



Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação de Portalegre

**DIMENSÕES FORMATIVAS DOS PROCESSOS DE
RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E
CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
DESENVOLVIDOS NUM CENTRO NOVAS
OPORTUNIDADES**

Dissertação

**Curso de Mestrado em Formação de Adultos e
Desenvolvimento Local**

Maria Jerónima Laranjo Fonseca da Silva

Orientadores: Professor Doutor Abílio Amiguiinho

Professor Fernando Oliveira

Portalegre

Junho de 2011

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre

**DIMENSÕES FORMATIVAS DOS PROCESSOS DE
RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E
CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
DESENVOLVIDOS NUM CENTRO NOVAS
OPORTUNIDADES**

Dissertação

**Curso de Mestrado em Formação de Adultos e
Desenvolvimento Local**

Maria Jerónima Laranjo Fonseca da Silva

Orientadores: Professor Doutor Abílio Amiguiinho

Professor Fernando Oliveira

Portalegre

Junho de 2011

Ao Zé, ao João e ao Tomás

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores e professores de mestrado, que contribuíram para a concretização do estudo aqui apresentado, em especial ao Dr Fernando Oliveira, incansável e perspicaz na orientação e compreensivo nos momentos mais difíceis.

Ao Zé, minha base fundamental de apoio e incentivo, ao João e ao Tomás, minha fonte inesgotável de energia e confiança. Aos meus pais que sempre acreditaram em mim.

Aos meus colegas de trabalho, que sempre me incentivaram nos momentos de fragilidade, e ao Centro de Formação Profissional de Portalegre na pessoa da sua directora, Dra Paula Caeiro pela disponibilização dos dados para consulta neste estudo.

Por último, aos adultos que se disponibilizaram para colaborar e tornar possível este trabalho.

Glossário de Termos e Abreviaturas

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

CNO – Centro Novas Oportunidades

DGFV- Direcção Geral de Formação Vocacional

EFA – Educação e Formação de Adultos

GMEFA -Grupo de Missão de Educação e Formação de Adultos

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

PNE – Plano Nacional de Emprego

PRA- Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Resumo

No quadro das actuais orientações de política educativa, a situação das qualificações escolares e profissionais da população activa portuguesa surge como justificação da criação de medidas para incentivar o investimento nos processos de reconhecimento validação e certificação de competências (RVCC). A rede nacional de Centros Novas Oportunidades (CNO), sob a direcção da Agência Nacional para a Qualificação, enquadra-se nesta orientação, constituindo-se como a “porta de entrada” para formações de educação e formação de adultos ou para o desenvolvimento do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Os processos de RVCC, actualmente desenvolvidos nos CNO, são frequentemente encarados nalguma literatura (programática e científica) como dispositivos com potenciais efeitos formativos para os adultos que vivem essa experiência. Em particular, associa-se aos processos de RVCC o reforço da auto-estima individual e o mérito de se constituírem como um recurso fundamental para promover a integração dos adultos em novos processos de formação de carácter formal. Contudo, muitas interrogações se têm colocado a respeito das potencialidades formativas dos processos de RVCC, marcados por uma lógica que enfatiza objectivos de certificação em grande escala, em detrimento de um enfoque nas suas virtualidades formativas. É neste contexto que emerge, como questão relevante, o conhecimento das dimensões formativas dos processos de RVCC actualmente desenvolvidos em Portugal. Motivada pelo exercício da minha actividade profissional de técnica de RVCC, defini como questão central deste estudo a análise e compreensão das dimensões formativas dos processos de reconhecimento e validação de competências desenvolvidos num Centro Novas Oportunidades.

Levámos a cabo um estudo (adoptando como modo de investigação o estudo de caso), centrado no percurso formativo vivido por quatro adultos em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, no Centro Novas oportunidades do Centro de Formação profissional de Portalegre. O problema central consistiu na explicitação e compreensão das incidências formativas das experiências vividas pelos adultos no referido CNO.

Foi possível concluir que o processo de reconhecimento e validação de competências, pelos seus efeitos na vida pessoal, social e profissional dos adultos, constituiu uma experiência com dimensões formativas relevantes.

Abstract

According to the guidance of the actual educational policy, the academic and vocational qualification of Portuguese active population appears to justify the creation of measures to increase the investment on the processes of academic and skills recognition and certification. The national "New Opportunities Centre" network, known as CNO, under the management of the national qualification agency, is part of this guidance, being the gateway to adult schooling.

Nowadays this process, which is developed in the CNO, is usually portrayed in some scientific and syllabus literature as the way to achieve the goal of potential training and schooling in adult life. In particular, the process of RVCC (recognition, validation and certification of skills) is linked to the enforcement of the adult's self-esteem and is a fundamental resource to promote adult's integration in new formal schooling processes.

However, many questions have been risen in relation to the formative potentialities of this kind of process (RVCC), based on the logic which emphasizes the goal of massive certification instead of the focus on formative potentialities. So, in this context it's relevant to know which are the RVCC's formative dimensions currently developed in Portugal.

Being motivated by my professional activity in this process as a RVCC's technician, I've set as a central issue the analysis and study of the formative dimensions in the RVCC process developed in a CNO. So we've conducted a study (adopting as investigation method the case study), focused on the formative experiences of four adults during their RVCC's processes in the CNO of the Professional Centre in Portalegre (Centro de Formação Profissional de Portalegre). The main problem has been the comprehension and explanation of the formative incidences of each adult's experience in the CNO.

It was possible to conclude that the RVCC's process was an experience with relevant formative dimensions because of its effects on the adults' personal, social and professional lives.

ÍNDICE

	pág.
Introdução	12
Capítulo I	15
Formação de adultos: concepções e tendências	15
1. Formação de adultos, forma escolar e educação permanente	17
1.1 Problemas e efeitos perversos da forma escolar	17
1.2 Formação e educação permanente	20
1.3 A emergência de um novo enfoque: do formar ao formar-se	25
2. Experiência, aprendizagem e formação	26
2.1 Experiência e aprendizagem	26
2.2 Um novo sentido para a formação de adultos: a centralidade da experiência na acção educativa	29
Capítulo II	35
Uma nova problemática na formação de adultos: o reconhecimento e validação de adquiridos	35
1. O reconhecimento e validação de adquiridos: entre a formação da pessoa e a formação de recursos humanos	36
2. O reconhecimento e validação de adquiridos em Portugal: formar ou certificar?	39
3. Principais marcos da evolução do quadro institucional do reconhecimento de adquiridos em Portugal	40
4. As práticas actuais: as orientações políticas, organizativas e metodológicas do RVCC	45
4.1 Organização geral do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	45
4.2 A rede nacional de Centros Novas Oportunidades	48
4.2.1 Missão e princípios orientadores	48
4.2.2 Orientações metodológicas do RVCC: etapas/dimensões de intervenção	50
Capítulo III	56
O contexto do estudo:	56

o Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Portalegre	56
1. Organização e processos de intervenção	57
2. Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências: que dimensões formativas? – Interrogações de uma profissional de RVCC.	61
Capítulo IV	64
Objecto e metodologia do estudo	64
1. Objecto e questões orientadoras do estudo	65
2. Metodologia do estudo	70
2.1 Opções metodológicas	70
2.2 Instrumentos de recolha de dados	72
2.3 Processos de análise e tratamento da informação	75
Capítulo V	77
Análise e tratamento da informação	77
1. O envolvimento dos adultos no processo de RVCC: razões e representações iniciais da actividade do CNO	78
2. Dimensão Formativa da situação de RVCC	83
2.1- Benefícios formativos do processo de reconhecimento de competências	83
2.2 Benefícios formativos da formação complementar	90
2.3 Benefícios formativos do plano de desenvolvimento pessoal	95
3. O percurso de vida após a situação de RVCC	98
CONCLUSÃO	103
Bibliografia	112
ANEXOS	118
ANEXO I	119
Guião de entrevista	119
ANEXO II	124
Matriz de codificação das entrevistas	124
ANEXO III	127
Matrizes de redução de dados	127

Lista de quadros síntese

Quadro Síntese 1- Envolvimento dos adultos no CNO:

razões e representações iniciais da actividade do CNO 81

Quadro Síntese 2- Dimensão formativa da situação de RVCC vivida pelos

adultos: benefícios formativos do processo de reconhecimento de competências 88

Quadro Síntese 3- Dimensão formativa da situação de RVCC vivida pelos

adultos: benefícios formativos da formação complementar 93

Quadro Síntese 4- Dimensão formativa da situação de RVCC vivida pelos

adultos: benefícios formativos do plano de desenvolvimento pessoal 96

Quadro síntese 5- O percurso de vida após a da situação de RVCC 101

Introdução

A partir de meados dos anos 90 desenvolve-se, em Portugal, um novo impulso de políticas de Educação de Adultos por via da criação do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/ 98, de 14 de Julho).

Este grupo de Missão assume uma relevância significativa para as propostas que foram então formuladas num documento com o nome "Uma Proposta Educativa para a Participação de Todos", nomeadamente, ao propor-se:

1) A criação de uma instituição especificamente vocacionada para a Educação de Adultos. Esta instituição viria a ter, inicialmente, o nome de Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos e tem hoje a designação de Agência Nacional para a Qualificação;

2) A proposta de ofertas de educação/formação de adultos que, metodologicamente, se afirmam pelo seu carácter alternativo ao modelo escolar (nomeadamente, ao modelo de ensino recorrente previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986);

3) Finalmente, esse documento continha o objectivo de mobilizar não apenas estruturas do Sistema de Educação e Formação (escolas e centros de formação), mas também outras instituições, nomeadamente, organizações não governamentais com forte implementação nas respectivas comunidades, incentivando o aparecimento de novos perfis profissionais associados à Educação de Adultos.

Como referimos, na sequência da apresentação das propostas do Grupo de Missão, foi constituída a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), em 1999, como um Instituto Público, sob dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, com autonomia jurídica (o que é em si mesmo um dado novo na História da Educação em Portugal) substituindo o GMEFA (Grupo de Missão de Educação e Formação de Adultos).

A partir de 2000, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) foi implementado numa rede experimental constituída por seis centros de RVCC. Em 2002, no entanto, a ANEFA foi extinta e a Rede de Centros de RVCC foi colocada sob coordenação da Direcção-Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação. Em 2007, através da Portaria 86/2007 de 12 de Janeiro, os Centros de RVCC foram renomeados Centros Novas Oportunidades (CNO) (na sequência do lançamento do Programa com o mesmo nome e da criação da Agência Nacional para a Qualificação, que substituiu a Direcção-geral de Formação Vocacional na coordenação do sistema em 2005).

A partir de 2007, o sistema de RVCC conheceu uma grande expansão: aumentou o número de CNO, de entidades promotoras e de técnicos envolvidos; a oferta de certificação escolar foi ampliada para o 12ºano e impulsionou-se o RVCC- Profissional, ou seja, a certificação de adquiridos com equivalência profissional.

Há portanto uma história de evolução do Sistema Nacional de RVCC caracterizada pela existência de sucessivos organismos constituídos para coordenar as políticas de Educação de Adultos (ANEFA, DGFV e ANQ) e que aponta para transformações institucionais e de concepções da maior relevância.

Os processos de RVCC actualmente desenvolvidos nos CNO são frequentemente encarados nalguma literatura (programática e científica) como dispositivos com potenciais efeitos formativos para os adultos que vivem essa experiência. Em particular, associa-se aos processos de RVCC o reforço da auto-estima individual e o mérito de se constituírem como um recurso fundamental para promover a integração dos adultos em novos processos de formação de carácter formal. Contudo, muitas interrogações se têm colocado a respeito das potencialidades formativas dos processos de RVCC, marcados por uma lógica que, como salientaremos mais adiante, enfatiza objectivos de certificação em grande escala, em detrimento de um enfoque nas suas virtualidades formativas. É neste contexto que emerge, como questão relevante, o conhecimento das dimensões formativas dos processos de RVCC actualmente desenvolvidos em Portugal. Motivada pelo exercício da minha actividade profissional de técnica de RVCC, defini como questão central deste estudo a análise e compreensão das dimensões formativas dos processos de reconhecimento e

validação de competências desenvolvidos num Centro Novas Oportunidades, através de um modo de investigação que nos parece adequado às características do objecto de estudo: a metodologia do estudo de caso.

O presente estudo desenvolve-se ao longo de cinco capítulos. Nos dois primeiros apresentamos uma sistematização de referências teóricas que enquadram a construção do objecto de estudo e, de um modo geral, todo o processo de investigação. Estas referências incidem, por um lado, em aspectos gerais da formação de adultos e, por outro, na problemática emergente do reconhecimento e validação de adquiridos. Consideramos, no âmbito da abordagem desta problemática, as especificidades das políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos que se têm desenvolvido em Portugal.

No 3º capítulo, apresentamos o contexto do estudo. Caracterizamos o CNO do Centro de Formação Profissional de Portalegre, do ponto de vista da sua organização interna e dos seus processos de intervenção no RVCC. Sistematizamos também algumas interrogações decorrentes do nosso próprio percurso profissional relativamente às potencialidades formativas dos processos de RVCC.

Segue-se o 4º capítulo que apresenta a metodologia do estudo. Explicitamos o objecto e as questões orientadoras do estudo, as nossas opções metodológicas, os instrumentos de recolha de dados e os processos de tratamento e análise da informação.

No último capítulo, apresentamos a análise e tratamento da informação, procurando responder às questões orientadoras definidas no capítulo anterior.

Capítulo I
Formação de adultos: concepções e tendências

Ao longo deste capítulo procuramos explicitar, em primeiro lugar, a influência da forma escolar nas concepções e práticas de formação de adultos, integrando as suas características, com enfoque especial na sua tendência para desvalorizar a experiência social dos sujeitos bem como nos problemas e nos efeitos perversos gerados na formação de adultos.

Apresentamos também uma caracterização do movimento da educação permanente, nomeadamente os seus pressupostos e a sua perspectiva global de ruptura com a influência da forma escolar e dos seus efeitos perversos; desenvolvendo assim uma abordagem dos efeitos perversos da forma escolar do ponto de vista da degenerescência do movimento de educação permanente.

Apresentamos também, ao longo deste capítulo, uma abordagem da degenerescência do movimento de educação permanente, do ponto de vista das actuais perspectivas da formação ao longo da vida que, nas concepções e nas práticas, correspondem a uma sobredeterminação da formação de adultos por uma racionalidade de carácter económico.

Clarificamos também a questão epistemológica que está no cerne de um novo enfoque, que se caracteriza pela transição do enfoque na organização da formação para o enfoque no processo/percurso de formação do adulto, ou seja do formar ao formar-se. Constitui-se assim, uma nova perspectiva para repensar os modos de organização da formação.

Esta exigência de reorganização da formação prende-se com o facto de que a acção formativa organizada deve enraizar-se no conhecimento dos processos de formação do adulto, ou seja, dos processos pelos quais se forma ao longo da vida, decorrendo daqui a importância da experiência nos processos de aprendizagem e na organização da formação, que para ser significativa deve basear-se na experiência do adulto.

Abordamos então, nesta sequência, a relação entre a experiência e a aprendizagem, desenvolvendo-se a ideia central de que não existe aprendizagem sem experiência. Esta questão abre então caminho para um novo sentido para a formação de adultos, que consiste na centralidade da experiência na acção educativa.

Explicitamos então a importância da experiência para se pensar qualquer actividade formativa organizada. Já que não há aprendizagem sem experiência, é compreensível que os modos de trabalho pedagógico na formação de adultos considerem a experiência como elemento central. Apresentamos então diferentes perspectivas teóricas convergentes como a educação informal ou a perspectiva que relaciona os conceitos de socialização e formação. Ambas enfatizam a ideia de organizar a formação de modo congruente com os processos naturais de formação.

1. Formação de adultos, forma escolar e educação permanente

1.1 Problemas e efeitos perversos da forma escolar

A instituição escolar, como é reconhecida na actualidade, representa segundo Canário “ (...) **um fenómeno historicamente recente que remonta aos finais do século XVIII, associado ao final do antigo regime e ao nascimento dos modernos Estados- Nação**”. (Canário, 1999: 97).

A emergência de um universo separado para a infância tendo como referência basilar a instituição escola, que tem como principal função o processo de socialização metódico de forma predominantemente escolar, acaba por se constituir como o modo de socialização dominante nas sociedades contemporâneas.

Numa fase posterior, com predominância durante a 2ª metade do sec. XX, assiste-se a um processo de diversificação e de crescimento exponencial das ofertas formativas para adultos, que veio, segundo Canário, pôr em causa o “ (...) **monopólio educativo da instituição escolar, não podendo no entanto ser identificado como um processo de “desescolarização**”. (Canário, 1999: 97).

Na óptica de Carvalho, “ (...) **o objecto «Educação» extravasa cada vez mais o âmbito escolar restrito para se relacionar, não só com todas as influências que a sociedade, através das suas estruturas culturais, económicas e ideológicas, exerce, directa ou indirectamente, sobre os indivíduos (e vice-versa), mas também com a evolução auto-estruturante que sofre cada um desses indivíduos na sua progressão desde o nascimento até à morte**” (Carvalho, 1988: 79).

Todavia, parece claro que a constituição do modo de socialização escolar como modo de socialização dominante, e tendencialmente hegemónico, supôs a desvalorização dos modos de socialização paralelos. Educação não é sinónima de escolarização. Mas, a verdade é que a Escola tem sido tradicionalmente vislumbrada como o lugar por excelência de transmissão de saberes, de aprendizagem, de ensino do património e do conhecimento acumulados pela humanidade e por cada cultura de referência. De facto, "**(...) o educando é idealizado pela ideologia vigente e, na prática, pretende-se enformá-lo pelo sistema educativo, através da instituição formal que é considerada a escola**" (Vieira, 1999: 349).

A educação escolar não deveria ser considerada como o espaço mais significativo onde o processo educativo acontece, nem tão-pouco a única instituição responsável pelos processos de formação pessoal, pela formação das identidades, pela construção dos projectos de vida de cada um. Ela é um espaço entre outros. A hegemonia levada a cabo pela própria Escola levou à desvalorização de "**(...) todos os saberes que não são ensinados por profissionais e, portanto, do processo educativo como um trabalho que o educando realiza sobre si próprio, em interacção com os outros e com o mundo, a partir do seu património experiencial**" (Canário, 2005: 192). Ainda que o sistema escolar formal assuma uma maior visibilidade e importância nas sociedades, sem excepção para Portugal, percebemos que a vida fora da escola é ela própria um significativo espaço de educação, de aprendizagem, de adaptação, de (re) construção, de (re) invenção.

Os adultos são formados sob as orientações do modelo escolarizado do processo formativo, que desde o século XIX se consolidou como o modelo de educação de crianças e adolescentes.

O modelo escolarizado é um processo centrado nas fases (ou domínios de intervenção) do ciclo formativo:

- Diagnóstico de necessidades;
- Planeamento das intervenções ou das actividades formativas;
- Concepção de intervenções, programas, instrumentos formativos;
- Organização das intervenções ou actividades formativas;

- Desenvolvimento/execução das actividades formativas;
- Acompanhamento e avaliação das actividades formativas.

