participantes apresentavam diferentes níveis de escolaridade, idades bastante diferenciadas, alguns eram colaboradores da entidade promotora do CNO, e os restantes eram externos; destes, alguns encontravam-se em situação de desemprego. A constituição deste grupo deu-nos resposta à necessidade que sentimos de compreender o fenómeno em estudo, nos cenários naturais. Assim, como afirma Stake (1994), as escolhas sobre quem devem ser os participantes devem “(...) garantir variedade mas não necessariamente representatividade (...)” (p. 244) e as decisões devem ser ponderadas por questões de acesso ao campo, hospitalidade e constrangimentos espaço-temporais.

Apresentamos, seguidamente, um quadro onde se sintetiza informação relevante sobre o grupo seleccionado, nomeadamente quanto ao género, idade, ano de escolaridade concluído, situação face ao emprego e ao processo de RVCC.

**Quadro 1 - Síntese informativa sobre o grupo seleccionado**

Género		Idade		Escolaridade				Situação face ao emprego			Situação face ao processo de RVCC	
M	F	$\mu$	$\sigma$	4º	6º	7º	8º	Empregado		Desempregado	A decorrer	Certificado
								Interno	Externo			
4	6	47	12	1	7	1	1	5	3	2	4	6

Participaram nesta investigação 10 adultos: seis do género feminino e quatro do género masculino, com uma média de idades de 47 anos e desvio-padrão de 12 anos. Os participantes apresentavam habilitações académicas distintas: um participante tinha o 4º ano de escolaridade concluído, sete concluíram o 6º ano, um participante tinha o 7º e outro o 8º ano de escolaridade, apesar de assumir frequência do 9º ano. Deste grupo de 10 participantes, metade colabora na instituição que promove o CNO, e a outra metade são externos à instituição (destes, apenas dois se encontravam desempregados). Os participantes residiam todos no distrito de Lisboa, distribuídos pelos concelhos de Lisboa, Loures, Odivelas, Oeiras, Sintra e Vila Franca de Xira.

Neste trabalho de investigação, devido à densidade das descrições, relatos e interpretação dos dados recolhidos, não nos é possível centrar nas experiências dos 10 participantes. Assim, iremo-nos focar na voz de duas adultas certificadas pelo processo de RVCC. Optámos por focar os casos destas adultas por iluminarem casos de sucesso no processo de RVCC, bem como pelas características únicas de cada caso, que se contrastam. Estes dois casos mostram duas gerações, percursos de vida distintos, diferentes sentidos sobre o processo de RVCC, bem como projectos futuros com graus de ambição e projecção no futuro distintos.

### **2.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Uma abordagem interpretativa assume que o investigador não é neutro na relação com o cenário onde está inserido e que pretende estudar. É através do investigador, que se apresenta como um mediador entre os cenários e os fenómenos que neles ocorrem, que nascem as interpretações e os sentidos. O investigador é encarado, nesta investigação, como um instrumento de recolha de dados, considerado, por vezes,

como o principal instrumento de recolha e análise de dados (Merriam, 1988; Sousa, 2005; Stake, 1994, 1995; Yin, 1984/2003).

O investigador deve, como afirma Eisenhart (1988), saber posicionar-se na investigação, isto é, deve envolver-se o suficiente no cenário onde decorre a investigação, bem como com os participantes do estudo (tornando-se num *insider*), mas deve também saber distanciar-se, para que possa reflectir sobre os fenómenos que observou (torna-se, assim, num *outsider*). Com esta dinâmica, em que o investigador, alternadamente, se posiciona como *insider/outsider*, pretende-se desenvolver uma visão holística da problemática, e construir sentidos sobre as questões de investigação, facilitando, também, a construção de novas questões.

Os dados podem surgir, como refere Merriam (1988), como pequenos fragmentos de informação, que os classifica, informalmente, como: (i) *concretos e mensuráveis* (como, por exemplo, o registo de presenças dos candidatos nas sessões de reconhecimento de competências); ou (ii) *invisíveis e difíceis de se medir* (como os sentimentos). É neste seguimento que urge a necessidade de um leque diversificado de instrumentos de recolha de dados. Nesta investigação recorreremos aos seguintes instrumentos de recolha de dados: observação, registada em diário de bordo do investigador; conversas informais; tarefas de inspiração projectiva; e recolha documental.

### **2.3.1. OBSERVAÇÃO**

É através do olhar e das lentes do investigador que o leitor se pode sentir como que colocado dentro dos acontecimentos, independentemente do espaço-tempo em que a investigação decorreu. Contudo, por não conseguirmos ser neutros face ao que observamos, não reagirmos, Tuckman (2002) alerta-nos que

O aspecto mais crítico da observação é “olhar”, tentando apreender tanto quanto possível, sem influenciar aquilo para que está a olhar. Contudo, deve estar prevenido de que o que se passa perante si, como investigador representa – pelo menos em parte – uma *performance* que visa influenciar os seus juízos de valor. (...) Quanto mais observações fizer, e quanto mais discreto permanecer, menos vai influenciar provavelmente o que se está a passar junto de si. (p. 521, aspas e itálico no original)

Na presente investigação adoptámos a posição de participante observador, que Merriam (1988) define como sendo

As actividades de observação do investigador, que são conhecidas do grupo, [e] são subordinadas ao papel do investigador como participante. A negociação aqui é entre a densidade da informação revelada ao investigador e o nível de confidencialidade prometido ao grupo, de forma a obter a informação. (pp. 92-93)

É este papel de participante observador que o investigador assume que “(...) tem a vantagem de nos colocar dentro dos acontecimentos, e em condições de os observar, tal como eles se produzem” (Hamido, 2005, p. 262), facilitando-nos uma compreensão sobre o cenário e a actuação das pessoas, promovendo a construção de uma visão holística do campo de investigação (Patton, 1990/2002).

A opção de assumirmos o posicionamento de participante observador decorre do problema que pretendemos investigar, do tipo de instrumento de recolha de dados, bem como do grau de envolvimento com os participantes. Este posicionamento, enquanto observador, para além de influir nos constrangimentos que os candidatos pudessem sentir por saberem que estavam a ser observados, vai ao encontro das relações sociais que, enquanto formador destes candidatos a uma certificação escolar, são realizadas no cenário em que estamos a desenvolver esta investigação.

Hamido (2005) classifica o investigador como um “(...) sistema observante, [em que] fazemos parte do que observamos, pelo que influenciámos o que nos é dado observar, assim como somos influenciados pelo contexto de observação em que nos encontramos” (p. 262). É, em parte, este sistema de influências entre investigador-participante e cenário que, para além de contribuir para a subjectividade desta investigação, também influenciou na opção pela modalidade de participante observador.

O investigador pode, de forma atempada, concentrar os sentidos e observar determinados eventos, comportamentos ou pessoas. Inicialmente, a direcção do olhar e as acções do investigador no campo são influenciadas pelo problema em estudo e pelas questões de investigação, tal como afirma Merriam (1988), “(...) mas onde focar ou parar a acção [de observar] não pode ser determinado atempadamente. Deve-se permitir que o foco emerja e de facto pode mudar ao longo do estudo” (p. 90).

As observações ocorreram em ambiente natural, e não limitámos o olhar por categorias pré-determinadas de resposta a comportamentos (Adler & Adler, 1994), facilitando-nos uma observação livre, onde observámos os acontecimentos que o olhar (e restantes sentidos) podia(m) captar. Assim, na presente investigação, optámos por não limitar o que iríamos observar. Não foram criadas grelhas de registos ou categorias de observação, e limitámo-nos, simplesmente, a olhar em redor, quando nos

encontrávamos no local onde desenvolvemos o estudo. Observávamos as pessoas, as interações que estabeleciam, as expressões faciais quando reagiam aos técnicos do CNO, as formas e pertinência das intervenções, entre outros aspectos.

Segundo Mertens (1998), para minimizar o grau de subjectividade dos investigadores nas observações recolhidas, “O investigador deve observar o tempo suficiente para identificar temas salientes. O investigador deve evitar um encerramento prematuro – isto é, chegar a uma conclusão sobre uma situação sem observações suficientes” (p. 182). Assim, através de observações sistemáticas, os investigadores são confrontados com acções, fenómenos ou comportamentos que emergem no seio das relações que os diferentes intervenientes estabelecem intra-cenário.

#### **2.3.1.1. Diário de bordo**

Ao longo do trabalho empírico mantivemos um diário de bordo, onde transcrevemos, por palavras, desenhos e esquemas, as experiências que vivíamos no CNO e com as pessoas (candidatos e equipa técnica), onde registámos o que observávamos, sentíamos e pensávamos. Procurámos não ocultar o posicionamento de formador/investigador, os sentimentos, as preocupações, bem como as reflexões sobre os acontecimentos, pois este é um instrumento pessoal do investigador, que o acompanha, diariamente, ao longo da investigação (e até quando este não se encontra no local de estudo).

O diário de bordo funciona como complemento à observação e, sempre que sentimos necessidade, foi escrita uma nova entrada, utilizando um estilo de escrita livre, onde procurámos expor o que fora observado. Apesar do carácter livre que tentámos trazer ao diário de bordo, procurámos que este contribuísse para um melhor esclarecimento sobre o problema em estudo. Portanto, em vez de uma abordagem muito estruturada, optámos por, ao longo da interacção com o cenário, realizar notas de campo *in situ* sobre o experienciado (Brown & Dowling, 1999), que serviam, posteriormente, para elaborar entradas mais organizadas no diário de bordo. Habitualmente, as entradas no diário de bordo resultaram da compilação de pequenos apontamentos que realizávamos ao longo das interações. As notas de campo não tomaram o formato de descrições densas, pois o investigador assumia, simultaneamente, as funções de formador, e era muitas vezes solicitado a fornecer resposta a questões, ou a desenvolver outras tarefas, pelo que se tornava impraticável realizar este tipo de descrições. Contudo, após as sessões com os candidatos, realizávamos registos, onde partilhávamos

a visão dos acontecimentos, bem como as preocupações, reflexões, questões e tarefas a desenvolver.

Aceitamos que se recolhe muita informação do cenário sobre os fenómenos que nele acontecem. Porém, temos também presente que muita informação se perde, pois o investigador não consegue, eficientemente, recolher toda a informação que lhe chega. No entanto, esperamos que alguns dos dados que possam ter sido perdidos se manifestassem novamente, ou que se manifestassem através de outros instrumentos de recolha de dados.

### **2.3.2. CONVERSAS INFORMAIS**

As conversas informais assemelham-se, de alguma forma, à noção de entrevista não-estruturada (Patton, 1990/2002). Do mesmo modo que as entrevistas são reconhecidas como uma fonte de dados, pois facilitam acesso aos relatos dos participantes, que assumem um discurso na primeira pessoa, também as conversas informais facilitam acesso a este tipo de dados. Nas conversas informais, a voz dos participantes está carregada de espontaneidade. O investigador, em interacção com os participantes e através de conversas informais, pode aceder a temas pertinentes para o desenvolvimento da investigação.

Na presente investigação, as conversas informais com os candidatos surgiram nos dias das sessões de reconhecimento de competências, ou nos intervalos destas, de forma informal. Com os elementos da equipa do CNO surgiram, habitualmente, quando trabalhávamos na mesma sala e, por vezes, quando estávamos em momentos informais, nomeadamente pausas para café e almoço.

### **2.3.3. TAREFAS DE INSPIRAÇÃO PROJECTIVA**

As técnicas projectivas têm origem na psicologia clínica e pressupõem que, tal como Anzieu (1978, citado por Hamido, 2005) afirma

(...) a imagem do núcleo secreto da personalidade se fixa sobre um revelador, permitindo depois a sua leitura (...) por meio da projecção ampliadora. O que está escondido fica, assim, iluminado; o latente se torna manifesto; o interior é trazido à superfície; o que há em nós de estável e também emaranhado se desvenda. (pp. 265-266)

Não pretendendo construir um teste projectivo, pois exigiria a standardização do mesmo, utilizámos e construímos tarefas de inspiração projectiva (TIP), apelando a diferentes formas de expressão dos candidatos, que facilitassem a desocultação e acesso a, por exemplo, traços da personalidade, valores, crenças, preocupações e sentimentos (Piscarreta & César, 2001). As TIP são, propositadamente, pouco estruturadas e ambíguas, com instruções de aplicação simples, para facilitar “(...) a diversidade e a flexibilidade das respostas; as respostas não são correctas nem incorrectas, são as próprias interpretações e criações do indivíduo” (Freeman, 1976, p. 669, citado por Hamido, 2005, p. 266).

Nesta investigação recorreremos a quatro TIP. Duas dessas tarefas foram respondidas, de acordo com a calendarização distribuída aos adultos deste grupo (ver Anexo 4), na terceira sessão; a terceira TIP, na sessão de apresentação da área de competências-chave de MV e TIC, que correspondia à quinta sessão da calendarização; e a última TIP foi apresentada só aos adultos certificados, tendo sido aplicada no final do júri de certificação.

A primeira TIP intitula-se *A minha fotografia* (TIP1, ver Anexo 5), que é uma adaptação de um instrumento publicado pela DGFV (2004). Esta adaptação já estava concretizada quando a equipa de novos formadores do CNO iniciou funções, em Fevereiro de 2008. Porque considerámos este instrumento interessante, e porque ia ao encontro da problemática em estudo, optámos por considerá-lo nesta investigação. Este instrumento, tal como concebido pela DGFV (2004), apresentava um formato mais livre, pois não tinha espaços limitados para as respostas dos candidatos, e tinha “(...) como finalidade que o adulto reflectisse sobre si e construísse uma apresentação de si próprio, de forma livre, apelando à sua criatividade e às formas de expressão em que se sente mais confortável (...) e em que tem mais competências” (DGFV, 2004, p. 29). Na construção original desta tarefa era fornecida uma folha A4, apenas com um pequeno texto explicativo sobre a tarefa, que ocupava a zona superior da folha, e o restante espaço mostrava-se livre para receber os textos, histórias, desenhos, frases, poemas, esquemas, entre outras formas de expressão, que os candidatos pudessem elaborar. No instrumento adaptado *A minha fotografia*, foram adicionadas questões para que “A fotografia de si [do candidato] (...) [incluísse], também, desejos, expectativas, sonhos, projectos (...)” (DGFV, 2004, p. 29), ou seja, que o adulto se projectasse no futuro.

A segunda TIP, intitulada *Pondo em comum* (TIP2, ver Anexo 6), é também da mesma publicação da DGFV (2004), mas sem qualquer adaptação. Esta tarefa “(...) tem

como objectivos a partilha, entre os adultos que iniciam o processo de reconhecimento e validação de competências, das suas expectativas, dúvidas, receios, desejos, objectivos e necessidades relativamente a este processo” (DGFV, 2004, p. 11). Esta TIP apresenta, contudo, uma particularidade que pode dificultar as respostas dos candidatos, pois exige que se expressem apenas através da escrita, apesar de nem todos os candidatos se conseguirem expressar, fácil e/ou correctamente, através dos códigos escritos.

A terceira TIP (TIP 3) consistia em fornecer aos candidatos uma folha A4, branca, sendo depois projectado o texto: *DESENHE e/ou ESCREVA: Para mim, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências é...* Apesar desta tarefa ser similar a uma das solicitações da TIP2, nesta tarefa os candidatos tinham a possibilidade de se expressarem, também, através do desenho.

A quarta TIP (TIP 4) foi aplicada só aos adultos certificados, após a sessão de júri de certificação. No formato e instruções, a TIP4 é idêntica à TIP3. Os adultos certificados responderam, numa folha branca A4, à instrução de *DESENHE e/ou ESCREVA: Para mim, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências foi...*

Na aplicação destas TIP não houve limitação temporal nem na extensão das respostas. As instruções que precediam estas TIP eram fornecidas pelos técnicos presentes nas sessões (as primeiras duas tarefas foram propostas pela profissional de RVC, e a terceira e quarta pelo investigador/formador) de uma forma clara e breve.

#### **2.3.4. RECOLHA DOCUMENTAL**

Efectuámos a recolha de diversos documentos, em suporte papel e informático, que pudessem fornecer evidências empíricas para uma melhor compreensão dos fenómenos que ocorreram no cenário onde realizámos o estudo.

Como qualquer outro organismo, um CNO também

(...) [deixa um] rasto composto por documentos e registos que traçam a sua história e estado actual. Os documentos e registos incluem não somente os típicos papéis, tal como memorandos, relatórios, e planos, mas também ficheiros electrónicos, cassetes (áudio e vídeo), e outros artefactos. (Mertens, 1998, p. 324)

Estes documentos facilitam ao investigador um pano de fundo sobre o local onde decorre a investigação, as dinâmicas e práticas quotidianas, pois “O investigador não pode estar em todos os lugares simultaneamente; assim, documentos e registos dão ao

investigador acesso a informação que, caso contrário, não estaria disponível” (Mertens, 1998, p. 324). Assim, a recolha documental é uma forma de acesso aos participantes que favorece uma melhor compreensão do cenário em estudo. Para Merriam (1988), a recolha documental apresenta vantagens numa investigação de abordagem interpretativa, pois

Muitos documentos são de fácil acesso, gratuitos, e contém informações que levariam ao investigador imenso tempo e esforço para os recolher por si só. (...) Os dados encontrados em documentos podem ser usados da mesma forma que os dados de entrevistas ou observações. (p. 108)

No decorrer desta investigação recolhemos diversos materiais no CNO, nomeadamente: (i) ficheiros de mensagens de correio electrónico entre os elementos da equipa técnico-pedagógica, bem como entre a equipa e os candidatos; (ii) documentação do dossiê técnico-pedagógico do CNO, nomeadamente os projectos estratégicos de intervenção dos anos civis de 2006, 2007 e 2008; (iii) súmulas das entrevistas individuais realizadas aos adultos, elaboradas pelas profissionais; (iv) os perfis de cada candidato (ver Anexo 2); (v) o plano de intervenção individual inicial e final de cada adulto (ver, respectivamente, Anexo 3 e 17); e (vi) documentação específica acessível através da plataforma *on-line*, denominada *sistema de informação e gestão da oferta educativa e formativa* (SIGO), entre outros.

O cruzamento desta documentação com outros dados, recolhidos por meio de instrumentos diversificados, potenciou o conhecimento sobre a problemática que pretendemos aprofundar e clarificar com este estudo.

## **2.4. PROCEDIMENTOS**

### **2.4.1. RECOLHA DE DADOS**

Partilhamos o que escreve Hamido (2005) quando refere que

Os procedimentos constituem as intervenções do investigador, a maneira como ele pontua o curso dos acontecimentos com a sua presença, observação, interrogação. Não seríamos capazes de esgotar (...) todos os movimentos que realizámos nesses sentidos, pelo que damos apenas um esboço (...). (Hamido, 2005, p. 268)

O trabalho empírico que suporta esta investigação não foi, todo ele, pensado e planeado previamente, como é habitualmente nos estudos de caso (Stake, 1995). À

medida que nos infiltrávamos no campo de investigação, a necessidade de aprofundar algumas questões que emergiam do quotidiano deram origem a reformulações nos planos iniciais.

Começámos por, inicialmente, apresentar a intenção e motivação em desenvolver esta investigação no CNO onde o investigador colaborava. Manifestámos as pretensões por escrito, à direcção do CNO, para que esta desse deferimento ao pedido de autorização para o desenvolvimento da investigação. Após deferimento, seleccionámos o grupo de adultos com o qual iríamos trabalhar. A escolha do grupo foi realizada após reuniões com as orientadoras desta dissertação.

Assim que escolhemos o grupo, na primeira sessão de reconhecimento de competências da responsabilidade do formador/investigador, foi explicada aos candidatos a intenção de recolher dados para compreendermos melhor a problemática em estudo, onde explicitámos a necessidade e exigência da participação na investigação. Foi, então, distribuído um pedido de autorização, onde os candidatos manifestaram interesse em participar (ou não) na investigação. Nessa mesma sessão, o investigador propôs a realização da TIP 3.

Como um processo de investigação explora e invade a vida dos participantes, a ética em investigação revela-se de extrema importância. Nesse sentido, e à semelhança do que Tuckman (2002) identifica como sendo direitos dos participantes na investigação, tivemos o cuidado de apresentar aos participantes, bem como ao CNO, um pedido formal de autorização, a solicitar a participação informada na investigação. Destacamos a preocupação com os candidatos. Porque o processo de RVCC é pessoal e explora experiências íntimas dos candidatos, informámo-los de que tinham direito: (i) à privacidade ou à não-participação; (ii) a permanecer no anonimato, seleccionando, por exemplo, um nome fictício; (iii) à confidencialidade; e (iv) de exigir sentido de responsabilidade do investigador. Só após prestarmos estes esclarecimentos, bem como outros solicitados pelos candidatos e elementos da equipa técnico-pedagógica, e termos obtido as autorizações assinadas, iniciámos a recolha documental no CNO.

A partir do momento em que estavam assinados os pedidos de autorização, começámos por recolher outros materiais produzidos pelos candidatos, em sessões anteriores, nomeadamente: (i) o questionário que os adultos responderam no momento de diagnóstico e encaminhamento, onde também constam os comentários da profissional de RVC, esboçados quando dialogou com o adulto (ver Anexo 1); (ii) o *Perfil do candidato*; (iii) as TIP1 e TIP2; (iv) os *Planos de intervenção individual* (PII),

bem como documentação específica do CNO. Simultaneamente à recolha destes dados, assumíamos a postura de participante observador e, posteriormente, registávamos os momentos que considerámos mais marcantes em diário de bordo, que nos acompanhou ao longo de todo o trabalho empírico, e depois deste.

#### **2.4.2. ANÁLISE DE DADOS**

Retratamos a análise qualitativa de dados de pessoal e, por vezes, com processos pouco explícitos, onde as evidências emergem, gradualmente, através das interpretações que o investigador constrói sobre as evidências empíricas. De acordo com Patton (1990/2002), os dados que recolhemos no campo de investigação “(...) captam e comunicam a experiência do mundo de outra pessoa pelas nossas próprias palavras” (p. 47). Como esta comunicação é concretizada pela escrita do investigador, é inevitável contaminá-la com o olhar subjectivo deste, que descreve as experiências de outrem, e tenta descortiná-las, bem como compreendê-las, para compreender os *comos* e os *porquês* que motivaram o que fora observado.

Segundo Bergman e Coxon (2005), os investigadores, habitualmente, lidam com a subjectividade no trabalho empírico de uma de três formas: (i) aceitam-na como algo inevitável; (ii) consideram-na uma falha, que pode ser parcialmente eliminada pela escolha de uma modalidade e procedimento de investigação cuidado; ou (iii) aceitam este fenómeno como uma parte natural da investigação. Nesta investigação adoptámos o posicionamento de aceitar a subjectividade como um fenómeno inerente ao processo de investigação, tal como assumem também Hamido e César (2009).

A interpretação dos dados que se vão recolhendo, ao longo das interacções com os participantes e o cenário, é desejável que acompanhe a evolução do trabalho empírico, tal como afirma Roth (2005). É desejável que a interpretação acompanhe o trabalho empírico e mostrando-se contínua, acontecendo, simultaneamente, ao momento da recolha de dados, pois podemos tomar decisões acerca das trajectórias a tomar na investigação, tendo como bases pré-entendimentos (*pre-understandings*) (Roth, 2005), que construímos ao longo da recolha de dados.

Reconhecemos, neste estudo, e nos que seguem uma abordagem interpretativa, a influência do(s) investigador(es) na (re)construção dos acontecimentos no campo de estudo. Para minimizarmos essa influência sobre os dados recolhidos, adoptámos procedimentos para que as interpretações fossem as mais fiéis possíveis ao que os

participantes partilharam. Recorremos, assim, à técnica que Denzin (1970) denomina de triangulação, e demos os casos a ler aos participantes, para confrontar as suas interpretações com as que o investigador tinha escrito.

Triangulação é a procura de consistência de evidências nos instrumentos de recolha de dados (Meijer, Verloop, & Beijgaard, 2002; Mertens, 1998; Onwuegbuzie & Leech, 2007) e surge como um recurso necessário, segundo Stake (1995), para bastantes investigadores que seguem uma abordagem interpretativa que “(...) acreditam que existem múltiplas perspectivas ou pontos de vista do caso que necessitam de ser representados, mas que não existe forma de estabelecer, de forma segura, a visão mais correcta” (p. 108). Stake (1994) considera que podemos ganhar, através da triangulação, uma melhor compreensão das várias dimensões da problemática em estudo e, por considerar que “(...) nenhuma observações ou interpretações são perfeitamente repetíveis, a triangulação serve também para clarificar o sentido ao identificar diferentes modos do fenómeno ser encarado” (p. 241). Para isso Stake (1995) sugere que “(...) precisamos de alguns protocolos ou procedimentos de triangulação, que tanto os investigadores como os leitores esperam, esforços que vão para além da simples repetição de dados recolhidos num esforço deliberado de procura da validade dos dados observados” (p. 109).

Assim, para que pudéssemos aumentar o grau de validade deste estudo recorremos, ao longo da investigação, a diferentes instrumentos de recolha de dados, alguns utilizados ao longo de toda a investigação – nomeadamente, a observação – e outros utilizados em momentos específicos. Ao adoptarmos diferentes abordagens ao problema, é possível que iluminemos influências externas, nomeadamente a do investigador, tal como afirma Stake (1995). Tentámos, através de diferentes triangulações, criar consistência nas interpretações que realizámos. Mas deixámos, em última instância, ao leitor a missão de validá-las, tal como referem Hamido e César (2009).

Numa investigação que assume uma abordagem interpretativa, os dados, frequentemente, consistem em “(...) descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações, e comportamentos observados; citações directas de pessoas sobre as suas experiências, atitudes, crenças, e pensamentos; e excertos ou passagens completas de documentos, correspondência, gravações e histórias de casos” (Patton, 1980, p. 22). Para analisar, qualitativamente, os dados que recolhemos, assumimos uma

abordagem indutiva (Smaling, 1987, citado por Meijer et al., 2002, pp. 146-147) onde, intuitivamente, relacionámos os dados de diferentes instrumentos.

Com o *terminus* do processo de recolha de dados procedemos, sistematicamente, a uma análise de conteúdo mais aprofundada, para que pudessem emergir categorias indutivas de análise. Começámos por analisar as TIP, que categorizámos de acordo com as representações sociais que os adultos manifestavam sobre o processo de RVCC, e procurámos triangular estes resultados com outras fontes de dados, com o intuito de encontrarmos consistência no produto destas triangulações para a produção de descrições densas. Atribuímos, depois, ao próprio leitor, a missão de construir sentidos e fazer juízos relativamente aos resultados apresentados e discutidos nesta dissertação.



## CAPÍTULO 3

### RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

#### 3.1. ORGANIZAÇÃO DAS DINÂMICAS E PRÁTICAS DO CNO

Nos CNO funcionam equipas multidisciplinares, de formações académicas diversas, que devem ser estáveis para que possam partilhar e desenvolver a missão dos CNO, com sentido de responsabilidade, rigor e sustentabilidade. A equipa de um CNO deve ser constituída por um director, um coordenador, um técnico de diagnóstico e encaminhamento, profissionais de RVC, formadores e pessoal administrativo. O número destes técnicos, para os CNO que recebem fundos do Fundo Social Europeu através do programa PRODEP III, é variável em função das metas quantitativas contratualizadas; caso o CNO seja auto-financiado, existe possibilidade de existirem diferentes configurações da equipa.

Na Figura 5 pode observar-se um fluxograma das etapas de intervenção de um CNO desde que um jovem ou adulto se inscreve até ao momento em que termina o percurso no CNO.

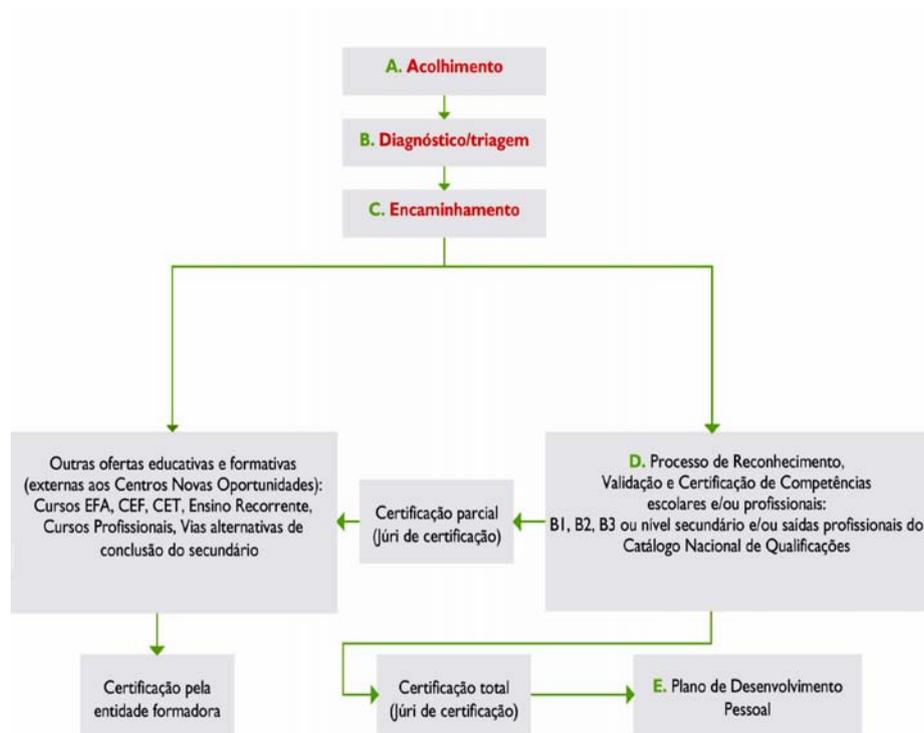


Figura 5 - Fluxograma das etapas de intervenção dos CNO (Gomes & Simões, 2007, p. 20)

Os CNO intervêm, desde 2007, com a publicação da *Carta de qualidade dos centros novas oportunidades* (Gomes & Simões, 2007), em torno dos seguintes eixos: (i) acolhimento; (ii) diagnóstico; (iii) encaminhamento; (iv) processo de RVCC; (v) formação complementar; (vi) júri de certificação; e (vii) plano de desenvolvimento pessoal.

### **3.1.1. ACOLHIMENTO**

O acolhimento consiste no atendimento inicial proporcionado aos adultos que procuram os CNO, do qual pode resultar a inscrição do adulto. Neste atendimento podem ser prestados esclarecimentos sobre a *iniciativa novas oportunidades*, bem como sobre as práticas e dinâmicas desenvolvidas nos CNO, onde destacamos o processo de RVCC, bem como esclarecimentos sobre as diferentes ofertas educativas. O acolhimento termina com a marcação de um contacto entre o candidato e o técnico de diagnóstico e encaminhamento.

No CNO onde ocorreu esta investigação, a inscrição no CNO podia ser realizada de duas formas: (i) presencial, onde várias colaboradoras da instituição respondiam às mais diversas questões dos jovens e adultos, que podiam depois formalizar uma inscrição, mediante apresentação do bilhete de identidade e número de contribuinte; ou (ii) *on line*, com a resposta a um questionário onde se solicitava dados de índole pessoal. Os adultos eram contactados, posteriormente, para formalizarem a inscrição. Com este formulário de pré-inscrição, o CNO mostra-se aberto à comunidade, receptivo e disponível para ser contactado pelo maior número de cidadãos.

As profissionais de RVC, neste CNO, desempenhavam também as funções definidas para o técnico de diagnóstico e encaminhamento, uma vez que ainda não existia uma pessoa responsável para aquela função, introduzida com a portaria nº 370/2008, publicada a 21 de Maio de 2008 (MTSS & ME, 2008b). As profissionais de RVC realizavam sessões de acolhimento, com uma duração média de duas horas. Em cada sessão estavam presentes cerca de 15 candidatos. As convocatórias para estas sessões eram realizadas de acordo com uma lista ordenada das inscrições. Os candidatos inscritos internos tinham prioridade sobre os externos.

Nessas sessões, as profissionais de RVC partilhavam com os adultos o que são os CNO e as dinâmicas de funcionamento daquele CNO em particular. O foco da apresentação incidia na explicitação da fase que se seguia ao acolhimento – o

diagnóstico – e o encaminhamento para um trajecto de qualificação adequado a cada um. No final da sessão, a profissional de RVC agendava uma entrevista individual com cada um dos adultos. Habitualmente, as profissionais de RVC realizavam, em média, duas entrevistas por dia (Investigador, DB, 19/02/2008, p. 9), que se revelavam insuficientes para dar resposta aos 116 candidatos inscritos no nível básico, que aguardavam uma resposta do CNO (Investigador, DB, 19/02/2008, p. 7).