A acção educativa tem lugar no quadro de situações formais e assimétricas em que “ **Alguém que sabe transfere sabedoria para alguém que não sabe**” (Canário, 1995: 15). Os adultos são alvo de “ (...) **transferência de conhecimento, encarados como uma “ tábua rasa**” em matéria de conhecimento, meros objectos de formação.

Para Nóvoa e Finger é desenvolvida uma dicotomia entre o tempo e o lugar da formação e o tempo e lugar da acção.

“ **A separação entre espaços de formação e espaços de acção. Dois tempos e dois espaços mas também duas lógicas distintas: de um lado, as situações de formação normalmente organizadas segundo uma lógica dos conteúdos a transmitir e das disciplinas a ensinar; do outro lado, as situações de trabalho organizadas segundo uma lógica dos problemas a resolver e dos projectos a realizar**” (Finger, Nóvoa, 1988: 107)

Não existe, portanto, a correlação necessária e enriquecedora entre as duas potencialidades que efectivam a formação do adulto, aquilo que é transmitido nos processos formativos, devidamente contextualizado com a acção do adulto nos seus processos de trabalho.

Segundo esta perspectiva, a forma escolarizada da formação levanta dois problemas:

- a formação é reduzida a uma aprendizagem de competências e de conhecimentos
- a lógica escolarizada da formação coloca o problema da transferência de conhecimentos, atitudes e competências adquiridas durante os processos formativos para o domínio das situações reais de trabalho e de vida.

Esta realidade suscita grandes dificuldades nos profissionais que dão formação. Os formadores tendem a adoptar o modelo escolar para ministrar as acções de formação, pois “ (...) **o modelo escolar está de tal modo inscrito nas nossas**

memórias e nas nossas representações, que nos é praticamente impossível imaginar uma outra maneira de fazer educação” (Nóvoa, 1988: 8)

Desta forma, são colocados de lado os saberes construídos pelas pessoas e pelas comunidades. Se a educação de adultos se basear no modelo escolar, que lugar terão os saberes profissionais e das comunidades na vida dos adultos?

Segundo Nóvoa (1988: 11), **“(…) é fundamental perceber que toda e qualquer qualificação que é suposta ser adquirida num quadro institucional de formação tende a desqualificar os que não a adquiriram por esta via”.**

A formação concebida e organizada à luz do modelo escolar institui uma divisão sócio - técnico - pedagógica do trabalho de formação. É desejável, para a formação de adultos, que exista uma negociação de forma a ajustar oferta e procura, que envolva formandos, formadores, e instituição de formação, em que o adulto manifeste uma participação pró-activa. Pelo contrário, toda a implementação da formação tem deixado os formandos de lado. A formação acaba por se consolidar como um campo de exercício de um poder pedagógico dos formadores sobre os formandos, limitando-os a um papel de receptores de informação.

1.2 Formação e educação permanente

O movimento da Educação Permanente, durante a década de 70, afirma-se a partir de uma crítica ao modelo escolar e de uma nova visão do homem e do seu processo formativo. Segundo o Relatório Faure, os principais pressupostos deste movimento prendem-se com a lógica do *aprender a ser* em detrimento da aquisição de conhecimentos definitivos; o homem é um ser inacabado que só pode realizar-se graças a uma aprendizagem constante; a educação tem lugar em todas as circunstâncias vividas pelo adulto, ultrapassando os programas e métodos impostos ao longo dos tempos.

A consolidação do movimento de Educação Permanente, entrelaçada com as mutações sócio-económicas, permitiu que a formação de adultos eclodisse, sendo a resposta para todo o tipo de problemas individuais e institucionais, tornando-se numa obrigatoriedade imposta pela sociedade.

O movimento da educação permanente: uma tentativa de centrar a formação na construção da pessoa e na sua emancipação

O movimento da Educação Permanente surgiu no início dos anos setenta num contexto de ruptura com o modelo escolar e em contraposição com o carácter quantitativo do modelo escolar, promovido nos anos anteriores e que passou pela crise mundial da educação nos anos 50 e 60.

A publicação do relatório Faure em 1972 pela Unesco constitui a ênfase no processo de “aprender a ser”, em oposição à acumulação de conhecimentos.

Já não se trata de adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e...de aprender a ser.

Segundo o relatório Faure, o homem é um ser inacabado, que só pode realizar-se graças a uma aprendizagem constante. A educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza, que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos.

O movimento de educação permanente estabelece um processo de reorganização de todo o processo educativo.

Para Canário (1999: 88), **“Esta reorganização e reequação do processo educativo tem como ponto de referência central a emergência da pessoa como sujeito da formação e tem como base três pressupostos principais: o da continuidade do processo educativo, o da sua diversidade e o da sua globalidade.”**

Estes pressupostos dependem no entanto da combinação de situações formativas diferenciadas quanto à relação com os outros e com o mundo. A educação permanente promove a dimensão cívica de todos os processos educativos.

O movimento de educação permanente estabelece uma relação crítica com o modelo escolar, convergindo, segundo Canário, com outras correntes como a de Ivan Illich que desenvolveu uma crítica radical ao modelo escolar promovendo a ideia da sua extinção.

Noutro ponto de vida, também segundo Canário, **“Paulo Freire sistematizou uma crítica filosófica e política à concepção do que designou por “concepção bancária da educação”, opondo-lhe uma educação “libertadora” susceptível de ajudar a “ler” e a transformar o mundo”** Canário (1999: 88).

O movimento de formação permanente foi, no entanto, afectado por três efeitos negativos e não conducentes ao carácter reorganizador de toda a actividade educativa.

1º Reduziu-se a educação permanente ao período da educação post escolar conectada com a educação de adultos, protagonizada em Portugal, no início dos anos 70 com a Direcção Geral da Educação Permanente.

2º Confundiu-se a formação permanente com a extensão da forma escolar, transformando o mundo “numa gigantesca sala de aula” Canário cita Dauber e Verne, (1999:89)

3º Perverteu-se o conceito de “aprender a ser”, valorizando formas escolares de educação em detrimento aos efeitos formativos da informalidade, do valor da experiência e do informal nos processos formativos.

“ A educação permaneceu, segundo a expressão utilizada por Guy Vincent (1994) ”prisioneira da forma escolar” (Canário, 1999: 89).

Na esteira do movimento da Educação Permanente, e em sintonia com as mutações sócio-económicas, deu-se uma verdadeira explosão das práticas de formação de adultos: a formação é a resposta para tudo e da qual tudo se espera. A formação emerge como a solução para todos os problemas individuais e institucionais e é quase uma obrigação para ser-se reconhecido social e profissionalmente. Ironizando, Ferry afirma que a formação tornou-se **“(…) um dos grandes mitos da**

segunda metade do nosso século juntamente com o computador e a conquista do espaço” (Ferry, 1993: 30).

Esta explosão das práticas de formação dos adultos corresponde a uma degenerescência das virtualidades do Movimento da Educação Permanente.

Esta “inflação pedagógica” concorre mais para a normalização do que para o despertar crítico das consciências.

Ao contrário do princípio de uma educação global que tem lugar em todos os momentos, lugares e circunstâncias da vida, “ **(...) a educação continua a ser uma realidade institucional**” (Nóvoa, 1998: 10), inspirada na realidade e no modelo escolar institucionalizado no século passado. Em vez de menos escola a “escolaridade” prolongou-se por toda a vida: “**(...) da primeira infância à extrema velhice**” (Ferry, 1993: 31). Como refere Nóvoa, “**(...) prometeram-nos o fim do modelo escolar e, afinal, estão prestes a transformar a sociedade numa imensa sala de aula de dimensões planetárias**” (Nóvoa, 1998: 10). a educação permanente tornou-se num simples “retorno à escola”.

Os formadores retomam com os adultos as técnicas pedagógicas utilizadas na educação das crianças. Como refere Nóvoa (1988: 8), o modelo escolar “**(...) está de tal modo inscrito nas nossas memórias e nas nossas representações, que nos é praticamente impossível imaginar uma outra maneira de fazer educação**”.

A formação de adultos: entre a pessoa e o mercado.

Os problemas sociais e económicos constituem um ponto de balanço e reflexão acerca da forma como podem ser ultrapassados através do investimento na educação e na qualificação das massas. Este pensamento tem impulsionado e motivado diversas estratégias ao longo dos anos. Inicia-se pela perspectiva “desenvolvimentista” dos anos 50 ligada à proximidade com um pós guerra que afectou grande parte do mundo e que levou à ideia de que a educação é uma condição necessária para o crescimento económico.

Surge então outra reflexão, passado meio século desta realidade, em que foram impulsionados sistemas educativos exaustivos em todas as políticas governamentais dos países desenvolvidos. A perspectiva face ao número de desempregados, face à crise económica mundial, à guerra, fome, destruição ambiental, exclusão social, etc, não se coaduna com a filosofia educativa vincada na sociedade.

Na actualidade, a qualificação escolar elevada já deixou de ser garantia contra a exclusão social, devido à evolução científica e tecnológica que reduziu substancialmente a necessidade de massificação da mão-de-obra.

Na actualidade, a educação e formação não constitui a resposta necessária para a produtividade e competitividade, visto que apenas constitui uma vantagem competitiva individual. Em conclusão, a formação não é geradora de trabalho.

A formação e educação ganham então um novo sentido, **“(...) não se trata de uma preparação para o trabalho, mas sim de um processo de aprendizagem no e pelo trabalho”** (Canário, 1999: 94).

Canário cita Gorz : **“(...) o tempo da vida não tem que ser gerido em função do tempo de trabalho: é o trabalho que deve encontrar o seu lugar, subordinado a um projecto de vida”** (Canário, 1999: 94).

Vivemos uma realidade antagónica à perspectiva de Paulo Freire que defende que o processo educativo deve constituir uma dimensão crítica e libertadora para os indivíduos e para a própria sociedade em que **“(...) os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”** (Freire, 1983: 79). Este antagonismo é protagonizado pelas dimensões políticas e económicas do Livro Branco, no contexto da União Europeia, em que se coloca a formação ao serviço dos mercados e das empresas, promovendo as qualificações profissionais exigidas pelo mercado.

O Livro Branco promove, segundo Canário uma visão redutora e funcionalista. Para Le Goff (1999: 90), a formação de adultos passou a constituir uma importância fulcral nas políticas sociais e económicas de gestão do desemprego, servindo de forma vantajosa os objectivos das empresas.

Para Canário **“a emergência de um mercado de formação, em particular no que se refere à formação de adultos, constitui o corolário lógico de uma visão instrumental dos processos formativos”** (Canário, 1999: 90)

Assiste-se à lógica do aprender a ter em detrimento do aprender a ser, num contexto onde são valorizadas as técnicas e a busca pela qualidade e pela eficácia no mundo do trabalho, motivando uma busca incessante não pelos aspectos formativos da formação mas sim pela acumulação de bens e de certificados e diplomas. Este processo de instrumentalização da formação, subordinada a lógicas de mercado, corresponde a uma manifesta degenerescência dos pressupostos fundadores da Educação Permanente.

1.3 A emergência de um novo enfoque: do formar ao formar-se

As concepções teóricas recentes no domínio da formação de adultos têm procurado responder ao problema da “perspectiva consumista” da formação colocando no cerne da reflexão uma questão epistemológica importante:

“Como conceber o processo através do qual os adultos se formam? A sua participação em actividades educativas ditas de formação deriva de uma procura inerente a este processo? Noutros termos, se a formação de adultos é inseparável da sua história, qual é para a sua formação, o significado dos cursos, das sessões, dos programas aos quais eles consagram períodos importantes da sua vida?” (Dominicé, 1984: 75)

Surge então uma nova concepção de formação. A preocupação fundamental deixa de ser a de conceber os melhores mecanismos para pôr em prática um programa de formação.

“Pensar a formação transforma-se numa reflexão sobre o modo como os indivíduos se formam; sobre a forma como os adultos se apropriam de um determinado tempo e espaços educativos e o integram no seu percurso de formação; sobre aquilo que é de facto significativo e formador na vida de cada um, sobre a maneira como as experiências e os saberes profissionais, sociais e culturais podem ser mobilizados no processo global de formação. Assim, em

vez de formar preferem falar em formar-se ou educar-se, numa clara alusão a que, em qualquer caso, a formação pertence sempre àqueles que se formam, através de um processo reflexivo sobre si próprio, sobre as situações, os acontecimentos e as ideias. A principal interrogação é pois: Como se formam os adultos? (Amiguiño, 1992: 34)

Surge então uma nova perspectiva para repensar os modos de organização da formação. Segundo Amiguiño **“A formação é encarada como um processo, que não é pontual nem assistemático; referida aos sujeitos e na qual deverão estar implicados sobretudo em acções de grupo (...)”** (Amiguiño, 1992: 34).

2. Experiência, aprendizagem e formação

A questão epistemológica referida no ponto anterior abriu caminho a um novo entendimento da formação de adultos, do qual emerge a ideia de que a acção formativa organizada deve enraizar-se no conhecimento dos processos pelos quais se forma ao longo da vida. A afirmação deste princípio conduz ao reconhecimento da centralidade da experiência no processo formativo: centralidade nos processos de aprendizagem e na organização da formação.

2.1 Experiência e aprendizagem

A relação entre experiência e aprendizagem transmite-nos a ideia de que não há aprendizagem/construção de conhecimento sem experiência.

Para Canário (1999: 109), a formação de natureza escolar distancia qualquer tipo de aprendizagem experiencial o que lhe confere um carácter formal e centrípeto. No entanto, numa perspectiva de educação permanente, os processos de aprendizagem assumem um carácter estruturado de diferentes experiências vividas pelo sujeito que permitem formalizar saber implícitos. Desta forma e com carácter heterogéneo conduz a uma adequação contextualizada aos processos formativos.

“ A experiência de quem aprende torna-se o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de aprendizagem, estruturados, segundo Malglaive

(1990), por um ciclo recursivo entre uma via simbólica e uma via material de aprendizagem. Uma lógica de ruptura com a experiência (forma escolar) dá assim lugar a uma lógica de confronto e articulação permanentes entre a teoria e a acção.” (Canário, 1999: 109)

Para Canário, o reconhecimento da importância da experiência na aprendizagem constitui um processo auto-construído pelo indivíduo ao longo da sua vida, constituindo, neste sentido, uma importância fundamental na formação permanente **“indissociável de uma concepção inacabada do ser humano”**, (Canário, 1999:109) e colocando o sujeito na centralidade da acção na sociedade onde está inserido, bem como nos processos activos que essa sociedade desenvolve para que o indivíduo se mantenha em constante processo de aprendizagem.

Para Canário, a centralidade do sujeito decorre de dois aspectos fundamentais:

O primeiro consiste na criação do sentido, que segundo Barth (1996:25) pressupõe uma aprendizagem, consistindo em **“atribuir sentido a uma realidade complexa”** (Canário, 1999:110), sendo a sua construção feita a partir da história cognitiva, afectiva e social de cada indivíduo.

Por outro lado, o sujeito autoproduzindo a sua vida (Pineau, 1983), acaba por se **“utilizar a si próprio como um recurso”** (Charlot, 1997:62).

Esta nova forma de aprendizagem contrapõe-se à concepção transmissiva e formal da forma escolar.

Para Schon (Canário, 1999:111), no que diz respeito à articulação dialéctica entre os saberes adquiridos na acção e os saberes formalizados, de natureza teórica, terá que se enfatizar a reflexão na acção como forma de conhecimento. Existe então o estabelecimento de uma ruptura com a epistemologia da prática que a reduz a um estatuto de aplicação da teoria. Esta ruptura implica o reequacionamento do papel (na produção de novos conhecimentos) dos saberes prévios de uma situação de aprendizagem.

No campo das teorias de educação e formação de adultos, a ideia que hoje prevalece, prende-se essencialmente com os saberes adquiridos pela via experiencial,

bem como factor motivante para a aquisição de novos conhecimentos. Sem uma experiência anterior não é possível haver aprendizagem, e sem uma lógica de ruptura também não, ou seja terá que existir sempre um carácter reflexivo e crítico após a experiência.

É nesta lógica que surge a necessidade de se proceder ao reconhecimento dos adquiridos, ou seja, em matéria de educação e formação de adultos, não se deve proceder ao ensino daquilo que o adulto já sabe.

Logo, o reconhecimento do papel e do valor do informal na dinâmica da formação constitui também fonte de várias contribuições no âmbito da problemática da “formação experiencial”.

As histórias de vida constituem, como corrente, a grande contribuição para a consagração do potencial formativo das experiências individuais ou colectivas. A reflexividade inerente ao desenvolvimento das histórias de vida pelo próprio adulto põe em evidência a existência de múltiplas experiências formativas que marcam o percurso de vida do adulto.

Pineau define a formação experiencial como uma “ **formação por contacto directo mas reflectido**”(Pineau, 1989: 100). Refere-se a contacto directo pois não existem evidências externas de formadores. O termo reflectido exprime a ideia de que o carácter formativo de uma experiência supõe um “**Trabalho reflexivo que retira lições da experiência**” ”(Pineau, 1989: 25).

Para Pineau, a experiência, para ser formativa, deve corresponder a uma ruptura, uma descontinuidade, que numa primeira fase assenta na desorganização e numa segunda fase estimula a reorganização contemplada como a transformação dos quadros de pensamento e de acção.

A dimensão cognitiva deste processo corresponde a um trabalho reflexivo sobre a experiência.

2.2 Um novo sentido para a formação de adultos: a centralidade da experiência na acção educativa

A experiência constitui a base fundamental para se pensar qualquer actividade formativa organizada (já que não há aprendizagem sem experiência, é compreensível que os modos de trabalho pedagógico na formação de adultos considerem a experiência como elemento central).

Para Canário, as tentativas que têm sido efectuadas no âmbito da educação de crianças e adultos para o desenvolvimento de diversas práticas no âmbito da reflexividade têm sido afectadas por diversas limitações.

A primeira limitação consiste num “*reducionismo*”, tendo como reflexo a relação dual entre mestre e aluno. A segunda limitação consiste na “*normatividade*”, em que a explicação daquilo que deve ser sobrepõe-se à tentativa de se elucidar aquilo que realmente é. A terceira limitação consiste no “*maniqueísmo*” da oposição entre o que se caracteriza como boas e más práticas. (Canário, 1999)

“Como refere Ferry (1983), a produção escrita sobre a pedagogia e a formação apoiam-se no estabelecimento de uma radical oposição entre dois modelos “um tradicional, outro o da pedagogia nova, cujo contraste é, ao mesmo tempo, o do passado e do futuro, da rotina e da inovação, do conformismo e da autonomia, do reprodutivo e do criativo, do passivo e do activo, senão mesmo o da direita e da esquerda” (Canário, 1999:119)

Lesne corta radicalmente com a abordagem estritamente pedagógica dando fundamental importância aos conceitos de formação e socialização.

Socialização e formação

Ao longo dos tempos a sociologia da educação distinguiu os processos de socialização dos processos de escolarização, tendo sido colocados em sentido oposto. Estes dois conceitos não são antagónicos, e segundo Canário, poderão ter alguma distinção mas nunca devem ser colocados em oposição.

A realidade da sua proximidade só fica clara quando em situação educativa deixa de ser encarada como uma relação interpessoal e passa a ser encarada como relação social.