### 3.1.2. DIAGNÓSTICO

O diagnóstico<sup>1</sup> é a etapa de intervenção do CNO onde o perfil do adulto é desenvolvido e aprofundado, com base em informações recolhidas em momentos anteriores. Com esta etapa, também desenvolvida pelo técnico de diagnóstico e encaminhamento, pretende-se aceder às expectativas do adulto, bem como aos interesses, motivações e necessidades, para que se possa definir, de forma negociada, uma trajectória de qualificação personalizada, delineada com recurso a um vasto conjunto de ofertas de (re)qualificação disponíveis na área geográfica do CNO.

Neste CNO, a etapa de diagnóstico era também desenvolvida pelas profissionais de RVC e organizada em dois momentos. O primeiro momento consistia numa entrevista individual com o adulto e o segundo momento na negociação, com o adulto, de uma trajectória de (re)qualificação. Na entrevista individual, os candidatos eram convidados a preencher um questionário (Q1), composto por questões abertas e fechadas, a que a equipa intitulou de *Guião da entrevista*. O procedimento previsto com este instrumento era: (i) o questionário, em suporte papel, era fornecido ao adulto; (ii) a cada adulto eram atribuídos cerca de 30 minutos para preencher, por escrito e individualmente, este documento; (iii) após o preenchimento deste questionário, a profissional de RVC aprofundava junto do adulto algumas questões deste instrumento para o conhecer melhor, fazendo anotações no questionário previamente preenchido pelo candidato. Habitualmente, esta etapa durava entre 30 a 60 minutos, variando em função dos adultos.

Este questionário foi construído pelas profissionais de RVC, com base em questionários de outros CNO, iluminando a partilha de recursos, entre CNO, ainda que informalmente. Durante a fase de concepção deste instrumento as profissionais

---

<sup>1</sup> Esta etapa de intervenção dos CNO assume a designação de *diagnóstico/triagem* (Gomes & Simões, 2007). Contudo, vamos designar esta etapa apenas por diagnóstico, porque assumimos que a palavra triagem não se adequa à política e filosofia dos CNO.

revelaram alguma dificuldade em seleccionar, dos questionários que tomaram como base, a informação que necessitavam (Investigador, DB, 19/02/2008, p. 9). Não houve um envolvimento da restante equipa na concepção deste instrumento, uma vez que não se vivia um ambiente colaborativo entre os diferentes agentes (formadores e profissionais de RVC), observando-se um “(...) distanciamento e distinção de tarefas (...) perturbando a criação de um processo coeso, onde todos dariam o seu contributo (...)” (Investigador, DB, 19/02/2008, p. 9).

Após a entrevista com o candidato, a profissional de RVC preenchia o *Perfil do candidato* (PC), um instrumento adoptado da anterior equipa técnico-pedagógica, onde constam dados identificativos do adulto, bem como traços da personalidade, anotações biográficas, a motivação para definir trajectórias de (re)qualificação, possíveis indícios de competências que possam já ter sido desenvolvidas, bem como possíveis necessidades formativas. Em determinados momentos estes perfis foram preenchidos pelos formadores da equipa técnico-pedagógica (de nível básico e secundário) para ajudar as profissionais de RVC a actualizar os registos (Investigador, DB, 12/03/2008, p. 23). Ao participarmos nesta actualização dos perfis, observámos o

(...) quão superficial e pouco fidedigno este documento pode ser, principalmente no discurso que as profissionais de RVC utilizam para descrever as motivações do adulto para frequentar o processo, a postura ao longo da entrevista, entre outros aspectos. Pode-se recolher bastante informação deste instrumento, mas alguma dela deve ser posta em causa, pois está bastante “contaminada”. Os formadores preenchiam estes perfis mas, habitualmente, nem conheciam (ainda) o candidato. (Investigador, DB, 12/03/2008, p. 24, aspas e maiúsculas no original)

O perfil do candidato era lido pelos formadores das áreas de competências-chave de nível básico que, mesmo sem terem contactado com o candidato, apoiavam, ou não, o encaminhamento do candidato para processo de RVCC.

### **3.1.3. ENCAMINHAMENTO**

É na etapa de encaminhamento que o adulto é direccionado para uma resposta educativa adequada ao perfil, necessidades e expectativas manifestadas. O encaminhamento para uma das respostas sugeridas pelo técnico de diagnóstico e encaminhamento resulta de uma negociação entre a equipa técnico-pedagógica do CNO e o adulto, e é fundamentado no perfil deste, identificado e construído nas etapas anteriores. Os adultos podem ser encaminhados para um processo de RVCC, que

desenvolvem no CNO, ou para uma trajetória de qualificação externa, tendo em conta a oferta disponível na rede territorial a que o CNO está afecto. Alguns exemplos deste tipo de ofertas são os cursos de educação e formação de adultos (EFA), cursos de educação e formação (CEF)<sup>2</sup>, entre outras ofertas educativas e formativas. Esta etapa deve ser composta por, pelo menos, duas sessões. Uma onde o técnico de diagnóstico e encaminhamento apresenta todas as ofertas educativas e formativas que se adequam ao adulto. Numa segunda sessão, o adulto manifesta a preferência por uma das sugestões apresentadas pelo técnico de diagnóstico e encaminhamento.

Neste CNO, o encaminhamento do adulto ocorre quando a profissional de RVC e os formadores analisam os instrumentos *Perfil do candidato* e *Guião da entrevista*. Estes instrumentos mostravam-se, por vezes, insuficientes para que a equipa técnico-pedagógica pudesse fazer o encaminhamento mais adequado para cada adulto, atendendo às necessidades específicas individuais. Porém, não se observou nenhuma iniciativa da equipa que fosse ao encontro desta necessidade, partilhada por todos os elementos da equipa do CNO (Investigador, DB, 12/03/2008, p. 24).

Após a análise destes instrumentos, a profissional de RVC reúne-se com o candidato, para encontrar, com este, a trajetória de (re)qualificação que mais se ajusta ao perfil evidenciado. Para os adultos encaminhados para outra oferta educativa, que não o processo de RVCC, o CNO assumia a responsabilidade de emissão de um *Plano pessoal de qualificação* (PPQ), onde se indica o percurso negociado com o adulto; caso fossem encaminhados para desenvolver um processo de RVCC, a profissional de RVC elaborava um *Plano de intervenção individual inicial* (PIII), onde constavam alguns dados de identificação do candidato, o nível de certificação a que se estava a candidatar, bem como possíveis necessidades de formação nas diferentes áreas de competências-chave.

### **3.1.4. PROCESSO DE RVCC**

O processo de RVCC baseia-se em pressupostos metodológicos específicos, como o balanço de competências, o recurso à história de vida, a abordagem (auto)biográfica, entre outros, que facilitam a evidenciação de competências desenvolvidas pelo candidato, em diferentes cenários/contextos formais, não-formais e

---

<sup>2</sup> Os CEF são direccionados para jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já tenham abandonado o sistema educativo sem completar o 12º ano de escolaridade. São também público-alvo dos CEF todos os que, já tendo concluído o 12º ano de escolaridade, desejem concluir uma qualificação profissional (ME & MSST, 2004).

informais, ao longo da vida. Neste processo, os candidatos desenvolvem, com a equipa técnico-pedagógica do CNO, um portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA)<sup>3</sup>, também denominado apenas de portefólio, orientado por um dos referenciais de educação e formação de adultos. Está previsto, no processo de RVCC, um momento de formação complementar, com a duração máxima de 50 horas por candidato, para todas as áreas de competências-chave, com o objectivo de facilitar o desenvolvimento de competências necessárias para a conclusão do processo de RVCC.

Neste CNO, as profissionais de RVC e os formadores das áreas de competências-chave adoptaram a organização que já vinha da anterior equipa do CNO, não havendo propriamente

(...) uma reunião conjunta [desta nova equipa] para estruturar todo o processo. Penso que todos os técnicos, como têm experiências de outros centros, estão a agarrar-se demasiado a essas experiências, não permitindo criar um novo processo, o processo criado por esta equipa. (Investigador, DB, 19/02/2008, p. 8)

Foi elaborada uma planificação das sessões, com periodicidade semanal, tendo, cada uma, a duração de três horas. Destacamos cinco momentos: (i) apresentações sobre o processo de RVCC e as áreas de competências-chave; (ii) sessões de balanço de competências com a profissional de RVC; (iii) sessões com os formadores das áreas de competências-chave; (iv) sessões de organização do PRA; e (v) júri de certificação e plano de desenvolvimento pessoal.

Para uma melhor compreensão da operacionalização do processo de RVCC, incluindo a estrutura adoptada por este CNO, bem como as práticas desenvolvidas, apresentamos as vivências nas sessões desenvolvidas pelos diferentes elementos da equipa técnico-pedagógica.

### **3.1.4.1. Sessões com...**

#### **3.1.4.1.1. ... a profissional de RVC**

A primeira sessão do processo de RVCC é com a profissional de RVC e, sempre que possível, com a presença dos formadores das respectivas áreas de competências-chave. Nesta sessão, inicialmente, a profissional de RVC faz uma breve apresentação da equipa técnico-pedagógica do CNO e responde a questões sobre o processo de RVCC. Depois, convida os candidatos a decidirem um nome para o grupo. Nesse momento, é-

---

<sup>3</sup> Ao que a equipa técnico-pedagógica denomina de dossier pessoal, optámos por assumir a denominação de portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), ou simplesmente portefólio, pelas características que o portefólio apresenta e atendendo às dinâmicas que se estabelecem nos CNO.

lhes entregue a folha de *Apresentação do candidato* (AC) onde se pode ler o nome do candidato, do grupo, bem como o nome dos elementos da equipa do CNO que o vão acompanhar ao longo do processo de RVCC. Os candidatos realizam nesta sessão duas tarefas: *A minha fotografia* (TIP1), um questionário composto por questões abertas, que nos possibilita conhecer mais aprofundadamente como o candidato se vê a si próprio; e o *Pondo em comum* (TIP2), uma tarefa de inspiração projectiva que nos facilita acesso às representações sociais que o candidato construiu sobre o processo de RVCC, bem como às expectativas, motivações, sentimentos e dúvidas do candidato. Estas tarefas são adaptações de instrumentos de mediação publicados pela DGFV (2004). Esta sessão termina com a leitura e distribuição dos contratos, emitidos directamente do sistema de informação e gestão da oferta educativa e formativa (SIGO), e com o pagamento de cinco euros, para cobrir as despesas de imposto de selo na formalização do contrato.

Durante esta sessão observámos que algumas expressões que a profissional de RVC utilizava não eram adequadas a este tipo de processo. Por exemplo, a profissional de RVC

(...) utiliza [expressões] com os candidatos e que permite (...) [estes utilizaram expressões como] denominarem o processo de RVCC de curso, chamarem os formadores de “professores”, a utilização de termos como “avaliar”, “exercícios”, “aulas”, entre outras expressões que não devem ser utilizadas neste processo, porque não fazem sentido. Todas estas expressões derivam de um passado amarrado às experiências em cenário/contexto formal, a escola! (...) Duvido que naquela sala todos soubessem qual o significado das siglas de RVCC. (Investigador, DB, 05/03/2008, p. 20, aspas e maiúsculas no original)

É importante que, nas primeiras sessões do processo de RVCC, os elementos da equipa técnico-pedagógica assumam uma linguagem cuidada e simples, evitando o recurso a siglas, mas que apresentem, desde o início, a terminologia deste processo, para que os candidatos se possam apropriar dela. A apropriação desta terminologia, específica ao processo de RVCC, reveste-se de dificuldades para candidatos, mas também para os elementos da equipa do CNO porque, habitualmente, a terminologia que conhecem e utilizam é a usada em cenários/contextos educativos formais e não-formais.

Após as sessões de apresentação das áreas de competências-chave a profissional de RVC intervinha, dinamizando duas sessões de exploração da história de vida dos candidatos. Estas sessões eram realizadas na sala de informática, muitas vezes com a restante equipa técnico-pedagógica presente, a desenvolver outras actividades. Nestas

sessões observámos dois modelos de trabalho: (i) em grupo, onde cada candidato utilizava um computador e, através das orientações da profissional de RVC, que circulava na sala, desenvolvia a história de vida; e (ii) uma componente individual, onde a profissional de RVC auxiliava os candidatos na organização do portefólio.

Houve um momento em que, apesar da profissional de RVC já ter esgotado as sessões planificadas para os candidatos desenvolverem a história de vida, esta técnica revelou que nesta fase existem “(...) muitos [candidatos que] ainda não sabem o que têm que fazer, e que não existe ainda uma apropriação da linguagem mais específica deste processo (...)” (Investigador, DB, 02/04/2008, p. 29).

Ao longo do processo de RVCC, a profissional de RVC vai agendando sessões com os candidatos (em grupo ou individualmente) para continuar a desenvolver, com estes, o portefólio, bem como a tarefa *Projecto pessoal* (PP) (ver Anexo 7) que, habitualmente, os candidatos apresentam sob a forma de uma apresentação em suporte informático, a ser utilizada em sessão de júri de certificação (Investigador, DB, 02/04/2008, p. 30).

#### 3.1.4.1.2. ... a formadora de LC/CE

Na primeira sessão de LC/CE, a formadora apresentou estas áreas de competências-chave e alguns dos critérios de evidenciação de competências, para estas áreas, sugeridos no referencial de EFA de nível básico. Também nesta sessão, a formadora distribuiu aos candidatos a tarefa *Que competências?* (ver Anexo 8). Esta tarefa foi adaptada pela anterior equipa técnico-pedagógica, também da publicação da DGFV (2004) e foi adoptada por esta nova equipa, “(...) por considerarem que poderia ser útil aos candidatos, pois poderiam elaborar uma espécie de inventário das experiências mais significativas e das competências desenvolvidas ao longo da vida e que se relacionam intimamente com a área de competências-chave” (Investigador, DB, 14/05/2008, p. 37). Nesta tarefa, os candidatos deviam posicionar-se face a uma listagem de capacidades e competências, identificando as experiências onde desenvolveram essas capacidades e competências, bem como as dificuldades que sentem na mobilização dessas competências noutros cenários/contextos. Esta tarefa foi, posteriormente, alvo de uma correcção ao nível dos erros ortográficos e de sintaxe pela formadora e entregue aos candidatos, para que pudessem inclui-la na história de vida, que iriam começar a desenvolver com a profissional de RVC. Assim, o objectivo desta

tarefa seria o de facilitar a evidenciação de competências desenvolvidas em diferentes cenários/contextos, ao longo da vida.

Na sessão de reconhecimento da área de competências-chave de LC os candidatos realizaram duas tarefas. A primeira tarefa (LC1, ver Anexo 9) consistia na resolução de uma ficha de trabalho, onde os candidatos, individualmente, tinham que ordenar, interpretar e resumir textos, bem como redigir textos de opinião. Desta ficha de trabalho constam duas questões, que considerámos importantes para aceder à representação social que os candidatos manifestam sobre o processo de RVCC. Uma das questões solicita aos candidatos um comentário sobre uma afirmação relacionada com a qualidade no (e do) processo de RVCC. A segunda questão solicitava a elaboração de um comentário de resposta à publicação de um *blog*, que foi a inspiração para a criação desta tarefa.

A segunda tarefa (LC2, ver Anexo 10) consistia numa listagem de símbolos, que os candidatos deviam reconhecer, evidenciando as circunstâncias em que estes são utilizados. Esta tarefa não foi realizada na sessão com a formadora, apenas foram dadas orientações para que os candidatos pudessem dar resposta noutra cenário. Quando os candidatos concretizassem esta tarefa deveriam entregá-la à formadora de LC/CE, para que a pudesse corrigir. Após a correcção da formadora, os candidatos deveriam proceder às reformulações necessárias para incluir este trabalho no portefólio que têm vindo a desenvolver.

Estas correcções (e sugestões de exploração) não eram sempre bem recebidas. Ao entregar a uma candidata tarefas corrigidas pelos formadores, a candidata

(...) respondeu prontamente que «Com estes comentários vocês dão-me vontade de desistir. Mandar tudo para trás». Foi o primeiro impacte com a exigência que pretendíamos [os formadores] inculcar ao processo e a qualidade das tarefas desenvolvidas pelos candidatos. Explicámos-lhe o objectivo das correcções/sugestões realizadas pelos formadores, de forma algo brincalhona, para que a candidata sorrisse. (Investigador, DB, 14/05/2008, p. 35, aspas no original)

As sessões de reconhecimento na área de competências-chave de CE tinham como base de trabalho, entre a formadora e os candidatos, três tarefas. A primeira tarefa consistia na construção do *curriculum vitae* (CV) de cada candidato, seguindo as orientações do modelo europeu. A segunda tarefa consistia numa dinâmica em grupo. Os candidatos organizavam-se em pequenos grupos e concretizavam a tarefa *Abrijo subterrâneo* (ver Anexo 11). Depois de todos os grupos terem concretizado a tarefa, a

formadora promovia uma discussão em grande grupo, estabelecendo pontes com alguns dos critérios de evidência de competências da área de CE. A terceira e última tarefa da área de competências-chave de CE denomina-se *O mundo à minha volta* (CE1, ver Anexo 12). Nesta tarefa os candidatos deveriam escolher alguns dos temas sugeridos pela formadora e, com base em pesquisas realizadas em diferentes fontes, deveriam elaborar um texto. Após a distribuição dos enunciados da tarefa

A formadora começou por ler o texto que fazia parte da tarefa, enquanto os adultos acompanharam a leitura. À medida que a formadora ia lendo e explicando a tarefa começaram a surgir várias questões, algumas das quais pertinentes: *Se não formos sindicalizados? Dizemos porque é que não somos?*; ou ainda, *Isto é um trabalho à parte?*. (Investigador, DB, 14/05/2008, p. 36, itálico para identificar a transcrição integral das questões)

Estas preocupações, manifestadas pelos candidatos, iluminam as dificuldades que sentem ao longo do processo de RVCC, que tem como principal fonte de informação a interpretação e a construção de sentidos, pelos candidatos, das próprias experiências vividas ao longo da vida. A abordagem deve ser autobiográfica, mas há tarefas solicitadas pela equipa técnico-pedagógica que não deixam clara esta forma de trabalho. As concretizações destas tarefas, depois de analisadas pela formadora, facilitam a compreensão das necessidades formativas de alguns candidatos. Após a identificação das necessidades formativas, os candidatos podem frequentar sessões de formação complementar, até um limite de 50 horas, por candidato.

Habitualmente, após os esclarecimentos da formadora, que seguiam a distribuição das tarefas pelos candidatos, eram muitas as dúvidas manifestadas (Investigador, DB, 14/05/2008, p. 36). Uma candidata permite iluminar uma das dificuldades sentidas e que pode configurar as dúvidas que os candidatos partilhavam quando nos disse que “Muitas vezes as nossas dúvidas é a nossa interpretação do português (...)” (Investigador, DB, 14/05/2008, p. 37).

Para construirmos uma visão global das tarefas solicitadas aos candidatos ao longo do processo de RVCC, juntámo-nos com as duas formadoras de LC/CE do CNO, a quem

Perguntámos se os adultos liam algum livro durante o desenvolvimento do processo de RVCC, para promover hábitos de leitura nos candidatos, bem como se realizavam alguma espécie de resumo, entre outras tarefas. A S. dominou a resposta, como habitualmente, sendo acompanhada pelo consentimento da formadora que acompanhava este grupo. A S. respondeu-nos que «Nunca os obriguei a ler um livro e a fazer um

resumo. Isso é na escola! Porque quem lê sabe resumir, quem não lê vai à net, por isso contornamos a questão. Aqui só reconhecemos se sabem ler e resumir. Não fomentamos a leitura. Não está no referencial». (Investigador, DB, 14/05/2008, p. 37, aspas no original)

O referencial de EFA de nível básico pretende contemplar as competências que se esperam mobilizáveis por adultos com o 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade. Este é um instrumento flexível, sujeito à interpretação das equipas técnico-pedagógicas dos CNO, bem como dos próprios candidatos, quando o conhecem. Assim, o discurso de uma das formadoras deste CNO permite iluminar a interpretação e operacionalização rígida do referencial de competências-chave nos CNO, onde muitas vezes a interpretação literal do que está escrito, nomeadamente as sugestões de critérios de evidência de mobilização de competências, não facilitam uma focagem mais abrangente e criativa do referencial, e mais focalizada nas características, necessidades e competências individuais dos candidatos que desenvolvem o processo de RVCC.

Quase todos os candidatos em processo de RVCC frequentavam uma sessão de formação complementar de LC, com a duração de três horas. Nesta sessão a formadora entregava aos candidatos as tarefas que realizavam na sessão de reconhecimento de competências da área de LC corrigidas e, no quadro, fazia a correcção em grande grupo (Investigador, DB, 14/05/2008, p. 37). Nesta sessão a formadora também promovia um debate com os candidatos sobre este processo de certificação de competências, que decorria de uma das questões da tarefa corrigida, para que pudessem evidenciar a capacidade de argumentação, por exemplo (Investigador, DB, 14/05/2008, pp. 37-38).

#### 3.1.4.1.3. ... o formador de MV/TIC

A primeira sessão de apresentação aos candidatos das áreas de competências-chave de MV e TIC começou com uma breve apresentação dos candidatos. O formador questionou todos os candidatos sobre as motivações para desenvolverem um processo de RVCC. Alguns dos candidatos partilharam aspectos pessoais, emocionais, que facilitaram uma aproximação entre os presentes, desenvolvendo laços relacionais mais íntimos (Investigador, DB, 19/03/2008, p. 26).

Após a apresentação de todos os candidatos, o formador também partilhou parte do percurso pessoal e profissional já que “Senti essa necessidade, pois sei que estes adultos partilham imenso das suas vidas e sinto, por vezes, necessidade de também dar um pouco da minha” (Investigador, DB, 19/03/2008, p. 25). O formador, após a apresentação, esclareceu o papel que desempenha no CNO, elucidando que “(...) não

era professor deles [os candidatos], era meramente um facilitador de correspondência entre as experiências de vida e as competências que se pretendem ver evidenciadas à luz do referencial de competências de nível básico” (Investigador, DB, 19/03/2008, p. 26).

As primeiras tarefas solicitadas nesta sessão eram tarefas de inspiração projectiva (TIP). O formador distribuiu folhas A4 brancas por todos os candidatos, com a indicação de que poderiam responder à tarefa como se sentissem mais confortáveis. De seguida, projectou num quadro branco o texto

“Desenhe e/ou Escreva «Para mim, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências é...»” [TIP3]. (...) Após todos os candidatos terem concluído esta tarefa de inspiração projectiva, introduzi uma outra: “Desenhe e/ou Escreva «Na minha vida, a Matemática está presente quando...»”. Os adultos ficaram surpresos pelo “desenhe”. Penso que nunca ninguém lhes pediu para desenharem, enquanto adultos. Muitos responderam a estas tarefas através de um desenho, complementando a resposta com algumas palavras. Raros foram aqueles que optaram simplesmente pelo desenho. (Investigador, DB, 19/03/2008, pp. 26-27, aspas no original)

As TIP facilitam-nos acesso às representações sociais que estes candidatos construíram sobre o processo de RVCC e possibilitam, também, aos candidatos que sentem maior dificuldade em expressar-se através do código escrito, uma outra forma de expressão, como o desenho (Investigador, DB, 19/03/2008, p. 27).

Quando todos os candidatos terminaram as TIP, o formador projectou um filme, onde se podiam observar as conexões que a matemática estabelece com diversas actividades do dia-a-dia, com a música, entre outros domínios. Ao longo do filme os candidatos esboçaram olhares de surpresa pelas conexões entre a matemática e a música, pois não imaginavam que se podia relacionar a matemática com a música. Para estes candidatos, matemática era sinónimo de números e operações com números (Investigador, DB, 19/03/2008, p. 27).

No fim da projecção promoveu-se um debate, onde formador e candidatos partilharam situações do quotidiano onde a “(...) matemática está presente” (Investigador, DB, 19/03/2008, p. 27). Após este debate, o formador apresentou a área de competências-chave de TIC, salientando a importância das (novas) tecnologias, nomeadamente o computador e o acesso à *world wide web* (WWW), no quotidiano. De uma forma breve, mencionou quais os programas informáticos que são contemplados na área de competências-chave de TIC, nos quais os candidatos teriam de evidenciar e/ou desenvolver competências.

Em jeito de síntese, após a apresentação da estrutura das áreas de competências-chave, o formador salientou que estas

(...) não são estáticas, que devem ser vistas como partes de um todo. Para esclarecer, utilizei o exemplo de um bolo que, depois de cozido, está uniforme, todos os ingredientes estão misturados, embora saibamos que aquele bolo é feito com açúcar, sal, ovos, farinha, entre outros ingredientes. Os candidatos são o bolo, as experiências de vida onde vão (re)conhecer competências são ingredientes e, em tom de brincadeira, o processo de RVCC é a cereja no topo. Desta forma esclareci junto dos adultos que as quatro áreas de competências do nível básico integram-se todas na nossa vida e são transversais. (Investigador, DB, 19/03/2008, p. 27)

No final da sessão, o formador distribuiu aos candidatos a tarefa *Que competências?* (ver Anexo 13), para que os candidatos pudessem referir experiências onde recorreram a ferramentas matemáticas, bem como a situações onde se tenham confrontado com as novas tecnologias.

Nas sessões seguintes, com recurso a apresentações, o formador de MV/TIC (re)trabalhou alguns conteúdos matemáticos, como o cálculo de percentagens, conversões, proporcionalidade directa e inversa, entre outros. Os candidatos, inicialmente, mostravam-se bastante nervosos e relutantes sobre o que iriam ser as sessões desta área. Diziam mesmo: “Bem, lá vamos para a força...” (Investigador, DB, 09/04/2008, p. 33). Porém, com maior facilidade em alguns assuntos que outros, os candidatos mostravam-se participativos na sessão e exemplificavam, com exemplos reais da vida de cada um, situações onde tivessem recorrido aos assuntos abordados (Investigador, DB, 09/04/2008, p. 33).

No final de cada uma das sessões de reconhecimento de competências, o formador distribuiu aos candidatos uma lista com algumas tarefas, que os candidatos poderiam desenvolver nos portefólios, para que, mais facilmente, pudessem organizar a exploração da área de competências-chave de MV no portefólio, numa perspectiva autobiográfica e integrada nas restantes áreas de competências-chave.

Na área de TIC, os candidatos podiam ser agrupados em dois níveis distintos: os que já sabiam trabalhar com o computador, num total de seis candidatos (a maioria do grupo); e os que nunca, ou muito raramente, trabalhavam com o computador, num total de quatro candidatos, que não eram ainda autónomos no recurso a este equipamento (Investigador, DB, 07/05/2008, p. 34). Nas sessões de reconhecimento, o formador optou por desenvolver actividades paralelas com os candidatos, em função do grau de autonomia que evidenciavam nas TIC. Assim, com os candidatos que já trabalhavam com o computador de modo (quase) autónomo, o formador solicitou que continuassem a elaborar os documentos

em suporte informático, como, por exemplo, a história de vida e as respostas às tarefas da área de LC/CE (Investigador, DB, 07/05/2008, p. 34). Com os candidatos que não mostravam autonomia com o computador, o formador optou por um modelo de sessão mais formativo, dando a conhecer alguns aspectos técnicos dos computadores disponíveis na sala de formação e, em seguida, começaram por explorar o ambiente de trabalho e algumas aplicações informáticas (Investigador, DB, 07/05/2008, p. 34).

Após o período em que decorriam as sessões de reconhecimento, o formador viajava pelo portefólio de cada candidato, sugerindo alterações e/ou formas de exploração de experiências de vida, onde os candidatos pudessem evidenciar competências já desenvolvidas. É nesta fase do processo de reconhecimento de competências que pode ocorrer a formação complementar ao processo de RVCC. Este formador organizava a formação complementar de uma forma individual e personalizada para cada candidato, para que pudessem reconhecer nas experiências de vida capacidades desenvolvidas, bem como a mobilização de competências. Muitas vezes, em sessões de formação complementar, o formador assumia o papel de profissional de RVC, pois alguns candidatos precisavam de

(...) atendimentos individuais com a profissional de RVC, de forma a desenvolver e organizar o portefólio. Sinto que alguns candidatos andam um pouco à deriva, que não sabem muito bem o que fazer; fazem os trabalhos procurando a nossa aprovação e agrado, mas não indo ao encontro das exigências deles próprios. (Investigador, 02/06/2008, DB, p. 39)

Nas sessões de formação complementar, o formador e os candidatos que necessitavam deste tipo de sessões, completavam o portefólio com a exploração de critérios de evidência da área de competências-chave de MV e TIC, nas experiências dos candidatos.

#### **3.1.4.2. Júri de certificação**

O júri de certificação corresponde à etapa final do processo de RVCC, quando a equipa técnico-pedagógica encontra reunidas as condições necessárias para a conclusão do processo, ou seja, quando se encontram reunidas as condições necessárias para acesso a uma certificação escolar. Esta fase de intervenção dos CNO consiste na validação social das competências desenvolvidas pelos candidatos em diferentes cenários/contextos, ao longo da vida, que são certificadas, oficial e formalmente, através de um processo de RVCC.

A certificação das competências validadas, previamente, pelos formadores e profissional de RVC, ocorre num júri de certificação, constituído por estes elementos,

bem como por um avaliador externo aos processos de RVCC e aos CNO. De acordo com os princípios de qualidade dos CNO, expressos no documento *Carta de qualidade dos centros novas oportunidades* (Gomes & Simões, 2007), ao júri de certificação deve anteceder trabalho preparatório entre a equipa técnico-pedagógica do CNO e o avaliador externo, onde são analisados os portefólios dos candidatos, bem como o processo de RVCC desenvolvido por cada um. Após o júri de certificação, os CNO têm a responsabilidade de desenvolver com e para cada candidato certificado, “(...) a promoção de novos processos de aprendizagem, formação e certificação (escolar e profissional), facilitando o apoio à criação do próprio emprego, à promoção/gestão da empregabilidade, bem como a construção de um plano individual de desenvolvimento pessoal e profissional” (Fernandes, in press).

No CNO onde ocorreu esta investigação, muitas sessões do processo de RVCC estão estruturadas e foram desenvolvidas em grupo, tal como indicado na planificação deste grupo de candidatos. Todavia, alertamos que o processo de RVCC é individual e personalizado, marcado pelo ritmo de cada candidato, atendendo à disponibilidade mostrada ao longo do processo. Assim, no grupo de candidatos que considerámos nesta investigação, os candidatos foram terminando o processo de RVCC com ritmos e em momentos diferentes.