Canário cita Dubar (Canário, 1999:121), “ (...) **a socialização é encarada como um processo de interiorização individual de normas, disposições e valores que fazem de cada indivíduo um ser socialmente identificável**”.

Para Canário, a concepção da socialização como um processo de construção da realidade social permite romper com a perspectiva de que a socialização resulta de constrangimentos externos exercidos sobre o indivíduo.

Nesta ruptura, a experiência social desempenha um papel fundamental que para (Dubar, 1994:15), “(...) **a experiência social é o resultado da articulação, realizada por cada indivíduo, entre três distintas lógicas de acção, a integração, a estratégia e a subjectivação**”.

“ **Assim, na lógica da integração, o actor define-se pelas suas pertenças, visa mantê-las ou reforça-las no seio de uma sociedade considerada como um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o actor tenta realizar a representação que faz dos seus próprios interesses, numa sociedade concebida, então, como um “mercado”. No registo da subjectivação social o actor representa-se como um sujeito crítico, confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação**” (Canário, 1999:111).

O processo de socialização, sendo um processo natural, constitui-se como um processo formativo não intencional, ao invés das situações de formação que devido ao seu carácter construído fazem-se parecer como situações deliberadas de formação.

Segundo Lesne e Minvielle (1990:174) a ideia de que a formação é parte integrante do processo global de socialização prende-se com o facto de que a socialização decorre das situações quotidianas e dos meios onde se desenrola a vida pessoal e social.

A importância reconhecida cada vez mais à formação em contexto de trabalho é cada vez mais efectiva nas empresas da actualidade, representando cada vez mais

um grande contributo para o processo de socialização profissional. Esta realidade reflecte cada vez mais o recuo dos processos convencionais de escolarização.

Segundo Canário, **“(...) a visão teórica que encara o processo de socialização como a base matricial dos processos de formação, corresponde a valorizar fortemente as dinâmicas formativas informais, convergindo deste modo (...) com as propostas teóricas que Abraham Pain(1990): na acção educativa os efeitos são mais importantes do que as situações”** (Canário, 1999:123)

Educação informal

Para Pain a problemática da educação informal incide sobre o facto de que os existem efeitos educativos em situações cuja função primordial não é explicitamente educativa. Por efeito educativo o autor entende:

“As mudanças de comportamentos duráveis, nos indivíduos e nos grupos, que são a consequência da estabilização de comportamentos pontuais, da aquisição de conhecimentos na acção e da capitalização da experiência individual e colectiva” (Pain, 1990:130).

Pain descreve três processos de pesquisa para comprovar a existência de incidências formativas em situações de vida quotidiana:

- Potencial formativo dos contextos de trabalho, tendo para tal observado a existência de aprendizagens realizadas durante um processo de reestruturação empresarial. Estas aprendizagens constituem-se como inesperadas por três grupos distintos: O primeiro que compreende as capacidades de base como ler, escrever, falar ou negociar. O segundo inclui métodos de trabalho como a entrevista, o inquérito, a documentação e a análise de situações de trabalho. O terceiro grupo compreende os conhecimentos sobre a empresa relativos à tecnicidade da produção e da gestão.

- O segundo processo incide sobre o alojamento enquanto quadro físico da vida quotidiana que despoleta aprendizagem através de constrangimentos, constrangimentos que provocam mudança nos comportamentos. Os seus efeitos educativos são um co-produto das formas arquitecturais.

- O terceiro processo incide sobre as incidências formativas nos programas televisivos, que são considerados potenciais indutores de mudanças comportamentais.

A contribuição teórica de Pain aponta para uma concepção da aprendizagem não circunscrita a um processo formal e institucional, mas antes como um processo mais amplo de apropriação das oportunidades educativas vividas no quotidiano, constituindo o último factor como o mais relevante nas aprendizagens realizadas pelos indivíduos.

Estas aprendizagens consubstanciam o que o autor designa por **“educação informal”**.

Pain refere a existência, na formação de adultos, de educação formal, educação não formal e de educação informal.

A educação informal é:

“ O processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e do contacto com o seu meio ambiente (...) Regra geral, a educação informal não é organizada, não é sistematizada, nem sempre é intencional. Ela constitui a maior fatia da aprendizagem total, durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas” (Pain, 1990: 126)

As principais características da educação informal são:

- As aprendizagens ocorrem fora das estruturas educativas formalizadas;
- Não são objecto de conteúdos definidos em programas;
- Os conteúdos não são contemplados como uma lógica de aprendizagem mas segundo a sua própria lógica ligada à acção;
- O indivíduo é o protagonista.

A educação informal pode ser distinguida da educação não formal, que se refere a uma actividade educativa organizada pelo sistema de educação formal e da educação não formal, que segundo Coombs é definida como:

“ Toda a actividade educativa organizada, sistemática, fora do sistema formal, para proporcionar determinados tipos de aprendizagens a subgrupos concretos da população, tanto adultos como crianças. A aprendizagem não formal, definida assim, inclui, por exemplo, programas de alfabetização de adultos, aperfeiçoamento profissional dado fora do sistema formal, clubes de juventude com fins educativos e diversos programas comunitários de formação em temas de saúde, de nutrição, de planeamento familiar, de cooperativas, etc.”
(Combs, 1993: 46).

Formação e situações de trabalho

As situações de trabalho podem ser consideradas como lugares onde os adultos realizam “aprendizagens informais” (Pain), ou seja como lugares onde se processam processos de formação na acção.

Por este facto, Canário defende uma articulação entre o contexto de trabalho e as práticas formativas, otimizando assim o potencial formativo do referido contexto através de atitude reflexiva e auto-formativa tendo em ordem à transformação das experiências em aprendizagens. (Canário, 1994:26).

Para que se concretize, existe no entanto o contributo decisivo do informal que deve balizar as estratégias formativas escolarizadas, pois a formação em contexto de trabalho não deve confundir-se com uma transferência para estes contextos das tradicionais “acções de formação” descontextualizadas e subordinadas ao modelo escolar.

Para Pain, **“(…) as relações com a acção, tanto pela experiência prévia do adulto, como pelos objectivos da formação desejada são um ponto de partida útil para conceber a acção educativa”**(Pain, 1991: 59).

A formação requer-se como um processo auto-gerido pelos adultos em que os processos formalizados só farão sentido se articulados com as experiências vividas em contexto.

A formação não se circunscreve a espaços e a tempos educativos metodicamente organizados, antes se define como um percurso de aquisição de conhecimentos que decorre das situações quotidianas prolongando-se por toda a vida.

Tanto a educação informal como a formação e socialização enfatizam a ideia de organizar a formação de modo congruente com os processos naturais de formação.

Capítulo II
Uma nova problemática na formação de adultos: o
reconhecimento e validação de adquiridos

A formação instituiu-se como uma resposta aos problemas sociais, afigurando-se, nomeadamente, como a solução incontornável para os adultos que não conseguem integrar-se no mundo do trabalho ou definir um percurso profissional ajustado aos níveis de qualificação que têm, envolvidos num mundo em constante mudança e crescente globalização, mas manifestamente em estado de crise social e económica.

Neste quadro social, o investimento na formação não augura uma perspectiva positivista acerca da mesma, pois o desemprego e o trabalho precário levantam novas questões sociais e económicas ao nível da sociedade actual e também ao nível do futuro. As políticas e práticas em relação à formação constituem hoje, por um lado, uma ferramenta para a definição de medidas económicas, e por outro lado enfatizam uma política social assistencialista que preconiza por vezes medidas que não permitem ao adulto uma autonomia na gestão própria dos seus recursos e do seu percurso de formação.

É em sintonia com as tendências que se observam nas políticas e práticas de formação, que adquire uma expressão crescente, uma nova problemática da formação de adultos: o reconhecimento e validação de adquiridos.

1. O reconhecimento e validação de adquiridos: entre a formação da pessoa e a formação de recursos humanos

A adopção pelos franceses do sistema de gestão pelas competências leva à constatação do sistema regular e tradicional de qualificação, implementado pelo Estado Social, pós 2ª Grande Guerra Mundial, como um sistema rígido, enquanto que os sistemas laborais se rodeiam de máximas como a flexibilidade e a mobilidade. É então exigida a evolução dos parâmetros avaliativos, de validação e certificação das competências profissionais no seio das empresas.

Em França, o balanço de competências foi oficialmente criado, após várias experiências em seis anos anteriores, em 1991. Tinham como objectivo, segundo uma lei de 31 de Dezembro de 1991 “(...) **permitir aos trabalhadores analisar as suas competências profissionais e pessoais bem como as suas aptidões e as suas**

motivações para definir um projecto profissional e, caso necessário, um projecto de formação” (Carré e Caspar, 2001).

O empregador detém um papel de efectivar o balanço das competências individuais dos trabalhadores, constitui-se como gestor dos empregos e das competências dos operários.

O “**porta-fólio de competências**”, inspira-se na prática norte-americana do porta-fólio (Robin e tal., 1988) *in* (Carré, P e Caspar, 2001). É definido como o conjunto de provas das aprendizagens efectuadas pelo adulto, mais concretamente por cursos, programas ou empregos.

Mediante esta designação foi adoptado em França como porta-fólio de competências. Para Aubret (1991) o adulto deverá reconhecer as suas competências para se fazer reconhecer perante as instituições. Sob este parecer, o reconhecimento pessoal pode indubitavelmente produzir o reconhecimento institucional ou profissional.

Na perspectiva da livre circulação de pessoas no espaço europeu, a Europa investiu no reconhecimento de adquiridos. Fá-lo através do Livro Branco sobre a educação e a formação. Tem como principal objectivo a implementação de um sistema transnacional, regulamentador e gestor das questões de correspondência das qualificações.

A implementação do *lifelong learning* consistia em fazer com que cada indivíduo pudesse gerir o seu percurso profissional, fazendo reconhecer os seus conhecimentos, num projecto pessoal de aprendizagem durante toda a vida.

O desenvolvimento do reconhecimento dos adquiridos nas sociedades pós industriais visa atribuir ao indivíduo a responsabilidade sobre o seu percurso fortalecendo-se para a “turbulência” das exigências da mobilidade e da flexibilidade no emprego, através do reconhecimento dos seus conhecimentos bem como na construção de projectos individuais autónomos.

O reconhecimento e a validação dos adquiridos inscrevem-se num paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida, ou seja, num quadro de pensamento que valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo dos seus percursos pessoais,

sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação. Num contexto de atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, o reconhecimento das aprendizagens experienciais – principalmente de adultos – constitui-se como um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação nos dias de hoje.

Os motivos inerentes ao desenvolvimento da implementação do reconhecimento e validação de adquiridos são variados: os saberes adquiridos extra formalmente têm um valor pessoal, formativo, profissional, social e económico. E têm vindo a ser cada vez mais valorizados, quanto mais se acentua a rapidez das mudanças sociais, científicas, tecnológicas e económicas, que caracterizam a sociedade actual, e que colocam novos e significativos desafios ao nível do conhecimento, não apenas para lidar com as mudanças sociais em curso, mas também para participar criticamente nos processos de mudança.

Para Nóvoa o direito à educação permanente ao invés de um direito das pessoas, tornou-se um dever. **“As pessoas são vistas apenas como activos ou como recursos humanos”. Precisamos de encontrar um equilíbrio entre estas duas dimensões, reconhecendo que a vida das pessoas está intimamente ligada às questões do trabalho, mas que não há educação de adultos sem um olhar privilegiado sobre as pessoas e sobre a forma, tantas vezes inesperada e imprevisível, como se produz a sua formação.**” (Nóvoa, 2007:11)

Nóvoa cita Dominicé, (Nóvoa, 2007:11) **“ninguém forma ninguém, as pessoas formam-se a si próprias através de processos difíceis de prever e de programar”**. Logo, as políticas multiplicadoras de processos formativos podem não constituir um investimento sério na construção pessoal das pessoas.

Na actualidade, a busca incessante pela certificação e pela qualificação profissional, tende a perverter a ideia de equilíbrio, defendida por Nóvoa, acima citado, dando um enfoque na pessoa e o seu processo formativo e um enfoque na pessoa como recurso humano, a favor da segunda perspectiva.

Para Nóvoa, (reportando-se aos processos de RVCC existentes em Portugal) a inicial tendência para criticar os sistemas de reconhecimento de adquiridos, por parte de teóricos e pedagogos, influenciados pelas teorias do capital humano que o classificavam como factores de desvalorização do conhecimento escolar e formal, transformou-se hoje na tendência que implementa e valoriza o reconhecimento e validação de adquiridos transformando-o num instrumento político para resolver o problema da qualificação. O autor adverte para os perigos desta instrumentalização:

“A massificação do sistema de reconhecimento de adquiridos por via de uma lógica política que procura, assim, resolver o problema da qualificação provoca dois desvios. Por um lado, os públicos-alvo deixam de ser apenas adultos com significativa experiência pessoal e profissional, alargando-se a toda a população”(...)”Olhar para os RVCC como no passado se olhou para as “campanhas de alfabetização”, vendo-os como solução mágica para resolver o “atraso educacional português”, seria a mais perigosa das ilusões.” (Nóvoa, 2007: 12)

2. O reconhecimento e validação de adquiridos em Portugal: formar ou certificar?

O reconhecimento e validação de adquiridos, em Portugal, não escapa, actualmente, à tendência atrás referida de instrumentalização na óptica da gestão de recursos humanos. De facto, o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos, em Portugal, estão enquadrados nas políticas de educação e formação orientadas para a gestão de recursos humanos, ainda que se fundamentem em metodologias inovadoras de valorização da experiência das pessoas. (Cavaco, 2009). A aposta é notória em termos de práticas dirigidas a adultos pouco escolarizados através de cursos de educação e formação de adultos e de um sistema de reconhecimento e certificação de competências.

Cavaco cita Nóvoa e Rodrigues (2005: 11). **“Em Portugal há uma tendência crescente para associar as políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais a um pensamento “mágico e administrativo”, como se pudessem**

assentar numa lógica administrativa, de certificação formal, sem uma verdadeira implicação da pessoa num processo de reflexão, de aprendizagem pessoal e de desenvolvimento profissional”

“ As práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências podem (e devem) ser experiências formativas para os adultos envolvidos, o que implica um rigoroso processo de reflexão sobre o seu percurso de vida e os seus adquiridos experienciais e o acompanhamento por parte de técnicos, conscientes das potencialidades e dificuldades dos processos” (Cavaco, 2009: 604).

Também Nóvoa partilha da mesma perspectiva quanto à perigosidade de resolver o problema da baixa qualificação da sociedade portuguesa através de práticas eminentemente certificadoras. **“Qualquer tentação de resolver o problema através de expedientes administrativos pagar-se-á muito caro no futuro”** (Nóvoa, 2007: 12)

Não se pode olhar para os processos de RVC como no passado se olhou para as campanhas de alfabetização, nem se podem desenvolver processos de RVCC a pessoas que não tenham tido experiência pessoal e profissional significativas.

Para Nóvoa, as precauções que devem ser tomadas devem incidir sobre a visualização do reconhecimento de adquiridos seguindo uma lógica de formação. Não se pode utilizar o reconhecimento de experiência para combater a falta de certificação, mas sim verificar de que forma a experiência se pode constituir como um suporte da formação.

3. Principais marcos da evolução do quadro institucional do reconhecimento de adquiridos em Portugal

Em 1996, é criada uma Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida (Resolução do Conselho de Ministros 15/96, de 22 de Fevereiro) que apresentou, em Janeiro de 1998, a ‘Magna Carta’ sobre Educação e Formação ao Longo da Vida.

Após participação de uma delegação governamental portuguesa na Conferência de Hamburgo, o Governo Português organiza a elaboração de um Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (Dezembro de 1997).

O Plano Nacional de Emprego (Resolução do Conselho de Ministros nº 59/1998) constituiu, em o primeiro suporte legal para os seguintes desenvolvimentos da Educação e Formação de Adultos em Portugal. Entre os novos instrumentos previstos no Plano Nacional de Emprego, Pilar I – ‘Melhorar a empregabilidade’, referia-se o lançamento do programa ‘Projecto de Sociedade: SABER +’, visando a educação e formação de adultos ao longo da vida. De facto, no mesmo ano é criado o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA), organismo de dupla iniciativa e tutela do Ministério da Educação (ME) e do então Ministério do Trabalho e Solidariedade (MTS), com a incumbência do lançamento e execução do Programa e da constituição de uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)

Em 1999, é criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) pelo Decreto-Lei nº. 387/99, de 28 de Setembro, como instituto público dotado de personalidade jurídica e de autonomia científica, técnica e administrativa, sob a dupla tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. No âmbito da missão da ANEFA, salientam-se como grandes objectivos: construir um Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação Escolar (e Profissional) das Competências e Conhecimentos, adquiridos pelos adultos, maiores de 18 anos, em situações de trabalho e de vida; desenvolver e divulgar novos currículos, modelos, metodologias e materiais de intervenção específicos para a educação e formação de adultos, com dupla certificação escolar e profissional; apoiar projectos e iniciativas de educação e formação de adultos, designadamente as modalidades de ensino aberto e a distância; apoiar a formação especializada de formadores, designadamente, de Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; difundir uma cultura de iniciativa, empreendedorismo e de abertura ao novo nos domínios de

Educação e Formação de Adultos (EFA); realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos e a sua disseminação.

Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV)

Em 17 de Março de 2002, assiste-se à criação de um quadro legislativo que introduziu alterações significativas no âmbito da política nacional relativa ao sistema educativo e, nomeadamente, no que concerne à educação e formação de adultos. Neste âmbito, a nova Lei Orgânica do Ministério de Educação cria a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), de acordo com o ponto 2. desta lei: “a integração entre a educação e a formação a cargo do Ministério da Educação, a formação vocacional, implica que nele se crie um novo organismo, capaz de uma actuação transversal na concretização dos objectivos de qualificação, ao longo da vida, dos jovens e adultos.”

A Direcção Geral de Formação Vocacional passou, assim, em regime de instalação, sob a tutela do Ministério da Educação, em estreita coordenação com o Ministério da Segurança Social e do Trabalho (MTSS), a assumir entre outras, as atribuições da ANEFA entretanto extinta pela mesma lei.

Em 2007, através da Portaria 86/2007 de 12 de Janeiro, os Centros de RVCC foram renomeados Centros Novas Oportunidades (na sequência do lançamento do Programa com o mesmo nome e da criação da Agência Nacional para a Qualificação, que substituiu a Direcção-geral de Formação Vocacional na coordenação do sistema em 2005).

A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ)

A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) é um instituto público integrado na administração indirecta do Estado, sob a tutela dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições.

A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, assumindo um papel orientador no cumprimento das metas traçadas pela iniciativa Novas oportunidades.

No quadro da estratégia de qualificação da população portuguesa, que tem por principal desígnio promover a generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação, a intervenção da ANQ é dirigida à concretização das metas definidas e à promoção da relevância e qualidade da educação e da formação profissional.

A Rede de Centros Novas Oportunidades e o Catálogo Nacional de Qualificações são instrumentos centrais dessa estratégia, constituindo a sua estruturação e dinamização objectivos privilegiados de intervenção da ANQ.

As principais atribuições da ANQ são as seguintes:

- Coordenar e dinamizar a oferta de educação e formação profissional de dupla certificação, destinada a jovens e a adultos;
- Consolidar, no quadro do combate à exclusão, ao abandono escolar e à inserção precoce na vida activa, a diversificação das ofertas de educação e formação de jovens e adultos;
- Participar na definição de mecanismos de avaliação integrada e de incentivo à qualidade, no âmbito das ofertas de educação e formação de jovens e adultos;
- Participar na definição da orientação estratégica, das opções políticas e do regime legal das ofertas de educação e formação de jovens e adultos e do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;
- Desenvolver e gerir o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, escolares e profissionais, assegurando a coordenação da Rede de Centros Novas Oportunidades;
- Conceber e manter actualizado o Catálogo Nacional de Qualificações com o apoio dos Conselhos Sectoriais para a Qualificação, assegurando a concepção

de percursos de educação e formação de jovens e adultos, de carácter flexível, modular e capitalizável;

- Mobilizar, em cooperação com outros actores, a procura de novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida;
- Dinamizar a inovação no domínio do currículo, das metodologias e dos recursos pedagógicos;
- Estabelecer, no quadro da sua missão, relações de cooperação ou associação com outras entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras.¹

Da ANEFA à ANQ: o reforço da lógica da certificação

A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos promovia uma ênfase na emancipação social da pessoa bem como a sua centralidade no processo formativo. A preocupação principal consistia na monitorização dos cursos de Educação e formação de adultos segundo uma perspectiva (apesar de serem monitorizados em grupo) individual, respondendo às dificuldades e representações de cada adulto. Mesmo ao nível dos processos de RVCC, apesar de funcionarem em grupo, o seu objectivo consistia na evidenciação de competências individuais, que ao serem trabalhadas em grupo promoviam a elevação da auto estima e da produção de trabalho individual numa lógica mais exploratória e espontânea.

A Agência Nacional para a Qualificação, por seu turno, promove uma ênfase na certificação e qualificação numa óptica de gestão de recursos humanos, em nome do desenvolvimento nacional e da superação dos défices estruturais de qualificação.

Existe contudo um discurso legitimador que apela para a formação da pessoa, com recurso a referenciais teóricos cujos pressupostos estão mais ou menos em contradição com as prioridades associadas ao RVCC.

¹ Fonte: www.anq.pt

4. As práticas actuais: as orientações políticas, organizativas e metodológicas do RVCC

4.1 Organização geral do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Subjacente à criação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências está o objectivo de acolher e orientar os adultos maiores de 18 anos, que não possuam o 9º ano ou para adultos maiores de 23 anos que não possuam o 12º ano de escolaridade, para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, tendo em vista a redução dos défices de qualificação escolar e profissional e a contribuição para a eliminação da sub-certificação.

A validação e certificação de competências reportam-se a um Referencial de Competências – Chave que está organizado por quatro níveis (B1, B2, B3) tomando por referencial a correspondência com o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. O Referencial assenta em quatro áreas de competências-chave, denominadas *Linguagem e Comunicação* (LC), *Tecnologias de Informação e Comunicação* (TIC), *Matemática para a Vida* (MV) e *Cidadania e Empregabilidade* (CE).

O referencial de competências-chave de nível secundário assenta em três áreas de competência-chave, denominadas *Sociedade Tecnologia e Ciência* (STC), *Cultura Língua e Comunicação* (CLC) e *Cidadania e Profissionalidade* (CP).

Este sistema tem vindo a concretizar-se na criação de uma rede de Centros RVCC no território nacional, desde Novembro de 2000.

A Rede Nacional de Centros RVCC tem sido co-financiada pelo Fundo Social Europeu, no âmbito da medida 4 / Acção 4.1 – Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridas ao longo da vida, do Eixo 2 – Apoio à transição para a vida activa e promoção da empregabilidade, do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal.

De salientar que no âmbito da Directriz 4 – *Promover o desenvolvimento do capital humano e aprendizagem ao longo da vida* do Plano Nacional de Emprego, a dinamização do Sistema de RVCC é um dos eixos estratégicos.

Em 2001, foram criados 22 Centros através do Sistema Nacional de Acreditação de Entidades Promotoras de Centros de RVCC, que vigorou a partir de então (Portaria nº 1082 – A / 2001, de 5 de Setembro).

A função de acreditação destes centros foi inicialmente atribuída à ANEFA (Agencia Nacional de Educação e Formação de Adultos) que viria a ser extinta com a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, que veio atribuir as suas competências à Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV) e esta por sua vez à Agencia Nacional para a Qualificação (ANQ).

A Actividade desenvolvida pelos Centros de RVCC junto dos adultos organiza-se em torno de três eixos de intervenção fundamentais:

- Reconhecimento de competências;
- Validação de competências e
- Certificação de Competências.

No âmbito do Reconhecimento de Competências, procede-se à identificação pessoal das competências previamente adquiridas pelos adultos, através do desenvolvimento de um conjunto de actividades, assentes numa lógica de balanço de competências (processo metodológico que permite a qualquer pessoa adulta, conhecer as suas potencialidades ou competências, a nível pessoal e profissional e, simultaneamente, promover a sua autonomia), no qual se promovem ocasiões de identificação e avaliação de competências adquiridas ao longo da vida. Utiliza-se para o efeito, um conjunto diversificado de meios (entrevistas individuais e colectivas, actividades práticas, demonstrações, entre outros), no sentido de permitir aos adultos ocasiões de reflexão e avaliação das suas experiências de vida, pessoais e profissionais. Importa notar que, de uma forma transversal e geral, os técnicos desenvolvem um conjunto de funções de informação, aconselhamento e

acompanhamento dos adultos, particularmente importante no âmbito do reconhecimento de competências mas não exclusivas ao mesmo.

No que respeita ao eixo da Validação de Competências, trata-se do acto formal realizado pela entidade devidamente acreditada que decorre do pedido de validação de um conjunto de competências adquiridas ao longo da vida, cabendo a iniciativa desse pedido ao adulto. É importante notar que, apesar do pedido de validação ser formulado pelo adulto, o acompanhamento do processo pelo profissional de RVCC é fundamental, nomeadamente, porque importa seleccionar, no conjunto de competências que constam do dossier pessoal/portefólio, as que são passíveis de validação nos termos do Referencial de Competências-Chave e, acima de tudo, motivar o adulto para que ele próprio se sinta suficientemente confiante para propor o seu caso ao júri de validação (o júri de validação é composto pelos formadores, pelo profissional de RVCC que acompanhou o adulto no processo de reconhecimento e por um avaliador externo).

O processo de candidatura poderá culminar em uma das três situações distintas:

- Certificação, que resulta da validação completa relativamente às quatro áreas de competências-chave e aos níveis B1, B2 e B3 e às três áreas de competência chave do nível NS (secundário)², conduzindo à emissão de um certificado legalmente equivalente aos diplomas do 1º, 2º e 3º CEB e de ensino secundário;
- Validação, que resulta da validação parcial relativamente às quatro áreas de competências-chave e aos níveis B1, B2 e B3, e às três áreas de competência chave de nível secundário conduzindo ao registo da validação das unidades de competência;
- Formações modulares, que resultam da necessidade dos adultos completarem um determinado nível através de unidades de formação de curta duração (UFCD'S) para prosseguir o processo de validação de competências em falta. Cada nível (B1, B2 e B3 e NS) contempla respectivamente quatro áreas de

² O processo de reconhecimento de certificação de adquiridos de nível secundário iniciou a sua actividade no ano de 2007

competências-chave (LC, MV, TIC e CE)³ compostas por quatro unidades de competência-chave (A, B, C e D), e no caso do nível secundário (NS)⁴ (STC composta por sete unidades; CLC composta por sete unidades, e CP composta por oito unidades) podendo o adulto realizar, somente, formação complementar durante o processo de RVCC.

Por último, a Certificação de Competências é um processo que confirma as competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais e constitui-se como o acto oficial de registo das competências. Há lugar à emissão de certificados equivalentes ao 3º, 2º e 1º Ciclos do Ensino Básico e ao nível secundário.

4.2 A rede nacional de Centros Novas Oportunidades

A rede nacional de centros novas oportunidades pretende dar um carácter de uniformização de práticas, bem como tornar mais eficaz a comunicação entre as várias instituições envolvidas no projecto. A inserção dos Centros Novas Oportunidades numa rede territorial e institucionalmente diversificada, reforça a sua orientação 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.

4.2.1 Missão e princípios orientadores

A Missão dos Centros Novas Oportunidades é assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades, no âmbito territorial de intervenção de cada Centro Novas Oportunidades; promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com

³ MV- Matemática para a vida; LC- Linguagem e Comunicação; CE- cidadania e empregabilidade; TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

⁴ STC- sociedade tecnologia e ciência

baixos níveis de qualificação escolar e profissional e assegurar a qualidade e a relevância dos investimentos efectuados numa política efectiva de aprendizagem ao longo da vida, valorizando socialmente os processos de qualificação e de certificação adquiridos.

A Agência Nacional para a Qualificação associa à actividade dos CNO`s os seguintes princípios orientadores:

- Abertura e Flexibilidade: Enquanto “porta aberta” para todos os que procuram uma oportunidade de qualificação, a equipa e os responsáveis do Centro Novas Oportunidades devem organizar-se para responder a um público diversificado, respeitando e valorizando o perfil, as motivações e as expectativas de cada indivíduo;
- Confidencialidade: Assegurar a confidencialidade no tratamento da informação prestada pelo adulto e resultante do processo desenvolvido no CNO;
- Orientação para Resultados: Assegurar a efectiva concretização, em tempo útil, das respostas às necessidades de qualificação e certificação do público;
- Rigor e Eficiência: Asseverar o rigor, exigência e eficiência no desenvolvimento de todos os processos de qualificação e certificação, bem como na gestão do CNO;
- Responsabilidade e Autonomia: Desenvolver práticas de autonomia e responsabilização dos CNO, cooperando com as estruturas da administração central e regional, e outras instituições parceiras, cumprindo os procedimentos definidos para a sua gestão.

4.2.2 Orientações metodológicas do RVCC: etapas/dimensões de intervenção

A actividade de um CNO organiza-se num conjunto de dimensões ou etapas de intervenção que têm reflexo em níveis de serviço a assegurar, tais como:

- Acolhimento dos Adultos: consiste no atendimento e inscrição dos adultos no CNO, bem como no esclarecimento sobre a missão deste, as diferentes fases do processo de trabalho a realizar, a possibilidade de encaminhamento para as ofertas educativas e formativas ou para o processo RVCC e a calendarização previsível para o efeito. Deve ser dada informação aos adultos sobre o CNO e as ofertas de qualificação existentes no território, através da entrada de materiais de divulgação, como folhetos e brochuras. O adulto preenche uma ficha de inscrição, devendo os dados ser imediatamente inscritos no SIGO. Mediante as perguntas que lhe são colocadas, o adulto fornece informações adicionais que podem ser relevantes para o trabalho de preparação do profissional de Reconhecimento e Validação e Competências que intervirá na etapa seguinte. O atendimento culmina com a marcação de data para o próximo contacto com o profissional de RVC, que dará início à fase de diagnóstico e encaminhamento. É neste momento formalizada a inscrição no CNO e entregue a cada adulto um Cartão de Inscrito. O atendimento pode ser feito individualmente ou organizar-se em sessões de pequenos grupos, no entanto, deve ser sempre personalizado, tendo em consideração as características, experiências motivações e expectativas de cada adulto.
- Diagnóstico/ Triagem: permite aprofundar a análise do perfil do adulto, com base nos elementos anteriormente recolhidos e que são completados, nesta etapa, com as informações obtidas através da realização de uma entrevista individual ou colectiva (em pequeno grupo), a cargo do profissional de RVC. Prevê-se que, no mínimo, se realizem, por adulto, duas sessões de diagnóstico/triagem.

Sendo uma etapa prévia ao encaminhamento, o diagnóstico permite clarificar as necessidades, interesses e expectativas do adulto, informação, essa, que é de grande relevância para a definição das melhores “soluções” no conjunto das ofertas de qualificação disponíveis no Centro e a nível local/regional. O encaminhamento pode resultar num processo de RVCC ou noutras ofertas educativas/formativas.

- Encaminhamento dos Adultos: esta etapa direcciona o adulto para a resposta formativa ou educativa que seja mais adequada, em função do perfil identificado na etapa de diagnóstico e das ofertas de qualificação disponíveis a nível local/regional. As várias hipóteses de encaminhamento são discutidas com o adulto e a escolha que daí advém resulta de um processo de negociação entre duas partes, o adulto e a equipa técnico-pedagógica do CNO. Normalmente são realizadas duas sessões com estes objectivos (uma para a apresentação das possibilidades de qualificação e outra para a decisão negociada). O adulto pode ser encaminhado para um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, ou para um percurso de formação alternativo. Este é sempre exterior ao CNO, tendo em conta a oferta territorialmente implementada e os critérios de acesso a cada uma delas. São exemplos destas ofertas: os cursos profissionais, os cursos tecnológicos, os cursos de educação formação, os cursos científico-humanísticos, os cursos do ensino secundário recorrente, os cursos de educação formação de adultos, etc. o encaminhamento é feito mediante a definição de um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), no qual se indica qual o percurso formativo do adulto e quais as unidades de competências que devem ser adquiridas por essa via.
- Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Um processo RVCC é sempre desenvolvido num CNO e baseia-se num conjunto de pressupostos metodológicos (balanço de competências e abordagem autobiográfica) que permitem a evidenciação de competências previamente adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em contextos formais, informais e

não-formais, e no qual se desenvolve a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens orientado segundo um Referencial de Competências-Chave. Estes processos organizam-se em três eixos estruturantes: reconhecimento, validação e certificação. Sempre que detectadas lacunas em termos de competências evidenciadas pelos adultos face ao Referencial do nível de certificação para que se candidataram, serão desenvolvidas acções de formação complementar (no máximo 50 horas por adulto em processo RVCC), baseadas nas Áreas de Competências-Chave dos respectivos Referenciais.

Reconhecimento de Competências

Na etapa de reconhecimento, o adulto identifica as competências adquiridas ao longo da vida através do recurso à metodologia de balanço de competências. Esta etapa inicia com a apresentação do processo RVC (introdução dos conceitos utilizados em RVC, explicação do que é a metodologia de balanço de competências, definição dos patamares de chegada para a certificação, clarificação da distinção entre RVC e percursos de escolarização/formação); dos intervenientes; das metodologias de trabalhos possíveis; da duração previsível do processo e do trabalho que se espera que o adulto desenvolva de forma autónoma. A seguir a esta apresentação pode dar-se início à descodificação do Referencial de Competências-Chave (nível básico ou nível secundário). Este trabalho é desenvolvido pelos profissionais de RVCC⁵ e pelos

⁵ Profissional de RVC:

- participa nas etapas de diagnóstico e de encaminhamento, sempre que tal se revele necessário;
- conduz os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências;
- acompanha e dinamiza o trabalho dos formadores no âmbito dos processos de RVC;
- acompanha, em articulação com os formadores, o adulto na construção do seu portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), através de metodologias especializadas, tais como balanço de competências ou histórias de vida;
- conduz, em articulação com os formadores, a identificação das necessidades de formação dos adultos ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências, encaminhando-os para outras ofertas formativas, nomeadamente cursos de educação e formação de adultos ou formações modulares, disponibilizadas por entidades formadoras externas ou para formação complementar, de carácter residual e realizada no próprio centro;
- organiza e articula com a restante equipa e o avaliador externo os júris finais de certificação.

formadores⁶ que organizam sessões de trabalho individuais, em pequenos grupos de adultos. De seguida, os profissionais de RVC iniciam as sessões de balanço de competências com os adultos, de forma individual, ou em pequenos grupos. As sessões baseiam-se na mobilização de um conjunto de instrumentos que devem ser adaptados, caso a caso, em função das experiências significativas e dos interesses específicos de cada adulto. Toda a actividade desenvolvida vai resultando na construção/reconstrução do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) do adulto de forma mais ou menos apoiada pela equipa técnico-pedagógica, consoante a autonomia que cada um destes revele. O conteúdo do PRA devem ser um reflexo directo das competências que o adulto detém e, se necessário, incluir registos da equipa técnico-pedagógica que explicitam a forma como determinados comprovativos aí incluídos permitem evidenciar as competências constantes nos Referenciais. No âmbito do reconhecimento de competências, pode ainda haver lugar ao desenvolvimento de formações complementares, no CNO, cuja duração não ultrapasse ao 50 horas/ adulto. A evolução do processo de reconhecimento e, em particular, as conclusões que a equipa vai retirando relativamente às competências que podem ou não ser validadas, devem ser comunicadas ao adulto, à medida que as sessões forem decorrendo, em momentos específicos para o efeito ou no decorrer do balanço de competências.

Validação de Competências

A etapa de validação de competências 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 identificando as competências a validar e a evidenciar/desenvolver, através da continuação do processo de RVCC ou de formação

⁶ Formador:

- participa no processo de RVC, orientando a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens no âmbito das respectivas áreas de competências-chave (fase de reconhecimento);
- participa, com o profissional de RVC, na validação de competências adquiridas pelo adulto e, sempre que se revele necessário, na definição do seu encaminhamento para outras ofertas formativas;
- organiza e desenvolve as acções de formação complementar da responsabilidade do Centro;
- participa nos júris de certificação.

a realizar em entidade formadora certificada. Se desta sessão resultar o encaminhamento para uma entidade formadora, a equipa do CNO valida as competências que foram comprovadamente evidenciadas num Júri de Certificação, com a presença de um avaliador externo, registando-as na Caderneta Individual de Competências, emitindo um Certificado de Validação de Competências e definido o Plano Pessoal de Qualificação do adulto com a indicação do seu encaminhamento para um percurso de qualificação (formação contínua, Curso EFA, formação no posto de trabalho, auto - formação).

Certificação de Competências

Esta etapa corresponde ao final do processo RVCC, quando estão reunidas as condições necessárias à obtenção de uma habilitação escolar ou de uma qualificação. A certificação de competências realiza-se perante um Júri de Certificação nomeado pelo Director do Centro constituído pelo profissional de RVC, pelos formadores e pelos avaliadores externos ao processo de RVCC de cada adulto e ao CNO. O trabalho preparatório da sessão de certificação inclui a análise e a avaliação do PRA por parte da equipa técnico-pedagógica e do avaliador externo.

A validação e a certificação de competências obedecem aos seguintes princípios:

- Há uma distinção clara entre o papel da equipa técnico-pedagógica do CNO e o avaliador externo, competindo a este último a aferição e afirmação social do processo RVCC desenvolvido, no âmbito da avaliação/validação das competências do adulto;
- A preparação da sessão de certificação implica que haja um trabalho conjunto, por parte da equipa do CNO e do avaliador, de análise e avaliação do PRA de cada adulto proposto a júri;
- Os resultados de avaliação decorrentes da sessão de certificação são apresentados e explicados ao adulto pelo júri.

A certificação de competências consiste na confirmação oficial e formal das competências validadas através do processo RVCC.