Uma vez que este CNO tinha uma nova equipa técnico-pedagógica, era desejável que a equipa se reunisse para desenvolver um modelo para as sessões de júri de certificação, porém

Não nos reunimos previamente, em equipa, para discutir como deveria ser a dinâmica numa sessão de júri. Alguns minutos antes da sessão, a J. e a S. abordaram-me para perguntar como é que eu visualizava a sessão de júri, como é que eu estava a pensar organizá-la. Tendo como base a minha experiência anterior num outro centro e as minhas próprias representações do que é um júri de certificação, disse-lhes que os elementos do júri (os formadores, profissionais de RVC e avaliador externo) deviam estar sentados entre os candidatos, para promover uma dinâmica de interacção entre todos os elementos da sala, facilitadora do diálogo, e como forma dos candidatos se sentirem mais confortáveis, e desmistificar a imagem que têm de um júri de certificação: um julgamento das suas competências e experiências de vida! Apesar da partilha da minha experiência, a S. preferia que todos os candidatos estivessem de frente para o júri de validação, tal como o avaliador externo, que já tinha dado a sua opinião às minhas colegas. E, seguido da apresentação de cada um dos candidatos, cada elemento do júri tecia alguns comentários sobre o desenvolvimento do processo de RVCC desse candidato. (Investigador, DB, 04/07/2008, p. 42, maiúsculas no original)

De acordo com a Carta de qualidade dos CNO (Gomes & Simões, 2007), antes da sessão de júri de certificação, a equipa técnico-pedagógica devia reunir-se com o

avaliador externo para analisarem, em conjunto, o portefólio dos candidatos. Contudo, nesta sessão, esta reunião preparatória entre estes agentes não existiu, não havendo lugar à discussão de casos. No caso específico desta sessão de júri,

O avaliador externo havia chegado uma hora antes da sessão de júri para analisar os portefólios dos candidatos, cinco no total. Perguntei-me como é que uma hora apenas se mostrava suficiente para analisar todos os portefólios, de uma forma interessada, crítica. Mas pelo que apurei mais tarde, pelo cruzamento das experiências dos outros elementos do CNO, esta parece ser uma prática comum de bastantes avaliadores externos da região de Lisboa, infelizmente. (Investigador, DB, 04/07/2008, p. 42, maiúsculas no original)

Não havendo um modelo rígido estabelecido sobre como deve ser organizada uma sessão de júri de certificação (por exemplo, sobre as apresentações dos candidatos, a disposição da sala onde decorre a sessão de júri, entre outros aspectos), cada CNO tem liberdade para criar diferentes dinâmicas nas sessões de júri. Neste CNO, habitualmente, “A disposição dos presentes pelas mesas [é] em forma de U, com os candidatos num lado, os elementos do júri no outro, e eu, que já não tinha lugar entre os candidatos, ocupei um lugar na base do U” (Investigador, DB, 30/07/2008, p. 46). A disposição que os elementos do júri de certificação assumem não é indiferente para os candidatos, e pode configurar as representações sociais que os candidatos manifestam sobre o processo de RVCC, mesmo que numa fase já final deste, bem como os comportamentos e sentimentos dos candidatos ao longo da sessão de júri de certificação. Por exemplo, numa das sessões de júri de certificação

O avaliador externo, ao apresentar-se, informou os candidatos que estava presente para “(...) dar a validação (...)” e, muito tranquilamente, disse aos candidatos que “(...) li os vossos dossiers hoje de manhã e tirei umas notas para falarmos hoje à tarde”. Eu só me lembrava do que os candidatos antes de entrarem na sala diziam, quando chamavam ao júri de exame oral, ou quando se interrogavam se iam chumbar... Mas a verdade é que eu senti que eles estavam, de facto, numa sessão de exame oral. (Investigador, DB, 04/07/2008, p. 43)

Todos os elementos devem assumir papéis, num júri de certificação, em sintonia, ou seja, com as decisões que se tenham deliberado pré-júri de certificação, entre a equipa técnico-pedagógica e o avaliador externo, pelo que estas reuniões entre avaliadores externos e equipas técnico-pedagógicas assumem relevo na construção social do que é o processo de RVCC.

Após todas as apresentações presentes no júri de certificação, é habitual alguns elementos do júri tecerem comentários. Esses comentários surgem de diversas formas,

dependendo da representação social que cada CNO apresenta sobre como deve ser uma sessão de júri de certificação. As intervenções podem surgir sob a forma de diálogo entre candidatos e elementos do júri, ao longo da sessão e das apresentações dos candidatos, bem como somente no final da apresentação de cada candidato, ou somente no final de todas as apresentações. Não existem regras. No caso deste CNO, cada elemento do júri de certificação tecia um comentário no fim da apresentação de cada candidato.

Da intervenção do avaliador externo destacamos as palavras sobre a análise que realizou aos portefólios dos candidatos, onde anunciou aos presentes na sessão de júri de certificação que

«Estive pouco tempo (...) 15 minutos a ler os vossos portefólios (...) [para depois] fazer agora uma pequena avaliação (...)». Achei curioso quando se dirigiu a um candidato e disse que «A sua apresentação está muito organizada (...) está segundo as normas». Eu pergunto-me: Quais normas? Pensei que não houvesse qualquer regulamentação sobre as apresentações a júri... estas situações preocupam-me! (Investigador, DB, 30/07/2008, p. 46, aspas no original)

Este excerto mostra-nos um comentário realizado num dos júris de certificação e permite iluminar alguns aspectos fundamentais sobre o processo de RVCC. Um dos aspectos é que os próprios elementos do júri de certificação assumem, neste processo, um carácter avaliativo, similar ao modelo do ensino regular. Outro aspecto prende-se com a organização do portefólio. Por si só, um portefólio não tem padrão de construção, não segue, portanto, nenhuma norma, ao contrário do que foi sugerido pelo avaliador externo. Possivelmente, o avaliador externo teceu este comentário porque os portefólios que analisou eram similares na estrutura, uma influência directa da equipa técnico-pedagógica, que entrega aos candidatos, no início do processo de RVCC (e reforça ao longo deste) uma proposta de estrutura (ver Anexo 14), influenciando na criatividade e originalidade que se espera que os candidatos nos brindem nos portefólios que constroem (Investigador, DB, 30/07/2008, pp. 46-47). Esta proposta foi elaborada pelas profissionais de RVC porque as próprias “(...) sentiam muita pressão dos candidatos para fornecerem pistas sobre a construção do portefólio. Nesse sentido, elaboraram uma estrutura de portefólio, um índice, que quase todos os candidatos acabaram por adoptar” (Investigador, DB, 30/07/2008, p. 47).

Após a(s) apresentação(ões) do(s) candidato(s) ao júri de certificação, os elementos do júri devem reunir-se para deliberar, onde devem discutir os

acontecimentos da sessão de júri, além de confirmar ou infirmar a certificação dos candidatos nas unidades de competências das áreas de competências-chave a que se propuseram. Apesar da importância de mais este momento de reflexão crítica por parte dos elementos do júri de certificação, numa das sessões de júri realizadas neste CNO,

Após as apresentações destes candidatos, [a formadora que presidia a sessão] não anunciou uma pausa para o júri se reunir e anunciou que estavam todos validados, tendo dado os parabéns aos candidatos. Eu e a J. olhámo-nos, estranhando aquele comportamento, pois deve haver uma deliberação do júri, é desejável que haja uma discussão sobre os processos de RVCC e o que os adultos apresentaram. A S. diz que não fez uma pausa porque não é precisa, pois toda a gente fica validada, e a pausa é só uma formalidade. Apresentei-lhe uma situação concreta que já tinha vivido, em que uma candidata não foi validada em todas as áreas após a sessão de júri, consequência de um acontecimento na própria sessão de júri. (Investigador, DB, 30/07/2008, p. 46)

Enquanto decorre a deliberação do júri de certificação, os candidatos preenchem um questionário (Q2, ver Anexo 15), anónimo, composto por questões fechadas e uma aberta, para avaliarem as actividades desenvolvidas no CNO. No final do preenchimento dos questionários e da deliberação, o presidente do júri de certificação comunica aos candidatos a certificação (ou não certificação). É neste momento que os candidatos recebem o diploma (ou equivalente, em substituição) de 4º, 6º, 9º ou 12º ano de escolaridade. Como este CNO não é entidade certificadora, tem uma parceria com um outro CNO que tem a responsabilidade de homologar os diplomas dos adultos certificados por este CNO, todos os adultos certificados recebem um certificado de conclusão do processo de RVCC enquanto aguardam a emissão do diploma. É essencial que, após o júri de certificação, seja entregue aos candidatos o portefólio que desenvolveram, e é desejável que seja entregue uma declaração sobre a conclusão do processo de RVCC. Quando

Os candidatos lêem a declaração que atesta que concluíram o processo de RVCC e, para todos os efeitos legais, encontram-se certificados, academicamente, com o 9º ano (ou outro ciclo) mostram-se orgulhosos e esboçam um rosto de *missão cumprida; consegui finalmente!* (Investigador, DB, 30/07/2008, p. 47, maiúsculas e itálico no original)

Até ao momento em que colaborámos com este CNO, não estava previsto qualquer acompanhamento aos adultos após a certificação (Investigador, DB, 30/07/2008, p. 48), ou seja, não existe nenhum momento de acompanhamento pós-processo de RVCC, para auscultar, junto dos adultos certificados, os impactes deste processo na vida pessoal, profissional e social, procedimento que assumimos ser uma

lacuna no serviço prestado por este CNO. Esta falta de acompanhamento pode dever-se, em parte, aos escassos recursos humanos afectos ao CNO e ao volume de candidatos que aguardavam uma resposta do CNO para iniciarem trajectórias de (re)qualificação.

### **3.2. UM GRUPO DE *LUTADORES***

Este foi o primeiro grupo com que este CNO trabalhou, desde a reabertura de actividade, em Fevereiro de 2008. Este grupo de 10 candidatos propuseram-se, através do processo de RVCC, certificar competências desenvolvidas ao longo da vida.

Na primeira sessão de reconhecimento com a profissional de RVC foi sugerido aos candidatos que escolhessem um nome para o grupo, que fosse do agrado de todos. Após algumas opções e discussões, optaram por se chamar *Os lutadores*, pois estão a lutar por um sonho, por um objectivo: ver as competências reconhecidas e certificadas academicamente (Investigador, DB, 05/03/2008, p. 22). Sobre o nome que atribuíram ao grupo a que pertenciam, Mafalda, uma adulta deste grupo que foi certificada, escreveu que por lutadores entendia

(...) todas aquelas pessoas que se interessam e se esforçam para atingir um modo de viver diferente. Neste momento, com o esforço que tenho dado, nunca atingi os meus objectivos. Por isso, inscrevi-me nas novas oportunidades para ver se além do emprego que tenho, arranjo outro que me dê mais qualidade de vida para poder concretizar o meu sonho, tal como desejo. Para tudo na vida, temos de saber lutar! (Mafalda, PRA, s.p.)

Esta adulta evidencia, neste excerto, a motivação que a levou a realizar o processo de RVCC: melhorar a qualidade de vida, para conseguir concretizar sonhos. O objectivo de vida desta candidata passa por conseguir um emprego que se ajuste melhor às expectativas e capacidades desenvolvidas, possibilitando-lhe viver um estilo de vida diferente do que tem vindo a viver. A Mafalda era um dos elementos deste grupo que queria ver reconhecidas as competências desenvolvidas, ao longo da vida, para aceder a uma certificação escolar.

Este grupo era bastante descontraído, animado, comunicativo e mostravam-se motivados para desenvolver o processo de RVCC (Investigador, DB, 05/03/2008, p. 20). Logo nas primeiras sessões de grupo observámos a formação de quatro subgrupos no grande grupo. Um dos subgrupos era constituído pelos homens que, habitualmente, se sentavam juntos e debatiam assuntos da actualidade desportiva e política. A Elisabete constituía, ela própria, um subgrupo, pelo isolamento que mantinha em relação ao

restante grupo; este isolamento pode ter origem, possivelmente, pela timidez e baixa auto-estima positiva que esta candidata apresentava. Outro era constituído por três candidatas que trabalhavam no mesmo organismo estatal. Ainda que não fossem muito unidas, estas candidatas acompanhavam-se nas sessões e partilhavam os avanços e dificuldades que sentiam ao longo do processo de RVCC. Resta um último subgrupo, constituído somente pela Maria. Esta era uma das candidatas com mais idade, que gostava de estar isolada porque, como a própria afirmava, “(...) precisava do seu tempo para entender as coisas e gostava de estar nos seus pensamentos” (Investigador, DB, 19/03/2008, p. 28). Apesar de existirem estes subgrupos no início do processo, enquanto grande grupo mostraram-se sempre muito unidos e apoiavam-se uns nos outros como forma de superar dificuldades. Realçamos o episódio, por exemplo, em que um candidato “(...) que estava mais à-vontade com o computador (...) levantou-se para ajudar o colega” (Investigador, DB, 02/04/2008, p. 31).

Numa fase inicial do processo de RVCC, os candidatos mostraram sentimentos de desorientação, pois não sabiam o que fazer para desenvolver o portefólio (Investigador, DB, 02/04/2008, p. 30). A Maria, por exemplo, partilhou que não queria escrever a história de vida “(...) pois não queria recordar” (Investigador, DB, 02/04/2008, p. 31) e o Paulo não sabia como escrever as experiências de vida em papel, em parte porque “(...) já está tudo muito esquecido” (Investigador, DB, 02/04/2008, p. 31). Estes candidatos iluminam um dos constrangimentos do processo de RVCC. Porque este processo é, essencialmente, autobiográfico, mesmo que os candidatos só partilhem e facilitem acesso aos episódios que desejam, é sempre invasivo partilharmos as experiências de vida com pessoas estranhas, que não escolhemos como fazendo parte do núcleo de intimidade. Contudo, há a realçar que neste CNO, apenas três elementos da equipa técnico-pedagógica trabalhavam com estes candidatos, facilitando os laços de intimidade, que possibilitam aos candidatos a partilha de experiências onde podiam evidenciar desenvolvimento e mobilização de competências.

Este grupo sentiu, nas primeiras sessões do processo de RVCC, a pressão da exigência dos formadores. Observámos esse impacte nos candidatos quando, por exemplo, os candidatos receberam comentários da equipa para melhorarem os primeiros trabalhos entregues e mostraram sentimentos de desilusão e fracasso. As equipas dos CNO devem revelar exigência nas práticas e nos produtos de trabalho, mas também devem ser competentes em motivar os candidatos e em proporcionar-lhes o

desenvolvimento de ferramentas para que possam superar as dificuldades que os impedem de desenvolver novas capacidades e competências.

Deste grupo de lutadores, até ao momento em que colaborámos com este CNO, dos 10 candidatos, seis foram certificados com o 9º ano de escolaridade. Os restantes não conseguiram, até Julho de 2008, apresentar o portefólio ao júri de certificação para terminarem o processo de RVCC. Indagámos sobre os motivos que levaram estes candidatos a não prosseguirem os processos de RVCC com um ritmo mais célere. Um dos candidatos, por motivos de saúde, teve de suspender o processo de RVCC, pois a recuperação mostrou-se morosa e exigente, do ponto de vista físico e psicológico. Os restantes três candidatos sentiram que, a “(...) partir de um determinado momento, o processo estava a ser demasiado exigente e não conseguiam corresponder às expectativas, pelo que resolveram descansar um pouco” (Investigador, DB, 30/07/2008, p. 48). Contudo, não alertaram a equipa do CNO para esta situação e, “Sempre que entrávamos em contacto mostravam interesse em continuar com o processo e que em breve iriam ao CNO, mas esse *em breve* mostrava-se longínquo” (Investigador, DB, 30/07/2008, p. 48, *italico no original*). Os canais de informação entre candidatos e CNO devem estabelecer-se com base na transparência, pois só assim é que as equipas podem proporcionar a estes candidatos um processo de RVCC personalizado, atendendo aos constrangimentos e particularidades de cada candidato. Convém, contudo, acrescentar que, até Junho de 2009, estes candidatos ainda não concluíram o processo de RVCC.

Os seis candidatos certificados deste grupo encararam o processo de RVCC de modo diferenciado. Para uns foi “(...) o concretizar de um sonho (...) que me ajudou a enriquecer conhecimentos já um pouco esquecidos” (Investigador, DB, 04/07/2008, p. 43), como partilhou a Elisabete na sessão de júri de certificação; para a Zézinha, o processo de RVCC “(...) foi uma aventura!” (Investigador, DB, 04/07/2008, p. 43), enquanto que para a Maria o processo de RVCC foi uma plataforma para se valorizar mais, pessoal e profissionalmente, bem como para desenvolver competências ao nível das TIC.

Ainda neste grupo de adultos certificados temos o Tiago, um jovem de 26 anos, que mostrou compreender, desde as primeiras sessões, a filosofia do processo de RVCC, apesar de ser aquele que, de todo o grupo, esteve afastado da escola e das práticas escolares há menos tempo. Este candidato, apesar da vida profissional preenchida e exigente, conseguiu concluir este processo de certificação e ambiciona “(...) tirar um curso superior que tenha possibilidade de por em prática no negócio do

pai” (Investigador, DB, 04/07/2009, p. 43). Apesar de poder candidatar-se ao ensino superior através do programa maiores de 23, não se identifica com este percurso, preferindo concluir o ensino secundário pelo ensino recorrente e, depois, realizar provas de ingresso, seguindo, nas palavras do próprio, um “(...) percurso mais normal” (Investigador, DB, 04/07/2008, p. 43). O Tiago, analisando o processo de RVCC, considera que “(...) liberta-nos os pensamentos da rotina, acabando por criar assim uma diversidade de pensamentos receptível à aprendizagem. (...) [Por exemplo,] recentemente descobri o meu interesse pela leitura. Julgo que isso tenha muito relacionado com este processo (...)” (Tiago, TIP3).

O Jotaele e a Mafalda encararam o processo de RVCC como uma oportunidade de valorização pessoal mas, principalmente, profissional. Por exemplo, a Mafalda pretende candidatar-se à posição de auxiliar de acção educativa na função pública mas, para ser opositora ao concurso necessita do 9º ano de escolaridade. O Jotaele encara o processo de RVCC como um processo de transição para o ensino formal, pois ambiciona prosseguir os estudos (Jotaele, TIP2).

Todos estes candidatos, aquando da sessão de júri de certificação, preencheram um questionário de avaliação do processo. Este questionário era composto por questões de resposta fechada, com uma escala de Likert de um a quatro, sendo quatro a pontuação mais elevada; e uma questão de resposta aberta, à qual nenhum dos adultos deu resposta. A moda de pontuação atribuída às tarefas desenvolvidas ao longo do processo de RVCC foi de três. A moda de pontuação foi idêntica quando questionados sobre a duração do processo, bem como sobre os impactes do processo de RVCC na vida profissional. Em todas as outras questões do questionário os adultos atribuíram a pontuação máxima (quatro).

Vamo-nos focar nos casos de duas adultas certificadas com o 9º ano de escolaridade através do processo de RVCC: a Maria e a Elisabete (nomes fictícios). Optámos por apresentar e explorar estes dois casos por representarem duas vivências ricas e diversificadas no processo de RVCC. A partir das representações sociais destas candidatas sobre o processo de RVCC, bem como do percurso que realizaram, podemos compreender melhor as representações sociais da população a quem os CNO servem, bem como os impactes do processo de RVCC na esfera pessoal e profissional.

### 3.3. ADULTAS CERTIFICADAS

#### 3.3.1. MARIA

##### 3.3.1.1. Percurso pessoal

A Maria era uma candidata de 57 anos, casada, com um filho de 35 anos a residir fora de Portugal. Esta candidata exercia as funções de telefonista e tinha o 6º ano de escolaridade concluído. Posiciona-se no mundo como mais um ser humano que erra “(...) e [que] com estes erros vou aprendendo ao longo desta caminhada a tornar-me um ser melhor” (Maria, TIP1).

Esta candidata nasceu em 1951, em Luanda, Angola, num agregado familiar composto pelos pais e três irmãos. O pai era ferroviário e a mãe doméstica e, apesar dos tempos mais difíceis (Maria, HV, p. 2), teve experiências bastante felizes nos primeiros anos de infância. Porém, com apenas cinco anos de idade, faleceu o pai e, um ano depois, a mãe. Como a Maria disse, foi após estas experiências dolorosas que “(...) tudo se desintegrou. Eu e os meus irmãos fomos separados e entregues a familiares, tendo eu ficado com meu irmão mais novo (com um ano de idade), aos cuidados de um tio” (Maria, HV, p. 2).

O crescimento desta candidata, influenciado pelas experiências que viveu em tenra idade, foi vivido com sofrimento. Esta candidata considera a juventude como a fase d’ “O tormento” (Maria, HV, p. 3), pois em casa do tio tornou-se

(...) numa prematura dona de casa, pois fazia os trabalhos domésticos e ajudava a criar os cinco filhos do casal. Este facto, para além do dinheiro não abundar, fez com que nunca me dessem a possibilidade de continuar a estudar, para além da 4ª classe. (...) No seguimento da minha infância, a juventude foi toda passada como empregada doméstica na casa do mesmo casal. Os únicos divertimentos que tinha resumiam-se a festas de final de ano e de Carnaval, em casa de amigos e vizinhos. Tive uma proposta para a aprendizagem de cabeleireira, mas também não fui autorizada a fazê-la. (Maria, HV, pp. 2-3)

Mesmo com acontecimentos tão marcantes ao nível pessoal, actualmente, a Maria identifica-se como uma pessoa sonhadora, persistente, e que gosta de ver as outras pessoas felizes (Maria, TIP1).

Segundo a candidata, o início da vida como adulta dá-se a partir do momento em que se casou, aos 19 anos. A partir daquele momento começou a viajar bastante pelo interior de Angola, para acompanhar o marido no exercício das actividades profissionais (Maria, HV, p. 3). Pouco tempo depois da consumação do matrimónio foi mãe, aos 20

anos de idade, de uma criança que viria a falecer aos seis meses. Este acontecimento tatuou a vida da candidata, que se faz acompanhar, ainda hoje, pela dor da perda do filho (Investigador, DB, 02/04/2008, p. 31). Um ano depois, em 1972, voltou a ser mãe,

(...) e tudo decorria normalmente até que, em resultado da revolução de 25 de Abril de 1974, alterámos o nosso modo de vida, fixando-nos em Luanda. Por essa altura tirei a carta de condução de automóveis e arranjei o meu primeiro emprego, como operadora de cabine de som, num supermercado Pão de Açúcar, mudando-me algum tempo depois, para uma instituição bancária como telefonista. Fiz o curso de dactilografia e de mecanografia. Após o qual comecei a trabalhar na mecanografia na parte de contabilidade e responsabilidades da mesma instituição bancária. (Maria, HV, p. 3)

A revolução de 25 de Abril trouxe a Maria uma maior liberdade, tornando-se mais empreendedora, quanto aos projectos pessoais, tais como tirar a carta de condução, conseguir emprego e apostar na formação contínua, neste caso pela frequência nos cursos de dactilografia e de mecanografia.

Em 1979, numa viagem que realizou com o filho a Portugal, decidiu ficar por este país, pois conseguiria “(...) proporcionar ao meu filho, ainda pequeno, uma educação que dificilmente conseguiria em Angola, na altura a que me reporto, sem o apoio do meu marido, que ainda não tinha vindo [para Portugal]” (Maria, HV, p. 3). Com a chegada do marido a Portugal, algumas das dificuldades que sentira dissiparam-se. Conseguiram empréstimo bancário e adquiriram habitação própria, estabelecendo-se em Lisboa.

Actualmente, esta candidata caracteriza-se como uma pessoa bastante exigente consigo própria e com os outros, amiga, refulona e impulsiva (Maria, Q1, p. 5). Apesar do olhar triste e cansado que muitas vezes carregava (Investigador, DB, 02/04/2008, p. 31), reconheceu que se encontrava motivada para realizar e concluir o processo de RVCC e que essa motivação poderia ser encarada como uma característica a favor do desenvolvimento do processo de reconhecimento de competências (Maria, Q1, p. 6).

Sobre o percurso de vida, lamenta não “Ter estudado um pouco mais, [não] ter feito ballet, patinagem no gelo e tocar o violino” (Maria, TIP1), e considera-se, actualmente, uma mulher feliz pelo filho que educou, que “(...) é casado com uma italiana, o que me leva a visitar com alguma frequência aquele país, mais propriamente as cidades de Roma, Milão, Siena e Pisa” (Maria, HV, p. 4), promovendo assim o contacto com um país com hábitos culturais diferentes dos que conhecia.

### **3.3.1.2. Percurso académico**

O percurso escolar da Maria passa por Angola. Frequentou “(...) os dois primeiros anos da instrução primária em Nova Lisboa, hoje designada por Huambo. E a 3ª e 4ª classes, em Luanda, numa escola só de raparigas e com bastantes dificuldades económicas para adquirir material escolar” (Maria, HV, p. 2). Após a conclusão da 4ª classe deixou de frequentar o ensino formal, pelas dificuldades económicas que se viviam no seio do agregado familiar. Por este motivo, ficava em casa dos tios, onde realizava tarefas domésticas e educava os cinco filhos do casal, não tendo surgido a oportunidade para continuar a apostar em trajetórias de qualificação.

Já em Portugal, em 1983, com mais de 30 anos de idade, voltou a estudar, conseguindo concluir o 6º ano de escolaridade. Tentou prosseguir um percurso formativo mas, como a própria escreveu, “(...) tinha que dar assistência [*sic*] ao filho e tive que optar” (Maria, Q1, p. 3).

Ao longo do percurso pessoal/profissional frequentou diversas acções de formação, nomeadamente sobre: primeiros socorros, em 1986; inglês, em 1998/99; processador de texto, em 2007; e atendimento ao público, também em 2007 (Maria, Q1, p. 3). Sobre as acções de formação que tem vindo a frequentar, assume uma postura crítica, nomeadamente sobre a aplicabilidade destas na vida profissional. Segundo a candidata, a única acção de formação que teve impactes profissionais foi a acção de formação relacionada com o atendimento ao público (Maria, Q1, pp. 3-4), e lamentou que a acção de formação sobre processamento de texto fosse de apenas 18 horas, que se revelaram insuficientes para aprender o que desejava, pois foi muito breve e o ritmo muito acelerado (Maria, Q1, p. 3). O interesse pelas TIC, nomeadamente o computador, foi um dos motivos que a levaram a inscrever-se no CNO, pois a Maria queria “(...) aprender computadores” (Investigador, DB, 05/03/2008, p. 21). Esta motivação pelas TIC fez com que se inscrevesse num centro de formação perto deste CNO para frequentar acções de formação sobre programas informáticos, nomeadamente processador de texto, folha de cálculo e programa de apresentações, que são também os programas que constam da área de competências-chave de TIC do referencial de EFA de nível básico.

### **3.3.1.3. Percurso profissional**

A Maria iniciou-se no mundo laboral aos 19 anos, em Angola, num supermercado, como operadora de som. Era responsável por anunciar promoções, o

horário de funcionamento, bem como informações diversas. Desenvolveu-se pessoal e profissionalmente nesta empresa, onde trabalhou três anos.

Entretanto casou-se e, devido às exigências da época, esteve dois anos apenas a desempenhar funções domésticas e a educar o filho. Após este período de dois anos, surgiu a oportunidade de reingressar no mercado de trabalho, colaborando como telefonista num banco, em Angola. Paralelamente à actividade profissional que desenvolvia, continuou a apostar na formação. Frequentou um curso de dactilografia e de mecanografia, que tiveram impactes na vida profissional, já que depois da conclusão dos cursos começou a trabalhar na mecanografia, no sector de contabilidade da mesma instituição bancária (Maria, HV, p. 3).

Quando se sediou em Portugal, em Lisboa, começou por trabalhar num lar de atendimento à terceira idade, onde era responsável por auxiliar, ao domicílio, utentes acamados (Maria, Q1, p. 4). Em 1982 ingressou na função pública como contínua (a actual designação é auxiliar de acção educativa), tendo sido destacada para vários estabelecimentos de ensino na área de Lisboa. Em 2001 foi destacada para o Ministério da Educação, como telefonista, funções que ainda desempenha (Maria, Q1, p. 4).

#### **3.3.1.4. Desenvolvimento do processo de RVCC**

Esta candidata inscreveu-se neste CNO em Março de 2007, após ter tomado conhecimento da *iniciativa novas oportunidades* pela televisão (Maria, Q1, p. 2). Onze meses após a inscrição (em Fevereiro de 2007), a candidata foi chamada pela profissional de RVC para uma entrevista.

No questionário distribuído no primeiro momento da entrevista, deixou muitas questões em branco, sendo a maior parte dos registos no questionário realizados pela profissional de RVC. Na entrevista, partilhou com a profissional que se inscreveu neste processo por questões relacionadas com a valorização profissional, pois uma certificação ao nível do 9º ano de escolaridade permitia-lhe manter a actividade profissional na função pública, bem como pelo gosto de aprender (Maria, Q1, p. 2).

Do perfil traçado pela profissional de RVC, resultante de 30 minutos de conversação com a candidata, a profissional de RVC considerou que a Maria

(...) mostrou-se motivada para frequentar o processo apesar de se mostrar um pouco frágil em termos emocionais, tendo-se emocionado frequentemente ao longo da entrevista, ao falar de alguns aspectos do seu percurso de vida e de algumas limitações em termos da sua visão (que a impedem de ler com a frequência que gostaria). (Profissional de RVC, PC, p. 1)

A profissional de RVC destaca também a oralidade da candidata, bem como os hábitos de leitura (principalmente sobre temas relacionados com poesia e a segunda guerra mundial) e de escrita (habitualmente, poesia) (Profissional de RVC, PC, p. 3).

Após a entrevista, e uma breve reunião entre a profissional de RVC e os dois formadores das quatro áreas de competências-chave, a equipa decidiu que a candidata deveria ser encaminhada para processo de RVCC de nível B3 (9º ano escolaridade). Após este encaminhamento, foi definido um *Plano de intervenção individual inicial* para a candidata, onde a equipa destacou as necessidades formativas na área das TIC, nomeadamente no uso das aplicações processador de texto, apresentações e folha de cálculo (Equipa técnico-pedagógica, PII1, p. 1).

No início de Março de 2008, a candidata começou o processo de RVCC, onde espera “Aprender a trabalhar com o computador e alcançar o meu objectivo que é o 9º ano” (Maria, TIP2).

#### 3.3.1.4.1. Representação social

A Maria foi, de todo o grupo, a candidata que manifestou mais preocupações em ficar esclarecida sobre o que é o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (Investigador, DB, 05/03/2008, p. 21). Quando foi proposta a tarefa *Pondo em comum* a candidata não respondeu, “(...) pois necessitava de receber mais orientações, já que manifestava muitas dúvidas sobre o que era o processo, o que deveria fazer e como fazer” (Investigador, DB, 05/03/2008, p. 20). Solicitou que lhe fosse dado mais tempo para conseguir responder à tarefa. No início de Maio, a candidata entregou à profissional de RVC esta tarefa, que decidiu realizar informaticamente (ver Figura 6).

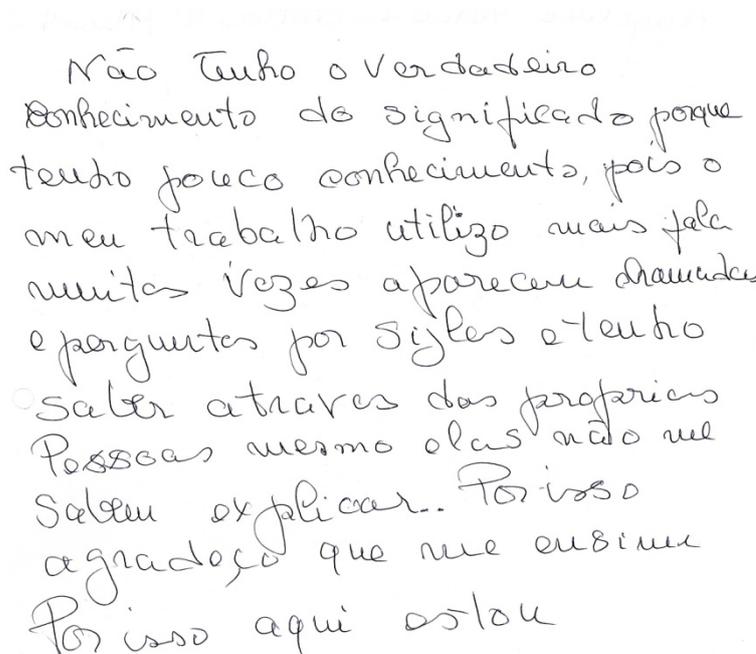
Para mim, Reconhecimento e Validação de Competências é...  
A maneira de ver ou reconhecer a minha aprendizagem que adquiri até esta data.

**Figura 6 – Resposta dada pela Maria à tarefa *Pondo em comum***

Para esta candidata, um processo de RVCC é uma forma de reconhecer as aprendizagens apropriadas ao longo das experiências de vida. É possível observarmos, na resposta dada pela Maria, a subjectividade que atribui ao processo de RVCC, quando o encara como uma *maneira* de ver as aprendizagens apropriadas. Observamos também que esta candidata assume o processo de RVCC como pessoal, seu, que possibilita o

reconhecimento de aprendizagens que realizou, iluminando o carácter individual que atribui ao processo e que, em parte, o caracteriza.

Num outro momento, na primeira sessão com o formador de MV/TIC, a candidata respondeu a uma TIP, onde partilhou o que era para si o processo de RVCC (ver Figura 7). Deve-se salientar que, no caso da Maria, esta tarefa foi respondida antes de ter sido dada resposta a uma solicitação similar na tarefa *Pondo em comum*.



Não tenho o verdadeiro conhecimento do significado porque tenho pouco conhecimento, pois o meu trabalho utiliza mais fele muitas vezes aparecem dúvidas e perguntas por siglas e tenho saber através das próprias pessoas mesmo elas não me sabem explicar. Por isso agradeço que me ensinem por isso aqui estou

**Figura 7 - Resposta da Maria à TIP *Para mim, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências é...***

Nesta tarefa, a candidata partilhou que não sabe definir o que é o processo de RVCC, apesar de já ter vivido algumas etapas no centro, como o acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, e de já ter frequentado algumas sessões de reconhecimento. Associa a apropriação de conhecimentos à leitura e, como no dia-a-dia profissional recorre, maioritariamente, à oralidade, afirma que não sabe o que é o processo de RVCC e mostra ausência de significado sobre as siglas RVCC. Como não consegue definir o processo de RVCC nem decifrar as imensas siglas associadas a este processo, mostra pró-actividade na procura de informação e esclarecimentos sobre o processo através dos contactos que estabelece na actividade profissional. Esta pró-actividade pode surgir como uma necessidade pessoal, uma vez que a candidata está, ela própria, a desenvolver um processo de RVCC, mas também porque, profissionalmente, necessita prestar esclarecimentos já que “(...) muitas vezes aparecem chamadas a perguntar por siglas e tento saber através das próprias pessoas mesmo elas não me

sabem explicar” (Maria, TIP3). A Maria ilumina uma das dificuldades que os candidatos identificam neste processo: as siglas. Por, neste processo, existirem bastantes siglas, os candidatos sentem dificuldades em desenvolver um sentido sobre o processo de RVCC. Manifesta também ansiedade em ver esclarecidas as dúvidas sobre o que é o processo mas, de um modo geral, pretende que lhe ensinem novos assuntos, ou seja, está ali para ser ensinada, segundo as suas próprias palavras.

Num momento posterior, respondeu a uma tarefa da área de competências-chave de LC, onde era pedido que comentasse uma afirmação (ver Figura 8).

**5. Comente a seguinte afirmação: «Corremos o risco de ter um milhão de portugueses certificados sem qualificação nenhuma.»**

Concorda ou não? Porquê?

Não concordo, pelo seguinte: este é ser feito com bastante rigor. e (é) também é muito trabalhoso, não é nada fácil.  
Porque os formadores são exigentes muito cautelosos.  
É tão difícil que há momentos de desistência por falta de tempo.

**Figura 8 – Comentário da Maria como resposta a uma tarefa desenvolvida na área de competências-chave de LC**

A Maria, quando questionada sobre a qualidade do processo, é firme quando afirma que o processo de RVCC que está a desenvolver é feito com bastante rigor e exige bastante trabalho e dedicação, partilhando que não é um processo fácil. A candidata elucida-nos sobre a exigência do processo, remetendo-nos para a exigência dos formadores e caracterizando-os como cautelosos. Possivelmente, a candidata encara os formadores como cautelosos, porque zelam pela qualidade dos trabalhos desenvolvidos, atendendo às dinâmicas e à especificidade deste tipo de processo. A candidata mostra-nos, também, que existem momentos em que pensou em desistir (ao que denominou de *momentos de desistência*), e apontou constrangimentos temporais para desenvolver o processo de RVCC como um dos contributos para a existência de momentos de desistência. Os candidatos que desenvolvem processos de RVCC enfrentam, habitualmente, dificuldades em conciliar a vida pessoal e profissional com o desenvolvimento do processo de RVCC. Esta característica não é específica de um sistema de educação/formação, sendo partilhada pelos candidatos adultos que

desenvolvem o processo de RVCC, bem como pelos estudantes adultos do ensino recorrente e de currículos alternativos, tal como iluminam os trabalhos de Badalo (2006) e Courela (2007). Iluminamos uma das maiores dificuldades que os adultos que retomam trajetórias de qualificação sentem: a impossibilidade temporal que resulta da tentativa em conciliar as exigências das diferentes esferas de actuação dos indivíduos com a qualificação escolar/profissional. Na mesma tarefa da área de competências-chave de LC, a candidata realizou um comentário crítico sobre o processo de RVCC e como o tem vivido (ver Figura 9).

**8. Elabore um texto de resposta / comentário ao post publicado explicitando a sua opinião e justificando;**

No seu comentário deverá fazer um balanço geral do processo de reconhecimento de competências, tal como ele é vivido e sentido por si.

Comentários:

O Projecto de Reconhecimento e Validação de competências tem como objectivo a qualificação académica, que não resulte de um ciclo normal de estudos, mas sim de uma aprendizagem feita ~~ao longo~~ dos anos. Ou seja, contudo, que a avaliação que o feito para esse reconhecimento, deveria, ser comparável de análises de matérias excederes e de alguma formação profissional. Torna-se difícil ser avaliado em áreas cuja aprendizagem foi quase nula ou bastante deficiente. Também o passar dos anos vai fazendo esquecer alguma coisa que ficou de tudo o que se aprendeu. Repito, pois que uma formação complementar ao R.V.C.C. teria ganhos objetivos quer para os instruídos, que passariam a dispor de conhecimentos actualizados, quer para o País que passaria a ter um recurso mais qualificado do do investimento que ~~se~~ <sup>se</sup> faz neste projecto. Costaria de salientar, o seguinte que o grupo onde estou inserido é simpático, assim como os nossos formadores que nos apoiam bastante.

Figura 9 – Resposta da Maria a uma tarefa desenvolvida na área de competências-chave de LC

A Maria encara o processo de RVCC como um projecto com o objectivo de conferir uma qualificação académica, que não decorre de um plano de estudos semelhante ao do ensino regular, onde existe um currículo e conteúdos programáticos a cumprir, mas toma como base as experiências que o candidato vivenciou em diferentes cenários/contextos, ao longo da vida. É de realçar um desenvolvimento no modo como a candidata expõe a sua opinião sobre o que é o processo de RVCC. Apesar do desenvolvimento evidenciado, a candidata atribui ao processo apenas o objectivo de conferir qualificação académica, quando de um processo de RVCC decorrem (ou podem decorrer!) muitos outros objectivos.

A representação social que a candidata revela do processo é tradicional, enraizada nas experiências que teve na Escola, quando afirma “(...) que a avaliação que é feita para esse reconhecimento deveria ser acompanhada de revisões de matérias escolares e de alguma formação profissional” (Maria, LC1, p. 4). Não deixa de ser curioso a candidata relacionar a formação profissional, um modelo institucionalizado há bem mais tempo que o processo de RVCC, com um processo de reconhecimento de competências. Esta afirmação da candidata ilumina a ausência de informação sobre o que é a essência do processo de RVCC, bem como sobre as dinâmicas entre os CNO e as restantes ofertas educativas/formativas. Também pode revelar que as práticas desenvolvidas neste CNO estão contaminadas por algumas das características dos cenários de educação formal, não contribuindo para que os candidatos consigam desenvolver uma representação social deste percurso distanciada das práticas escolares, que conhecem melhor e que são, mais frequentemente, abordadas e discutidas nos *media*.

A Maria partilhou, também, que uma “(...) formação complementar ao R.V.C.C. traria ganhos objectivos quer para os instruendos, que passariam a dispor de conhecimentos actualizados, quer para o País que passaria a ter um retorno mais qualificado do investimento que [se está a fazer] neste projecto” (Maria, LC1, p. 4, maiúsculas no original). Mais uma vez, esta afirmação da candidata revela desconhecimento sobre as dinâmicas nos CNO, no que concerne ao processo de RVCC, uma vez que está previsto no processo de RVCC momento(s) de formação complementar nas diferentes áreas de competências-chave, num total de 50 horas/candidato.

No final do júri de certificação, solicitámos a colaboração da Maria para que respondesse a uma última tarefa de inspiração projectiva, onde pudesse partilhar,

através de desenho e/ou palavras, o que foi, para a candidata, o processo de RVCC (ver Figura 10).

O Processo de reconhecimento e validação e certificação de competências

Para mim foi ótimo deu-me a oportunidade de ganhar novos conhecimentos, e voltar a lembrar o que está esquecido, também ter a oportunidade de aprender algo mais, especialmente trabalhar com o computador, e não só ganhar mais com os formadores

Gostei deste safari feito em Lisboa com o Osky, Very, Sary

**Figura 10 - Resposta da Maria à TIP Para mim, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências foi...**

A Maria partilha que este processo pode servir como uma plataforma para a definição de um percurso de qualificação/formação, que pretende estabelecer um elo de ligação com as competências já desenvolvidas em outros momentos da vida do candidato e mobilizar essas competências noutros cenários/contextos, como forma catalisadora de desenvolvimento de novas competências. Esta adulta, metaforicamente, denominou o processo de RVCC de safari, possivelmente pelos contornos de perigo que estão associados a um safari, bem como pela adrenalina, busca e descoberta, já que um processo de RVCC, sendo autobiográfico, acaba por ser um processo de (re)descoberta, onde se relembra o esquecido. O sentido de safari está também associado à cultura africana, onde viveu durante bastantes anos, em Luanda, facilitando esta anáfora entre safari e o processo de RVCC.

Nesta TIP, a Maria ilumina a relevância da componente emocional num processo de RVCC entre candidatos e equipa técnico-pedagógica, quando afirma que “Gostei deste safari feito em Lisboa com o Osky, Very, Sary” (Maria, TIP4). Esta

candidata atribuiu aos dois formadores que acompanharam o processo, bem como à profissional de RVC, alcunhas que iluminam a relação de cumplicidade que estabeleceu com estes elementos da equipa. Habitualmente, os candidatos deste processo de certificação, por apresentarem idade desajustada à escolaridade a que se propõem através do processo de RVCC, bem como pelos percursos de educação que não seguiram o fluxo habitual, necessitam de um maior suporte emocional por parte das equipas técnico-pedagógicas.

#### 3.3.1.4.2. Tarefas desenvolvidas ao longo do processo de RVCC

A Maria esteve presente no CNO um total de 46 horas, ao longo de 23 sessões. Destas, uma hora e meia foram dedicadas ao diagnóstico da candidata (duas sessões); cerca de 43 horas foram sessões de reconhecimento, ao longo de 19 sessões, das quais sete foram sessões individuais de reconhecimento com a profissional de RVC (cerca de 10 horas), cinco foram sessões de reconhecimento em grupo, também com a profissional de RVC (12 horas) e sete sessões de reconhecimento em grupo com os dois formadores, totalizando 21 horas. A Maria participou também numa sessão de duas horas de formação complementar de LC, e esteve presente numa sessão de júri de certificação, que durou cerca de uma hora.

Do portefólio da candidata fazem parte um conjunto de tarefas propostas pelos formadores e pela profissional de RVC, os textos que a candidata elaborou, pesquisas realizadas, recolha foto-documental, entre outros documentos.

Numa das tarefas na primeira sessão de grupo com a profissional de RVC foi proposto o desafio do grupo chegar a um consenso sobre um nome para o grupo. Deveria ser um nome com que se identificassem e, depois, deviam elaborar um ensaio sobre o que os motivou a propor/apoiar aquele nome. Este grupo optou por *lutadores*, sobre o que Maria escreveu:

Quando se fala em lutadores; geralmente a primeira imagem que nos vem à mente é de indivíduos atléticos, altamente treinados para os variados esforços físicos. Mas se olharmos à nossa volta, em todos os momentos e nas mais variadas formas, deparamos com os verdadeiros lutadores, aqueles que dia-a-dia vão dando o melhor de si para ultrapassar os problemas da vida que vão surgindo. São os pais angustiados que tentam evitar que o flagelo da droga atinja os seus filhos; os desempregados que vão inventando formas de sobrevivência; os idosos e tantos outros, incluindo este grupo de candidatos que, independentemente das suas idades e formação, se inscreveu nas novas oportunidades para, lutando, preservar os seus postos de trabalho. (Maria, PRA, s.p.)

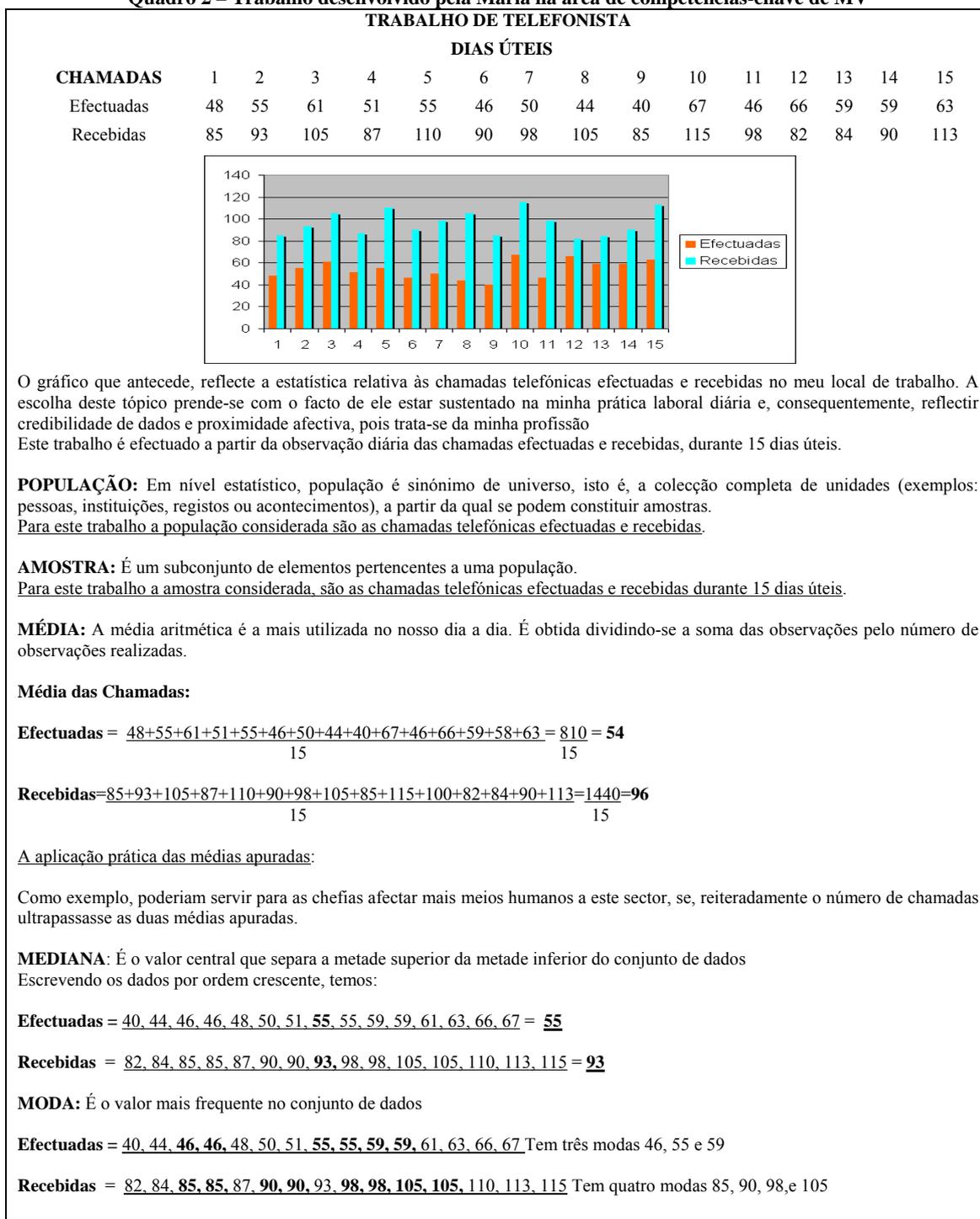
Esta candidata manifesta preocupações sociais neste texto, mas que também são espelhadas no portefólio, uma vez que, na tarefa de LC, *O mundo à minha volta*, a candidata explora alguma destas questões, nomeadamente, o papel dos sindicatos, a reintegração de vítimas de acidente, o papel do Estado na promoção da saúde dos cidadãos, entre outros assuntos. Para além das preocupações sociais que a candidata evidencia, permite-nos aceder a uma das motivações para que a população adulta, pouco certificada, contacte os CNO: a manutenção dos postos de trabalho. Hoje em dia, num momento de expansão das sociedades ditas tecnológicas, em que parece já não se viver o *emprego para a vida*, e onde a qualificação se vislumbra cada vez mais como elemento que discrimina, negativamente, o acesso a melhores oportunidades (Esteves, 2004; Fernandes, in press; Lima, 2005), os candidatos procuram actualizar-se, aumentar os níveis de qualificação, não só para a manutenção do posto de trabalho, bem como pela procura de melhores oportunidades.

A área de MV é aquela que, muitas vezes, assusta mais os candidatos em processo de RVCC, possivelmente por, em cenários de educação formal, não terem vivenciado experiências positivas na disciplina de matemática (Fernandes & César, 2008). Para além disso, as notícias veiculadas pelos *media*, em que frequentemente se discute esta disciplina, também contribuem, em geral, para acentuar as dificuldades relacionadas com o sucesso académico em matemática, ou as capacidades e competências necessárias para conseguir aprender o que se ensina nesta disciplina. A Maria partilhava deste receio (Investigador, DB, 05/03/2008, p. 20). Porém, à medida que ia desenvolvendo o portefólio, (re)descobriu a matemática que usava no dia-a-dia. No Quadro 2 (p. 87) pode observar-se um dos trabalhos desenvolvidos por Maria, na área de competências-chave de MV, onde é notório um esforço do formador de MV, bem como da candidata, para contextualizarem o trabalho em relação à vida pessoal/profissional da candidata (Investigador, DB, 23/07/2008, p. 44). Este esforço ganha relevo no parágrafo em que a candidata escreveu que “A escolha deste tópico prende-se com o facto de ele estar sustentado na minha prática laboral diária e, consequentemente, reflectir credibilidade de dados e proximidade afectiva, pois trata-se da minha profissão” (Maria, PRA, s.p.).

Neste trabalho a candidata explora conceitos estatísticos, como as medidas de tendência central, utilizando esses recursos para analisar e avaliar a prática profissional. Podemos observar que a Maria realizou pesquisas sobre as definições de população e

amostra, mobilizando competências no domínio das TIC para elaborar este trabalho, evidenciadas, por exemplo, pelo gráfico que elaborou.

**Quadro 2 – Trabalho desenvolvido pela Maria na área de competências-chave de MV**



Esta candidata iniciou o processo de RVCC no início de Março. Terminou-o com a sessão de júri de certificação no final de Julho. Nesse dia mostrava-se bastante nervosa, tal como os outros candidatos que iriam terminar, naquela sessão, o processo

de RVCC (Investigador, DB, 23/07/2008, p. 44). Este nervosismo é habitual nas sessões de júri de certificação. Em parte porque os candidatos

Estavam sempre habituados a vir ao CNO para estarem presentes em sessões de reconhecimento ou para organizarem o portefólio, mas nunca estiveram presentes numa sessão de júri de certificação, que é uma sessão pública, onde pode estar presente qualquer cidadão. (Investigador, DB, 23/07/2008, p. 44, maiúsculas no original)

Neste dia, o apoio da equipa técnico-pedagógica revela-se essencial para que os candidatos se sintam seguros. No caso desta candidata, a Maria “(...) veio para junto de mim [formador de MV/TIC] tentar acalmar-se (...)” (Investigador, DB, 23/07/2008, p. 44), revelando, uma vez mais, os laços de cumplicidade que se podem desenvolver neste tipo de processo com os candidatos.

Na sessão de júri de certificação, a Maria foi a primeira a realizar a apresentação. Nessa apresentação, a Maria pretendia mostrar que, ao longo da vida, desenvolveu capacidades e competências que, à luz do referencial de competências-chave, facilitam acesso a uma certificação escolar. Esta apresentação baseou-se na vida e obra do

(...) poeta Castro Alves, que é uma referência para esta candidata que, também ela, é poetisa. Começou a apresentação não com o discurso característico *o meu nome é...* mas com a declamação de um poema deste autor, intitulado *A garça triste*. A candidata, só depois de declamar de uma forma calorosa o poema é que se apresentou, numa tentativa, bem conseguida, de ser original. (Investigador, DB, 23/07/2008, p. 44, itálico no original)

Após a apresentação da candidata ao júri de certificação, seguiram-se comentários de elementos do júri. A profissional de RVC comentou que, inicialmente, esta candidata “(...) mostrou-se muito insegura e foi difícil desocultar as competências que tinha, mas agora já sabe as competências que tem (...) [e que com a apresentação] já mostrou as competências que são necessárias para LC e CE” (Investigador, DB, 23/07/2008, p. 45). A insegurança que a profissional de RVC refere pode ser uma influência directa do constante posicionamento crítico que a Maria revelava, durante o processo de RVCC, procurando uma justificação para todas as tarefas que desenvolvia.

Seguiu-se o comentário do avaliador externo, que apresentou um resumo do percurso da candidata que, depois, serviu para elaborar o comentário que consta no instrumento *Grelha de análise do dossier pessoal* (GADP) (ver Anexo 16):

Candidata de 57 anos e 6º ano de escolaridade. Percurso profissional nas áreas administrativa, atendimento telefónico e serviço educativo/pedagógico. Formação profissional dirigida ao posto de trabalho e da higiene e segurança.

Trabalho de Projecto, sobre a sua actividade de telefonista, com discurso bem estruturado, acentuação e pontuação adequados e com aplicações associadas às TIC/MV.

Com 9º, valorização pessoal e profissional e com objectivos de ascensão na carreira profissional.

Portefólio: - Bem organizado, estruturado e apresentado; documentação e criatividade, Média. (Avaliador externo, GADP, p. 5, comentário original)

Estes comentários iluminam o posicionamento, relativamente ao processo de RVCC, que o avaliador assume. Consideramos que este agente do processo de RVCC não tem clarificadas as funções do avaliador externo (ME & MSST, 2002), pelos comportamentos assumidos ao longo da sessão de júri de certificação, bem como pela ausência de articulação com a equipa do CNO. Este comentário mostra-nos também que o tempo dispendido à leitura do portefólio da candidata foi insuficiente. Podemos observar no comentário deste avaliador que a Maria tinha como objectivo profissional a ascensão na carreira quando esta candidata refere, em vários momentos no portefólio, que já atingiu o topo da carreira e que, profissionalmente, só ambiciona reformar-se. O avaliador reconheceu a organização, estrutura e apresentação do portefólio da Maria. Porém, referiu-se à documentação e criatividade do portefólio como “(...) média” (Avaliador externo, GADP, p. 5). Consideramos esta classificação desajustada neste tipo de processo. Sendo este um processo que tem uma forte componente autobiográfica e que tem como base as experiências dos candidatos, corre-se o risco dos candidatos interpretarem que estas classificações são relativas às experiências de vida, por exemplo.

As sessões de júri são um momento do processo onde os candidatos se revestem de bastante ansiedade, pois assumem-no como um *juízo* sobre a validade das experiências de vida (Investigador, DB, 04/07/2008, p. 42). Assim, é responsabilidade da equipa do CNO, bem como do avaliador externo, garantir que este momento não seja desconfortável para os candidatos e seja um momento em que podem mostrar capacidades e competências desenvolvidas, bem como projectos futuros, para que a equipa possa auxiliar na construção de um plano de desenvolvimento futuro para cada um dos candidatos.

### 3.3.1.5. Projectos futuros

Esta candidata faz um balanço positivo do processo de RVCC que desenvolveu neste centro:

Com o processo de RVCC a Maria diz ter-se valorizado pessoal e profissionalmente, ter desenvolvido os seus conhecimentos na área das TIC e ter conhecido mais alguma coisa com alguns professores que a ajudaram. No final da apresentação, leu um poema que escreveu para os técnicos do centro, onde cada um deles assumia a forma de uma flor. (Investigador, DB, 23/07/2008, p. 44, maiúsculas no original)

Este processo promoveu, nesta candidata, a valorização pessoal e profissional, bem como o desenvolvimento de competências na área em que a candidata sentia maiores fragilidades mas que, simultaneamente, era aquela em que desejava desenvolver novas competências: as TIC. A candidata mostrou, também, ao denominar de professores todos os elementos da equipa técnico-pedagógica, que ainda não se apropriou da terminologia utilizada no processo de RVCC, mostrando que não distingue, ainda, ao nível do discurso oral, as dinâmicas deste processo comparativamente com outros (como o ensino regular), apesar de estar na última etapa do processo de RVCC. Podemos também observar que, ao longo do processo, esta candidata desenvolveu laços afectivos com os elementos da equipa técnico-pedagógica, dedicando-lhes um poema que escreveu e leu no final da apresentação ao júri de certificação, iluminando a importância dos afectos neste processo de certificação:

Nesta caminhada deparei com três flores  
Um nenúfar, uma açucena, e uma rosa  
O nenúfar só olhar era um calmante  
Açucena doce e meiga carinhosa  
A rosa parecia espinhosa mas dos espinhos  
Brotavam mel.

(Investigador, DB, 23/07/2008, p. 44)

Uma das últimas tarefas que a equipa técnico-pedagógica apresenta aos candidatos é o *Plano de intervenção individual final* (PII3), onde é solicitado aos candidatos que se projectem no futuro.

Esta candidata, quando preencheu este documento, apresentou como projectos pessoais “Conseguir obter a reforma, ter a possibilidade de viajar mais e conhecer vários países e culturas, por exemplo, a cultura indiana” (Maria, PII3). Na esfera profissional, a candidata manifestou que “Gostava de continuar a trabalhar na mesma área, mas de uma

forma mais qualificada, através da frequência de mais formações profissionais” (Maria, PII3). A candidata reconhece a importância da participação em acções de formação profissional para desempenhar, com sucesso, obrigações profissionais de um modo mais qualificado, apesar de se mostrar crítica face aos impactes destas acções na vida pessoal e profissional. A Maria ilumina uma possível consequência do processo de RVCC, que alerta os candidatos para a formação contínua e para a promoção da empregabilidade. As acções de formação que a candidata mais anseia são as relacionadas com a área das novas tecnologias, pelo que Maria espera “Conseguir frequentar um curso de informática, de modo a melhorar os meus conhecimentos, e também gostaria de aprender a tocar Violino” (Maria, PII3).

A Maria não prevê evoluções no percurso profissional pois já se encontra no topo de carreira, mas pretende (re)qualificar-se e desenvolver novas capacidades e competências, para que possa ser uma melhor profissional e, acima de tudo, uma melhor pessoa. Com o processo de RVCC, a Maria aprendeu a valorizar-se mais, pessoal e profissionalmente, (re)conhecendo dimensões da sua personalidade que eram pouco evidenciadas anteriormente, para ela própria, como a criatividade.

### **3.3.2. ELISABETE**

#### **3.3.2.1. Percurso pessoal**

A Elisabete era uma candidata de 36 anos, com o 6º ano de escolaridade concluído, casada e mãe de três filhos menores (um rapaz com 14 anos e duas raparigas, com nove e seis anos). Até ao momento em que concluiu o processo de RVCC, a Elisabete encontrava-se desempregada, desempenhando funções domésticas, no lar.

Nasceu em 1971, em Leiria. Ainda em tenra idade, o agregado familiar deslocou-se para Grândola, onde cresceu. Deste período da vida destaca-se, no portefólio da candidata, o bucolismo, que marcou a apropriação de conhecimentos no domínio das ciências naturais, como se pode observar no seguinte excerto da história de vida que escreveu:

Morava perto de um pinhal numa casa térrea. Da nossa casa a vista era bastante agradável, tudo era verde em seu redor. De manhã, o vento fazia-se ouvir ao som das folhas dos eucaliptos e dos pinheiros. O meu pai ensinou-me que a madeira vinha das árvores. Foi-me dado a conhecer como cresce uma árvore e que as raízes servem para manter a planta fixada ao substrato e para absorver água e minerais do solo. (...) A madeira quando cortada permite-nos apreciar os anéis de crescimento anual, graças à diferença de cor e textura entre a madeira primaveril, menos compacta, da madeira

estival, que tem poros mais finos. A casca e o crescimento secundário dá lugar ao suber, composta por camadas de células mortas impregnadas de uma substância impermeável. A casca protege a planta dos mecanismos da perda de água. (...) Também aprendi como apanhar cogumelos identificando quais eram comestíveis, tais como o míscaro, o contharellus, os chouteiros. (...) Hoje sei como foi saudável ter crescido neste meio e como se reflecte na pessoa que sou hoje. (Elisabete, HV, s.p.)

Aos cinco anos de idade, o agregado familiar aumentou, com o nascimento de um rapaz, fruto de uma relação feliz entre os pais de Elisabete (Elisabete, HV, s.p.). Foi também com essa idade que a candidata ingressou na escola primária, repleta de sonhos e ilusões de criança, vincados pelo gosto em aprender (Elisabete, HV, s.p.). Neste período, o pai de Elisabete, num acidente de viação, sofreu um traumatismo craniano. Este acidente fez com que o agregado familiar se deslocasse de Grândola para a aldeia de Candeeiros, em Leiria, para que o pai de Elisabete pudesse recuperar. Esta movimentação implicou que, num ano lectivo, Elisabete fosse transferida de escola duas vezes, o que teve impactes no desempenho académico desta candidata, marcado pelo insucesso (Elisabete, HV, s.p.). Contudo, o que a marcou especialmente foi que “A partir desse ano foram só mudanças. O meu pai após o acidente já não era o mesmo” (Elisabete, HV, s.p.). Após o acidente de viação, o pai da candidata tornou-se

(...) violento e agressivo e não tinha controle na bebida. A vida de uma família que era feliz deixou de o ser. Já não havia alegria no nosso lar, todo o amor que existia foi desaparecendo, o carinho e afecto que o meu pai tinha por nós foi desaparecendo de dia para dia. Escusado será dizer, mas tudo terminou entre a minha mãe e o meu pai. Fomos obrigados a abandonar o nosso lar. (Elisabete, HV, s.p.)

Aos oito anos de idade enfrentou a separação dos pais, libertando-se de um ambiente de violência doméstica, que se arrastava há três anos. Assim, mudou de residência, com a mãe e o irmão, para a casa de uma tia, onde encontraram uma oportunidade para (re)começar a vida.

A Elisabete cresceu a ver a mãe a trabalhar em casa, a coser sapatos e mochilas, “(...) pois o meu irmão tinha apenas três anos de idade, e eu oito. A minha mãe não tinha quem ficasse comigo e com meu irmão (...)” (Elisabete, HV, s.p.), pelo que os filhos acompanhavam, diariamente, a mãe.

Cerca de três anos depois, em 1982, a mãe de Elisabete, em busca de um melhor emprego, deslocou-se para o Cacém, implicando que este agregado familiar mudasse novamente de lar e enfrentasse novos desafios e dificuldades (Elisabete, HV, s.p.). Nesse ano, a mãe de Elisabete, pressionada pelas dificuldades que vivia na altura, sofreu

um esgotamento e fez uma tentativa de suicídio. Estes acontecimentos potenciaram o crescimento psicológico desta candidata, por ter que enfrentar experiências que não eram ajustadas à idade que apresentava. Na altura

Eu estava no quarto ano e o meu irmão no primeiro ano lectivo. Era eu quem o levava à escola. Por vezes, eu não conseguia ir à escola, pois tinha a minha mãe doente e não a podia deixar sozinha visto que era eu que tratava dela, mas apesar das circunstâncias, nunca deixei de frequentar a escola e concluí o quarto ano com onze anos. (Elisabete, HV, s.p.)

Apesar das dificuldades, a candidata cresceu com um sonho: “Gostaria de ter sido médica ou enfermeira, mas não consegui concluir os estudos” (Elisabete, HV, s.p.). Este sonho foi sempre interrompido pelas actividades profissionais que a Elisabete veio a desempenhar, ao longo da adolescência, bem como pela responsabilidade que assumia no seio familiar (Elisabete, HV, s.p.), pois

Tinha obrigações em casa da minha tia, saía de casa às sete e meia para pegar às oito. Tinha uma hora de almoço, do meio-dia à uma. A hora de saída era às cinco. Normalmente vinha logo para casa, a não ser que tivesse algum recado para fazer à minha tia. Quando chegava a casa normalmente lavava sempre a minha roupa à mão e ia adiantando o jantar, ajudava no que podia, nas tarefas de casa. (Elisabete, HV, s.p.)

Apesar das dificuldades que a Elisabete enfrentou nesta fase da vida, desenvolveu o gosto pelas artes plásticas, nomeadamente a pintura. No portefólio regista memórias do tempo “Em menina (...)” (Elisabete, HV, s.p.), onde partilha que foi

(...) convidada pelo director de turma do sexto ano a pintar os vidros da sala de aula de E.V.T. foi o meu segundo trabalho de pintura. O primeiro ainda estava no quarto ano de escolaridade, a minha professora gostava muito dos meus desenhos e dava apoio numa escola para meninos com deficiência, Síndrome de Down, no Cacém. Foi nessa escola que, pela primeira vez, pintei girassóis numa parede, na outra pintei nuvens, um sol, gaivotas e muitas flores. Senti alegria por ter desenhado e pintado e por ver no rosto daqueles meninos, da minha idade e mais velhos do que eu, a alegria por verem a escolinha deles colorida e alegre. (Elisabete, HV, s.p.)