Acompanhamento ao Plano de Desenvolvimento Pessoal

Esta etapa consiste na definição de um Plano de Desenvolvimento Pessoal para cada adulto certificado pelo CNO, tendo em vista a continuação do seu percurso de qualificação/aprendizagem ao longo da vida após o processo RVCC. Este plano, articulado entre a equipa pedagógica e o adulto em sessões individuais, toma forma na definição do projecto pessoal e profissional do adulto, com a identificação de possibilidades de prosseguimento das aprendizagens, de apoio ao desenvolvimento de iniciativas de criação de auto emprego e/ou de apoio à progressão/reconversão profissional. Nalguns casos, a definição do Plano de Desenvolvimento Pessoal e das condições para a sua concretização pode implicar contactos com entidades formadoras, empregadoras ou de apoio ao empreendedorismo.

Capítulo III
O contexto do estudo:
o Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação
Profissional de Portalegre

1. Organização e processos de intervenção

O Centro de Formação Profissional de Portalegre integra um Centro Novas Oportunidades (CNO), criado em 2001, que tem como objectivo certificar e/ou validar as competências adquiridas ao longo da vida através de aprendizagens não formais, formais e informais, possibilitando a obtenção de um certificado correspondente ao 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino básico, ou de nível secundário (12º ano de escolaridade).

O CNO funciona como uma valência do Centro de Formação e assume o papel da “porta de entrada” de todos os adultos inscritos, não só os encaminhados para o processo de RVCC, mas também os adultos encaminhados para as ofertas formativas do plano de formação do Centro de Formação.

O Centro Novas Oportunidades funciona em horário abrangente (entre as 8:00h e as 22:00h), com vista ao atendimento eficaz e ajustado à disponibilidade dos adultos inscritos. Trata-se de dar uma resposta às inscrições encaminhadas pelos três Centros de Emprego (Centro de Emprego de Elvas, Centro de Emprego de Ponte de Sor e Centro de Emprego de Portalegre) relativamente aos adultos desempregados que visam aumentar as suas qualificações. E, ao mesmo tempo, dar resposta aos adultos que se inscrevem espontaneamente no CNO que estão empregados. Para tal, o CNO conta com uma equipa de técnicos com as seguintes funções:

A directora do CNO, que é também a directora do Centro de Formação;

O coordenador;

Três técnicas de diagnóstico e encaminhamento;

Três profissionais de RVCC;

Nove formadores (das áreas de competência chave de nível básico e secundário).

Quando o adulto se inscreve no CNO, a sua inscrição é encaminhada para um técnico de diagnóstico e encaminhamento, (pois não existe a função de administrativo neste CNO). O trabalho desenvolvido pelo técnico consiste, numa primeira fase, no atendimento de um grupo onde se desenvolve a fase do acolhimento. Nesta fase, o técnico apresenta os princípios orientadores dos CNO's, bem como as diversas

hipóteses de encaminhamento, sendo o processo de RVCC (escolar e profissional) uma delas. Outra possibilidade, dado que o Centro Novas Oportunidades está inserido num Centro de Formação, é o percurso de Educação e Formação de Adultos (EFA) de dupla certificação (escolar e profissional). Segue-se a fase do diagnóstico em grupo em que o adulto refere e regista as suas motivações, as principais experiências desenvolvidas ao longo do seu percurso de vida, bem como faz o registo auto avaliativo das suas competências. Segue-se então, a fase da entrevista individual, que pretende dar a conhecer ao técnico o perfil do adulto a partir do histórico de vida. É nesta fase que, entrevistador e entrevistado, acordam o percurso a seguir. Se o encaminhamento for para uma determinada modalidade de formação, então o adulto é encaminhado para a Conselheira de orientação profissional do Centro de formação. Caso o encaminhamento seja o processo de RVCC, o adulto será encaminhado para a profissional de RVCC.

Iniciada a fase do processo de RVCC, o adulto será atendido em grupo, no sentido de rentabilização de recursos humanos e materiais. Em casos excepcionais, o adulto poderá ser atendido individualmente, bem como através da plataforma de e-learning do IEFP.

Todas as sessões são registadas no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa (SIGO), comum a todos os Centros Novas Oportunidades.

Nas primeiras sessões, o profissional de RVCC informa os adultos sobre as finalidades e os princípios do processo de RVCC, bem como sobre a metodologia de balanço de competências. Informa-os também dos horários de atendimento, das fases do percurso e fornece documentação esclarecedora e todos os procedimentos de natureza burocrática. Os adultos são também esclarecidos acerca dos diferentes percursos (certificação total, seguida de plano de desenvolvimento pessoal e certificação parcial, seguida de Plano pessoal de qualificação). O profissional de RVCC faz também uma apresentação do referencial de competências chave (básico ou secundário). Solicita ao adulto o início da narrativa autobiográfica, esclarecendo o seu objectivo e fornecendo documentação de apoio.

Seguem-se as sessões de descodificação das três áreas de competência-chave, efectuadas pelos três formadores⁷ no sentido de clarificar o modelo representativo do trabalho a desenvolver.

Na fase seguinte, o profissional de RVCC prossegue com as sessões, acompanhando o adulto na elaboração da narrativa autobiográfica. E, por conseguinte, no portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA). É nesta fase que o adulto elabora a primeira versão do seu portefólio, com base na sua autobiografia e desenvolvendo esta narrativa de forma reflexiva no que diz respeito à reconstrução e explicitação das suas experiências e das aprendizagens realizadas, ao longo da vida.

Após a primeira entrega, a equipa formativa e o profissional de RVCC fazem uma análise do PRA, elaboram os diversos guiões de actividade⁸ e preparam a sessão de “feed back”. A sessão de feed back consiste numa reunião entre a equipa e o adulto com o objectivo de desenvolver o balanço de competências, já efectivamente demonstradas nesta primeira fase. Pretende-se essencialmente, com esta reunião, que o adulto possa conhecer e participar na análise efectuada pela equipa, bem como dar sugestões e sugerir esclarecimentos ou apresentar dúvidas. Pretende-se que o adulto seja motivado para as fases seguintes, que seja esclarecido acerca delas e que reflecta acerca das competências que ainda terá que procurar demonstrar nas fases seguintes.

Segue-se a fase em que o adulto será acompanhado pela equipa formativa, continuando as sessões de reconhecimento de competências, dando continuidade ao seu plano de actividades. É nesta fase que a equipa e o adulto determinam as sessões de formação complementar e o seu objectivo.

É da responsabilidade dos formadores a planificação das sessões de formação complementar, dos materiais a utilizar, e dos temas a desenvolver. O adulto só frequenta as sessões necessárias para validar as competências que necessitam de serem complementadas.

⁷ STC- Sociedade Tecnologia e Ciência; CLC – Cultura, língua e Comunicação; CP- Cidadania e Empregabilidade

⁸ Estes guiões de actividade consistem na solicitação de desenvolvimento dos temas relativos às três áreas de competência chave. São incluídos ao longo da história de vida consoante a correspondência da situação de vida aos diversos temas do referencial que são passíveis de desenvolvimento pelo adulto.

Segue-se a fase da certificação, que culmina com o júri de certificação e que é posterior à sessão de preparação de júri. Na sessão de preparação de júri, o adulto, com a ajuda da equipa formativa, faz uma simulação da apresentação, são-lhe esclarecidas as dúvidas e toma conhecimento de todo o procedimento. A sessão de júri de certificação decorre normalmente no auditório do Centro de Formação Profissional de Portalegre, sendo uma sessão aberta ao público. A mesa do júri é apresentada, sendo composta pela equipa e pelo avaliador externo convidado para a referida sessão. Dois dos elementos da equipa assumem os papéis de presidente de júri, 1º / 2º secretário. Esta sessão pode decorrer com a apresentação de um número até seis adultos, que terão quinze minutos para desenvolver a sua apresentação.

O presidente de júri dá início à sessão, dando as boas vindas aos candidatos e apresentando a mesa do júri. Seguidamente, solicita aos adultos que se apresentem brevemente, enumerem os motivos que os levaram a inscrever-se no processo de RVCC e exponham as suas competências evidenciadas no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens para validação do nível secundário.

Os adultos recorrem à oralidade para apresentarem algumas das suas competências e podem socorrer-se de documentos ou apresentar um power point. O presidente de júri pede então, ao primeiro voluntário que comece a apresentação.

Na sequência da apresentação de cada adulto, o avaliador externo tece alguns comentários e coloca algumas questões que considera pertinentes.

Concluídas as apresentações, é feita uma pausa, durante a qual reúnem os elementos do júri.

O presidente do júri informa os adultos da decisão unânime de validar e certificar todos os adultos os competências enunciadas no pedido de validação.

Por fim, os membros da mesa felicitam os adultos e incentivam os adultos para o sucesso no decorrer da formação que agora iniciaram, fulcral para desenvolverem ainda mais as suas competências.

Segue-se, no final da sessão de júri de certificação, uma reunião entre o adulto e o profissional de RVCC, no sentido de o esclarecer acerca dos procedimentos seguintes e para o preenchimento do questionário de avaliação do trabalho desenvolvido pelo CNO. Após o preenchimento do questionário, o adulto formaliza o plano de desenvolvimento pessoal, com base no trabalho desenvolvido pelo mesmo

no seu portefólio reflexivo de aprendizagens. Este trabalho é elaborado e desenvolvido numa primeira fase com o profissional de RVCC e terminado com o formador de Cidadania e Profissionalidade (CP). O trabalho consiste na elaboração dos projectos pessoais e profissionais para o futuro e na forma como o adulto o vai pôr em prática. Este trabalho é desenvolvido com o formador de CP pois esta área contempla a unidade de competência - “Programação”, em que os temas consistem na elaboração do projecto de vida e da reflexão prospectiva que o adulto desenvolve acerca de questões de âmbito social, político, ambiental, etc... O registo do plano de desenvolvimento pessoal é efectuado pelo profissional de RVCC no SIGO (Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa) não existindo outro documento de registo desta actividade.

2. Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências: que dimensões formativas? – Interrogações de uma profissional de RVCC.

Desde 2007, desenvolvo a minha actividade profissional no Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Portalegre, numa primeira fase como formadora de Cidadania e Profissionalidade e numa segunda fase, até ao presente, como profissional de RVCC. Todo o meu percurso desenvolvido em contacto com os adultos que procuram este CNO para reconhecerem as suas competências, tem sido enriquecedor em termos de experiência profissional e pessoal. Tem sido um percurso de aperfeiçoamento de práticas, mas ao mesmo tempo de busca de respostas para algumas questões. Estas questões têm incidido, substancialmente, sobre as incidências formativas do processo de RVCC na vida dos adultos.

Quais as razões que levam um adulto a procurar um Centro Novas Oportunidades? Que percepção inicial tem um adulto da actividade desenvolvida por um CNO? O que procura e quais as suas expectativas? Ao longo do meu percurso profissional, nomeadamente no desempenho das minhas funções como profissional de RVCC, logo nas primeiras sessões de reconhecimento, reflecto acerca da forma como os adultos que me ouvem, recebem a informação que lhes transmito acerca do processo e o que pensam acerca do exercício da narrativa autobiográfica. Ao longo do

desenvolvimento da narrativa autobiográfica como se posicionam os adultos perante um exercício tão diferente daqueles que eventualmente desenvolviam na escola? Ao longo do processo de reconhecimento de competências, os adultos, segundo a minha experiência pessoal, tendem a questionar a necessidade de narrar a história da sua vida, e na maior parte dos casos, tendem a não valorizar as suas experiências em contexto informal, valorizando sobremaneira as aprendizagens formais e desenvolvidas em contexto profissional. Como vivem os adultos o confronto com uma experiência de RVCC que, pelo contrário, procura enfatizar o valor de todos os adquiridos ao longo da vida? Que benefícios formativos lhes proporciona a vivência desta experiência?

Em alguns casos a formação complementar é vista como o regresso às aulas, valorizam-na e consideram que as horas são insuficientes. Existem, noutros casos, adultos que não tiveram uma boa relação com a escola e não aceitam a formação complementar proporcionada pelo CNO como um complemento formativo para as aprendizagens já adquiridas. Quais as aprendizagens que os adultos adquirem em contacto com a equipa formativa?

Após o desenvolvimento do processo de reconhecimento de competências, os adultos desenvolvem o seu Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP). Este plano é apresentado como muito importante, pois os adultos exercem, de certa forma, uma reflexão acerca do seu futuro, sendo necessária uma percepção vincada do seu percurso passado e presente, sendo sobremaneira favorável a sua elaboração após o exercício do balanço das suas competências, para que possa de forma eficaz projectar um futuro de forma mais coerente. Existe, no entanto, no exercício da actividade deste CNO, uma forma informal de o construir e de o colocar em prática. O registo é efectuado pelo profissional de RVCC no SIGO, após sessão individual com o adulto e com base no seu projecto de vida relatado no seu PRA, sem ser efectivamente elaborado um documento escrito pelo adulto na fase após o júri de certificação. Como vive o adulto a construção do PDP? Que incidências tem a definição de objectivos de vida?

Também me tenho interrogado sobre os efeitos da experiência de RVCC no percurso de vida subsequente dos adultos. A experiência vivida no CNO está na

origem de mudanças nas suas vidas, de natureza pessoal, social e profissional? A sua maneira de encarar e viver a formação ao longo das suas vidas, apresenta mudanças atribuíveis à vivência da experiência de RVCC?

Estas são interrogações emergentes de uma prática pessoal enquanto profissional de RVCC, no CNO do Centro de Formação Profissional de Portalegre.

São questões que estão na base da construção do objecto de estudo que explicitamos no capítulo IV.

Capítulo IV

Objecto e metodologia do estudo

1. Objecto e questões orientadoras do estudo

O presente estudo pretende colocar a descoberto algumas questões relacionadas com a dimensão formativa dos “processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC)”, que actualmente, em Portugal, se desenvolvem nos Centros Novas Oportunidades.

Concretamente, procuramos identificar e compreender as incidências formativas de situações de RVCC, vividas por quatro adultos no Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Portalegre.

Centramos o estudo em três dimensões estruturantes da situação de RVCC: “o reconhecimento de competências”, a “formação complementar” e a elaboração do “plano de desenvolvimento pessoal”. É em relação a estas dimensões que se desenvolvem os processos sociais que configuram a situação de RVCC vivida pelos adultos.

A questão central do estudo consiste, pois, na explicitação e compreensão das incidências formativas da situação de RVCC. Por outras palavras, queremos identificar e compreender os benefícios formativos que os adultos retiram do seu envolvimento nesta situação, ou seja, da sua vivências dos processos sociais que consubstanciam os designados processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Desta questão central decorrem três questões orientadoras do estudo, que a seguir formulamos, e explicitamos através de sub-questões mais precisas, de forma a estabelecer uma delimitação tipológica do objecto do estudo, que permita uma definição clara das realidades a observar e, subsequentemente, da informação a recolher.

As questões orientadoras são as seguintes:

- A- Que razões e motivações e que expectativas levam o adulto à decisão de frequentar um “processo RVCC” num Centro Novas Oportunidades?**
- B- Que benefícios formativos retiram os adultos da sua vivência da situação de RVCC? Procuramos identificar e compreender os efeitos formativos da**

situação RVCC, a partir de um enfoque analítico que privilegia, como referimos, as três dimensões fundamentais desta situação:

- ♦ **O processo de reconhecimento de competências**
- ♦ **“A formação complementar”**
- ♦ **A construção do “plano de desenvolvimento pessoal”**

C- No percurso de vida do adulto, após as suas experiências vividas na situação RVCC, existem evidências de incidências formativas dessas experiências?

A seguir explicitamos estas questões:

A- Razões, motivações e expectativas dos adultos.

- 1- Do ponto de vista do adulto, que razões e motivações fundamentam a sua decisão de frequentar um “processo de RVCC”? De que modo se enquadra a decisão na trajetória de vida do adulto? Que relação tem a decisão com as experiências de vida anteriores? Enquadra-se num processo de autoformação? A decisão tem a marca de influências externas preponderantes que tendem a desligá-la de um percurso de formação pessoal? Quais e como se manifestam?

- 2- Que expectativas tem o adulto face à frequência de um “processo RVCC”? Como representa o adulto, à partida, o “processo RVCC” (que ideias tem sobre as características e objectivos do processo RVCC)? Que benefícios são esperados? (formação pessoal, reconhecimento social, certificação escolar, alterações da situação profissional). Que relação têm as suas expectativas com a sua história de vida? As suas expectativas prendem-se com projectos pessoais? Que projectos? Enquadram-se num processo de autoformação?

B- Benefícios formativos da vivência da situação RVCC.

- ♦ **B.1 - Benefícios formativos do processo de reconhecimento de competências.**
- ♦ **B.2 - Benefícios formativos da “formação complementar”**
- ♦ **B.3 - Benefícios formativos da construção do “plano de desenvolvimento pessoal”**

B.1- Benefícios formativos do processo de reconhecimento de competências

Centramo-nos numa dimensão nuclear da situação RVCC: as dinâmicas de reconhecimento de competências, nas quais intervêm os adultos e um conjunto de técnicos, com base num dispositivo metodológico, do qual a organização do designado Portefólio Reflexivo de Aprendizagens constitui um elemento central.

Na linha das preocupações que temos vindo a enunciar quanto à definição do nosso objecto de estudo, procuramos identificar e compreender as dimensões formativas deste processo, orientando a nossa pesquisa a partir de questões como as que seguem:

- Que aspectos positivos e negativos destaca o adulto na experiência que viveu?
- Que benefícios retirou para a sua vida pessoal?
- Que significado atribuiu o adulto ao portefólio reflexivo de aprendizagens?
- O que destaca como aspectos que agradaram mais e que agradaram menos na elaboração do seu Portefólio? Que aprendizagens realizou com esse trabalho? Que aspectos, do seu ponto de vista, foram importantes e facilitadores para as aprendizagens referidas?
- Como foi vivida pelo adulto a experiência da narrativa autobiográfica (relatar as experiências de vida e reflectir sobre as mesmas)? Como vê o adulto as vantagens da reflexão sobre o percurso de vida?

- Considera o método reflexivo um estímulo para a continuidade de um projecto de formação?

B.2 - Benefícios formativos da “formação complementar”

Que aspectos positivos e negativos reconhece o adulto no modo como foi organizada a “formação complementar”? Que participação teve o adulto na definição dos conteúdos e dos métodos? Que relação tem a “formação complementar” com a experiência social do adulto?

Que relação estabelece o adulto entre a formação complementar e as suas experiências do processo RVCC? Do ponto de vista do adulto qual o seu significado e qual o seu propósito?

Que aprendizagens considera ter realizado com a “formação complementar”?

B.3 - Benefícios formativos da construção do “plano de desenvolvimento pessoal”

De que modo se processa, em situações concretas, a implicação do adulto num processo que tem como objectivos (esperados pelos técnicos) orientar o adulto no seu percurso de vida e de formação?

Qual é o papel (e como se concretiza) do adulto na construção do plano de desenvolvimento pessoal?

O plano é uma construção do adulto que adquire sentido na sua história de vida, ou tem a marca de influência ou constrangimentos externos preponderantes (por exemplo, que influência têm as orientações e procedimentos dos técnicos, fundados em modelos de referência?)? Como se estabelecem as relações entre a construção do plano e a vida do adulto? Quais os aspectos positivos e negativos da vivência da construção do plano? Do ponto de vista do adulto, a elaboração do plano ajudou-o a definir projectos úteis para a sua vida?

C- O percurso de vida depois da situação RVCC: evidências de incidências formativas

Em que aspecto da vida do adulto é possível constatar efeitos formativos das experiências vividas na situação RVCC?

Que relação estabelece o adulto entre os eventuais efeitos formativos e a situação RVCC? Ou seja a que aspectos da situação de RVCC atribui os efeitos formativos?

Que significado atribui o adulto ao plano de desenvolvimento pessoal do ponto de vista da influência que considera que teve no seu percurso de vida e, em particular, na sua formação? O adulto estabelece relações entre certos projectos, certas opções de vida, certas práticas e Plano de desenvolvimento pessoal? Que relações?

Existem alterações no comportamento do adulto, do ponto de vista pessoal, na forma como se relaciona com os outros, como comunica no seu ambiente familiar, nomeadamente em questões de natureza doméstica e na relação com os membros do seu agregado familiar? Alterou as suas atitudes e práticas quotidianas, no sentido de uma importância acrescida a questões relacionadas com civismo, responsabilidade social e ambiental?

Existem alterações no comportamento do adulto, do ponto de vista profissional, no relacionamento com chefias, colaboradores e/ou com colegas de trabalho? Ficou mais desperto para questões relacionadas com a garantia e responsabilidade ao nível dos seus direitos e deveres como trabalhador?

Beneficiou da vivência da situação RVCC, em termos de facilidade na implementação de novos projectos profissionais, nomeadamente devido à aquisição de mais conhecimentos?

Existiram alterações no comportamento do adulto, do ponto de vista formativo? Atribui maior relevância às questões relacionadas com o investimento nos projectos formativos?

Encara o processo formativo formal e não formal como parte integrante do desenvolvimento das competências profissionais, benéfico para o seu desempenho profissional tal como para a aquisição de novos conhecimentos?

Encara as situações de vida informal como aspecto fundamental para um processo de autoformação? Ficou desperto para os benefícios de determinadas situações do quotidiano no seu processo de autoformação?

Reflecte sobre todas as situações supracitadas e dá continuidade à elaboração do seu “portefólio reflexivo de aprendizagens”, mantendo assim uma prática autónoma de narrativa autobiográfica?

2- Metodologia do estudo

2.1 Opções metodológicas

Neste estudo, privilegamos uma abordagem qualitativa. É uma abordagem particularmente adequada quando se supõe o propósito que Belas (1998) explicita do seguinte modo:

“ (...) a tentativa de aprofundar o nível de compreensão de um momento que está sendo vivido por (...) uma pessoa, grupo [e assim, ter] uma consciência mais clara de alguns factores que possam estar contribuindo para a construção do seu modo de ser e de actuar naquele momento histórico [o que poderá] facilitar o surgimento de condições favoráveis para uma reorganização da percepção do comportamento e do contexto no qual ele ocorre”. (Belas, 1998:15)

Nesta investigação pretende-se observar e compreender a vivência de situações de RVCC. Considerando os pontos de vista dos adultos pretende-se entender que vivências foram consideradas formativas, através do contacto com um Centro Novas Oportunidades.

Neste sentido, o estudo de caso apresenta-se como um modo de investigação adequado ao estudo do objecto definido.

O estudo de caso tem sido largamente usado em Ciências Sociais, nomeadamente em Sociologia. Yin (1988) define um estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados (Carmo et al, 1998:216).

Num estudo de caso utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados tais como: a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário. Segundo Carmo et al (1988) **“ Uma rigorosa análise de dados é fundamental em qualquer investigação e no estudo de caso qualitativo o investigador deverá proceder à análise dos dados à medida que procede à sua recolha. O produto final é uma descrição rica e rigorosa do caso que constitui o objecto de estudo”** (Carmo et al, 1998:218).

“O estudo de caso é uma análise profunda de um sujeito considerado individualmente. Às vezes pode-se estudar um grupo reduzido de sujeitos considerado globalmente.

Em todo o caso observam-se as características de uma unidade individual, como por exemplo um sujeito, uma classe, uma escola, uma comunidade, etc.

O objectivo consiste em estudar profundamente e analisar intensivamente

os fenómenos que constituem o ciclo vital da unidade, em vista a estabelecer

generalizações sobre a população à qual pertence” (Bisquera, 1989)

O método do estudo de caso é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo (Bell, 1993).

A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso (Bell, 1993). Para Patton, (199:54) **“Os estudos de caso são particularmente úteis quando se pretende compreender determinados indivíduos, determinado problema ou uma situação particular, em grande profundidade e onde é possível identificar casos ricos em informação.”**

Neste estudo, recorreremos a várias fontes de informação. Valeu-nos o conhecimento adquirido no terreno em contexto de trabalho, no contacto directo com

os adultos que frequentaram o CNO⁹ e, em particular, na intervenção activa em processo de reconhecimento de adquiridos, mas recorreremos também a instrumentos clássicos de recolha de dados. No ponto seguinte, iremos desenvolvê-los e de modo geral, explicitamos o processo de recolha da informação.

2.2. Instrumentos de recolha de dados

A informação empírica recolhida que serve de suporte ao estudo baseia-se na aplicação de duas técnicas de recolha de dados: a entrevista e a análise documental.

Em grande parte, a informação considerada essencial para o tratamento das questões orientadoras formuladas foi suscitada pelo recurso a entrevistas.

Esta técnica foi operacionalizada de acordo com os seguintes objectivos:

- 1- Explicitar as razões, as motivações e as expectativas dos adultos relativamente à sua decisão de frequentar o processo de RVCC.
- 2- Explicitar a relação entre a decisão dos adultos e o seu percurso de vida e de formação.
- 3- Explicitar influências exteriores que possam ter condicionado a decisão dos adultos.
- 4- Explicitar as vantagens formativas da experiência de reconhecimento de adquiridos, nomeadamente da construção do portefólio reflexivo de aprendizagens.
- 5- Explicitar o papel dos adultos na concepção e organização da “formação complementar”, bem como o modo como se articula com os processos de reconhecimento de competências, em geral com as suas experiências sociais
- 6- Explicitar os efeitos formativos da “formação complementar”.
- 7- Explicitar o papel dos adultos na construção do “plano de desenvolvimento pessoal”, bem como o modo como a concepção do plano se articula com os seus percursos de vida e quais os efeitos formativos resultantes da sua construção.

⁹ Centro Novas Oportunidades

8- Explicitar repercussões das experiências vividas pelos adultos na situação RVCC, nos percursos de vida pessoal, social, profissional e formativo, subsequentes a esta experiência.

Assim, organizámos a entrevista em torno de três blocos temáticos (vidé anexo 1 - guião de entrevista)

- A)** A decisão de envolvimento num processo de RVCC: razões, motivações e expectativas; relação com o percurso de vida e de formação; implicação de influências ou condicionamentos externos.
- B)** As dimensões formativas da situação RVCC: benefícios formativos da vivência da situação RVCC pelos adultos com particular enfoque no processo de reconhecimento de adquiridos, na situação de “formação complementar” e na dinâmica de construção do “plano de desenvolvimento pessoal”.
- C)** O percurso de vida após a situação de RVCC: evidência de incidências formativas, repercussões da situação de RVCC na vida do adulto nos planos pessoal, social e profissional e, em particular, aspectos relacionados com os seus próprios processos de formação.

Os objectivos visados pelas entrevistas conduziram a encarar os adultos como fontes de representação, opiniões e perspectivas relativas à sua vivência da situação RVCC e às suas dimensões formativas.

A informação visada, com estas características, pressupõe uma intervenção reduzida do entrevistador de forma a garantir a expressão livre do pensamento, tanto quanto possível espontânea, a partir dos próprios quadros de referência dos entrevistados. Porém, considerando as questões orientadoras do estudo e as sub-questões que as explicitam, importa garantir dos entrevistados uma reacção que não omita aspectos considerados importantes pelo entrevistador. Assim, sempre que os entrevistados não se encaminharem espontaneamente para a abordagem desses aspectos, impõe-se uma intervenção do entrevistador de certo modo mais próxima do eu quadro de referência.

Por esta ordem de razões, retivemos como técnica a entrevista semi-estruturada: a partir de questões globais iniciais, suscitou-se o discurso livre e espontâneo dos adultos; com sub-questões mais precisas orientou-se o adulto para temas, sempre que estes não eram espontânea ou explicitamente abordados pelos adultos.

Os entrevistados constituem uma amostra do universo de adultos que iniciaram e concluíram processos de RVCC no Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Portalegre. Trata-se de uma amostra pensada, pois foram seleccionados por serem informadores chave e possuidores de informações relevantes sobre o fenómeno em estudo.

Foram seleccionados quatro adultos com idades compreendidas entre os 40 e os 45 anos, todos disponíveis para ceder os seus portefólios reflexivos de aprendizagens e para uma entrevista gravada. Dois dos adultos no activo com situação profissional estável; os outros dois encontram-se na situação de desemprego. Procuramos deste modo compreender eventuais repercussões desta diversidade de situações perante o mercado de trabalho, nas vivências das situações de RVCC pelos adultos.

Estes adultos têm em comum a experiência da vivência de uma situação RVCC, no Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Portalegre, tendo obtido uma certificação equivalente do 12^o (décimo segundo) ano de escolaridade. Entre a obtenção do certificado e a realização da entrevista para efeitos do presente estudo, decorreu um período temporal não superior a um ano.

Além da informação recolhida pelas entrevistas, mobilizámos outras informações, a partir da análise de um “corpus” documental que a seguir discriminamos distinguindo três categorias de documentos:

A) Documentos orientadores da Agência Nacional para a Qualificação:

- Carta de Qualidade;
- Referencial de Competências chave de nível secundário;
- Orientações técnicas diversas.

B) Documentos de trabalho do Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Portalegre:

- Documentos orientadores para a elaboração da narrativa autobiográfica;
- Documentos explicitadores do referencial de competências chave de nível secundário;
- Documentos utilizados pelos formadores durante a “formação complementar”

C) Documentos produzidos pelos adultos

- Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
- Documentos produzidos pelo adulto na situação de “formação complementar”

2.3. Processos de análise e tratamento da informação

Terminamos este capítulo sobre a metodologia adoptada neste estudo como uma explicitação dos processos de tratamento e de análise da informação recolhida com as entrevistas. Para tal baseámo-nos em autores como Marcelo Garcia e Miles e Huberman. Mas a nossa referência fundamental foi Amiguinho (1992), numa obra que tem constituído uma importante fonte de inspiração metodológica para muitas investigações no campo das ciências da educação.

Com base neste autor, optámos por transcrever as entrevistas. Por outro lado, de uma forma mais eficaz que uma mera audição exploratória das gravações realizadas, a tarefa de transcrever os discursos dos adultos entrevistados permitiu-nos dar os primeiros passos de um processo analítico que visa “**dar sentido aos dados qualitativos**” (Marcelo Garcia, 1991:11).

Após a transcrição do discurso produzido pelos adultos, iniciámos um processo de redução de dados, procurando estabelecer, agora de forma sistemática, “**unidades centrais de significado**” e representá-las por códigos que anotámos no corpo das entrevistas. Após a primeira segmentação e identificação da informação, identificámos novas unidades de análise no interior das unidades centrais estabelecidas, criando em

consonância, sub-códigos representativos das unidades de significado mais específicas. Por exemplo, no interior da unidade de análise sobre “Dimensão formativa da situação de RVCC vivida pelo adulto”, considerámos três sub unidades de análise: “benefícios formativos do processo de RC; “benefícios formativos da formação complementar” e “benefícios formativos do plano de desenvolvimento pessoal”, respectivamente representadas pelos sub códigos RC, FC e PDP.

O sistema de códigos e sub-códigos estabelecido constituiu-se como um **“sistema de classificação, segmentação e de identificação”** da informação (Amiguinho, 1992:97). Este sistema decorre de uma interacção entre a problemática teórica de enquadramento da nossa pesquisa e os objectivos que definimos; mas também decorre de um trabalho exploratório sobre a própria informação recolhida.

Optámos por elaborar matrizes de redução de dados, de formato bidimensional, nas quais inserimos as respostas dos entrevistados, identificadas a partir do sistema de códigos e de sub códigos. (vide anexo III). Como Amiguinho, procedemos a pequenos arranjos léxico-sintáticos no discurso dos adultos, tentando reproduzir eficazmente a terminologia usada.

A partir da comparação das respostas dos adultos ordenadas nestas matrizes, procurámos explicitar as suas semelhanças e diferenças agregando-as em categorias apresentadas nos quadros síntese. Foi com base em leituras horizontais e verticais destes quadros e das matrizes de redução de dados que prosseguimos a análise qualitativa dos dados procurando compreender a lógica do discurso dos adultos, elaborando comentários e extraíndo conclusões.

Capítulo V

Análise e tratamento da informação

Com o objectivo de dar resposta às questões orientadoras enunciadas no capítulo anterior, este capítulo trata da análise e tratamento de informação recolhida. Numa primeira fase pretende-se dar resposta à questão do envolvimento dos adultos no processo de RVCC, incidindo sobre o parecer dos adultos acerca das razões e representações iniciais da actividade do CNO.

Seguem-se as conclusões sobre a dimensão formativa da situação de RVCC, nas suas diferentes fases, nomeadamente os benefícios formativos do processo de reconhecimento de competências, os benefícios formativos da formação complementar e os benefícios formativos do plano de desenvolvimento pessoal. O capítulo termina com a apreciação do testemunho dos adultos entrevistados sobre o seu percurso de vida após a vivência da situação de RVCC, bem como a forma como se relacionam com a sua própria formação.

1. O envolvimento dos adultos no processo de RVCC: razões e representações iniciais da actividade do CNO

Nas entrevistas efectuadas aos adultos, antes de lhes serem colocadas questões centradas na sua vivência do processo de RVCC, começámos por interrogá-los acerca das razões do seu envolvimento no CNO, bem como a propósito das suas representações iniciais da actividade desenvolvida pelo CNO.

Da análise de conteúdo das respostas obtidas resultaram as categorias que podem observar-se no quadro síntese 1 (ver pag.81). Como pode verificar-se, todos os adultos que desenvolveram o processo de RVCC determinam como razões do envolvimento no CNO, por um lado, para a obtenção de um certificado ao nível do décimo segundo ano de escolaridade e, por outro lado, para obterem mais conhecimento.

Para dois dos adultos entrevistados, este envolvimento deve-se também ao facto de ambos estarem a viver uma situação de desemprego, situação que eles associam a uma necessidade de aquisição de “ferramentas” que lhes permitam aceder com mais facilidade ao mercado de trabalho e também para ocuparem o seu tempo de forma

produtiva. Apenas um adulto refere um objectivo de progressão na carreira, como razão do envolvimento no processo de RVCC.

Exemplifiquemos com alguns extractos de entrevistas¹⁰:

“Independentemente de ter um trabalho estável as habilitações que tinha na altura não me permitiam progredir na carreira profissional. Daí a motivação para o ingresso no CNO, que foi óptimo (...)” “Estava espera de encontrar simpatia, instrução e cultura, obter o meu certificado, e foi o que encontrei.” (Maria).

“O que me levou a inscrever-me no RVCC foi a vontade de concluir o 12º ano. Tinha colegas que já o tinham conseguido, através da escola, e eu estava mesmo decidido a ter um grau de escolaridade mais elevado. Como fiquei desempregado e comecei a ter mais tempo em casa sem ter nada para fazer, falei com alguns colegas que já tinham frequentado o RVCC e eles incentivaram-me. Logo nessa altura inscrevi-me.” (José)

“(...)nessa altura ainda a empresa estava a encerrar e despertou-me a necessidade de estar mais preparado para o futuro, para ter mais opções. Isso era uma preocupação. Também em termos pessoais.” (António)

Três adultos reconhecem ter havido influências externas na sua decisão de envolvimento do CNO: referem-se, em particular, à influência de familiares ou amigos. Apenas um dos adultos apresenta o factor “flexibilidade de horário” para desenvolvimento do processo de RVCC como factor de envolvimento. Importa referir que o adulto faz a diferenciação de horário de funcionamento das sessões do processo de RVCC em relação ao horário da escola secundária em regime pós-laboral. Esta razão, deve-se ao facto de o adulto prezar, em primeiro lugar, o tempo disponível para estar com a família.

Exemplifiquemos com um extracto da entrevista:

“(...) na altura não ter a escolaridade concluída. Não a tinha concluído devido ao facto de valorizar mais o tempo com a família, e isso foi a minha prioridade, por isso

¹⁰ Os nomes que identificam os adultos são fictícios

nunca optei pelo ensino normal que implicava frequentar a escola todos os dias em regime nocturno.” (António).

No seguimento do estudo das razões do envolvimento dos adultos no processo de RVCC, procurámos também analisar as suas representações iniciais da actividade desenvolvida pelo CNO.

Verificámos que apenas dois dos adultos entrevistados conheciam, pela via da experiência de outras pessoas, a actividade desenvolvida no CNO.

Ilustremos com alguns depoimentos:

“Tinha conhecimento do que se fazia num CNO, pois outras colegas já o tinham frequentado, e todas elas me incentivaram porque sou uma pessoa muito sociável. Disseram-me que iria ter facilidade em desenvolver temas e a equipa me iria ajudar” (Maria)

“(...)Quando falava com os colegas, pensei que fosse fácil, e quando eles frequentaram o processo, até ajudei alguns a desenvolverem alguns temas que lhes pediram para desenvolver (...)” (José)

Os outros dois adultos não tinham conhecimentos sobre a actividade desenvolvida e consideravam que a actividade valorizava apenas a experiência profissional. Um dos adultos reforça ainda a ideia de que esperava que a actividade desenvolvida no CNO valorizasse também a experiência de vida. Neste caso, o adulto considerou, numa primeira fase do seu envolvimento, a introdução de temas teóricos, pouco conveniente e até factor de desmotivação para prossecução da actividade desenvolvida.

Exemplifiquemos com alguns extractos das entrevistas:

“Penso que a informação era muito subjectiva. Falam em temas....diziam que era pela experiência de vida...e sempre pensei que pudesse ser uma continuação formação que era dada no local de trabalho (...) e eu como tinha trabalhado numa fábrica multinacional e tinha muita formação (...) no entanto quando aqui cheguei começaram a dar-me determinados temas para desenvolver, como o 25 de Abril de 74. Eu sou sincero (...) nessa altura fiquei um pouco desmotivado. Pensei logo que a experiência de vida poderia contar mais sem ter que falar em determinados temas.

Como aconteceu, como se organizava a vida política, as tradições, etc. Como se faziam dantes e como se faz na actualidade, os temas da saúde (...) e nessa altura pensei...para que é que isto serve afinal? Fiquei desanimado. O que aconteceu depois foi que gostei imenso (...) (Francisco)

“Havia uma fase que eu pensava que tinha que trabalhar apenas a minha área profissional, no apoio à secção de engenharia e verifiquei que afinal não era só isso, era a globalidade da nossa vida.” (José)

Relativamente à valorização das aprendizagens que decorrem da experiência profissional, três dos adultos consideraram-na fulcral na actividade desenvolvida no CNO. Como sabemos, as situações de trabalho podem ser consideradas como lugares onde os adultos realizam “aprendizagens informais” (Pain, 1990). Os adultos parecem ter consciência dos efeitos formativos da sua experiência profissional e agrada-lhes que, na actividade do CNO, a valorização das experiências profissionais assumam um lugar central.