Neste excerto podemos também observar as experiências que a Elisabete viveu com jovens diagnosticados como apresentando diferentes tipos de deficiência, como então se designava. Este cenário facilitou à jovem Elisabete experiências gratificantes, mostrando-se “(...) feliz por ter conseguido dar vida àquela escola, fui beijada e abraçada por meninos tão meigos e carinhosos! Continuei a visitar esses meninos

durante algum tempo” (Elisabete, HV, s.p.). Estas experiências influenciaram nos hábitos que ainda hoje preserva, como o gosto e curiosidade em aprofundar conhecimentos no domínio da pintura, como podemos observar pelo seguinte excerto:

Hoje, ainda gosto de pintar e normalmente pinto frascos, estatuetas de barro e guarda-jóias. (...) Hoje conheço alguns pintores tais como Picasso, Rembrant, Van Gogh e Da Vinci. [E] Fui uma vez ver uma exposição de pinturas a uma galeria no Fórum Picoas. (Elisabete, HV, s.p., maiúsculas no original)

Observamos no portefólio desta candidata o fraco destaque que dá à adolescência. Foram anos marcados por dificuldades e por responsabilidades desajustadas à idade que apresentava, que fizeram com que Elisabete não crescesse vivendo as experiências mais habituais para a idade e época. Sobre este período, partilhou que “Nunca me diverti na minha adolescência, pois era uma jovem que trabalhava e que tinha poucos amigos” (Elisabete, HV, s.p.). Contudo, os momentos mais positivos que a marcaram preserva na memória, intactos, para conseguir aceder-lhes sempre que necessário, como é o caso d’ “A minha primeira saída à noite (...) aos dezassete anos, na passagem de ano de 1988 para 1989” (Elisabete, HV, s.p.).

Já na fase adulta, como define no portefólio, a Elisabete conheceu um jovem. Após dois anos de namoro, esse jovem tornou-se no marido de Elisabete, em 1992. Adquiriram habitação própria e “As responsabilidades começaram (...) [mas] Conseguíamos gerir tudo com normalidade e dentro das nossas possibilidades” (Elisabete, HV, s.p.).

Em Janeiro de 1993 engravidou (Elisabete, HV, s.p.) e “A partir do terceiro mês de gestação tive que ficar de repouso absoluto, [pois] estava em risco de perder o bebé” (Elisabete, HV, s.p.). Esta situação interferiu com as dinâmicas e hábitos que mantinha na altura. Em Setembro nasceu o filho, com apenas 31 semanas, tendo sido submetido a intervenções médico-cirúrgicas, ao longo de dois meses, devido aos problemas de saúde que apresentava (Elisabete, HV, s.p.). A criança saiu do hospital em Novembro de 1993, exigindo total disponibilidade dos pais, pois

Devido ao problema de saúde do meu filho (...) [Elisabete] estava sempre de baixa para lhe prestar assistência (...) Durante seis anos caminhei para o hospital para fazer exames, porque o rim esquerdo não fazia o seu devido trabalho, deixando mesmo de funcionar entre os quatro e cinco anos de idade, sujeitando-o a vários exames semanais. O rim direito que também tinha problemas de dilatação, começou a piorar porque estava em esforço para compensar a falha do rim esquerdo, que por sua vez se encontrava parado. Nenhuma criança pode viver assim. Estava desesperada e queria engravidar por

duas razões, a primeira para tentar salvar o meu filho e a segunda porque o meu [filho] (...) pedia todos os dias um mano. (Elisabete, HV, s.p.)

Este excerto ilumina a luta, dor e sofrimento, bem como os esforços que marcaram a vida desta candidata ao longo destes anos em que enfrentou uma luta incessante para salvar o filho. O desejo de engravidar concretizou-se, após dois casos de insucesso. Em Novembro de 1998 deu à luz uma menina saudável. Nasceu também, em Julho de 2001, uma outra menina “(...) que não estava nos nossos planos (...)” (Elisabete, HV, s.p.). A Elisabete é uma pessoa muito afectiva e dedicada aos filhos, possivelmente por não ter recebido os afectos que seriam de esperar enquanto criança, pelas circunstâncias em que cresceu (Investigador, DB, 09/04/2008, p.33). Essa dedicação faz com que Elisabete,

Desde o nascimento dos meus filhos que os tenho acompanhado na educação e no percurso escolar, orientação e reunião de pais, em festas escolares, em exposições, em desfiles de Carnaval e Natal. Excursões e organização de visita de estudo ao Badoca – Parque. Neste momento, e já há alguns anos, sou representante dos pais das turmas (...) [dos meus filhos]. (Elisabete, HV, s.p., maiúsculas no original)

É visível, pelo excerto anterior, o envolvimento que Elisabete assume na vida dos filhos que, actualmente, são a sua principal ocupação (Elisabete, HV, s.p.). Assim, uma das qualidades que Elisabete reconhece em si própria é a de “Boa Mãe” (Elisabete, Q1, p. 5). Sobre a educação dos filhos, destaca a importância de

(...) inculcar o interesse pela leitura, a história, ou mesmo a interessarem-se por programas culturais (...) como visitas a museus tais como o museu da marinha, o museu de nacional do traje e alguns monumentos, pois são sem dúvida valores que serão uma referência no seu futuro. Para complemento ao ensino que obtêm nas respectivas escolas, inscrevo-os em cursos para que possam auxiliar os seus estudos, como os cursos de informática e inglês. Assim posso dizer estar a cumprir devidamente o meu papel de mãe e elemento fundamental na educação dos meus filhos, despertando-lhe o interesse pela aprendizagem e procedendo para que tenham a melhor educação. (Elisabete, HV, s.p.)

Esta candidata promove, junto dos filhos, o acompanhamento parental que não teve ao longo da infância e adolescência e que, muito possivelmente, sempre desejou viver, com acesso a um percurso de educação formal mais de acordo com o previsto nos documentos de política educativa e mais semelhante ao dos jovens que seguem um percurso escolar sem grandes constrangimentos, facultando experiências aos filhos que nunca teve oportunidade de viver.

Actualmente, destaca-se o desejo da Elisabete em viajar mais e conhecer outros países e culturas (Elisabete, HV, s.p.). Salientamos também a colaboração, em regime de voluntariado, com uma associação de apoio à terceira idade, no norte do país, desde que ficou sensível às situações de “(...) isolamento dos idosos, já reformados e desgastados pela vida do campo (...)” (Elisabete, HV, s.p.). Com esta colaboração, esta candidata acredita

(...) ter ajudado a desenvolver este projecto e no qual ainda hoje colaboro regularmente pois organizo muitas actividades que contribuem para o seu bem-estar [dos idosos] o que me faz sentir entusiasmada ao vê-los completamente diferentes do que estavam à cinco anos atrás, mais alegres e activos. (Elisabete, HV, s.p.)

Este excerto permite iluminar a preocupação social que apresenta sobre os cuidados prestados aos cidadãos de terceira idade. Observamos fortes preocupações com a educação e crescimento sócio-cultural dos jovens (onde destacamos as preocupações manifestadas em relação aos filhos), bem como com os mais idosos. A Elisabete parece, desta forma, preocupar-se e gostar de cuidar das fases mais vulneráveis do ser humano, onde se depende mais do outro, em diversos campos, evidenciando ser uma pessoa solidária, que dá bastante relevo aos afectos.

### **3.3.2.2. Percurso académico**

A Elisabete ingressou no ensino formal com apenas cinco anos de idade, em Grândola. Sobre esta fase da vida, recorda no portefólio que “Gostava de aprender e no primeiro dia de aulas até pensei que chegava à escola e ficava logo a saber ler” (Elisabete, HV, s.p.). Nesse ano lectivo, esta candidata não experienciou sucesso académico, pois foi transferida de escola duas vezes. Estas transferências foram motivadas por um dos acidentes de mota que o pai sofreu. Como relata, assim “(...) que [o meu pai] recuperou vim novamente para a minha escola, onde tinha iniciado o meu ano lectivo” (Elisabete, HV, s.p.).

Ao longo desta fase da vida, Elisabete assistiu à transformação de bastantes traços da personalidade do pai, a episódios de violência doméstica, à ruptura da relação entre os pais, e assumiu responsabilidades desajustadas para a idade que apresentava. Esta multiplicidade de experiências potenciou o insucesso escolar, ao longo do percurso académico desta candidata.

Ainda em Grândola, completou a 1ª e 2ª classe do ensino primário (como então se designava), experienciando insucesso académico nestes dois anos de escolaridade

(Elisabete, HV, s.p.). Com a ruptura do matrimónio dos pais, Elisabete mudou-se com a mãe e o irmão para o Cacém, onde frequentou a 3ª e 4ª classe do ensino primário. Na 3ª classe confrontou-se, uma vez mais, com o insucesso académico, evidenciando uma trajectória escolar marcada pelo insucesso. A Elisabete, ainda hoje, encara a conclusão do ensino primário como uma vitória (Elisabete, HV, s.p.).

Continuou a formação académica no Cacém e, no ano lectivo de 1986/87, concluiu o 6º ano de escolaridade. Foi nesta fase que começou a desenvolver mais trabalhos em domínios artísticos, como a pintura e o desenho, que influenciaram a tomada de decisão de “(...) tirar um curso de pintura, mas tudo não passou do pensamento” (Elisabete, HV, s.p.), acabando por não continuar a desenvolver-se nestes domínios.

Apesar dos vários momentos de insucesso académico, tentou “(...) a todo o custo estudar. Frequentei o sétimo ano mas sem êxito” (Elisabete, HV, s.p.), até à idade de 16 anos. Esta candidata evidencia a importância que atribui à Escola e às aprendizagens apropriadas neste cenário de educação formal, através das tentativas para prosseguir os estudos, apesar das dificuldades que enfrentou.

O percurso académico desta candidata foi marcado pelo insucesso académico, motivando a saída da Elisabete do sistema de ensino formal. A Elisabete assinala esta trajectória académica como consequência das dificuldades de aprendizagem que manifestava (Elisabete, Q1, p. 3). Porém, a importância que a aprendizagem assume na vida da Elisabete impulsionou a inscrição neste CNO, para desenvolver um processo de RVCC, procurando continuar a caminhar para atingir um objectivo que ficou suspenso no tempo.

### **3.3.2.3. Percurso profissional**

Foi aos oito anos de idade, influenciada pela ocupação profissional da mãe, que cosia sapatos e mochilas, que a Elisabete começou a trabalhar, na aldeia de Candeeiros.

Tinha oito anos quando comecei a trabalhar. A minha mãe ensinou-me a coser sapatos e a arrematar as linhas das mochilas, claro que, a princípio demorava mais tempo que a minha mãe. De manhã ia para a escola e à tarde tinha que trabalhar. Desde essa altura nunca mais deixei de trabalhar. A minha infância foi passando e eu crescendo, as brincadeiras foram ficando para trás, mas os sonhos de uma criança que gostava de brincar continuavam cá dentro. (Elisabete, HV, s.p.)

A mãe da Elisabete continuou a apostar na formação profissional, com a frequência de “(...) um curso de tricoteira em Lisboa (...)” (Elisabete, HV, s.p.) e, em

busca de uma melhor oportunidade profissional, o agregado familiar deslocou-se para o Cacém. Esta candidata continuou, à semelhança de episódios anteriores, a acompanhar a evolução das tarefas da mãe, já que “(...) aprendi a costurar camisolas de lã, continuei a estudar e a trabalhar com a minha mãe e, por vezes, até às três da manhã, visto que havia prazos a cumprir” (Elisabete, HV, s.p.).

Em adolescente, ambicionava desenvolver-se pessoal e profissionalmente como médica ou enfermeira (Elisabete, HV, s.p.), tal “Como acontece com todos os jovens, há sempre um sonho que se pretende realizar” (Elisabete, HV, s.p.). Os sonhos não se concretizaram porque não foi possível concluir um percurso académico que possibilitasse exercer as profissões com que sonhava.

Aos 15 anos de idade, começou a trabalhar, em período de férias escolares, numa fábrica de calçado, já que o volume de trabalho que a mãe apresentava na altura não justificava uma colaboração entre elas (Elisabete, HV, s.p.). Nesta fábrica assumia as funções de colagem de palmilhas e colocação de atacadores. Aos 16 anos, após a desistência do ensino formal, começou a trabalhar numa outra fábrica de calçado, onde desenvolveu novas capacidades e competências, como coser à máquina e a construção de pompons (Elisabete, HV, s.p.). Recorda, no portefólio, que, nesta fábrica, os colegas de trabalho desempenharam um papel de mediação entre ela própria e a apropriação de novas aprendizagens, pois teve o apoio dos “(...) colegas de trabalho [que] eram mais velhos do que eu e apenas me ensinaram como lidar com as máquinas que tinha de usar” (Elisabete, HV, s.p.). Este é um processo frequente e relevante para as aprendizagens apropriadas pelos adultos (Perret-Clermont & Perret, 2006).

Em 1989, já com 18 anos, começou a desempenhar as funções de ajudante de cabeleireira. As experiências de Elisabete tinham sido, até este momento, ligadas à área do vestuário/calçado, pelo que “No primeiro dia de trabalho estava nervosa, nunca tinha estado ligada à beleza, para mim era tudo novidade, mas rapidamente aprendi a desenvolver as minhas actividades e a cumprir com a das regras estabelecidas” (Elisabete, HV, s.p., grafia original). Foi com esta experiência que esta candidata começou a ficar alerta para as questões da higiene e segurança no trabalho, que promovia “(...) lavando e limpando todos os utensílios usados, pois tinham que ser esterilizados antes de uma nova utilização. As toalhas usadas iam para o cesto de roupa suja” (Elisabete, HV, s.p.).

Após esta experiência profissional, esteve a beneficiar do subsídio de desemprego. No âmbito dos programas desenvolvidos pelo organismo que tutelava este

subsídio para cidadãos activos desempregados, compareceu a várias entrevistas, tendo optado por uma oportunidade de emprego num outro cabeleireiro, iniciando essa experiência profissional em 1992 (Elisabete, Q1, p. 4). Neste local, para além das capacidades e competências já desenvolvidas neste domínio, a Elisabete desenvolveu competências sociais através das interacções que estabeleceu com a proprietária do cabeleireiro, que “(...) foi sempre impecável, não a considerava como patroa mas sim como uma amiga” (Elisabete, HV, s.p.), assim como competências técnicas, pois aprendeu “(...) a cortar e arranjar o cabelo das clientes, a arranjar as unhas e a fazer depilações” (Elisabete, HV, s.p.). Em suma, sobre esta experiência profissional, a candidata partilhou que gostou “(...) muito desta actividade e o que me ensinou para a vida” (Elisabete, HV, s.p.), mostrando que consegue mobilizar as capacidades e competências que desenvolveu noutros cenários/contextos da vida.

Em Janeiro de 1993 soube que estava grávida e, “A partir do terceiro mês de gestação tive que ficar de repouso absoluto, estava em risco de perder o bebé” (Elisabete, HV, s.p.). O filho de Elisabete foi sujeito a internamentos hospitalares, devido a problemas de saúde. Estas situações influíram para que fosse “(...) difícil conciliar o meu emprego de cabeleireira com o novo papel que assumia na minha vida, o de mãe, tendo-me despedido em 1994!” (Elisabete, HV, s.p.). Desde esse momento, e até hoje, a Elisabete não realiza nenhuma actividade profissional, sendo doméstica (Elisabete, HV, s.p.). Mas esta opção é encarada como uma das qualidades que apresenta: ser uma boa mãe, como ela se designa (Elisabete, Q1, p. 5).

No questionário que preencheu, que antecede a entrevista pessoal com a profissional de RVC, relativamente às perspectivas sobre o percurso profissional, Elisabete não deu qualquer resposta (Elisabete, Q1, p. 5) porque, actualmente, “(...) «Não encontro nenhum emprego que me permita conciliar a dedicação para com os meus filhos e as exigências do trabalho»” (Investigador, DB, 09/04/2008, p. 33, aspas para identificar a transcrição integral).

#### **3.3.2.4. Desenvolvimento do processo de RVCC**

A candidata inscreveu-se neste CNO em Abril de 2007, após tomar conhecimento do processo de RVCC e da existência deste CNO por uma amiga que concluiu, neste centro, um processo de RVCC (Elisabete, Q1, p. 1). No início de Março de 2008, a Elisabete foi contactada por uma profissional de RVC, para ser entrevistada.

Num primeiro momento da entrevista, esta candidata preencheu um questionário, onde partilhou que optou por este tipo de processo porque sentia “(...) um vazio em não ter o nono ano” (Elisabete, Q1, p. 1) e porque se sente “(...) infeliz só com o 6º ano[.] Sinto que não sei falar[.] O que sei é pelo o que leio e o que procuro esclarecer no meu dia [a] dia” (Elisabete, Q1, p. 9, grafia original). O perfil desta candidata, traçado pela profissional de RVC, resultou de uma entrevista com cerca de 30 minutos de duração, após a qual a profissional de RVC considerou que

A candidata mostrou-se motivada para frequentar o processo, pois pretende o 9º ano para valorização pessoal, para prosseguimento de estudos e mudança de área profissional (gostaria de trabalhar na área de contabilidade, na empresa do marido). (Profissional de RVC, PC, p. 1)

A profissional de RVC assinalou no perfil da candidata os três principais pilares motivacionais para a concretização de um processo de RVCC:

1) valorização pessoal, já que a candidata “Sente-se um pouco inferior com a escolaridade que possui” (Profissional de RVC, PC, p. 2);

2) mudança de área profissional, pois “Gostaria de trabalhar em contabilidade na empresa do marido” (Profissional de RVC, PC, p. 2) e;

3) prosseguimento de estudos, na medida em que esta candidata “Gostaria de frequentar um curso de contabilidade” (Profissional de RVC, PC, p. 2).

Apesar das dificuldades que esta candidata apresenta na língua portuguesa (Investigador, DB, 05/03/2008, p. 22), a profissional de RVC não assinalou no perfil da Elisabete nenhum aspecto que pudesse dificultar o desenvolvimento do processo de RVCC (Profissional de RVC, PC, p. 3), iluminando, desta forma, um diagnóstico que não focou algumas características da candidata. Contudo, assinala como potencialidades na área de competências-chave de LC: a oralidade, os hábitos de leitura, bem como a capacidade de escrever alguns recados (Profissional de RVC, PC, p. 3). Ainda no perfil de Elisabete, a profissional de RVC assinalou que, um dos constrangimentos ao longo do desenvolvimento do processo de RVCC, poderia ser a ausência de frequência de formações por parte da candidata, bem como nunca ter trabalhado em grupo, apesar desta candidata já ter trabalhado em grupo ao longo da vida profissional. A Elisabete, no questionário que preencheu, identifica que as competências de oralidade podem prejudicá-la no processo e que tem “(...) sempre medo de errar” (Elisabete, Q1, p. 6), pelo que a candidata assumiu, em todas as sessões, uma postura tímida, mantendo-se

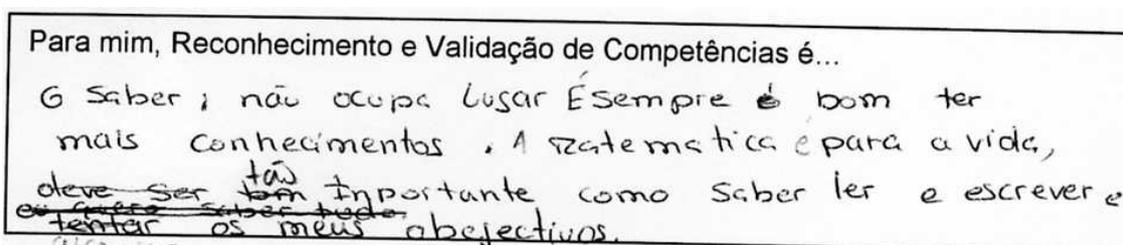
silenciosa, só falando quando os formadores formulavam alguma questão direccionada para ela (Investigador, DB, 19/03/2008, p. 28).

Após a entrevista, e uma breve reunião entre a profissional de RVC e os dois formadores das quatro áreas de competências-chave, a equipa decidiu que esta candidata deveria ser encaminhada para processo de RVCC de nível B3 (9º ano escolaridade). Após este encaminhamento, foi definido um *Plano de intervenção individual inicial* para a candidata, onde a equipa destacou as necessidades formativas na área das TIC, nomeadamente o uso das aplicações processador de texto, apresentações, folha de cálculo e a utilização de um *browser* (Equipa técnico-pedagógica, PII1, p. 1). Também para a área de LC foi identificada necessidade formativa, pois a candidata “Poderá necessitar de alguma formação devido a ter dado alguns erros ortográficos [no questionário]” (Equipa técnico-pedagógica, PII1, p. 1).

No dia 5 de Março de 2008 a candidata iniciou o processo de RVCC, onde espera “(...) aprender mais e tentar atingir os meus objectivos para o longo da vida” (Elisabete, TIP2).

#### 3.3.2.4.1. Representação social

A Elisabete mostrou-se, nas diversas sessões do processo de RVCC, uma candidata introvertida, com receio de expressar o que pensava, mas atenta às orientações dos técnicos do CNO e ao que se passava em redor (Investigador, DB, 19/03/2008, p. 28). Esta candidata mostrou-se apreensiva quando recebeu a tarefa *Pondo em comum*, possivelmente pelo carácter aberto, de inspiração projectiva, que caracteriza esta tarefa (Investigador, DB, 05/03/2008, p. 22). Nesta tarefa observamos que a candidata, por diversas vezes, rasura o que escreve e procede a reformulações, tal como podemos observar na Figura 11.



Para mim, Reconhecimento e Validação de Competências é...

G Saber ; não ocupa lugar É sempre é bom ter mais conhecimentos . A matemática é para a vida, deve ser <sup>tão</sup> importante como saber ler e escrever e ~~eu quero saber tudo~~ tentar os meus objectivos.

Figura 11 – Resposta da Elisabete à tarefa *Pondo em comum*

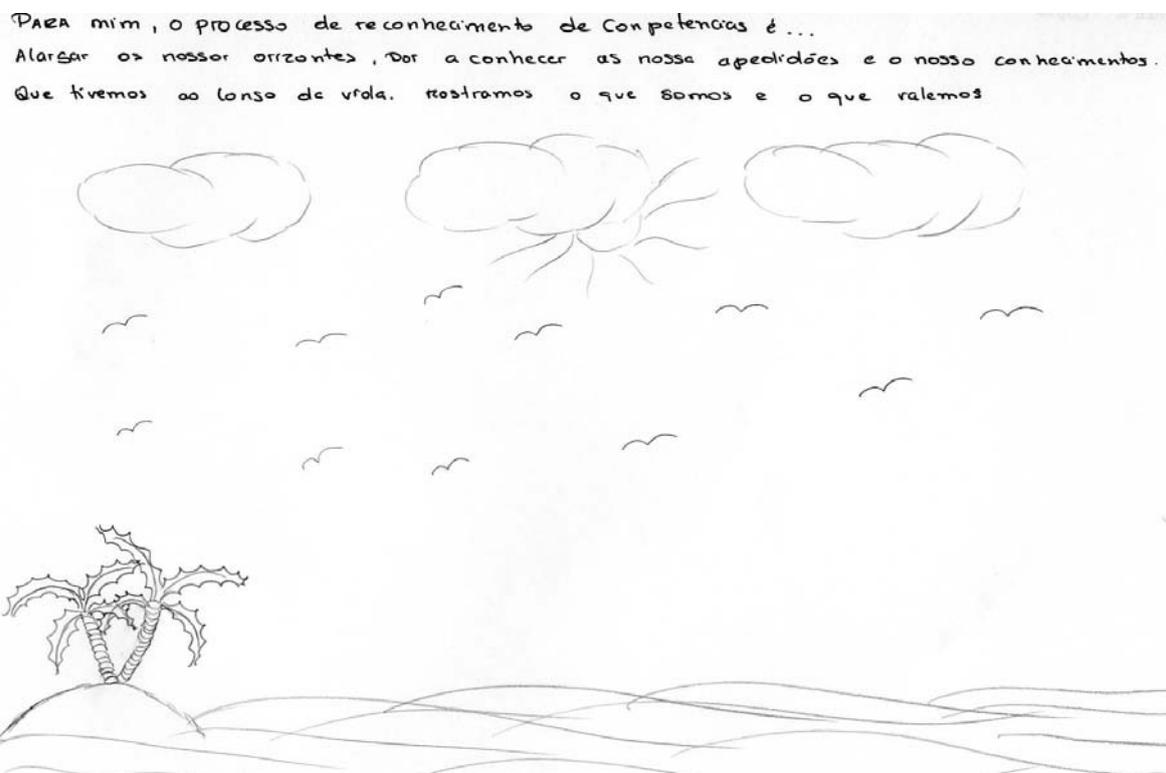
Estas reformulações prendem-se, possivelmente, com uma tentativa de melhoramento da expressão escrita, já que os elementos da equipa técnico-pedagógica iriam ler as respostas produzidas pelos candidatos. Atendendo à solicitação desta tarefa,

a resposta que a candidata produziu não aborda, directamente, o que se solicitava. Possivelmente, foi intencional, contornando o que lhe era solicitado, ocultando, assim, o desconhecimento sobre o que é um processo de RVCC mas realçando, também, o quanto valoriza aprender e saber. Observamos, ainda, nesta resposta, a importância que a candidata atribui ao saber e à apropriação de conhecimentos, onde “O saber não ocupa lugar (...)” (Elisabete, TIP2). Para esta candidata, o reconhecimento e validação de competências está relacionado com saberes e conhecimentos que foram apropriados ao longo da vida. É na perspectiva de ALV que Elisabete situa a apropriação de novos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e competências, quando afirma que “(...) É sempre bom ter mais conhecimentos” (Elisabete, TIP2).

Na resposta que produziu, a Elisabete destaca a importância da MV, uma das áreas de competências-chave, destacando que a matemática “(...) deve ser tão importante como saber ler e escrever (...)” (Elisabete, TIP2, grafia original). Observamos que, inicialmente, a candidata tinha terminado esta resposta manifestando o ávido desejo de querer saber tudo, mostrando disponibilidade para investir no processo de RVCC, onde possivelmente espera conhecer e aprender novos assuntos. Ainda na tarefa *Pondo em comum*, a Elisabete assinala a presença neste processo de certificação porque “Quero mostrar a mim mesma que sou capaz de atingir os meus valores que estão escondidos dentro de mim, e que ainda não os descobri” (Elisabete, TIP2), iluminando neste processo de certificação uma componente de auto-descoberta das capacidades e competências que desenvolvemos ao longo da vida, mas das quais não temos consciência. Salientamos que, nesta resposta, podem ser observadas algumas correcções, ao nível da língua portuguesa, realizadas pela formadora de LC, na tentativa de que as frases escritas pela candidata sejam correctas, evidenciando também as dificuldades que a Elisabete apresenta ao nível da língua materna.

Na primeira sessão de MV, o formador apelou à colaboração dos candidatos para responderem a uma TIP, onde pretendia que desenhassem e/ou escrevessem o que era, para cada um deles, o processo de RVCC. A Elisabete mostrou-se bastante surpreendida por poder manifestar-se através do desenho, possivelmente por não ser habitual, no quotidiano, solicitar-se a um adulto que se expresse por este modo (Investigador, DB, 19/03/2008, p. 26). A Elisabete aderiu de imediato à expressão através do desenho, influenciada por experiências de vida anteriores, complementando-o com uma frase no topo da folha (ver Figura 12, p. 103). O entusiasmo desta candidata para responder a esta tarefa foi tanto que foi a última a terminar esta actividade. A dedicação a dar uma

resposta a esta tarefa foi de tal ordem que a Elisabete solicitou a atenção do formador para perguntar se era necessário colorir o desenho (Investigador, DB, 19/03/2008, p. 27).



**Figura 12 – Resposta da Elisabete à TIP *Para mim, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências é...***

Nesta tarefa, a candidata partilha que o processo de RVCC é uma oportunidade para alargar horizontes, iluminando uma representação social positiva deste processo. A Elisabete, quando escreveu que este processo permite “Alargar os nossos horizontes” (Elisabete, TIP3, grafia original), não atribui a acção somente a ela própria, isto é, não é apenas a candidata que pode alargar horizontes com o processo de RVCC, mas também os restantes candidatos e a equipa técnico-pedagógica que, através da interacção, dão início a processos de desenvolvimento pessoal e profissional, entre outros. Neste processo os candidatos dão “(...) a conhecer as nossas apedidões e o nosso conhecimentos. Que tivemos ao longo da vida” (Elisabete, TIP3, grafia original), iluminando uma componente activa por parte dos candidatos deste processo, onde desencadeiam movimentos voluntários para desenvolver um processo de RVCC.

Na resposta que esta candidata produziu para esta tarefa observamos evolução relativamente à resposta elaborada na tarefa *Pondo em comum*. Nesta tarefa, a Elisabete

identifica que, num processo de RVCC, os candidatos dão a conhecer aos técnicos do CNO aptidões, conhecimentos, capacidades e competências que desenvolveram ao longo da vida. Através deste processo de *dar a conhecer* (Elisabete, TIP3), os candidatos, com o apoio da equipa técnico-pedagógica, alargam horizontes, superando dificuldades ao longo do processo e podem desenvolver novas capacidades e competências. A resposta da Elisabete permite, ainda, iluminar os impactes que este processo assume na vida desta candidata, quando encara o processo de RVCC como o momento onde “Mostramos o que somos e o que valemos” (Elisabete, TIP3). Com um percurso de vida marcado pelo insucesso académico, esta candidata vive esta *nova oportunidade* como um momento decisivo no percurso de vida, onde tem de provar, a si própria e socialmente, o que é capaz. Estes aspectos podem, de alguma forma, influenciar as expectativas dos candidatos, bem como as experiências que vivem ao longo de um processo de RVCC, repercutindo-se, por vezes, em desistências.

O desenho foi a forma de expressão predominante na resposta desta candidata. Como a Elisabete apresenta fragilidades no domínio da língua portuguesa, nomeadamente na construção frásica, e adora desenhar, ter a possibilidade de se expressar também através do desenho foi uma vantagem. Assim, sentiu-se mais confortável para responder ao que lhe era solicitado (Investigador, DB, 19/03/2008, p. 27), facilitando-nos acesso a outros elementos que nos permitem construir uma interpretação diferente da que construiríamos se a candidata tivesse somente produzido respostas escritas. Para a Elisabete, um processo de RVCC é como uma pequena ilha deserta, no mar. Nessa ilha existem duas palmeiras, desenhadas de forma pormenorizada, de tamanho desproporcional, comparativamente com a ilha. Quem analisa desenhos afirma que os desenhos de árvores referem-se à fase da infância (Salvador, 1988). Assim, as grandes dimensões destas árvores referem-se à importância das vivências dessa época na vida da Elisabete. Ao longo do processo de RVCC, existem momentos de tensão que exigem maior resistência e empenho dos candidatos. A Elisabete, no desenho, parece assinalar estes momentos de tensão e de adversidades através do mar agitado que banha a ilha, bem como pelas nuvens que cobrem, quase na totalidade, a luz solar. Contudo, e apesar de todas as adversidades, o sol brilha entre as nuvens, mostrando que há esperança de êxito. Esta candidata parece estar decidida, ao longo do processo de RVCC, em mostrar quem é, do que é capaz, superando as adversidades com que se possa deparar.

Posteriormente, na sessão de LC, a Elisabete respondeu a uma tarefa onde era solicitado que comentasse uma afirmação referente à ambição do número de candidatos certificados pela *iniciativa novas oportunidades*, assumido publicamente pelo governo português (ver Figura 13).

**5. Comente a seguinte afirmação: «Corremos o risco de ter um milhão de portugueses certificados sem qualificação nenhuma.»**

Concorda ou não? Porquê?

Não concordo: Porque nós estamos a dar as nossas competências <sup>«Transmissão»</sup> ao longo da vida. Toda aprendizagem que a vida nos ensinou e nos foi dada a conhecer. Desta forma, mostrar aprendizagens adquiridas e reconhecidas, num processo de quem não concluiu os seus estudos.

Figura 13 – Comentário da Elisabete como resposta a uma tarefa desenvolvida na área de competências-chave de LC

A Elisabete, quando questionada sobre a qualidade dos processos de RVCC desenvolvidos nesta iniciativa de qualificação/certificação, afirma, claramente, que não concorda com a provocatória afirmação. Esta candidata sustenta o argumento com base na filosofia do processo de RVCC: reconhecer competências desenvolvidas, ao longo da vida, em diferentes cenários/contextos. A Elisabete confere validade social e reconhece qualidade neste processo, pois está “(...) a dar as nossas [todos os candidatos] competências ao longo da vida. Toda aprendizagem que a vida nos ensinou e nos foi dada a conhecer” (Elisabete, LC1), aceitando ser possível estabelecer uma relação entre uma certificação escolar e as competências desenvolvidas ao longo da vida. É através do processo de RVCC, um processo de e para quem não concluiu os estudos, nas palavras da candidata, que se deve facilitar o acesso às aprendizagens que cada candidato apropriou e às capacidades e competências que desenvolveu, ao longo da vida, para que possam ser, posteriormente, reconhecidas, validadas e certificadas.