QUADRO SÍNTESE 1

Envolvimento dos adultos no CNO: razões e representações iniciais da actividade do CNO

ADULTOS	Razões do envolvimento no CNO- RAZ					Representação inicial da actividade do CNO REPR-ACT-DES				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
FRANCISCO	•			•		•	•	•	•	
JOSÉ	•		•	•				•		•
MARIA	•	•		•						•
ANTÓNIO	•		•		•	•		•		
LEGENDA	A- Para concluir a escolaridade ao nível do 12º ano e adquirir mais conhecimento					A- Não tinha conhecimentos sobre a actividade desenvolvida				
	B- Por motivos profissionais, em termos de progressão na carreira					B- Considerava que a actividade valorizava a experiência de vida				
	C- Pelo facto de estar desempregado/a e pretender qualificar-se					C- Considerava que a actividade valorizava a experiência profissional				
	D- Por incentivo de colegas/amigos e/ou familiares					D- Desconhecia a necessidade de desenvolvimento de temas				
	E- Devido à flexibilidade do horário					E- Conhecia, por via da experiência doutras pessoas as actividades desenvolvidas				

2. Dimensão Formativa da situação de RVCC

2.1- Benefícios formativos do processo de reconhecimento de competências

Como referimos na introdução deste capítulo, na prossecução das entrevistas efectuadas aos adultos, foram colocadas questões centradas na sua vivência da situação de reconhecimento de competências. Procurámos centrar os adultos em eventuais efeitos formativos dessa situação, considerando aspectos como a actividade desenvolvida pelos adultos e a sua relação com os técnicos que os acompanharam.

Da análise de conteúdo das respostas obtidas resultaram as categorias que podem observar-se no quadro síntese 2. (ver pag 88.)

No que diz respeito às actividades de reconhecimento de competências, e como pode verificar-se no quadro síntese 2, os adultos destacaram a descrição da história de vida como a actividade principal do trabalho que lhes foi sendo solicitado ao longo da situação vivida em RVCC.

Exemplifiquemos com alguns extractos de entrevistas:

“Os aspectos foram todos bastante positivos. No início da autobiografia, ter que ir ao passado foi excelente. Ir á infância, a vivência com as pessoas, com os sítios do passado.” (António)

“Ficamos com o livro da nossa vida e excedeu as minhas expectativas. Falar sobre coisas que já tinha esquecido, é muito importante mostrá-lo aos filhos que fizeram questão de o apreciar positivamente” José.

“O que me agradou mais foi contar e escrever a minha história de vida. Foi bom recordar” (Maria).

Destacam-se também, como actividades desenvolvidas no processo de reconhecimento de competências, o desenvolvimento de temas relacionados com a própria vida bem como o desenvolvimento de temas de cultura geral.

O desenvolvimento de temas, no âmbito da construção do portefólio reflexivo de aprendizagens de nível secundário, tem como principal objectivo a desocultação das competências do adulto nas três áreas de competência chave ¹¹ referidas no Referencial de Competências Chave do referido nível, o que implica, por um lado, o enquadramento de temáticas relacionadas com as situações de vida do adulto e, por outro lado, uma abordagem reflexiva de temáticas de natureza institucional e macro estrutural por parte do adulto, o que exige deste um conhecimento prévio dos mesmos, estando capacitado para emitir opiniões.

“Quando aqui cheguei começaram a dar-me determinados temas para desenvolver, como o 25 de Abril de 74.” (Francisco)

“Fez-me recordar determinados aspectos da minha vida, a nível de gostos, de saberes e sabores de antigamente e ter que ligar os temas à minha vida pessoal, comecei a interessar-me em relacionar os temas com a minha vida e entusiasmei-me imenso. Fiz um portefólio com imensas páginas...” (Francisco)

Ainda relativamente às actividades de reconhecimento de competências, dois dos adultos entrevistados destacam as actividades desenvolvidas com o computador. Cada vez mais a utilização do computador, devido às exigências do mercado de trabalho e da importância deste meio na vida quotidiana, constituiu um factor de demonstração de competências num processo de reconhecimento de adquiridos. Todos os adultos entrevistados, apesar de apenas dois o terem referenciado, utilizaram o computador para a elaboração do portefólio reflexivo de aprendizagens e outras tarefas solicitadas durante a vivência da situação RVCC.

Continuando a interpretação do quadro síntese 2, relativamente à relação do adulto com a actividade de reconhecimento de competências, constatamos que todos os adultos consideram vantajosa a actividade reflexiva e de memória sobre a própria vida, devido à importância que atribuem a um relato escrito da mesma, o que constitui motivo de satisfação pessoal e reconhecimento social e familiar. É também referida por um dos adultos a importância do conhecimento de temas específicos relacionados com a própria vida, nomeadamente questões relacionadas com a saúde, que, sendo do seu interesse pessoal, tornam-se mais fáceis de desenvolver. Mais difícil, mas

¹¹ Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação e Cidadania e Profissionalidade

necessária, consideram três dos adultos entrevistados, é a abordagem de temas de cultura geral tais como política, ambiente e saúde que, mesmo não sendo do seu interesse, consideram-nos importantes para alargarem o seu conhecimento e para a aplicação de boas práticas quotidianas.

De forma generalizada, todos os adultos consideram não existir nenhum aspecto negativo no conjunto das actividades desenvolvidas no processo de RVCC, mesmo reconhecendo que se tratou, por um lado, de um trabalho exigente, difícil mas, por outro lado, estimulante.

Exemplifiquemos com alguns extractos de entrevistas:

“Quando há muitos temas (...) dados por diversas etapas, dentro das três áreas, para serem desenvolvidos. E quando há muitos temas, é evidente que alguns me despertavam interesse e outros de menos interesse. Gostei sobretudo de interligar aqueles saberes que eu já não pensava que fossem importantes na minha história de vida. Foi realmente enriquecedor. Não gostei dos temas ligados coma saúde. Mas, foi mais fácil pensar neles como algo que já me aconteceu na vida, como já fiz cirurgias e sou diabético, tentei desenvolvê-los nessa perspectiva. Acho que consegui fazer uma boa interligação e tentei tirar proveito pessoal e conhecimentos mesmo nos temas de que não gostava. Outros como as energias renováveis (...) apesar de não me interessar muito por isso sei que são muito importantes para o ambiente.” (Francisco)

“Os aspectos foram todos bastante positivos. No início da autobiografia, ter que ir ao passado foi excelente. Ir á infância, a vivência com as pessoas, com os sítios do passado.” (António)

“Ficamos com o livro da nossa vida e excedeu as minhas expectativas. Falar sobre coisas que já tinha esquecido, é muito importante mostrá-lo aos filhos que fizeram questão de o apreciar positivamente.” (José)

“O que me agradou mais foi contar e escrever a minha história de vida. Foi bom recordar. Fica um trabalho para mostrar, tenho orgulho nele e peço a Deus o privilégio de os meus netos, no futuro, o poderem ler. Fazer a história de vida agradou-me muito. O que menos me agradou foi chegar àqueles pormenores muito técnicos, por exemplo na área das novas tecnologias e na área da agricultura, existiram pormenores

que só um profissional da área é que sabe dizer, isso é que foi um pouco chato. De qualquer maneira, foram novas coisas que aprendi”.(Maria)

Todas as referências pelos adultos, durante as entrevistas, a respeito do processo de reconhecimento de competências, convergem no reconhecimento de uma dimensão formativa das actividades desenvolvidas. Interpretando ainda o quadro síntese 2, podemos constatar que quando são abordados aspectos sobre a dimensão formativa do processo de RVCC, todos os adultos entrevistados atribuem grande importância às aprendizagens adquiridas durante o processo, salientando um ganho de conhecimento. Este conhecimento incide sobre matérias relacionadas com questões de formação de opinião própria acerca de temas de cultura geral, para os quais se consideram mais capacitados para emitir o seu parecer crítico com conhecimento de causa. Três dos adultos entrevistados consideram mesmo que desenvolveram a sua capacidade de argumentação.

Registemos alguns depoimentos:

“Ganhei esta experiência toda (...) todos os meus conhecimentos interligados com aqueles temas que me pediram para desenvolver. O que ganhei basicamente foi conhecimento”(Francisco)

“Toda a matéria que foi dada foi relevante. O inglês, que consegui desenvolver. Uma das coisas com a quais fiquei surpreendido através da vasta pesquisa que fiz foi o tema do meio ambiente e da reciclagem (...) Acho que deveríamos despoletar mais a atenção das pessoas para o mal que nós andamos e fazer à nossa terra. Foi bastante enriquecedor. O ter que pesquisar na internet nas enciclopédias, falar com pessoas, etc. Fiquei mais enriquecido na escrita, na pesquisa. (José)

Consideram também importante e vantajoso o desenvolvimento da capacidade de autoconhecimento através da reflexividade desenvolvida no portefólio reflexivo de aprendizagens a partir de recordações de experiências e dos seus efeitos formativos nas suas vidas. Consideram que, adquirindo o hábito da reflexão, potenciam a sua auto-estima, pois reconhecem as suas qualidades e “calibram” a capacidade de reflexão sobre a sua própria vida e sobre os objectivos para o futuro.

Parece poder inferir-se do discurso dos adultos que o exercício da reflexão proporcionado pelo processo de RVCC, não só favorece o desenvolvimento desta capacidade como tem efeitos positivos do ponto de vista da sua auto-estima.

Exemplifiquemos com alguns extractos de entrevistas:

“Foi a reflexão, e depois do processo, olhamos para as pessoas e para as experiências de um modo diferente. Porque nunca paramos para fazer uma reflexão sobre o passado, sobre o presente. Ajudou-me a pensar e aprofundar certas questões da minha vida pessoal.” (António)

“Acho que se tivesse feito o RVCC há dois anos atrás teria sido ainda mais enriquecedor pois estou mais fortalecido nas minhas ideias e convicções e se calhar alteraria algumas atitudes e promovia outras. Levantou-me muito o ego.” (José)

“Orgulho-me bastante de olhar e dizer que fui eu que fiz este trabalho, e está tão bem escrito (...) tão bem pontuado (...) com um vocabulário acessível e que no fundo escrevi e nem me apercebi que consegui por no papel aquilo que ia no meu coração e na minha cabeça” (Maria).

Esta reflexão é desenvolvida através do registo oral e escrito no portefólio reflexivo de aprendizagens que, como referido anteriormente, é produzido em suporte digital, o que de acordo com os entrevistados constitui uma mais-valia em relação à capacidade de pesquisa¹² que complementa do desenvolvimento dos temas, e uma mais-valia relativamente à produção de texto escrito, que em alguns casos chega mesmo a superar as expectativas dos adultos.

Registemos então, alguns depoimentos:

“O nosso vocabulário fica muito mais rico, temos mais poder de argumentação, já consigo falar muito melhor sobre outros assuntos. Antes sabia o que pensava sobre determinados assuntos, mas faltavam-me as palavras certas para as desenvolver. A nível da informática, nomeadamente na pesquisa na net, no Word e no Excel, fiz print screen e enviei bastantes emails.” (Maria).

¹² A referida pesquisa foi efectuada recorrendo a diversas fontes de informação, nomeadamente na utilização dos mais diversos recursos bibliográficos, de registo oral e principalmente recorrendo à internet.

“A dimensão da reflexividade na aprendizagem experiencial é considerada como um aspectos-chave do processo (...) o processo reflexivo exige um retorno sobre a experiência, a sua re-avaliação, a sua re-avaliação e a sua projecção na sua realidade (presente ou futura) “(...)“O processo de reconhecimento – que pressupõe a identificação e a explicitação das experiências vividas pela pessoa, e das aprendizagens daí recorrentes- se for sentido como gratificante, reforça a sua auto-estima e auto-imagem” (Oliveira, 2007: 5)

Dois dos adultos entrevistados referiram também a relação com os técnicos que orientaram o processo de RVCC, determinante tanto para a concretização do seu objectivo como para a obtenção de benefícios formativos. O relacionamento com os técnicos é considerado enriquecedor e impulsionador para o desenvolvimento das tarefas propostas. Do mesmo modo, é apreciado positivamente o trabalho em equipa, quer com os técnicos, quer com os colegas das sessões de reconhecimento de competências.¹³

“Toda a ajuda dos formadores foi importante, pois o relacionamento era muito importante.” (António)

“Disseram-me que iria ter facilidade em desenvolver temas e a equipa me iria ajudar (...) Estava espera de encontrar simpatia, instrução e cultura, obter o meu certificado, e foi o que encontre (...) Gostei muito de todo o processo. Deu-me outra cultura, outra instrução, o convívio com a equipa de técnicos. São uma série de factores muito positivos. O objectivo principal foi atingido, com muito esforço e com muito empenho tal como a dedicação de todos os meus formadores. (Maria).

¹³ Ao longo do processo de reconhecimento de adquiridos, as sessões são desenvolvidas individualmente e em grupo.

QUADRO SÍNTESE 2

Dimensão formativa da situação de RVCC

ADULTOS	BENEFÍCIOS FORMATIVOS DO PROCESSO DE RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS																	
	Actividades de reconhecimento de competências					Relação do adulto com a actividade de rc					Dimensão formativa do processo de rc					Relação com os técnicos		
	RC-AD					RC-RAD					DF-RC					RC-REL-TEC		
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C
FRANCISCO	•	•	•	•		•	•	•		•	•	•	•		•			
JOSÉ	•		•	•	•	•		•	•	•	•	•		•	•			
MARIA	•			•	•	•		•	•	•	•	•		•	•	•	•	•
ANTÓNIO	•	•	•			•				•	•		•				•	
LEGENDA	A- A descrição da história de vida					A- Considera vantajosa a actividade reflexiva e de memória sobre a própria vida					A- Atribuiu grande importância às aprendizagens adquiridas durante o processo, tendo ganho conhecimentos					A- O relacionamento com os técnicos foi enriquecedor		
	B- Desenvolvimento de temas relacionados com a própria vida					B- Considera mais estimulante desenvolver temas relacionados com a sua própria vida					B- Considera-se preparado(a) para emitir opiniões com maior conhecimento sobre diversos temas					B- Considera o relacionamento com os técnicos impulsionador para os métodos de trabalho		
	C- Desenvolvimento de temas de cultura geral					C- Considera necessário e vantajoso falar sobre temas de cultura geral, mesmo não tendo interesse pelos mesmos					C- Desenvolveu a capacidade de autoconhecimento através da reflexividade desenvolvida					C- Considera o trabalho em grupo (equipa técnica + adultos) benéfico.		
	D- Actividades de pesquisa					D- Foi uma tarefa difícil mas estimulante e exigente					D- Desenvolvimento da leitura e escrita bem, como na capacidade de pesquisa							
	E- Desenvolvimento de actividades com o computador					E- Não encontrou aspectos negativos					E- desenvolvimento da capacidade de argumentação							

2.2 Benefícios formativos da formação complementar

Vejam agora como os quatro adultos entrevistados consideram formativa a experiência vivida em situação de formação complementar¹⁴.

De acordo com o quadro síntese 3 (ver pag. 93) numa primeira abordagem, podemos verificar o ponto de vista dos adultos acerca do conteúdo das actividades de formação complementar, bem como a relação que estabelecem entre esta formação e a sua história de vida.

Segundo os depoimentos dos adultos entrevistados, a temática abordada em situação de formação complementar baseia-se na abordagem de temas propostos pelos formadores no âmbito das três áreas de competência chave, sendo, no entanto, referido em dois depoimentos a abordagem dos temas interligados com situações quotidianas, orientados para a conclusão do portefólio reflexivo de Aprendizagens (PRA). Os outros dois adultos associam os temas propostos a trabalhos escolares, ainda que alguns sejam do seu conhecimento.

Vejam então os referidos depoimentos:

“Esta formação complementar ajudou-me imenso a acabar o meu portefólio e a desenvolver o trabalho que me faltava desenvolver em diversos temas que me exigiam e que eu sozinha não conseguia fazer.” (Maria)

“A formação que tive foi com base nos diversos temas que foram dados nas três áreas. A formação foi sobre essas áreas” (Francisco)

“Até pensei que iríamos dar mais matéria. Mas, foi quanto basta. Obrigou-me a estudar mais um pouco sobre coisas que eu já tinha ouvido falar mas que não as sabia” (José)

¹⁴ “No âmbito do reconhecimento de competências, pode ainda haver lugar ao desenvolvimento de formações complementares, no Centro Novas Oportunidades, cuja duração não ultrapasse as 50 horas/adulto” in Carta de Qualidade para os Centros Novas Oportunidades, ANQ

A formação complementar, desenvolvida no processo de reconhecimento de adquiridos tem pois uma duração máxima de cinquenta horas e tem como objectivo principal complementar e consolidar os conhecimentos de vida do adulto relativamente ao que é exigido pelo referencial de competências chave de nível secundário.

“Recordo-me dos conteúdos que foram dados e era o formador que os enunciava. Complementou espaços que eu não consegui preencher e que essa formação me deu acesso.” (António).

Estas referências dos adultos põem em evidência diferenças entre formadores, de concepção e organização da formação complementar.

Interpretemos então os pontos de vista dos adultos acerca da relação existente entre a formação complementar e a sua história de vida.

Segundo o quadro síntese 3, e de acordo com os depoimentos de três adultos, os temas relacionam-se com situações de vida do adulto, que enuncia anteriormente no PRA (Portefólio Reflexivo de Aprendizagens). Segundo dois dos mesmos depoimentos, acrescenta-se o facto de que outros temas abordados, tinham também relação com conteúdos no âmbito da cultura geral, que consideram pertinentes.

“Quem definiu tudo isso foram os formadores. Quanto aos conteúdos, não sei, foi uma questão que nem sequer foi discutida, foi-nos apenas transmitido que tinham que ser estes. Já está feito, foi apresentado e eu não interfeiri (...) sim, estava tudo interligado. Não íamos dar aquela matéria só por dar. Estava tudo relacionado com o dia-a-dia. Falámos sobre temas mundiais. O que é importante saber para ter opinião formada.” (José)

“Os conteúdos foram definidos pelas formadoras. Nós depois tirávamos dúvidas e interligava-mos com o trabalho que estávamos a fazer.” (Francisco)

“Acabei mais rapidamente, com mais facilidade. Aquela ajuda que eu precisava obtive-a.” (Maria)

“Recordo a história da língua portuguesa, os regionalismos, o tema das energias e do ambiente. Também aprendi fórmulas. Todos os temas foram integrados no portefólio.” (António)

Um depoimento incide sobre a complementaridade dos conhecimentos exigidos em temas desenvolvidos no PRA sobre a actividade profissional, especificamente, dando respostas a dificuldades quotidianas específicas como aquela que se refere no extracto da entrevista que se segue.