Também nesta tarefa de LC, a Elisabete construiu um comentário crítico sobre o processo de RVCC e, de um modo geral, como o tem vivido (ver Figura 14, p. 106). A Elisabete considera que o processo de RVCC tem sido gratificante, evidenciando a existência de impactes positivos deste processo na vida da candidata. Recorda que se sentiu nervosa na entrevista com a profissional de RVC, que antecedeu ao encaminhamento para processo de RVCC, mas que esse “(...) nervosismo já deixou de ter significado” (Elisabete, LC1). Esta distinção que a candidata assinala, entre a fase inicial das etapas de intervenção do CNO e o desenvolvimento do processo de RVCC,

tem a influência da equipa técnico-pedagógica, como destaca. Após conhecer a profissional de RVC e os formadores que a ajudaram a desenvolver o processo de RVCC, a candidata sente-se mais confiante ao desenvolver este processo, iluminando a componente afectiva associada ao desenvolvimento deste processo e que requer a participação dos técnicos do CNO.

**8. Elabore um texto de resposta / comentário ao post publicado explicitando a sua opinião e justificando:**

No seu comentário deverá fazer um balanço geral do processo de reconhecimento de competências, tal como ele é vivido e sentido por si.

Comentários:

Para mim, tem sido bastante gratificante este processo de reconhecimento e validação de competências.

Na minha primeira entrevista senti um pequeno nervosismo.

Após ter conhecido a [REDACTED], a [REDACTED] e o [REDACTED] que têm sido excelentes formadores e me têm ajudado a alcançar os meus objectivos, o nervosismo já deixou de ter significado.

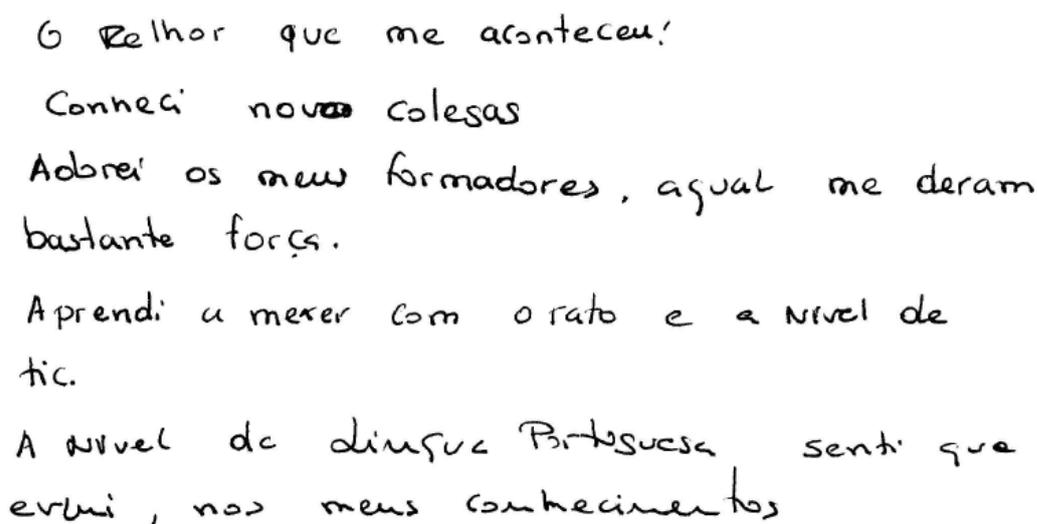
No meu ver, este programa das Novas Oportunidades tem ajudado muitos portugueses a concluir e promover as suas qualificações, que há alguns anos deixaram para trás os seus estudos não os tendo concluído, e desta maneira a serem reconhecidos pelos seus valores já ganhos ao longo da vida.

Figura 14 – Resposta da Elisabete a uma tarefa desenvolvida na área de competências-chave de LC

Observamos, ainda, que esta candidata não partilha da terminologia habitual neste processo, pois identifica todos os elementos da equipa técnico-pedagógica como formadores, não diferenciando o papel de profissional de RVC, ainda que estes agentes do processo de RVCC assumam funções diferenciadas. Contudo, e apesar das evidentes dificuldades que esta candidata manifesta na expressão escrita, observamos uma evolução na compreensão do que é um processo de RVCC e dos objectivos da *iniciativa novas oportunidades*, bem como na própria expressão escrita, que é mais correcta e organizada.

Solicitámos, após a sessão de júri de certificação, a colaboração da Elisabete para o preenchimento de uma última TIP, onde, através do desenho e/ou escrita, a candidata pudesse expressar como vivenciou o processo de RVCC (ver Figura 15, p.

107). Ao compararmos a resposta produzida por esta candidata, neste momento, com a resposta que produziu numa fase inicial do processo de RVCC (ver Figura 12, p. 103), sentimos a ausência do desenho, como principal forma de expressão. Esta ausência pode prender-se com a evolução que a candidata assinala na língua portuguesa. Agora, mais confiante nas capacidades de produção escrita que desenvolveu, Elisabete consegue expressar-se com maior facilidade, não recorrendo ao desenho para complementar a resposta a esta TIP.



O Melhor que me aconteceu!  
Conheci novos colegas  
Adorei os meus formadores, a qual me deram bastante força.  
Aprendi a mexer com o rato e a nível de tic.  
A nível de língua Portuguesa senti que evolui, nos meus conhecimentos

Figura 15 – Resposta da Elisabete à TIP *Para mim, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências foi...*

Sobre o processo de RVCC, a Elisabete caracteriza-o como “O melhor que me aconteceu!” (Elisabete, TIP4), já que facilitou acesso a novos colegas e à apropriação de aprendizagens, tanto ao nível das TIC como da língua portuguesa. Esta candidata ilumina, nesta tarefa, a importância dos afectos no processo de RVCC, quando partilha que “Adorei os meus formadores, a qual me deram bastante força” (Elisabete, TIP4). Realçamos também que, apesar de ter concluído o processo de RVCC, não distingue ainda as práticas dos técnicos com os quais desenvolveu o processo, denominando-os, igualmente, de formadores.

#### 3.3.2.4.2. Tarefas desenvolvidas ao longo do processo de RVCC

A duração do processo de reconhecimento de competências da Elisabete foi de, aproximadamente, 40 horas, distribuídas ao longo de 19 sessões. Destas, uma hora e meia foram dedicadas ao diagnóstico e encaminhamento da candidata (duas sessões); cerca de 33 horas de sessões de reconhecimento, ao longo de 15 sessões, das quais quatro foram sessões individuais de reconhecimento com a profissional de RVC

(totalizando três horas), cinco foram sessões de reconhecimento em grupo, também com a profissional de RVC (12 horas) e seis sessões de reconhecimento em grupo com os diversos formadores, totalizando 18 horas. A Elisabete assistiu também a uma sessão de três horas de formação complementar da área de competências-chave de LC, e esteve presente a júri de certificação em Julho de 2008, numa sessão com a duração de cerca de duas horas.

Ao longo do processo de RVCC esta candidata desenvolveu um portefólio onde constam as tarefas propostas pelos formadores, pela profissional de RVC, bem como documentação que a candidata determinou como relevante para o processo de RVCC, tal como textos que a candidata elaborou (nomeadamente a história de vida), recolha foto-documental, entre outros documentos. Esta candidata revelou especial empenho em personalizar o aspecto do portefólio (ver Figura 16), colocando na parte frontal do portefólio as fotografias dos filhos (fotos tratadas, para garantir o anonimato), pela importância que estes assumem na vida desta candidata.



**Figura 16 - Portefólio da Elisabete.**

Uma das primeiras tarefas que a Elisabete elaborou foi desenvolvida na primeira sessão do processo de RVC, com a profissional de RVC. Nesta tarefa a candidata deveria escrever um texto onde justificasse a opção do grupo pelo nome de *lutadores*. Sobre este assunto, Elisabete escreveu:

Para mim os lutadores, não são por assim dizer, indivíduos que lutam uns contra os outros, até se ferirem e morrerem. Há várias maneiras de ver o significado desta palavra. Quando se fala em lutadores, a palavra ao princípio parece fria e cortante, mas eu não vejo o seu significado de uma forma negativa. Para mim lutar tem o significado de lutar por uma causa.

Neste momento, nós somos um grupo de doze pessoas que está actualmente a lutar para poder alcançar um objectivo que nos é comum. Tentamos mostrar as nossas competências, a nós próprios e aos outros, o que realmente valemos e do que somos capazes. Temos assim, uma luta pela frente para conseguirmos atingir o nosso objectivo. Lutamos também, quando estamos doentes, pois, apesar do estado débil devido à doença, lutamos com as poucas forças que temos para voltar à vida e a um estado são, com a força que vem do nosso interior para que essa doença desapareça.

Vou dar um exemplo, eu tive um filho às portas da morte! (...) O tempo era uma angústia e eu só perguntava qual era o dia em que eu lá chegaria de manhã e o meu filho já lá não estaria. Mas o seu olhar terno dizia-me e dava-me força para acreditar que ele ia conseguir lutar contra todo esse desespero. Ambos tivemos uma luta, eu para conseguir ver o meu filho sair daquele hospital com vida, e ele, pela própria vida.

Foram quatro meses de desespero! Mas vencemos! A vida é uma luta. (Elisabete, PRA, s.p.)

A Elisabete, neste texto, mostra-nos que um lutador não tem que ser, necessariamente, aquele que luta contra um semelhante, mas sim aquele que luta por uma causa (Elisabete, PRA, s.p.), tal como a qualificação de cidadãos pouco escolarizados, através da certificação de competências desenvolvidas ao longo da vida. Esta candidata, apesar de estar a realizar um processo de RVCC que é individual e personalizado, reconhece que os restantes candidatos partilharam a mesma luta, mantendo um objectivo comum: o reconhecimento e certificação de competências. A Elisabete, uma vez mais, ilumina que no processo de RVCC os candidatos tentam “(...) mostrar as nossas competências, a nós próprios e aos outros, o que realmente valemos e do que somos capazes” (Elisabete, PRA, s.p.). Esta visão do processo de RVCC ilumina a componente de construção social deste processo. O processo de RVCC necessita do envolvimento de vários agentes, desde o candidato que quer ver reconhecidas as competências que desenvolveu, os elementos da equipa técnico-pedagógica que, através de diversas dinâmicas, acedem e desocultam competências e capacidades desenvolvidas por estes candidatos, bem como do avaliador externo, que atesta a validade social das certificações atribuídas pelos CNO. Também nesta tarefa, a Elisabete partilha uma luta pessoal que viveu, lado a lado, com o filho. Durante longos meses esta candidata viveu em ansiedade e na esperança que o filho recuperasse, fisicamente, dos problemas de saúde que apresentou desde a nascença. Este episódio ilustra-nos um exemplo de luta no percurso de vida da Elisabete, que lhe permitiu desenvolver várias competências, bem como apropriar conhecimentos, nomeadamente sobre a prestação de cuidados de saúde.

Ao longo do processo de RVCC, esta candidata desenvolveu diversas tarefas sugeridas pelos formadores das áreas de competências-chave. Na tarefa de LC, *O mundo à minha volta*, esta candidata posicionou-se face à reintegração de vítimas de acidentes, apresentou a relação que estabelece com diferentes órgãos de soberania portugueses como a presidência da república, o governo, entre outros. Ainda nesta tarefa, a Elisabete reconhece a importância da frequência de acções de formação. Apesar de nunca ter frequentado, ao longo da vida, qualquer formação (Elisabete, HV, s.p.), é “(...) apologista de que devemos frequentar vários cursos ou acções de formação pois o nosso conhecimento não é finito e por isso devemos aprender sempre mais” (Elisabete, PRA, s.p.). Esta candidata mostra-nos um ávido desejo em aprender ao longo da vida, reconhecendo a importância da formação contínua no desenvolvimento pessoal e profissional dos cidadãos. Esta candidata reconhece a formação à distância como uma alternativa para quem não tem disponibilidade temporal para frequentar formações, pois facilita “(...) desta forma a aprendizagem com maior flexibilidade” (Elisabete, PRA, s.p.). Esta característica é partilhada pelo processo de RVCC, um processo flexível, que cada candidato constrói em função da disponibilidade temporal, das capacidades e competências desenvolvidas ao longo da vida, bem como das necessidades específicas de formação. Esta flexibilidade pode também ser encarada como um ponto negativo neste tipo de processo. Ainda sobre a formação à distância, a Elisabete preocupa-se que “Uma vez que, não sendo acompanhado presencialmente pelos profissionais que ministram esse curso, o aluno poderá, por vezes, debater-se com dúvidas ou questões que serão de difícil esclarecimento, o que acaba por prejudicar a aprendizagem” (Elisabete, PRA, s.p.). Esta preocupação da candidata pode-se transpor para o processo de RVCC pois, por diversas vezes, o contacto realizado com os candidatos é através de telefone ou mensagens electrónicas, possibilitando problemas de comunicação entre candidatos e equipa técnico-pedagógica, revelando-se um constrangimento ao desenvolvimento do processo. Estes canais de comunicação devem ser usados com moderação, bem como com precauções para que não interfiram, negativamente, na motivação dos candidatos em desenvolver o processo de RVCC.

Ainda no portefólio, a candidata mostrou-se bastante agradada com a área de competências-chave de MV, descobrindo capacidades e competências que não imaginava ter desenvolvido ao longo da vida (Investigador, DB, 04/07/2008, p. 43). Esta candidata mostrou um conhecimento relacional (Carvalho & César, 2001; Skemp, 1978) do conceito de percentagem, bem como da noção de área. Ainda no portefólio,

explora a existência de figuras e sólidos geométricos no quotidiano, reconhecendo formas e padrões na construção destas figuras em duas e três dimensões. Elaborou também um questionário sobre hábitos sustentáveis, que aplicou a familiares e colegas de trabalho. Este questionário pretendia avaliar a existência de hábitos sustentáveis como, por exemplo, a prática da separação de resíduos sólidos para futura reciclagem. A Elisabete escolheu este tema por mostrar-se preocupada com os hábitos que tem vindo a observar ao longo dos anos, sendo motivada pelo desejo de oferecer um mundo mais limpo e sustentável aos filhos (Investigador, DB, 04/07/2008, p. 44). A candidata elaborou o questionário, aplicou e tratou os dados, recorrendo a uma folha de cálculo. Também calculou medidas de tendência central, relacionando-as com gráficos que elaborou com a ajuda do programa.

Esta candidata iniciou o processo de RVCC em 5 de Março de 2008, concluindo, com a presença na sessão de júri de certificação, a 4 de Julho de 2008, a primeira sessão de júri realizada por esta equipa técnico-pedagógica, neste CNO (Investigador, DB, 04/07/2008, p. 42). Este processo teve, portanto, a duração de, sensivelmente, quatro meses.

O avaliador externo presente na sessão de júri de certificação onde a Elisabete estava assumiu comportamentos que consideramos desajustados ao processo de RVCC, nomeadamente o tempo de análise do portefólio da Elisabete. Consideramos que estas práticas se revelam desadequadas para este processo. O avaliador externo tem a missão de, juntamente com a equipa técnico-pedagógica, auxiliar cada candidato na construção de um percurso de educação/formação pós-processo de RVCC. Se o avaliador externo não conhece o percurso do adulto, a motivação que o levou a desenvolver um processo de RVCC, bem como as aspirações pessoais e profissionais, não pode desenvolver intervenções em prol dos candidatos.

A profissional de RVC, sobre o percurso que a Elisabete construiu ao longo do processo de RVCC escreveu:

Candidata bastante assídua, comparecendo a todas as sessões a que foi solicitada, assim como, entregando os trabalhos pedidos nas datas marcadas. De valorizar o facto de nos apresentar um dossiê bastante personalizado, com uma óptima apresentação, organização e conteúdo. Os documentos que colocou em anexo estão devidamente contextualizados ao longo da sua história de vida. De elogiar o seu trabalho relativo aos seus projectos futuros, onde no qual expõe que pretende fazer um curso de inglês, de informática e frequentar um curso superior de enfermagem, descrevendo os passos que pretende seguir e as Instituições que pretende contactar. Relativamente à sua apresentação do projecto pessoal, gostaria de elogiar a sua apresentação, animação e

conteúdo resultante de uma boa pesquisa. (Profissional de RVC, GADP, p. 4, grafia original)

Este comentário da profissional de RVC revela o empenho que a Elisabete evidenciou ao longo do processo de RVCC, através da assiduidade, comparecendo a todas as sessões agendadas, à personalização do portefólio, à contextualização das experiências de vida ao longo do portefólio, bem como na construção do projecto futuro.

### **3.3.2.5. Projectos futuros**

Um dos objectivos dos CNO é que os candidatos certificados pelo sistema de RVCC se tornem autónomos e assumam responsabilidade na construção de projectos futuros. A Elisabete, inicialmente, mostrava-se bastante reservada quanto às capacidades e competências que desenvolveu ao longo da vida. Porém, revela, na construção de projectos futuros que desenvolveu a auto-estima positiva e mostra-se mais confiante nas capacidades e competências que desenvolveu ao longo do percurso de vida.

Após concluir o processo RVCC, pretendo continuar os meus estudos inscrevendo-me no RVCC de equivalência ao 12º ano. Para tal, terei em primeiro lugar, de tirar um curso de inglês porque é a língua universal e porque é imprescindível como ferramenta de trabalho, e assim, quero inscrever-me no centro de Línguas “The English Academy” que se situa na minha área de residência.

Gostaria de tirar um curso de enfermagem, embora saiba que é difícil, pois requer inúmeros requisitos tais como o 12º ano de escolaridade e provas de ingresso na Universidade com exames nas disciplinas de Biologia, Geologia, Física, Química ou Psicologia, mas penso que com muito esforço e bastante estudo, conseguirei ultrapassar as minhas dificuldades e alcançar o meu objectivo.

Durante este processo no RVCC, tive algumas dificuldades ao nível da informática que pretendo colmatar ao inscrever-me num curso de informática, o mais depressa possível, num centro de formação especializada junto da minha área de residência ou no Centro de Emprego e Formação Profissional, de modo a aprender a trabalhar eficazmente, e sem problemas, com o processador de texto “WORD”, a folha de cálculo “EXCEL” e a explorar com maior facilidade o mundo da INTERNET uma vez que são os programas mais utilizados. (Elisabete, PII3)

Esta candidata pretende, após a realização do processo de RVCC de nível básico (9º ano de escolaridade), inscrever-se para a realização de um processo de RVCC de nível secundário, apesar da equipa técnico-pedagógica ter sugerido que deveria apostar noutro percurso para concluir o ensino secundário (Investigador, DB, 04/07/2008, p.

44). A candidata, quando passou pela etapa do diagnóstico e encaminhamento com a profissional de RVC, foi encaminhada para realizar o processo de nível básico (9º ano de escolaridade) porque mostrava não ter vivido experiências que proporcionassem o desenvolvimento de competências necessárias para realizar um processo de reconhecimento de competências de nível secundário. Independentemente de apresentar perfil para desenvolver um processo de RVCC de nível secundário, a Elisabete reconhece que apresenta dificuldades com a língua estrangeira, pelo que pretende optar por um percurso de formação onde pode desenvolver competências ao nível do inglês. Pretende, igualmente, frequentar uma acção de formação ao nível das TIC, reconhecendo o domínio destas ferramentas informáticas na actualidade. O objectivo desta candidata em obter uma certificação de 12º ano de escolaridade prende-se com a ambição da Elisabete em prosseguir os estudos no ensino superior, através da frequência de uma licenciatura em enfermagem.

Com o processo de RVCC, a Elisabete parece ter-se valorizado mais, sendo este um dos objectivos que esta candidata manifestava inicialmente, quando respondeu à tarefa *Pondo em comum*: “Desejo com todos os meus esforço, e meu estudo conseguir mostrar o meu trabalho. E desejo conseguir! E se conseguir sei que me vou valorizar mais e sentir-me mais feliz” (Elisabete, TIP2, resposta original). Com este processo, a Elisabete, que se descreve pictograficamente como uma flor (Elisabete, TIP1), (re)descobriu as potencialidades que pensava não ter e conseguiu motivar-se para continuar um percurso de qualificação pessoal e profissional.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 4.1. A MINHA EXPERIÊNCIA CONTA!

Afinal *a minha experiência conta!*, é a frase que muitos candidatos que realizam o processo de RVCC verbalizam no fim do processo, quando atribuem valor às experiências vividas e reconhecem que desenvolveram, ao longo da vida, competências e capacidades. Assim, optámos por considerar esta afirmação para encabeçar o título desta dissertação, por considerarmos que reflecte a filosofia do processo de RVCC.

A *iniciativa novas oportunidades* está a receber uma aderência ímpar pela população jovem e adulta pouco certificada. Nenhuma outra iniciativa, com o objectivo de proporcionar a este público outras oportunidades de educação/formação mostrou receber tamanha adesão e visibilidade social. É frequente, no dia-a-dia profissional, sermos abordados por vários adultos que nos interrogam sobre *O que é isto de RVCC? É fácil? É rápido?*, entre outras tantas questões similares. Conhecer e compreender as representações sociais, bem como o próprio processo de RVCC que os candidatos desenvolvem revelou-se, assim, imperativo para um melhor desempenho profissional.

Ao realizarmos uma última viagem (por agora) aos dados que recolhemos quando estávamos mergulhados no local onde decorreu esta investigação, observamos que emergem três aspectos essenciais: (i) as representações sociais que os candidatos desenvolveram sobre o processo de RVCC, e como estas evoluíram ao longo do processo; (ii) as práticas que a equipa técnico-pedagógica adoptou para desenvolver, junto dos candidatos, processos de RVCC, personalizados e individualizados; e (iii) as influências das interacções sociais entre adulto-adulto, equipa-equipa e adulto-equipa na construção e desenvolvimento das representações sociais sobre o processo de RVCC, junto dos candidatos.

Inicialmente, os candidatos do grupo que participou nesta investigação apresentavam uma representação social positiva do processo de RVCC. Contudo, mostravam desconhecimento sobre o que era este processo. As práticas em que os candidatos se envolviam eram diferentes daquelas que conheciam do ensino formal, pelo que, inicialmente, os candidatos mostravam-se apreensivos e relutantes, porque não conseguiam compreender as tarefas que lhes eram solicitadas.

Enquanto formador num CNO, conhecer as representações sociais dos candidatos que desenvolvem um processo de RVCC reveste-se de extrema importância.

Desta forma, podemos ajustar as práticas às expectativas, motivações e interesses dos candidatos para que possam desenvolver, de um modo informado e consciente, o portefólio, necessário para a certificação de 4º, 6º, 9º ou 12º ano de escolaridade. As TIP que os candidatos realizaram, em diferentes momentos do processo de RVCC, permitiram acompanhar a evolução dinâmica das representações sociais destes candidatos, ao longo do processo. Assim, conseguíamos ajustar as práticas e apresentar, junto dos candidatos, uma intervenção mais ajustada às necessidades que apresentavam.

Ao longo do processo de RVCC, as interacções entre candidatos e elementos da equipa técnico-pedagógica iluminam a interferência, na construção da representação social sobre o processo de RVCC, das interacções sociais. A equipa técnico-pedagógica constitui-se como um agente transformador das representações sociais. Assim, podermos aceder, num primeiro momento, às representações sociais que estes candidatos construíram sobre o processo de RVCC são determinantes para ajustar as respostas que damos às questões que os candidatos colocam sobre o processo de RVCC.

Este trabalho de investigação mostra-nos uma perspectiva da importância das interacções sociais no desenvolvimento dos processos de RVCC. As equipas dos CNO, muitas vezes desajustadas para o número de candidatos no CNO, ou pressionadas por metas quantitativas, têm dificuldade em concentrar esforços num candidato, de cada vez, para lhe proporcionar o melhor processo de (re)descoberta das competências e capacidades que desenvolveu ao longo da vida. A vida intensa que se vive nos CNO não facilita, aos elementos da equipa, momentos de reflexão sobre as práticas e sobre a filosofia do processo de RVCC, bem como a frequência autónoma de acções de formação, para se tornarem melhores profissionais, como ilustra a análise dos percursos das duas adultas certificadas.

Neste domínio de investigação há muito trabalho a desenvolver, pelo que pretendemos continuar a investigar as dinâmicas e práticas dos CNO, envolvendo equipas e candidatos. Assim, poderemos compreender melhor o processo de RVCC e mostrá-lo, como um processo que apela à justiça social, onde se reconhecem e validam competências que os candidatos desenvolveram ao longo da vida, em diferentes cenários/contextos, que as traduzem num portefólio, onde (re)constróem experiências de vida significativas.

## 4.2. INVESTIGAR: IMPACTES PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Desenvolver esta investigação foi uma viagem única, que tomou contornos surpreendentes ao longo do caminho, facilitando-nos oportunidades singulares de desenvolvimento pessoal e profissional. Há mais de dois anos que colaboramos em CNO, o que nos permitiu desenvolver interesse pelo domínio da educação e formação de adultos. Estas experiências em CNO foram complementadas com experiências, enquanto formador, de cursos de EFA, facilitando-nos uma visão mais integradora da oferta educativa/formativa, associada à *iniciativa novas oportunidades*. Ao longo destas experiências, colaborámos com um CNO na região do Algarve e dois na grande Lisboa, através dos quais conhecemos vários colegas de trabalho (directores, coordenadores, profissionais de RVC e formadores) e muitos adultos, que procuravam uma nova oportunidade. Todos estes adultos confiaram-nos histórias de vida ímpares, fizeram-nos viajar pelo tempo, (re)viver acontecimentos únicos (às vezes perdidos no tempo), fizeram-nos chorar, rir, e muito mais. Palavras mostram-se insuficientes para espelhar o que ganhámos ao longo destes anos, a trabalhar com esta população, que apresenta características e necessidades específicas, para as quais, no início da carreira em educação (como professor de matemática), não nos sentíamos preparados.

Esta investigação surgiu num momento de transformações profissionais na vida do investigador, que se mudou para Lisboa e, em parte, pelo propósito de nos tornarmos melhores profissionais. Compreendermos as representações sociais que os adultos que participaram na investigação construíram e desenvolveram sobre o processo de RVCC, bem como analisar os percursos que vivenciaram, obriga-nos a reflectir sobre as práticas que assumimos nas sessões de reconhecimento de competências, bem como em novas tarefas que promovam a iluminação de capacidades e competências desenvolvidas em diferentes espaços-tempos, bem como o desenvolvimento destas. Assim, os impactes do desenvolvimento desta investigação e escrita da dissertação abandonam a singularidade do investigador para contaminar, também, aqueles com quem interage no dia-a-dia profissional, sejam candidatos em processo de RVCC ou colegas de trabalho, estendendo os contributos desta investigação para o campo da acção.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho tivemos oportunidade de participar em congressos e outros eventos da especialidade, onde contactámos com outros investigadores. Estes encontros, promotores de partilha de conhecimentos, facilitam a partilha de experiências. Tivemos oportunidade de apresentar o trabalho que estávamos

a desenvolver, que foi comentado sob o olhar crítico de outras lentes, mais ou menos focadas, de outros investigadores, que mostraram interesse pelo domínio e tema que investigávamos. Foi possível, através destas interacções, recolher contributos para o desenvolvimento desta investigação. Nestes eventos de especialidade também tivemos a oportunidade de partilhar a experiência que desenvolvemos ao longo destes anos em CNO e cursos de EFA sob a forma de sugestões para trabalhos de investigação de outros investigadores. Estes momentos de partilha entre investigadores mais experientes e jovens investigadores facilitam a apropriação de uma linguagem mais refinada, bem como de conceitos e constructos, que permitiram alargar o quadro de referência teórico desta investigação.

Habitualmente, nestes eventos da especialidade, apresentávamos comunicações orais de artigos que submetíamos para publicação em actas. Somos da opinião de que o conhecimento é partilhado, não deve, portanto, residir fechado em cada um de nós, pelo que partilhámos nestes artigos experiências que vivemos em CNO, com diferentes candidatos. Fizemos ouvir a voz de vários candidatos, que partilharam connosco as experiências vividas ao longo de processos de RVCC únicos e individuais, onde exploraram experiências de vida significativas, facilitando a construção de interpretações sobre as experiências ao longo deste processo. Vivemos episódios memoráveis nestes eventos que promoviam, também, à semelhança das situações anteriores, o enriquecimento pessoal e profissional.

Não podemos deixar de mencionar o envolvimento na equipa do projecto de investigação *Interacção e Conhecimento* (IC). É uma experiência verdadeiramente rica partilhar a nossa experiência com investigadores mais experientes, que trabalham e investigam em diferentes domínios e que se mostram, em todos os momentos, disponíveis para acolher um jovem investigador. Sentimo-nos apoiados desde o primeiro momento; o erro é aceite como propulsor de uma melhor compreensão e apropriação de novos conhecimentos, o apoio ao longo da escrita do primeiro artigo foi essencial, bem como a presença de elementos do IC e o convívio na primeira comunicação oral. Pertencer a este grupo de investigação é acreditar na partilha, na força da colaboração, que juntos conseguimos desbravar trilhos ainda pouco explorados; é também percorrer estes trilhos, sem termos medo de nos perder, pois neste grupo há sempre alguém que segura a luz que nos guiará a um destino que, muitas vezes, pode nem ser o inicialmente previsto.

### 4.3. DESCORTINAR O FUTURO

Há necessidade de investigação no domínio da EFA, onde destacamos o processo de RVCC. Este processo realiza-se desde 2000. Contudo, as investigações sobre este processo de certificação escolar (e, mais recentemente, também profissional) mostram-se escassas e dispersas. Assim, pretendemos continuar a investigar as práticas e as vivências neste processo de certificação, para nos desenvolvermos e nos tornarmos melhores profissionais. Ao conhecermos novas práticas e contactarmos (e partilharmos) estas experiências com outros colegas, nacionais e estrangeiros, podemos alargar os horizontes de actuação.

Este estudo restringiu-se apenas a um CNO, da área de Lisboa. Posteriormente, poderia ser alargado a outros CNO. Era também interessante a realização de um *follow up* aos dez candidatos que participaram nesta investigação, para conhecermos os impactes que o processo de RVCC assumiu na vida destes, em cenários/contextos pessoais, profissionais e outros. Revela-se importante conhecer os impactes do processo de RVCC, a uma escala mais macro, visto este ser um processo de reconhecimento social, que surgiu para colmatar os baixos índices de qualificação que a população portuguesa apresentava. Esta investigação poderia ser mais diversificada ao nível dos instrumentos de recolha de dados, à semelhança do que já foi realizado (CIDEC, 2004, 2007). Deste modo, a triangulação de diversas fontes e instrumentos de recolha de dados facilitava-nos uma compreensão holística dos eventos, contribuindo para nos apercebermos melhor das dinâmicas e práticas do processo de RVCC.

Apesar da ainda curta experiência em investigação, pretendemos continuar este percurso. Pretendemo-nos desenvolver pessoal e profissionalmente neste domínio, onde nos vislumbramos, num curto espaço de tempo, a desenvolver outros trabalhos de investigação, que bebam mais da formação inicial que concluímos (matemática). Gostaríamos de compreender melhor como é que estes adultos recorrem a ferramentas matemáticas no quotidiano, como se apropriam de novas aprendizagens matemáticas, quais as influências da família nuclear na apropriação dessas aprendizagens, entre outras questões que levantamos quando trabalhamos a área de competências-chave de MV com esta população que, durante bastante tempo, se manteve afastada da Escola e de currículos.

Sabemos que este é um percurso repleto de adversidades, mas temos a força e o desejo que nos motivam a continuar. Temos também a companhia daqueles com quem,

regularmente, desenvolvemos e discutimos trabalhos de índole investigativa, que são um apoio fulcral para caminhar. Será uma caminhada em direcção ao desconhecido, mas motiva-nos o conhecer (ainda) mais e melhor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, P., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Agência Nacional para a Qualificação [ANQ]. (2008a). *The development and state of the art of adult learning and education (ALE): National report of Portugal*. Recuperado em Fevereiro 14, 2009, de [www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/National\\_Reports/Europe%20%20North%20America/Portugal.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20%20North%20America/Portugal.pdf)
- ANQ. (2008b). *Iniciativa novas oportunidades: Dois anos em balanço*. Recuperado em Janeiro 15, 2008, de <http://www.anq.gov.pt>
- ANQ. (2008c, Dezembro). *Reflexões do encontro*. Comunicação oral apresentada no 2º Encontro Nacional de Centros Novas Oportunidades. Dezembro 2, 2008. Costa da Caparica, Portugal.
- ANQ. (2008d, Novembro). *O sistema nacional de qualificações: Desafios, instrumentos e estruturas*. Comunicação oral apresentada no Encontro Novas Oportunidades, Novos Desafios. Novembro 11, 2008. Caparica, Portugal.
- César, M., & Ainscow, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 231-238.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 177-197.
- Almeida, M., Candeias, P., Morais, E., Milagre, C., & Lopes, G. (2008). *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos: Centros novas oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J., Osório, A. et al. (2002). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos: Nível básico* (2ª ed.). Lisboa: ANEFA.
- Amorim, J. P., Azevedo, J., Coimbra, J. L., & Imaginário, L. (2008). Nem toda a comunidade cabe na educação e formação de adultos. In J. Ferreira, A. R. Simões, & P. Figueiredo (Eds.), *Complexidade: Um novo paradigma para investigar e intervir em educação?*. Actas do XV Colóquio da AFIRSE. Lisboa: SPCE, FPCEUL & AFIRSE. [CdRom]

- André, M. J. (1991). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus Editora.
- Antikainen, A. (1998a). Between structure and subjectivity: Life-histories and lifelong learning. *International Review of Education*, 42(2-3), 215-234.
- Antikainen, A. (1998b). Life-histories of learners, the learning society, and globalization: The case of Finland from an international perspective. Recuperado em Maio 21, 2009, de [http://cc.joensuu.fi/~anti/publ/in\\_english/159.pdf](http://cc.joensuu.fi/~anti/publ/in_english/159.pdf)
- Antikainen, A. (2001, Agosto). Is lifelong learning becoming a reality?: The case of Finland from a comparative perspective. Comunicação oral apresentada na 5<sup>th</sup> *Conference of European Sociological Association*. 28 Agosto a 1 Setembro, 2001. Helsinquia, Finlândia.
- Ávila, P. (2005). *A literacia dos adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: ISCTE. [Dissertação de doutoramento, documento policopiado]
- Badalo, C. (2006). *Educação de adultos e ensino recorrente: Quando o desejo de ser se cruza com a razão*. Lisboa: DEFCUL. [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Londres: Open University Press.
- Bergman, M. M., & Coxon, A. P. M. (2005). The quality in qualitative methods. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2). Recuperado em Janeiro 15, 2008, de <http://www.qualitative-research.net/fqs>
- Berntsen, K., Sampson, J., & Østerlie, T. (2004). *Interpretive research methods in computer science*. Recuperado em Abril 25, 2008, de <http://www.idi.ntnu.no/~thomasos/paper/interpretive.pdf> [Documento não publicado]
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. Bahia & T. M. Baptista, Trads.). Porto: Porto Editora.
- Brown, A., & Dowling, P. (1999). *Doing research/reading research: A mode of interrogation for education*. Londres: Falmer Press.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2005, Dezembro). *Multiplicar as oportunidades educativas*. Comunicação oral na apresentação da Iniciativa Novas Oportunidades. Dezembro 14, 2005.

- Lisboa, Portugal. Recuperado em Abril 1, 2009, de <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV11.pdf>
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. *Noesis*, 67, 22-23.
- Capucha, L. (2008, Dezembro). *Iniciativa novas oportunidades: Eixo adultos. Objectivos 2010*. Comunicação oral apresentada no 2º Encontro Nacional de Centros Novas Oportunidades. Dezembro 2, 2008. Costa da Caparica, Portugal.
- Carneiro, R. (Ed.). (2001). *Padrões de aprendizagem empresarial na economia portuguesa*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Carvalho, C., & César, M. (2001). Interagir para aprender: Dois casos de trabalho colaborativo em estatística. In B. da Silva, & L. Almeida (Eds.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (vol. II, pp. 65-80). Braga: Universidade do Minho.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34.
- Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos [CIDEDEC]. (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências ao longo da vida*. Lisboa: DGFV.
- CIDEDEC. (2007). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida: Actualização e aperfeiçoamento*. Lisboa: ME & DGFV.
- César, M. (2000). Interaction and knowledge: Where are we going in the 21st century?. In M. A. Clements, H. H. Tairab, & W. K. Yoong (Eds.), *Science, mathematics and technical education in the 20th and 21st centuries* (pp. 317-328). Bandar Seri Begawan: Universiti Brunei Darussalem.
- César, M. (2001). E o que é isso de aprender? Reflexões e exemplos de um processo complexo. In APM (Ed.), *Actas do ProfMat 2001* (pp. 103-109). Vila Real: APM. [CdRom]
- César, M. (2002). E depois do adeus?: Reflexões a propósito de um follow up de duas turmas de um currículo em alternativa. In D. Moreira, C. Lopes, I. Oliveira, J. M. Matos, & L. Vicente (Eds.), *Matemática e comunidades: A diversidade social no ensino-aprendizagem da matemática* (pp. 93-104). Lisboa: SPCE-SEM & IIE.

- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
- Comissão das Comunidades Europeias [CCE]. (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comunidade Europeia.
- CCE. (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: Comunidade Europeia.
- CCE. (2005). *Recomendação do parlamento europeu e do conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comunidade Europeia.
- Comissão Europeia [CE]. (2003). *Validation of non-formal and informal learning: Contribution of the commission expert group*. Bruxelas: CE.
- CE. (2004). *Implementation of Education and Training 2010 work programme: Focus group on key competences*. Bruxelas: CE.
- Conselho da Europa. (1970). *Permanent education*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Courela, C. (2007). *Começar de novo: Contributo de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos. A mediação dos trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental*. Lisboa: DEFCUL. [Tese de doutoramento, documento policopiado]
- Cresson, C., & Dean, G. (2000). Lifelong learning and adult educators' beliefs: Implications for theory and practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98.
- Dave, R. H. (1973). *Lifelong education and school curriculum*. Hamburgo: UNESCO.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K. (1989/2002). *Interpretive interactionism* (2ª ed). London: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1916/1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Direcção-Geral de Formação Vocacional [DGFV]. (2004). *Reconhecimento e validação de competências: Instrumentos de mediação*. Lisboa: DGFV.
- Duarte, I. (2004). The value of experiential learning in the centres of recognition, validation and certification of competences. In L. C. Lima, & P. Guimarães

- (Eds.), *Perspectives on adult education* (pp. 129-154). Braga: Universidade do Minho.
- Eisenhart, M. (1988). The ethnographic research tradition and mathematics education research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 99-114.
- Eliasson, G. (1996). Porquê aprendizagem ao longo da vida?. *Revista Europeia Formação Profissional*, Maio-Dezembro, 1-4.
- Esteves, S. (2004). *Dinâmicas de aprendizagem nas organizações: O impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências*. Lisboa: ISCTE. [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Fernandes, O. (in press). Cruzar competências em vidas que se cruzam. In *Actas do X Congresso da SPCE*. Bragança: SPCE.
- Fernandes, O., & César, M. (2008). (Re)descobrir a matemática em mim: O percurso de dois adultos num centro novas oportunidades. In APM (Ed.), *Actas do ProfMat 2008*. Elvas: APM. [CdRom]
- Fernandes, O., & César, M. (in press). A experiência oculta num rosto. In *Actas do XVII Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: FPCEUL & AFIRSE.
- Fernandéz, S. (2005). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In R. Canário, & B. Cabrito (Eds.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 73-96). Lisboa: Educa.
- Field, J. (2003, Setembro). *Social capital and lifelong learning: An analysis of survey data*. Comunicação oral apresentada na European Conference on Educational Research. Setembro 17-20, 2003. Hamburgo, Alemanha.
- Field, J. (2004, Outubro). *Lifelong learning and cultural change: An european perspective*. Comunicação oral apresentada na Conferência Lifelong Learning and New Learning Culture. Outubro 1-2, 2004. Bangkok, Tailândia.
- Gomes, I. P., Coimbra, J. L., & Menezes, I. (2008). Educação e formação de adultos: A caminho do empowerment comunitário. In J. Ferreira, A. R. Simões, & P. Figueiredo (Eds.), *Complexidade: Um novo paradigma para investigar e intervir em educação?*. *Actas do XV Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: SPCE, FPCEUL & AFIRSE. [CdRom]
- Gomes, M. (Ed.). (2006). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos: Nível secundário*. Lisboa: DGFV.

- Gomes, M., & Simões, F. (2007). *Carta de qualidade dos centros novas oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Gonçalves, M. J. (2007). Formação ao longo da vida, igualdade de oportunidades e exclusão social. In A. Estrela, L. Marmoz, A. Duarte, J. do Ó, L. Carvalho, J. Ferreira et al. (Eds.), *Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005. Actas do XIV Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: SPCE, FPCEUL & AFIRSE. [CdRom]
- Grandstaff, M. (1976). Nonformal education: Some indicator for use. *Comparative Education Review*, 20(3), 294-304.
- Guimarães, P. (2009). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: Diversos sentidos para o direito à educação?. *Rizoma Freireano: Educación, Ciudadanía y Democracia*, 3. Recuperado em Maio 21, 2009, de <http://www.rizoma-freireano.org/inder.php/politicas.publicas> [Revista online]
- Hamido, G. (2005). *Meta-análise do processo de (re)construção colectiva de um projecto curricular de formação de professores*. Lisboa: DEFCUL. [Tese de doutoramento, documento policopiado]
- Hamido, G., & César, M. (2009). Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver, & M. César (Eds.), *Investigating classroom interactions: Methodologies in action*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Holford, J., & Jarvis, P. (Eds.). (2006). Is lifelong learning adult education?. *International Journal of lifelong learning*, 25(6), 545-546.
- Imaginário, L. (2007, Novembro). *(Re)Valorizar a aprendizagem: Práticas e respostas europeias à validação de aprendizagens não formais e informais*. Comunicação oral apresentada na Conferência Valorizar a aprendizagem: Práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais. Novembro 26-27, 2007. Lisboa, Portugal.
- Instituto Nacional de Estatística [INE]. (2007). *Inquérito à educação e formação de adultos*. Recuperado em Maio 27, 2008, de <http://www.ine.pt>
- INE. (2008). *Anuário estatístico de Portugal: 2007*. Recuperado em Maio 21, 2009, de <http://www.ine.pt> [Folha de cálculo de suporte à publicação]
- Kallen, D., & Bengtsson, J. (1973). *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*. Paris: OCDE.

- La Belle, T. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review at Education*, XXVIII(2), 158-175.
- Laranjeira, R., & Castro, R. (2008). Educação e formação de adultos em Portugal: Concepções de literacia/letramento no discurso pedagógico oficial. In *Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*: Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Lengrand, P. (1970). *An introduction to lifelong learning*. Paris: UNESCO.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (M. J. Reis, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Liétard, B. (1999). La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation?. In P. Carré, & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- Lima, L. (1988). A reorganização e a administração da educação de adultos nos trabalhos da reforma educativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(3), 69-86.
- Lima, L. (2004). Adult education as social policy: Reforming and post-reforming strategies in Portugal. In L. Lima, & P. Guimarães (Eds.), *Perspectives on adult education* (pp. 17-38). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário, & B. Cabrito (Eds.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 25-53). Lisboa: Educa.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1991). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
- Livingstone, D., Mirchandani, K., & Sawchuk, P. (Eds.). (2008). *The future of lifelong learning and work: Critical perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Matos, J. F., & Carreira, S. (1994). Estudos de caso em educação matemática: Problemas actuais. *Quadrante*, 3(1), 19-53.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1984). *Research in education*. Boston: Little, Brown.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: An attempt to increase internal validity. *Quality & Quantity*, 36, 145-167.
- Melo, A. (2004). The absence of an adult education policy as a form of social control and some processes of resistance. In L. Lima, & P. Guimarães (Eds.), *Perspectives on adult education* (pp. 39-64). Braga: Universidade do Minho.

- Melo, A., & Rothes, L. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos: Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (1997). *The profession and practice of adult education: An introduction*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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 da Segurança Social e do Trabalho [MSST]. (2002). Despacho nº13563/2002, de 15 de Junho, *Diário da República*, II Série, Nº 136. Lisboa: INCM.
- ME, & 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], MTSS, & ME. (2007). Portaria nº 959/2007, de 21 de Agosto, *Diário da República*, I Série, Nº 160. Lisboa: INCM.
- MTSS. (2007). Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro, *Diário da República*, I Série, Nº 251. Lisboa: INCM.
- MTSS, & ME (Eds.). (2006). *Novas oportunidades: Aprender compensa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MTSS, & ME. (2007). Portaria nº 86/2007, de 12 de Janeiro, *Diário da República*, I Série, Nº 9. Lisboa: INCM.
- MTSS, & ME (Eds.). (2008a). *Iniciativa novas oportunidades: Dois anos em balanço*. Lisboa: MTSS & ME.

- MTSS, & ME. (2008b). Portaria nº 370/2008, de 21 de Maio, *Diário da República*, I Série, Nº 98. Lisboa: INCM.
- MTSS, & ME. (2008c). Portaria nº 230/2008, de 7 de Março, *Diário da República*, I Série, Nº 48. Lisboa: INCM.
- MTSS, & ME. (2009). Aviso nº 10265/2009, de 29 de Maio, *Diário da República*, II Série, Nº 104. Lisboa: INCM.
- Morse, J. M. (1998). Designing funded qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 56-85). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representation. In R. Farr, & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations: Explorations in social psychology*. Oxford: Polity Press.
- Nogueira, A. (2007). *Contextos educativos não formais: Reconhecimento, valorização e capacidade motivacional*. Lisboa: DGFV.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Validity and qualitative research: An oxymoron?. *Quality & Quantity*, 41, 233-249.
- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos [OCDE]. (2005). *Education at a glance*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2008). *Education at a glance*. Paris: OCDE.
- Palhares, J. A. (2007). Um olhar retrospectivo sobre a educação não-formal: A institucionalização, as dinâmicas e as reconfigurações actuais de um subcampo educativo. In A. Estrela, L. Marmoz, A. Duarte, J. do Ó, L. Carvalho, J. Ferreira et al. (Eds.), *Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005. Actas do XIV Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: SPCE, FPCEUL & AFIRSE. [CdRom]
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. (1990/2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paulston, R. (1972). *Non-formal education. An annotated international bibliography*. New York/London: Praeger Publishers.
- Perret-Clermont, A-N., & Perret, J. (2006). Apprendre quand le métier change. *Educacion Permanente*, 2, 11-13.

- Pinto, H. (2004). *Construir o futuro. Manual técnico*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Pinto, H., Vale, I., Soares, M., & Morais, E. (2008). *Instrumentos de apoio à construção de um projecto vocacional nos centros novas oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Pires, A. (1999). A aprendizagem experiencial dos adultos. *Formar*, 31, 27-35.
- Pires, A. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Piscarreta, S., & César, M. (2001). Importância das técnicas projectivas para o estudo das representações sociais da matemática. In B. D. da Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (vol. II, pp. 381-394). Braga: Universidade do Minho.
- Ponte, J. P. (2004). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.
- Presidência do Conselho de Ministros [PCM], & MFAP. (2008). Despacho nº 14753/2008, de 28 de Maio, *Diário da República*, II Série, Nº 102. Lisboa: INCM.
- Pureza, J., Henriques, A., Cibele, C., & Praia, M. (2001). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado a Fevereiro 10, 2008, de [http://www.prof2000.pt/users/j.pinto/Novos\\_Encontros\\_no\\_Secundario/educacao\\_o\\_cidadania.pdf](http://www.prof2000.pt/users/j.pinto/Novos_Encontros_no_Secundario/educacao_o_cidadania.pdf)
- Queirós, A., & Ribeiro, M. (1998). Balanço da educação de adultos em Portugal. In A. Melo, A. Queirós, A. Silva, L. Salgado, L. Rothes, & M. Ribeiro (Eds.), *Uma aposta educativa na participação de todos: Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos* (pp. 33-42). Lisboa: ME.
- Quintas, H. (2008). *Educação de adultos: Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: ANQ.
- Rarick, C. A. (2003). *Case study as interpretative research: An example and commentary*. Recuperado em Abril 25, 2008, de <http://ssrn.com/abstract=1117624>
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roth, W. –M. (2005). *Doing qualitative research: Praxis of method*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Roths, L. (1997). A afirmação social dos processos não-formais da educação de adultos. In J. Leitão (Ed.), *Mutações sociais. Mentalidades. Comportamentos* (pp. 22-26). Lisboa: ME.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.
- Schram, T. H. (2006). *Conceptualizing and proposing qualitative research* (2ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merril Prentice-Hall.
- Secretaria de Estado da Educação [SEE]. (2007). Despacho nº 7794/2007, de 27 de Abril, *Diário da República*, II Série, Nº 82. Lisboa: INCM.
- Sitoe, R. (2006). Aprendizagem ao longo da vida: Um conceito utópico?. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12(2), 283-290.
- Skemp, R. (1978). Relational understanding and instrumental understanding. *Arithmetic teacher*, November, 9-15.
- Somtrakool, K. (2002). Lifelong learning for a modern learning society. In C. Medel-Añonuevo (Ed.), *Integrating lifelong perspectives* (pp. 29-36). Hamburgo: UNESCO.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Horizonte.
- Sousa, J. (Ed.), Bin, C., Crisóstomo, C., Rodrigues, C., Martins, M., Correia, M. et al. (2009). *Guia metodológico para o acesso das pessoas com deficiências e incapacidades ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências: Nível básico*. Lisboa: ANQ.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (1998). Case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 86-109). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sturman, A. (1994). Case study methods. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement* (pp. 49-53). Oxford: Pergamon.
- Trilla Bernet, J. (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social* (3ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação* (2ª ed.) (A. Rodrigues-Lopes, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1995). *White paper on education and training. Teaching and learning: towards the learning society*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (1997). *Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro*. Hamburgo: UNESCO.
- Usher, R., Bryant, I., & Johnston, R. (1997). *Learning beyond the limits*. Londres/Nova Iorque: Routledge.
- Yin, R. (1984/2003). *Case study research: Design and methods* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

## **ANEXOS**



**ANEXO 1**  
**GUIÃO DA ENTREVISTA**  
**(Q1)**



# Guião da Entrevista

## (Nível Básico)

NOME \_\_\_\_\_

Nº DE INSCRIÇÃO \_\_\_\_\_

DATA REALIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO \_\_\_\_\_

DATA DA ENTREVISTA \_\_\_\_\_

PROFISSIONAL \_\_\_\_\_

## BLOCO A – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome \_\_\_\_\_

2. Data de Nascimento \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

3. Estado Civil \_\_\_\_\_

4. Filhos \_\_\_\_\_ Idades \_\_\_\_\_

5. Situação Militar \_\_\_\_\_

6. Nível de Escolaridade \_\_\_\_\_

7. Profissão Actual \_\_\_\_\_

8. Carta de Condução Sim   
Não

8.1. Conduz? Sim   
Não

## BLOCO B – LEVANTAMENTO DE EXPECTATIVAS

1. Como é que tomou conhecimento do Centro Novas Oportunidades da Secretaria-Geral?

2. Porque é que decidiu inscrever-se neste processo?

**BLOCO C – PERCURSO ESCOLAR E DE FORMAÇÃO FORMAL****1. Onde estudou?**

<i>Nível de escolaridade</i>	<i>Escola/Data</i>
1º Ciclo (1º ao 4º ano)	
2º Ciclo (5º e 6º ano)	
3º Ciclo (7º ao 9º ano)	

**2. Quais os motivos que o levaram a abandonar a escola?**

- Falta de motivação
- Dificuldades de aprendizagem
- Dificuldades em conciliar o trabalho e os estudos
- Necessidade de começar a trabalhar
- Falta de recursos financeiros
- Outra  Qual? \_\_\_\_\_

**3. Ao longo da sua vida fez algum curso de formação? Em que área?**

<b>Curso</b>	<b>Local</b>	<b>Data</b>

4. Os cursos/formações que referiu anteriormente, tiveram aplicabilidade na sua vida pessoal ou profissional? Especifique.

--

**BLOCO D – SITUAÇÃO PROFISSIONAL**

1. Com que idade começou a trabalhar? \_\_\_\_\_

2. Qual tem sido o seu percurso profissional?

Profissão / Função	Principais tarefas	Entidade	Local	Data / Duração

**3. Que perspectivas tem relativamente ao seu percurso profissional?**

**BLOCO E – CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E SOCIAIS**

**1. Como é que se define? Indique 3 qualidades e 3 defeitos.**

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

**2. Que características da sua personalidade pensa que o/a podem ajudar e/ou prejudicar neste processo RVCC?**

**3. Gosta mais de trabalhar individualmente ou em grupo? Porquê?**

**BLOCO F – TEMPOS LIVRES**

1. Como ocupa os seus tempos livres?

2. Gosta de ler? \_\_\_\_\_ O quê? \_\_\_\_\_

2.1. Com que regularidade lê? \_\_\_\_\_

2.2. Que géneros de livros é que lê? \_\_\_\_\_

2.3. Qual foi o último livro que leu? \_\_\_\_\_

3. Costuma escrever? \_\_\_\_\_

3.1. O que é que costuma escrever? \_\_\_\_\_

3.2. Em que contextos? \_\_\_\_\_

4. Costuma efectuar cálculos? \_\_\_\_\_

4.1. Que tipo de cálculos costuma efectuar?

(calculadora, pesagens, medições, percentagens, ...)

---

---

4.2. Em que contextos? \_\_\_\_\_

5. Tem computador no seu local de trabalho? \_\_\_\_\_ Em casa? \_\_\_\_\_

5.1. Para que é que utiliza o computador? \_\_\_\_\_

5.2. Com que frequência? \_\_\_\_\_

5.3. Que programas conhece, utiliza ou já utilizou? \_\_\_\_\_

5.3.1. Com que finalidade? \_\_\_\_\_

5.4. Utiliza o e-mail? \_\_\_\_\_

6. Tem telemóvel? \_\_\_\_\_

6.1. Que operações costuma realizar?

(telefonemas, mensagens escritas, agenda, despertador, calculadora, ...)

\_\_\_\_\_

7. Utiliza as caixas de Multibanco? \_\_\_\_\_

7.1. Que operações costuma realizar nas caixas de Multibanco?

(levantamentos, pagamentos de serviços, transferências, ...)

\_\_\_\_\_

8. Que outros equipamentos tecnológicos utiliza no seu dia-a-dia?

(electrodomésticos, leitor de DVD, agendas electrónicas, GPS, centrais telefónicas, fax, fotocopiadora...)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Participa ou já participou em alguma Associação, Clube Recreativo,

Colectividade (religiosa, recreativa, cultural, desportiva ou profissional),

Sindicato ou Manifestação de Direitos Humanos?

**10. Quais as funções que desempenhava?**

**11. Tem cartão de eleitor? \_\_\_\_\_**

**11.1. Costuma votar? \_\_\_\_\_**

**12. Tem preocupações ambientais (ex. separação do lixo)?**

---

**13. Depois do processo de RVCC pretende retomar os seus estudos ou desenvolver algum projecto (pessoal, profissional, de formação)?**

**Quais os motivos?**

**OBSERVAÇÕES**

**ANEXO 2**  
**PERFIL DO CANDIDATO**  
**(PC)**



## PERFIL DO CANDIDATO

N.º DE INSCRIÇÃO  
DATA DA ENTREVISTA  
PROFISSIONAL RVC

### 1. IDENTIFICAÇÃO

<b>Nome</b>	
<b>Idade</b>	
<b>Nacionalidade</b>	
<b>Estado Civil</b>	
<b>Agregado Familiar</b>	
<b>Nível de Escolaridade</b>	
<b>Nível de Certificação Pretendido</b>	
<b>Profissão</b>	
<b>Entidade Empregadora</b>	
<b>Tarefas Profissionais</b>	

### 2. CARACTERÍSTICAS DA PERSONALIDADE DO ADULTO

Percepção do Adulto pela Profissional	
Como o Adulto se descreve	
Características identificadas como favoráveis para o Processo RVCC	
Características identificadas como desfavoráveis para o Processo RVCC	

### 3. INTERESSES E POTENCIAL

Motivação	Valorização Pessoal	
	Valorização Social	
	Valorização Profissional	
	Subida de Carreira/Categoria	
	Mudança de área Profissional	
	Obtenção de Emprego	
	Prosseguimento de Estudos	
	Acesso a Cursos/Acções de Formação	
	Outros	
Episódios pertinentes	História de Vida Pessoal	
	História de Vida Profissional	
	História de Vida Social	
	Tempos Livres	
	Actividades Sociais	
	Outros	

#### 4. COMPETÊNCIAS EVIDENCIADAS NAS QUATRO ÁREAS DE COMPETÊNCIA-CHAVE

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO	POTENCIALIDADES	DIFICULDADES
Oralidade		
Leitura		
Escrita		
Linguagem Não Verbal		

CIDADANIA E EMPREGABILIDADE	POTENCIALIDADES	DIFICULDADES
Competências para trabalhar em Grupo		
Participação em Associações, Clubes Recreativos, Colectividades, Sindicatos ou Manifestações de Direitos Humanos		
Formação ao longo da Vida		
Preocupações com o Ambiente		

MATEMÁTICA PARA A VIDA	Sim	Não
Realiza cálculos mentais		
Realiza cálculo aritmético		
Realiza contabilidade		
Usa calculadora		
Realiza medições		
Realiza pesagens		
Realiza contagens		
Outros:		

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Sim	Não
Opera com equipamentos tecnológicos		
Opera com telemóvel		
Opera Multibanco		
Word		
Excel		
Powerpoint		
Internet		
E-mail		
Tem acesso a um PC. Onde?		
Outros:		

### 5. PLANO DE INTERVENÇÃO INDIVIDUAL

	Cidadania e Empregabilidade	Linguagem e Comunicação	Matemática para a Vida	Tecnologias de Informação e Comunicação
Necessidades formativas				

	Sim	Não
Tem perfil?		

	B1	B2	B3
Nível de candidatura			

Encaminhamento	
CEF	
CET	
Educação Extra-Escolar	
Ensino Recorrente	
Sistema Aprendizagem	
Curso EFA	
Curso Profissional	
Outro	

A Profissional de RVC

---



**ANEXO 3**

**PLANO DE INTERVENÇÃO INDIVIDUAL INICIAL  
(PII1)**



# Plano de Intervenção Individual Inicial

## 1. IDENTIFICAÇÃO

Nome	
Idade	
Nacionalidade	
Estado Civil	
Nível de Escolaridade	
Nível de Certificação Pretendido	
Profissão	
Tarefas Profissionais	

## 2. CANDIDATO COM PERFIL

	B1	B2	B3
Nível de candidatura			

	Cidadania e Empregabilidade	Linguagem e Comunicação	Matemática para a Vida	Tecnologias de Informação e Comunicação
Necessidades formativas				

Aspectos a salvaguardar durante a realização do processo

A Profissional de RVC \_\_\_\_\_

O Candidato \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

# Plano de Intervenção Individual

## 1. IDENTIFICAÇÃO

Nome	
Idade	
Nacionalidade	
Estado Civil	
Nível de Escolaridade	
Nível de Certificação Pretendido	
Profissão	
Tarefas Profissionais	

## 2. CANDIDATO SEM PERFIL

Encaminhamento	
Educação Extra-Escolar	
Ensino Recorrente	
Sistema Aprendizagem	
Curso EFA	
Curso Profissional	
Outro	

A Profissional de RVC \_\_\_\_\_

O Candidato \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_



**ANEXO 4**  
**CALENDARIZAÇÃO DAS SESSÕES**  
**(P)**



Sessões	Elemento(s) da Equipa	Individual / Grupo	Data
1ª – Entrevista Individual	Profissional de RVC	Individual 1h30min	
2ª – Sessão de Encaminhamento (PPQ) / Orientação para o Processo (PII)	Profissional de RVC	Individual 30min	27 e 28 Fev.
3ª – Sessão de Apresentação <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da Profissional de RVC e Formadores</li> <li>• Explicação do Processo de RVCC</li> <li>• Apresentação dos adultos “A Minha Fotografia”</li> <li>• Levantamento de Expectativas “Pondo em Comum”</li> <li>• Assinatura dos Contratos</li> </ul>	Profissional de RVC	Grupo 3h00	5 Mar.
4ª – Sessão de Apresentação do Referencial de Competências-Chave <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descodificação do Referencial de Competências-Chave LC/CE</li> <li>• “Que Competências”</li> </ul>	Profissional de RVC Formadora LC/CE	Grupo 3h00	12 Mar.
5ª – Sessão de Apresentação do Referencial de Competências-Chave <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descodificação do Referencial de Competências-Chave MV/TIC</li> <li>• “Que Competências”</li> </ul>	Profissional de RVC Formador MV/TIC	Grupo 3h00	19 Mar.
6ª – Sessão de Balanço de Competências <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações sobre o Dossier Pessoal</li> <li>• Informações sobre o Projecto Pessoal</li> <li>• Levantamento da História de Vida (período da infância)</li> <li>• Levantamento da História de Vida (período da adolescência)</li> </ul>	Profissional de RVC	Grupo 1h30m Individual 1h30m	26 Mar.
7ª – Sessão de Balanço de Competências <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento da História de Vida (período da vida adulta)</li> <li>• Orientação do Projecto Pessoal</li> </ul>	Profissional de RVC	Grupo 1h30m Individual 1h30m	2 Abril
8ª – Sessão de Matemática para a Vida	Formador de MV e TIC	Grupo 3h00	9 Abril
9ª – Sessão de Matemática para a Vida	Formador de MV e TIC	Grupo 3h00	16 Abril
10ª – Sessão de Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade	Formadora de LC e CE	Grupo 3h00	23 Abril
11ª – Sessão de Linguagem e Comunicação e	Formadora de LC	Grupo 3h00	30 Abril

Cidadania e Empregabilidade	e CE		
<b>12ª</b> – Sessão de Tecnologias de Informação e Comunicação	Formador de MV e TIC	Grupo 3h00	7 Maio
<b>13ª</b> – Sessão de Tecnologias de Informação e Comunicação	Formador de MV e TIC	Grupo 3h00	14 Maio
<b>14ª</b> – Sessão de Organização e Conclusão do Dossier Pessoal <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de Intervenção Individual</li> <li>• Orientação/Conclusão do Projecto Pessoal</li> <li>• Organização final do Dossier Pessoal</li> <li>• PII Final (Projectos Futuros)/ Balanço do Processo de RVCC</li> </ul>	Profissional de RVC	Grupo 1h30m Individual 1h30m	21 Maio
<b>15ª</b> – Sessão de Organização e Conclusão do Dossier Pessoal <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação/Conclusão do Projecto Pessoal</li> <li>• Organização final do Dossier Pessoal</li> </ul>	Profissional de RVC	Grupo 3h00	28 Maio Opcional
<b>16ª</b> – Sessão de Preparação do Júri de Validação <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão Final do Dossier Pessoal</li> <li>• Explicitação e preparação para a Sessão de Júri de Validação</li> <li>• Preencher o Pedido de Validação</li> </ul>	Profissional de RVC Formadores	Grupo 3h00	4 Junho
<b>17ª</b> – Sessão de Júri de Validação	Profissional de RVC Formadores Avaliador Externo	Grupo (6) 3h00 30min por adulto	11 Junho

**ANEXO 5**  
**TAREFA DE INSPIRAÇÃO PROJECTIVA *A MINHA***  
***FOTOGRAFIA***  
**(TIP1)**



# A Minha Fotografia

**Quem sou eu?**

**Qual é o meu aspecto físico?**

**O que eu mais gosto de fazer?**

**Quais são os meus pontos fortes?  
Que benefícios posso retirar dos meus pontos fortes?**

**Quais são os meus pontos fracos?  
O que posso fazer para os resolver?**

**O que eu gostaria de ter feito e não tive oportunidade...**

**Um desenho ou uma palavra que me descreva...**

Nome \_\_\_\_\_  
Data \_\_\_\_\_



**ANEXO 6**  
**TAREFA DE INSPIRAÇÃO PROJECTIVA *PONDO EM***  
***COMUM***  
**(TIP2)**



## Pondo em Comum...

Para mim, Reconhecimento e Validação de Competências é...

O que eu espero é...

Estou aqui porque...

Tenho dúvidas sobre...

Desejo...

Nome \_\_\_\_\_  
Data \_\_\_\_\_



**ANEXO 7**  
**TAREFA *PROJECTO PESSOAL***



## Projecto Pessoal

Faça um pequeno trabalho sobre um tema que seja do seu agrado (viagens, tempos livres, experiências profissionais, voluntariado, ambiente, animais de estimação, emigração, ...) o qual será apresentado na sessão de Júri de Validação de Competências.

- ✓ O trabalho deverá ser apresentado em PowerPoint de uma forma sucinta
- ✓ A apresentação do tema não deverá exceder os 10 minutos
- ✓ Na abordagem do tema, de modo a que o mesmo fique mais enriquecido, deverá ter em conta as quatro áreas de competência-chave do Referencial
- ✓ A apresentação deverá estar estruturada da seguinte forma: Capa (com o título do trabalho, imagem ilustrativa, identificação do candidato), Introdução (explicação do porquê da escolha do tema), Desenvolvimento (abordagem do tema tendo em atenção as quatro áreas), Conclusão (resumo do trabalho, dificuldades sentidas, o que gostaram mais de fazer) e Bibliografia (livros, revistas, jornais e/ou sites da Internet consultados)



## **ANEXO 8**

### **TAREFA *QUE* COMPETÊNCIAS? DAS ÁREAS DE COMPETÊNCIAS-CHAVE DE LC/CE**



## Que Competências?

Ao longo do seu percurso de vida vivenciou situações que lhe permitiram adquirir e desenvolver algumas competências pessoais e profissionais. Preencha o quadro seguinte, reflectindo sobre as várias competências apresentadas, articulando-as com os seus actos quotidianos, descrevendo-os o melhor possível. Não hesite em identificar outras situações de vida pessoal e profissional em que se evidenciam outras competências.

### Linguagem e Comunicação

Competência	Situações ou experiências em que utilizo ou utilizei esta competência. O que fiz? Como o fiz?	Dificuldades que encontro e o que posso fazer para ultrapassá-las
<b>Procuro e consulto informação de diferente natureza</b> (oralmente ou por escrito) <b>e de diferentes maneiras</b> (em jornais, revistas, documentos oficiais, legislação, cartazes, Internet, instituições, etc.)		
<b>Escrevo textos pequenos e médios</b> (cartas, postais, mensagens, recados, bilhetes, pequenos anúncios, episódios, poemas, histórias, etc.)		
<b>Faço jogos de palavras</b> (palavras cruzadas, “sopas de letras”, charadas, etc.)		
<b>Faço listas</b> de compras, de bens para um seguro, etc.		

<p><b>Preencho documentos</b> ou formulários e <b>respondo por escrito</b> a questionários</p>		
<p><b>Conto histórias</b> ou relato episódios oralmente</p>		
<p>Comunico, iniciando o diálogo ou participando nesse diálogo</p>		
<p><b>Defendo os meus pontos de vista</b>, utilizando argumentos</p>		
<p><b>Apresento reclamações</b> ou faço exposições acerca de uma situação injusta ou decisão que me tenha penalizado.</p>		
<p><b>Transmito aos outros ordens ou orientações</b> com clareza, de modo a que os outros as compreendam</p>		
<p><b>Compreendo</b> as ordens ou orientações recebidas</p>		
<p><b>Escuto os outros e compreendo</b></p>		

<p>o que dizem, nas mais diversas situações (no trabalho, no médico, em programas de televisão, entre amigos, etc.)</p>		
<p><b>Exponho</b> planos, ideias ou divulgo produtos, sendo capaz de o fazer <b>para uma plateia alargada.</b></p>		
<p><b>Leio</b> livros, jornais e / ou revista. Quais?</p>		
<p><b>Conheço e utilizo</b> adequadamente <b>provérbios</b> ou outros dizeres populares.</p>		
<p><b>Comunico por gestos ou sinais.</b></p>		
<p><b>Interpreto e compreendo</b> diferentes <b>sinais</b> (ex: trânsito, dentro de um edifício) e/ ou <b>símbolos</b> (etiquetas, rótulos de embalagens, etc)</p>		
<p><b>Outras</b></p>		

## Cidadania e Empregabilidade

Competência	Situações ou experiências em que utilizo ou utilizei esta competência. O que fiz? Como o fiz?	Dificuldades que encontro e o que posso fazer para ultrapassá-las
Ajudo ao diálogo e entendimento entre pessoas		
Acompanho a vida escolar (de filhos ou netos, por exemplo) e participo em actividades culturais (excursões, visitas a museus, actividades desportivas, teatrais, musicais, etc.)		
Participo na vida associativa (em assembleias gerais, contribuindo para o bom nome da associação)		
Participo, de modo responsável e cívico, na vida da comunidade, (colaborando com a autarquia, paróquia, associações, participando em actos eleitorais, etc.)		
Faço a separação dos lixos domésticos		
Identifico problemas sociais e contribuo para a sua solução.		
Participo em iniciativas de		

<p><b>defesa dos direitos humanos, do trabalho, do ambiente, manifestações, greves...</b> (Indique quais as razões)</p>		
<p><b>Avalio os objectivos, as condições e riscos dos meus projectos/ actividades</b></p>		
<p><b>Coordeno actividades e / ou participo na direcção ou animação de um grupo ou organização</b></p>		
<p><b>Adapto-me a situações novas ou inesperadas</b></p>		
<p><b>Tomo iniciativas pessoais, profissionais e sociais, programa actividades</b></p>		
<p><b>Escuto os outros e tento compreender os seus pontos de vista</b></p>		
<p><b>Cumpro as normas de funcionamento do meu local de trabalho (horários, procedimentos, etc.) e de relacionamento com colegas e superiores.</b> (especifique as normas)</p>		

<p><b>Cumpro as regras de higiene e segurança no trabalho.</b> (Especifique-as.)</p>		
<p><b>Alerto a entidade patronal para o cumprimento dessas regras</b></p>		
<p><b>Conheço as principais instituições</b> com as quais tenho de me relacionar (segurança social, serviços de emprego, saúde, justiça, finanças, etc.) Especifique as situações em que já o fez) e <b>recorro a essas instituições no uso dos meus direitos e deveres</b></p>		
<p><b>Sou sindicalizado(a)</b></p>		
<p><b>Procuro informar-me acerca dos meus direitos e deveres.</b> (Especifique como.)</p>		
<p><b>Outra</b></p>		

**Nome** \_\_\_\_\_ **Data** \_\_\_\_\_

**ANEXO 9**

**TAREFA DA ÁREA DE COMPETÊNCIAS-CHAVE DE LC**  
**(LC1)**



## Linguagem e Comunicação

### Leia atentamente o texto que segue:

A Maria de Lurdes tem 52 anos e vive com os seus três filhos. Deixou a escola quando não conseguiu passar no exame da 4ª classe e começou a trabalhar aos 13 anos como empregada doméstica. Há mais de 15 anos que é auxiliar numa instituição pública. Na prática, cumpre as mesmas funções que as suas colegas com o 12º ano, mas tem um salário consideravelmente mais baixo e não pode ser promovida devido à sua falta de habilitações académicas. Como forma de obter algum maior conforto financeiro e visto que os seus filhos eram agora mais autónomos (tinham entre 14 e 20 anos), inscreveu-se no processo de certificação.

*Ordene o restante texto, atendendo à organização lógica das ideias:*

Nº

	<p>Quinze dias mais tarde, era momento de apresentar em grupo uma auto-avaliação intermédia, em que se relacionavam experiências de vida, competências adquiridas e formas de as certificar à luz do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos.</p> <p>Entre hesitações, Lurdes lá foi dizendo que tinha alguns conhecimentos em cuidados de saúde, de orçamentos e impostos, bem como de agricultura, pelo que, com estudo, acreditava conseguir explorar vários temas. Por outro lado, era bastante observadora e poderia reconstituir muitos dos hábitos culturais da sua aldeia natal, bem como escrever um texto sobre os modos de funcionamento e disfunções de um Hospital.</p>
	<p>Na entrevista individual, Lurdes apresentou as várias experiências que tinha registado, tal como lhe tinha sido pedido, e o olhar interessado e confiante da técnica, acabou por diluir o temor que sentira ao longo de todo o dia de que o seu trabalho não tivesse correspondido ao esperado. Com pequenas alterações, o texto podia já ser o primeiro documento do seu Dossier Pessoal.</p>
	<p>Na primeira sessão de grupo, Sofia, a Técnica de RVC começou por pedir aos candidatos que contassem algo significativo sobre a sua vida, bem como sobre as suas motivações para a obtenção do certificado de nível básico. Lurdes foi pródiga em detalhes da sua história de vida e daquilo que julgava ter aprendido nas casas particulares, centros de saúde e hospitais por onde tinha passado, apresentando-se motivada, até porque havia obtido a equivalência ao 6º ano por esta via e gostara muito do processo.</p> <p>No final desta sessão, a técnica explicou as etapas do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e explicou que, ao contrário do que se passava na escola, a formação era apenas um complemento em áreas específicas e não o objectivo principal do processo.</p> <p>Despediram-se e marcaram entrevistas individuais para daí a duas semanas, ficando com o trabalho de registarem algumas das experiências mais significativas ao longo da sua vida e os conhecimentos que julgavam ter adquirido no decurso dessas experiências.</p>
	<p>No final, a técnica explicou como os candidatos poderiam organizar o seu trabalho para reconhecer, validar e certificar suas competências, enfatizando o facto de as competências poderem ser apreendidas em variados contextos, distinguindo-se dos conhecimentos aprendidos na escola ou em certos trabalhos.</p> <p>Pediu aos candidatos que apresentassem um relatório de auto-avaliação final, com o balanço de competências, as necessidades de formação e a organização do trabalho futuro, que, após ser discutido com ela, conduziria à fase seguinte do processo.</p>

Lurdes voltou a sentir um aperto no estômago quando, dias mais tarde, apresentou o relatório de auto-avaliação final. Continha uma introdução em que explicava a situação actual e as expectativas quanto ao processo RVCC.

Em seguida, apresentava algumas experiências de vida, nas quais pensava ter adquirido competências válidas para a certificação. Ser a gestora do condomínio do seu prédio, tendo que gerir diversos interesses e lidar com várias instituições públicas, de cariz local e central, poderia evidenciar competências de cidadania.

Apenas na área TIC, sentia ser indispensável mais formação. Discutiram um pouco a situação e Sofia aconselhou-a, enquanto avançava com os trabalhos, a frequentar um curso de TIC, no qual poderia explorar novas competências tecnológicas, linguísticas e até de cidadania. Lurdes entusiasmou-se com a ideia, até porque poderia recorrer à ajuda do seu filho mais velho, cuja principal paixão era a informática.

No blog <http://rvccno.blogspot.com> foi colocado o seguinte post

## O Processo RVCC / Centros Novas Oportunidades

Este espaço destina-se a um lugar de troca de informação, recursos e debate para os profissionais da Educação e Formação de Adultos.



Terça-feira, 11 de Dezembro de 2007

### O ponto sem retorno.

O projecto de Reconhecimento e Validação de Competências não é novo. Não tem dois ou três anos. Tem muito mais. E ao longo dos últimos tempos, com a ajuda de uma imensa publicidade foi massificado. Nada tenho contra a massificação que o programa Novas Oportunidades trouxe a esta forma de ver reconhecidas aprendizagens adquiridas ao longo da vida. Nada tenho contra e pelo contrário, sempre acreditei nesta forma de promover a qualificação de quem, por várias razões não conseguiu concluir um ciclo de estudos. No entanto e depois de 5 anos a acompanhar o projecto RVCC olho para trás e fico com a ideia que estamos num ponto decisivo para este processo.

Ontem, o Primeiro-Ministro apresentou com a devida pompa mediática os "primeiros" 65 certificados do 12.º Ano. Anunciou ainda o alargamento da rede de Centros Novas Oportunidades até ao número de 500.

Sendo avaliador externo olho para tudo isto com a certeza que novamente a ideia que passa da comunicação social para o grande público é de um certo facilitismo. De uma certa rapidez. De uma certa forma errada. A publicidade tem destas coisas. Pode ser mais prejudicial que benéfica. É verdade que é através dos *media* que a maioria das pessoas tem acesso à informação. Mas também é verdade que durante um discurso político de qualquer dirigente não se ouviu uma única vez as palavras: rigor, credibilidade, exigência. Ouvimos falar de "oportunidades".

Acho que é altura de pensar seriamente no que será o RVCC. Corremos o risco de, mais tarde ou mais cedo, se os CNO caírem (também porque muitas vezes são empurrados) no fazer por fazer ou no facilitismo, de ter um milhão de portugueses certificados sem qualificação nenhuma. Repensem nesta altura o processo. Porque não incluir formação técnica associada? Não incluída no processo mas complementar a este? Porque não promover uma articulação com uma

---

componente profissional? Porque não exigir mais do que ler, escrever e contar?

O projecto RVCC está neste ponto sem retorno. Espero, sinceramente, eu que o vi nascer, que ele não morra na praia ou colapse externamente aos desejos políticos e arraste consigo uma descredibilização não desejada. Estarei mais um pouco para ver o que será. Lutarei por ele porque neste projecto acredito. Mas com prudência. Quero acreditar que ainda é possível... veremos.

Publicado por JL No dia: 11/12/2007 

**Após ler o texto, responde às seguintes questões**

**1. O que contribuiu para a massificação do programa Novas Oportunidades?**

---

---

**2. Em que data foram entregues os primeiros certificados do nível secundário?**

---

---

**3. Segundo o autor, que imagem do processo é veiculada pela imprensa?**

---

---

**4. Qual a medida sugerida pelo autor para combater a certificação sem conhecimentos?**

---

---

---

---

**5. Comente a seguinte afirmação: «Corremos o risco de ter um milhão de portugueses certificados sem qualificação nenhuma.»**

Concorda ou não? Porquê?

**6. Indique se as afirmações que se seguem são factos (F) ou opiniões (O):**  
**F/O**

a) <i>O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) é uma boa forma de promover a qualificação escolar.</i>	
b) <i>Ontem, o Primeiro-ministro apresentou os primeiros 65 certificados do 12º ano.</i>	
c) <i>O processo de equivalência escolar através do RVCC é fácil e rápido.</i>	
d) <i>Existem mais de 300 centros Novas Oportunidades espalhados pelo país.</i>	
e) <i>O projecto de Reconhecimento e Validação de Competências existe há mais de 3 anos.</i>	

**7. Faça um resumo do texto:**



**ANEXO 10**

**TAREFA DA ÁREA DE COMPETÊNCIAS-CHAVE DE LC  
(LC2)**



## Reconhecimento de Unidades de Competências

<b>Linguagem e Comunicação</b>		
Nome: _____		
Nome do Grupo: _____		Data: __/__/____

Após ter observado os símbolos da tabela, deverá escrever qual o seu significado e, em seguida, descrever em que circunstâncias se confronta habitualmente com cada um dos símbolos apresentados.

Símbolo	Significado	Circunstâncias em que habitualmente se confronta com o símbolo
		
		
		
		
		
		
		



**ANEXO 11**  
**TAREFA *ABRIGO SUBTERRÂNEO***



## Dinâmica de grupo

# Abrigo Subterrâneo

O mundo está sob ameaça de uma bomba  
Existe um abrigo subterrâneo que só pode acomodar seis pessoas, mas há doze que pretendem entrar.



A seguir, apresenta-se uma lista das doze pessoas que estão interessadas em entrar no abrigo.

**Em grupo, selecione quais as pessoas que deverão ser excluídas do abrigo.**

**(Atenção: todos os membros do grupo têm que concordar com a solução apresentada no final).**

	Um violinista com 40 anos, viciado em narcóticos.
	Um advogado com 25 anos de idade.
	A mulher do advogado com 24 anos de idade, que acaba de sair do manicómio. Ambos preferem ou ficar juntos no abrigo ou ficar fora dele.
	Um sacerdote com 75 anos de idade.
	Uma prostituta com 34 anos de idade.
	Um ateu com 20 anos de idade, autor de vários assassinatos.
	Uma universitária que fez voto de castidade.
	Um físico com 28 anos, que só aceita entrar no abrigo se puder levar consigo a sua arma.
	Um declamador fanático com 21 anos de idade.
	Uma menina de 12 anos com alguns problemas mentais.
	Um homossexual com 47 anos.
	Uma professora com 32 anos que sofre de ataques epilépticos.

### Seleção Individual

### Conclusão do grupo

Seleção Individual	Conclusão do grupo



## **ANEXO 12**

### **TAREFA DA ÁREA DE COMPETÊNCIAS-CHAVE DE CE (CE1)**



# O mundo à minha volta

Elabore um pequeno texto sobre cada um dos temas abaixo indicados, incluindo as informações que considere mais interessantes. Para tal deverá realizar uma pesquisa usando os suportes que desejar (Internet, enciclopédias, revistas, etc.)

## 1. Eu e os sindicatos.

É sindicalizado? Elabore um pequeno texto onde apresente a sua opinião acerca dos sindicatos e das negociações com o Governo e entidades patronais e justifique.

## 2. Acções de formação à distância.

Já fez alguma acção de formação por correspondência ou na Internet? Qual? O que aprendeu?

Se a resposta for negativa faça uma pesquisa (por exemplo, na Internet ou junto de centros de formação) e apresente uma lista de acções de **formação à distância** disponíveis actualmente.

Quais considera ser as vantagens e desvantagens deste tipo de formação? Justifique.

## 3. A reintegração das vítimas de acidentes.

Que medidas/apoios identifica que visem a integração de vítimas de acidentes (de trabalho ou de viação, por exemplo).

Dê sugestões de outras medidas que visem a reintegração desses indivíduos num contexto social e profissional.

## 4. O desenvolvimento sócio-económico e o ambiente.

O desenvolvimento sócio-económico, associado a avanços na ciência e tecnologia, tem aspectos positivos e negativos: pode contribuir para que haja mais poluição, mas também é responsável pelo aparecimento de tecnologias mais amigas do ambiente.

Que influências (positivas e negativas) do desenvolvimento sócio-económico identifica no meio ambiente que a rodeia.

### 5. O papel do Estado na promoção da saúde dos cidadãos.

O Estado deve ter um papel activo na promoção da saúde dos cidadãos, prevenindo, por exemplo, a toxicodependência ou o tabagismo, ou apelando a comportamentos cívicos e responsáveis, como o cumprimento de planos de vacinação.

Seleccione uma área da saúde pública e exponha a sua opinião relativamente à eficácia das campanhas de sensibilização e das medidas tomadas na alteração dos comportamentos.

### 6. Culturas diferentes, diferentes símbolos.

Escolha um tema da lista que se segue:

- a) simbologia dos números
- b) cores de luto e do casamento
- c) regras e gestos de etiqueta e cortesia
- d) símbolos religiosos

Pesquise o tema que escolheu (na Internet, em enciclopédias, livros, etc) e elabore um texto onde explicita os símbolos e/ou significados diferentes que se encontram em culturas diferentes para designar uma mesma realidade.

### 7. Eu e.../ O que conheço de.../ A minha relação com ...

(escolha **dois temas**. Um da coluna A e outro da coluna B)

A	B
Órgãos de Soberania	Segurança Social
União Europeia	Serviços de Emprego
Organização das Nações Unidas	Serviços de Protecção Civil

Faça uma pesquisa e elabore um pequeno texto sobre cada um dos temas que seleccionou onde inclua as informações que considere mais importantes ou interessantes.

### 8. Lista de livros e/ou de sites consultados

**ANEXO 13**

**TAREFA *QUE* COMPETÊNCIAS? DAS ÁREAS DE  
COMPETÊNCIAS – CHAVE DE MV/TIC**



## Que Competências?

Ao longo do seu percurso de vida vivenciou situações que lhe permitiram adquirir e desenvolver algumas competências pessoais e profissionais.

Preencha o quadro seguinte, reflectindo sobre as várias competências apresentadas, articulando-as com os seus actos quotidianos, descrevendo-os o melhor possível. Não hesite em identificar outras situações de vida pessoal e profissional em que se evidenciam outras competências.

### Tecnologias da Informação e Comunicação

Competência	Situações ou experiências em que utilizo ou utilizei esta competência	Dificuldades que encontro
Ponho a funcionar equipamentos e / ou, máquinas		
Identifico elementos que constituem um computador		
Utilizo o computador		

Utilizo a Internet para obter informação e trocar mensagens		
Utilizo o computador para escrever textos (cartas, ofícios, etc.)		
Ilustro os meus documentos com imagens		
Elaboro gráficos e / ou tabelas no computador		
Crio apresentações no computador (por exemplo, PowerPoint)		
Utilizo uma folha de cálculo (por exemplo, Excel)		
Programo equipamentos (electrodomésticos, telemóveis, máquinas fotográficas, etc.)		
Outros programas específicos de informática		

## Matemática para a Vida

Competência	Situações ou experiências em que utilizo ou utilizei esta competência	Dificuldades que encontro
Tiro medidas		
Peso objectos		
Calculo distâncias		
Meço temperaturas (febre, água, forno, etc.)		
Faço a gestão de orçamentos (familiar, associações, obras, pequenas empresas)		
Calculo consumos médios (combustível do carro, água, electricidade, gás, telefone, etc.)		
Leio e interpreto facturas de água, luz, telefone, etc.		

<b>Utilizo mapas ou plantas (casas, estradas, etc.)</b>		
<b>(Re)Converto Euro/Escudo/Euro (ou outros câmbios)</b>		
<b>Verifico extractos bancários, talões de supermercado, facturas ou recibos</b>		
<b>Calculo percentagens (saldos, empréstimos, juros, aumentos salariais aumentos de rendas, etc.)</b>		
<b>Utilizo a máquina de calcular</b>		
<b>Escolho a aquisição de bens relacionando os preços e qualidade</b>		
<b>Consulto horários (transportes, programas de televisão, funcionamento de serviços, etc.)</b>		

<p>Faço montagens, seguindo instruções (mobiliário por Kit, etc.)</p>		
<p>Utilizo figuras geométricas (desenho canteiros, corte de tecido para toalhas, panos, etc.)</p>		
<p>Aumento ou reduzo porções ou medidas (receitas culinárias, lista de compras, etc.)</p>		
<p>Leio e compreendo quadros ou gráficos (preços, consumos, análises médicas, sondagens, etc.)</p>		
<p>Organizo por ordem numérica ou cronológica (jornais, revistas, notícias, etc.)</p>		
<p>Avalio o espaço físico (arrumações, distribuição do mobiliário, organização do espaço para uma reunião ou festa, etc.)</p>		
<p>Outras situações onde vê a Matemática</p>		



## **ANEXO 14**

# **PROPOSTA DE ESTRUTURA PARA A ORGANIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO**



# Dossier Pessoal

O Dossier Pessoal permite identificar de forma ordenada as experiências, vivências e potencialidades do adulto. Neste sentido, é um arquivo dinâmico de testemunhos pessoais, onde são registados e organizados todos os documentos que comprovam os vários saberes e competências adquiridos pelo adulto em diversos contextos ao longo da vida.

## **Objectivos:**

- Identificar as aprendizagens realizadas em diferentes situações ao longo da vida;
- Favorecer a auto-descoberta dos saberes e das competências adquiridas;
- Reunir todos os documentos que permitam comprovar as competências;
- Valorizar as capacidades individuais e as competências desenvolvidas em termos pessoais, sociais e profissionais.
- Permitir o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências;

## **Exemplo de organização do *dossier***

### **1. Apresentação**

Apresentação do Candidato  
Nome do Grupo  
Currículo  
Contrato

### **2. Planos de Intervenção**

- 2.1. Inicial
- 2.2. Intermédio

**3. História de Vida** (texto relacionado com as experiências e aprendizagens significativas adquiridas ao longo da vida e não uma mera descrição dos acontecimentos)

### **4. Anexos à História de Vida**

- 4.1. Documentos comprovativos da Integração Social (cópias de documentos pessoais como BI, Contribuinte, Eleitor, Sindicato...)
- 4.2. Documentos relativos Percurso Escolar / Formativo (Certificados)
- 4.3. Documentos Relativos ao Percurso Profissional
- 4.4. Documentos Relativos aos Tempos Livres e outros.

(**Nota:** Qualquer anexo que inclua (documentos, fotos, trabalhos manuais ou outros) deverá estar sempre devidamente **justificado** e **contextualizado** na História de Vida)

## 5. Evidências de competências

- 5.1. Linguagem e Comunicação (ex: - Actividade “LC no meu dia-a-dia”;  
- actividades realizadas em sessão;  
- resumo de livros que leu e /ou filmes / peças de teatro que viu;  
- etc...)
- 5.2. Cidadania e Empregabilidade (ex: - Actividade “CE no meu dia-a-dia”;  
- Actividade “O Mundo à Minha Volta”;  
actividades realizadas em sessão,  
- textos reflexivos sobre temas como o meio ambiente, saúde ou reciclagem, por exemplo)  
- etc.)
- 5.3. Matemática para a Vida (ex: - Actividade “MV no meu dia-a-dia”;  
- recibo de vencimento ou IRS com os cálculos realizados em termos de percentagens de descontos, com gráfico comparativo com meses e/ou anos anteriores, etc;  
- situações do seu dia a dia em que tem de usar cálculos matemáticos como notação científica; conversão cambial; orçamento familiar; distribuição estatística; áreas e perímetros ou interpretação de gráficos por exemplo)  
- etc.)
- 5.4. TIC (ex: - Actividade “TIC no meu dia-a-dia”;  
- mensagens de correio electrónico (e-mails) enviadas por si,  
- pesquisas na **WWW** realizadas por si,  
- tabelas/listagens; ficheiros elaborados por si, como por exemplo folhas de cálculo, folhas de texto, apresentações (respectivamente Excel, Word, Powerpoint, entre outros)  
- outros trabalhos realizados por si com recurso a softwares (programas) específicos (ex: Winrest, Sisdoc, Primavera, SAP, etc);  
- etc.)

## 6. Formação complementar (se necessário)

### 7. Plano de Intervenção Final (Projectos/ Perspectivas de Futuro)

Neste texto deverá incluir os seguintes tópicos: projectos a nível pessoal e profissional; cursos/acções de formação; futuro profissional; tempos livres; quando se reformar...

- 7.1. Documentos Relativos aos **Projectos Académicos / Formativos** (ex: pesquisa da Internet, panfletos, tabelas de preços, conteúdos programáticos)
- 7.2. Documentos Relativos aos **Projectos Profissionais** (ex: Pesquisa da Internet do local de trabalho por exemplo, anúncios de emprego a que poderá responder)
- 7.3. Documentos Relativos aos **Tempos Livres, Projectos pessoais e/ou Projectos sociais** (ex: Pesquisa da Internet, panfletos de actividades a que gostaria/poderia aderir)

**8. Trabalho Final** (tema livre desenvolvido pelo candidato para apresentação na sessão de júri)

**Notas:**

- a) Para facilitar a organização poderá utilizar separadores e constituir capítulos de acordo com a sugestão dada ou de acordo com a sua originalidade.
- b) Depois de reunidos e organizados todos os documentos, deverá realizar a paginação do dossier e respectivo índice.

**Bom Trabalho!**



**ANEXO 15**  
**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS ACTIVIDADES**  
**DO CNO**  
**(Q2)**



# Questionário de Avaliação do Processo de RVCC

A sua opinião sobre o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que acabou de vivenciar é, para nós, muito importante.

Dar a oportunidade a todos os cidadãos, maiores de dezoito anos, de ver reconhecidas e certificadas as competências que adquiriram ao longo da sua vida é uma missão em que verdadeiramente apostamos e que permanentemente queremos melhorar.

Convidamo-lo(a), por isso, a responder às questões que se seguem, assinalando com (X) a resposta que melhor traduz a sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- Muito Bom – 4
- Bom – 3
- Satisfatório – 2
- Insatisfatório – 1

## 1. Aprecie o relacionamento que estabeleceu com a equipa do Centro RVCC, tendo em conta:

	1	2	3	4
- Profissional de RVCC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formador de Linguagem e Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formador de Cidadania e Empregabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formador de Matemática para a Vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formador de Tecnologias de Informação e Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2. Aprecie as informações prestadas pela equipa ao longo de todo o processo RVCC:

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 3. As actividades realizadas durante o processo de reconhecimento de competências foram:

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 4. Aprecie os materiais/instrumentos utilizados no processo de reconhecimento de Competências por:

	1	2	3	4
- Profissional de RVCC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formador de Linguagem e Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formador de Cidadania e Empregabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formador de Matemática para a Vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formador de Tecnologias de Informação e Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 5. Considera que a duração do processo de reconhecimento de competências foi:

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Aprecie os materiais/instrumentos utilizados nas formações complementares:**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
- Linguagem e Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Cidadania e Empregabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Matemática para a Vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Tecnologias de Informação e Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Se frequentou formações complementares, considera que a sua duração foi:**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
- Linguagem e Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Cidadania e Empregabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Matemática para a Vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Tecnologias de Informação e Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Como avalia o Projecto Pessoal que realizou no âmbito do Balanço de Competências:**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Aprecie a sessão do Júri de Validação:**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Aprecie as instalações onde decorreu o processo de RVCC:**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Aprecie o horário de funcionamento do Centro de RVCC:**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12. Aprecie a contribuição do processo de RVCC para a sua formação a nível:**

**12.1. pessoal**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12.2. profissional**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sugestões e/ou críticas acerca do processo de RVCC em que participou:

---

---

---

---

---

Muito Obrigado(a) pela colaboração!

**ANEXO 16**  
**GRELHA DE ANÁLISE DO DOSSIER PESSOAL**  
**(GADP)**



# Grelha de Análise do Dossier Pessoal

## 1. Dados Pessoais

Nome: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Escolaridade actual: \_\_\_\_\_

Nível a que se candidata: \_\_\_\_\_

Profissional RVC: \_\_\_\_\_

Local de realização do processo RVCC: \_\_\_\_\_

Data de análise do dossier: \_\_\_\_\_

## 2. Percurso do Candidato no CNO

- *Data de início do Processo de RVCC:* \_\_\_\_\_
- *Sessões Frequentadas*

<b>Tipo de Sessões</b>	<b>N.º de Sessões Frequentadas</b>
Sessões de Balanço de Competências	
Sessões de Reconhecimento de Competências	
Formação Complementar (MV)	
Formação Complementar (LC)	
Formação Complementar (TIC)	
Formação Complementar (CE)	
Sessões de Preparação para Júri	

- *Interrupções no Processo*

<b>Data</b>	<b>Causa das Interrupções</b>

- *Participação em Formações Prévias*

Data	Formações

### 3. Expectativas e Motivações face ao Processo

### 4. Análise do Dossier

- Documentos/Trabalhos

Apresentação do Candidato	
Plano de Intervenção Individual Inicial	
Nome do Grupo	
Currículo	
História de Vida	
Actividades de Reconhecimento de Competências	
Plano de Intervenção Individual Intermédio	
Actividades de Formação Complementar	
Plano de Intervenção Individual Final (Projectos Futuros)	
Análise Crítica	

- Certificados Arquivados no Dossier

Certificado de Habilitações .....

Certificados de Formação Profissional .....

Outros \_\_\_\_\_ .....

- Fotografias

Pessoais/Familiares .....

Profissionais .....

Escolares .....

Tempos Livres .....

Outras \_\_\_\_\_

- Outros Documentos referentes à história de vida do candidato

*Pessoais e Familiares*

--

*Escolares e Formativos*

--

Profissionais

--

- Apreciação Global do Dossier

	<b>Muito Bom</b>	<b>Bom</b>	<b>Médio</b>	<b>Insuficiente</b>
<b>Organização</b>				
<b>Apresentação</b>				
<b>Documentação</b>				
<b>Criatividade</b>				

## 5. Apreciação da Equipa

*Profissional* \_\_\_\_\_

*Formador(a) de LC* \_\_\_\_\_

*Formador(a) de CE* \_\_\_\_\_

*Formador(a) de MV* \_\_\_\_\_

*Formador(a) de TIC* \_\_\_\_\_

Avaliador(a) Externo(a) \_\_\_\_\_

--

## 6. Momento de Júri de Validação e Certificação

<b>Apresentação</b>	<b>Muito Bom</b>	<b>Bom</b>	<b>Médio</b>	<b>Insuficiente</b>
Organização				
Criatividade				
Oralidade				
Conteúdo				

## 7. Avaliação Global das Competências do Adulto

Dados os pareceres anteriores, a equipa técnico-pedagógica considera que \_\_\_\_\_  
apresenta as competências necessárias para ser presente a um Júri de Validação com vista a certificação para o nível B \_\_\_\_.

**Data:** \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_

Profissional RVC: \_\_\_\_\_

Formadores: \_\_\_\_\_

Avaliador Externo: \_\_\_\_\_



**ANEXO 17**  
**PLANO DE INTERVENÇÃO INDIVIDUAL FINAL**  
**(PII3)**



# Plano de Intervenção Individual Final

## Projectos Futuros

Agora que o seu processo de RVCC está a terminar propomos-lhe que faça uma reflexão sobre o que pensa realizar em termos futuros, nas seguintes três esferas da sua vida (a pessoal, a profissional e a de formação).

### Projectos Pessoais

### Projectos Profissionais

### Projectos de Formação