“Eu acho muito útil para as pessoas que têm dificuldades em determinados temas, não necessariamente em todos os temas. Eu, por exemplo tive dificuldade num tema em que tinha que elaborar um organograma, e sozinha não chegaria lá. Foi mesmo necessária a ajuda dos formadores que são entendidos na matéria” (Maria)

A formação corresponde, neste caso, a um processo autogerido que parece comprovar a ideia de que os processos formalizados só adquirem relevância e sentido se se articularem com as experiências vividas em contexto, contribuindo para a sua formalização. Como sustenta Canário (1999: 45), se “ **É hoje irrecusável que os contextos de trabalho representam um elevado potencial formativo, a condição necessária para que esse potencial passe da virtualidade à realidade, isto é, para que a experiência se constitua em saber, é a de fazer do próprio exercício do trabalho um objecto de reflexão e pesquisa, pelos que neles estão directamente implicados**”.

Relativamente aos benefícios formativos da formação complementar, foram colocadas algumas questões sobre os aspectos enriquecedores, os aspectos menos enriquecedores e a importância da relação com os técnicos envolvidos na formação complementar, designadamente os formadores das três áreas de competência chave.

Relativamente aos aspectos considerados enriquecedores, foram elencados pelos adultos, a objectividade dos temas ministrados, o acesso a mais conhecimento que permitiu desenvolver competências pessoais e a aquisição de conhecimentos gerais, com implicações, nalguns casos, numa maior capacidade para fazer face a determinadas dificuldades. Num dos casos, o adulto refere a recordação de matérias dadas anteriormente no seu percurso escolar.

De realçar, como aspectos menos enriquecedores, referidos pelos adultos, a obrigatoriedade da presença na sala de aula e a pouca duração da formação complementar. Dois adultos não mencionaram quaisquer aspectos considerados menos enriquecedores.

“Chegou-se à conclusão que o que eu tinha feito estava muito bem, mas segundo o que o RVCC exige a cada formando havia a falta de mais dois temas validados, e que seriam necessários para concluir. Fui eu mesma que perguntei nessa altura se

não seria melhor acabá-los em formação complementar, dado que sozinha não conseguia (...) Os formadores organizaram os conteúdos para prosseguir com a formação. “(Maria)

O facto de a adulta mencionar que participou e tomou conhecimento da preparação dos temas para serem ministrados em formação complementar, reconhecendo o que necessita aprender partindo do pressuposto daquilo que sabe acerca de determinado temas; sustenta claramente a ideia de que se apropriou e reflectiu sobre uma questão que considerou formativa para si própria.

A relação com os formadores (técnicos) foi caracterizada por alguns depoimentos como compensadora, enriquecedora e bastante exigente.

“Tenho consciência que é diferente da escola. Não admito que ninguém ponha em causa o valor do meu trabalho, dos meses que levei a construí-lo. As formadoras também eram muito exigentes e deram muita ajuda para eu conseguir o trabalho” (Francisco).

Parece existir uma consciência por parte deste adulto da diferença entre papel do formador de RVCC e do professor no ensino escolar. Para além desse facto, valoriza a exigência demonstrada pelos formadores como forma compensatória para o trabalho que desenvolveu, e de alguma forma, relaciona-a com a escola.

Segundo Cavaco o papel de formador/professor tem sido redefinido ao longo da implementação do trabalho dos mesmos no processo de RVCC, destaca por isso uma citação de Véronique Leclerc (2005:110) **“as missões da formação são constantemente redefinidas, e os contornos da profissão são vagos e de geometria variável”**.

“ Os formadores do processo de RVCC têm como principal objectivo avaliar as competências do adulto, como tal identificam e exploram, o mais exaustivamente possível, as competências desenvolvidas pelos adultos ao longo da vida, comparando-as com as competências do referencial. (...) A formação complementar incide no domínio do saber fazer e é direccionada para a identificação e desenvolvimento de competências” (Cavaco, 2007:21)

QUADRO SÍNTESE 3

Dimensão formativa da situação de RVCC

ADULTOS	BENEFÍCIOS FORMATIVOS DA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR																			
	Actividades de formação complementar					Relação com a história de vida				Aspectos enriquecedores					Aspectos menos enriquecedores			Relação com os técnicos		
	FC-AD					FC-RHV				FC-ASP- ENR					FC-ASP- MENR			FC-ASP- ENR		
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	A	B	C	D	E	A	B	C	A	B	C
FRANCISCO	•	•	•			•	•			•	•				•				•	•
JOSÉ			•	•		•	•					•	•			•			•	
MARIA	•				•			•	•			•		•		•			•	
ANTÓNIO	•			•		•			•		•	•		•			•	•		
LEGENDA	A- Baseava-se nos temas dados nas 3 áreas de competência chave					A- Os temas eram relacionados com situações de vida específicas				A- Objectividade dos temas dados nas sessões					A- Obrigatoriedade da presença na sala de aula			A- Não efectuou comentários		
	B- A abordagem dos temas interligava-se com situações quotidianas					B- Os temas eram relacionados com temas de vida de âmbito geral				B- Ter acesso a mais conhecimento, e consequentemente ficar mais preparado para as questões pessoais					B- Não considerou aspectos menos enriquecedores			B- Considerou o relacionamento com os técnicos compensador		
	C- Os conteúdos foram definidos pelos formadores					C- Os conteúdos eram relacionados com a actividade profissional				C- Considera ter adquirido mais conhecimento					C- A duração (em horas) de formação complementar foi insuficiente			C- Considerou o relacionamento com os técnicos enriquecedor e bastante exigente		
	D- Foram abordados temas escolares e novos temas que desconhecia					D- A formação complementar deu resposta a dificuldades quotidianas específicas				D- Recordou matérias dadas anteriormente na escola										
	E- A actividade desenvolvida pressupunha a conclusão do PRA									E- Considera-se mais capacitado (a) para fazer face a determinadas dificuldades										

2.3 Benefícios formativos do plano de desenvolvimento pessoal

Segundo a Carta de qualidade dos Centros Novas Oportunidades (ANQ), esta etapa consiste na definição de um Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) para cada adulto certificado pelo Centro Novas Oportunidades, tendo em vista a continuação do seu percurso de qualificação/aprendizagem ao longo da vida após o processo de RVCC.

O quadro 4 sintetiza a informação recolhida nas entrevistas efectuadas a quatro adultos que passaram pela experiência de RVCC, em torno de duas categorias: as actividades desenvolvidas pelos adultos no âmbito da construção do PDP e as vantagens que eles lhe reconhecem.

É comum a todos os adultos a explicitação de poucas referências à execução do plano, no entanto, consideram-no, em termos de actividade desenvolvida, como uma actividade complementar do portefólio, a elaboração dos projectos para o futuro e como uma actividade desenvolvida no final do portefólio.

Vejamos um depoimento:

“Recordo-me do trabalho. Foi na fase final do portefólio. Não é fácil porque as coisas não estão fáceis. Ajudou na questão da motivação de acreditar em mim. O facto de concluir o processo e ter conseguido conquistar “uma montanha” deu-me forças para “escalar outra montanha” talvez ainda maior: A questão do desemprego” (António)

Relativamente às vantagens do plano de desenvolvimento pessoal, os adultos foram tecendo considerações sobre a vantagem de estipular metas para concretizar na vida de cada um; consideram vantajoso o facto de serem descritos os projectos futuros e a reflexão sobre as diferentes situações de vida. Noutro caso, é evocado como vantagem, o facto da realização do plano impulsionar a concretização dos sonhos e projectos, e ainda, noutro caso, o plano é considerado como um factor importante de auto-estima.

Vejamos um depoimento:

“Incentivou-me, despertou-me o sonho. No entanto não desisti da ideia. Gostei muito do trabalho porque sou eternamente sonhadora e gosto de viver as coisas com muita intensidade. Alimentou-me os sonhos apesar de me deparar com alguns obstáculos” (Maria)

A abordagem feita pelos adultos acerca da actividade do PDP transmitiu uma ideia de superficialidade em termos de execução da sua actividade, no entanto, a sua elaboração em termos de projecção para o futuro, constituiu uma fonte de motivação para a concretização dos projectos. Há que destacar as diferentes situações face ao emprego. Enquanto os dois adultos em situação de desemprego têm como prioridade o investimento na formação e na procura de emprego, os adultos empregados definem como prioridade o investimento e desenvolvimento da sua actividade profissional. Nos dois casos, a elaboração do PDP é considerada vantajosa.

QUADRO SÍNTESE 4

Dimensão formativa da situação de RVCC

ADULTOS	BENEFÍCIOS FORMATIVOS DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL						
	Actividades de plano de desenvolvimento pessoal PDP-AD			Vantagens do plano de desenvolvimento pessoal PDP-VAN			
	A	B	C	A	B	C	D
FRANCISCO	•			•			
JOSÉ		•			•		
MARIA		•				•	
ANTÓNIO			•				•
LEGENDA	A- Actividade complementar do portefólio. B- Elaboração dos projectos para o futuro C- Trabalho desenvolvido no final do portefólio			A- Considera vantajoso estipular metas para concretizar B- Considera vantajoso o facto de descrever os seus projectos futuros e de reflectir sobre as suas atitudes C- Considera o trabalho vantajoso para impulsionar a concretização dos sonhos e projectos D- Considera um factor importante para a sua auto estima			

3. O percurso de vida após a situação de RVCC

Abordados os efeitos formativos das diversas fases do processo de RVCC vivido pelos adultos, centremo-nos agora nas repercussões dessa experiência dos adultos no seu percurso de vida subsequente. Foram colocadas algumas questões aos entrevistados, no sentido de identificar e compreender eventuais mudanças no percurso de vida após a vivência da situação de RVCC. Centramo-nos em potenciais mudanças nos percursos de vida pessoal e social dos adultos, na sua vida profissional, e na sua relação com a formação após a situação de RVCC.

Relativamente às mudanças na vida pessoal e social, três dos adultos entrevistados referem não ter alterado hábitos apesar de os melhorarem. Referem-se, por exemplo, a aspectos relacionados com a alimentação, com os cuidados básicos, com a separação dos lixos. Refinam hábitos e incentivam os outros a adquiri-los. Constatam-se também um acréscimo de confiança e de auto estima nos depoimentos dos entrevistados.

“Em termos pessoais e sociais (...) na reciclagem, em casa sou um chato com a separação dos lixos. Mudei bastante os meus hábitos e tento incentivar os outros a fazê-lo. Até já falei com o presidente da câmara para incentivar as pessoas através de panfletos, para conseguir mudar a mentalidade das pessoas em relação à limpeza do planeta. Leio mais, pesquiso mais. Estou muitas horas ao computador, leio, pesquiso, envio currículos para Portugal e para o estrangeiro, nomeadamente para a Delphi em Inglaterra.” (José)

“A nível social e pessoal foi importante porque lido com todos os conhecimentos que adquiri.” (Francisco)

“Mudou a auto estima, fez a diferença na minha vida...Não digo que tenha mudado hábitos, refino hábitos. Já tinha bons hábitos em termos sociais ao nível das questões ambientais, ao nível das despesas e consumos domésticos. Na questão de relacionamento com as pessoas, o facto de ter feito um trabalho sobre a assertividade refinou a minha maneira de pensar as situações de conflito” (António)

“O portefólio deu-me confiança. Agora vejo o caminho que tenho a percorrer de uma forma mais clara.” (Maria)

Relativamente às mudanças em termos profissionais, podemos constatar através da interpretação do quadro síntese 5 (ver pag.103) que relativamente à situação de desemprego, esta mantém-se nos dois casos referidos. Relativamente aos adultos empregados, num dos casos a situação mantém-se a mesma, e no outro caso houve uma progressão na carreira devido ao aumento do nível de escolaridade. No último caso referido, houve ainda a consciência da melhoria no desempenho profissional como podemos observar pelo testemunho:

“A nível profissional além de ficar a ganhar mais dinheiro ao final do mês é ótimo, fico a ter mais oportunidades de desenvolver a minha actividade profissional de melhor forma. Tive melhor receptividade por parte da minha chefia que me congratulou pelo meu esforço, obtive votos de confiança por membros superiores hierárquicos a partir do momento em que mostrei o meu diploma e o meu portefólio. Deram-me a oportunidade de mudar de secção. Nesta altura estou num sítio onde tenho que ter uma postura mais diplomática, ao contrário de antigamente, que trabalhava no armazém. Sou uma pessoa simples e humilde, mas considero que estou melhor preparada para atender as pessoas. Nesta altura o que faço não me permite ter a mesma postura que tinha no armazém. Lido com fornecedores, atendo telefonemas importantes. O CNO ajudou-me a ter uma nova atitude e melhor forma de ser e de estar no meu local de trabalho. Se estou num gabinete onde lido com pessoas de diferentes classes sociais tenho que saber lidar com isso, tenho que dar uma imagem positiva pois represento a imagem da entidade.” (Maria)

Para além de todos os aspectos supracitados, esta adulta manifesta o sentimento de um reconhecimento social acrescido por parte da entidade patronal.

Todo o percurso profissional e de obtenção de certificação escolar não pode excluir os factores relacionados com a necessidade de aprendizagem ao longo da vida, sendo neste caso abordada a aprendizagem formal, no que diz respeito à vivência da formação após a situação de RVCC.

Como pode verificar-se no quadro síntese 5, é possível definir quatro posturas em relação a esta questão. Um dos adultos entrevistados frequentou formação após a sua passagem pelo CNO, considera, pois, que o facto de ter passado pelo CNO lhe

despertou mais vontade para frequentar formação, no entanto não alterou a sua perspectiva sobre a formação de âmbito formal.

Noutro caso, o adulto refere que não visualiza a formação da mesma forma que visualizava antes de ter passado pelo CNO. Este adulto refere que o facto de ter reflectido sobre a sua vida e sobre as suas potencialidades fê-lo apostar em áreas que não julgava possível apostar, investindo agora mais nessa actividade e valorizando os vários contextos de aprendizagem.

Outro dos adultos entrevistados considera relevante a passagem pelo CNO, para a aposta na sua formação, tendo mudado a forma de ver a própria formação. Valoriza a fase da certificação, pois, vive uma situação de desemprego e reconhece o investimento na formação como uma forma de enriquecer o seu curriculum. O facto de ter conseguido um diploma equivalente ao décimo segundo ano de escolaridade coloca-o num patamar mais confortável para a tarefa de procurar emprego. Considera também, que a passagem pelo CNO permitiu-lhe reconhecer a importância da certificação e pensar prospectivamente em relação à prossecução dos seus estudos, tendo em consideração um nível de certificação mais elevado. Como vive uma situação de desemprego, circunscreve o seu depoimento acerca da sua própria formação ao factor certificação.

“Sim, mudei a forma de pensar na formação para mim. Penso: que tipo de formação é que necessito para desenvolver o meu trabalho (quando trabalhava) se eu não tivesse passado por este processo, não pensava desta forma. As vezes o acesso à formação é um pouco dificultado, especialmente quando queremos uma área que não está disponível. Existem módulos de formação que eu não escolhia, mas que ajudam. Gostaria muito de fazer um percurso de nível V na área de artes gráficas, publicidade e marketing”. (António)

“Agora a lacuna não é o secundário, é a especialização. Agora é esse o meu objectivo” (António)

“Até aqui pensei que não era possível continuar e agora acho possível investir na minha formação ao nível do desporto.” (José)

“Faço formação na área da segurança direccionada para a minha profissão. A nível da empresa não espero muita formação até porque não é muito acessível. Existem determinados temas que gostaria de ter formação, nomeadamente ao nível da informática. Ter passado pelo CNO, estimulou mas não foi relevante para mudar a minha forma de ver a formação.” (Francisco)

“Fazia uma ideia do que queria antes de passar pelo CNO. Cada vez mais este foi um factor que me incentivou a ter formação, não só a nível de uma licenciatura, mas até mesmo relacionada com o meu trabalho (...) Se não tivesse passado por esta experiência se calhar não achava possível.” (Maria)

QUADRO SÍNTESE 5

O percurso de vida após a situação de rvcc

ADULTOS	Mudança na vida pessoal e social					Mudança na vida profissional					Relação pessoal com a formação após a situação de RVCC			
	MVS					MVP					REL-FOR			
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D
FRANCISCO	•	•				•					•			
JOSÉ		•	•	•			•					•		
MARIA	•	•						•	•				•	
ANTÓNIO	•				•					•			•	•
LEGENDA	<p>A- Não alterou hábitos, apesar de os melhorar</p> <p>B- O facto de ter efectuado determinadas pesquisas fez com que se tornasse mais crítico em relação a determinadas matérias</p> <p>C- Alterou hábitos quotidianos</p> <p>D- Lê , pesquisa e utiliza mais o computador</p> <p>E- Acredita mais em si próprio(a)</p>					<p>A- Não teve mudanças na vida profissional, continuando empregado</p> <p>B- Não teve mudanças na vida profissional, continuando desempregado</p> <p>C- Teve mudanças em termos financeiros e de promoção profissional</p> <p>D- Considera ter melhorado o seu desempenho profissional</p> <p>E- Apesar de continuar desempregado, considera vantajoso o facto de se candidatar com o 12º ano</p>					<p>A- Frequentou formação após a sua passagem pelo CNO, considerando-a estimulante para frequentar formação, no entanto continua a ter a mesma perspectiva sobre a mesma</p> <p>B- Não visualiza a formação da mesma forma, tendo apostado mais em áreas que não julgava possível apostar</p> <p>C- Considera relevante a passagem pelo CNO para a aposta na sua formação</p> <p>D- Mudou a forma de visualizar a própria formação</p>			

CONCLUSÃO

Procurámos ao longo de sucessivas etapas compreender alguns aspectos do percurso formativo vivido por quatro adultos durante o processo de reconhecimento e validação de competências no Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Portalegre.

Privilegiámos no estudo dos efeitos formativos do processo de reconhecimento de competências, três vertentes de análise: envolvimento do adulto no CNO: razões e representação inicial da actividade do CNO; dimensão formativa da situação de RVCC (benefícios formativos do processo de reconhecimento de competências, benefícios formativos da formação complementar e benefícios formativos do plano de desenvolvimento pessoal) e o percurso de vida dos adultos após a vivência da situação RVCC.

Impõe-se-nos agora um esforço global de síntese no sentido de realçarmos os resultados que se revelam mais importantes.

Razões e representação inicial da actividade do CNO

Dos quatro adultos entrevistados ressalve-se que dois deles se encontram em situação de desemprego e os restantes dois adultos encontram-se empregados. Este facto constitui alguma importância em algumas diferenças nas respostas dos adultos na vertente em análise conclusiva. Podemos constatar que todos os adultos referem como razão principal para envolvimento no CNO a conclusão do 12º ano de escolaridade e a obtenção de mais conhecimento. Também todos os adultos são unânimes a referir que foram incentivados por familiares ou amigos para o fazerem. Quanto aos dois adultos que estão a viver uma situação de desemprego referem que uma razão para terem procurado o CNO foi a busca de uma qualificação mais elevada, enquanto uma das adultas empregadas referiu a progressão na sua carreira profissional como razão principal para ter procurado o CNO. O facto de o CNO desenvolver as sessões de atendimento aos adultos em horários adaptados à

disponibilidade dos mesmos, podendo ser individualmente e em grupo, também constituiu um factor de procura pelo processo de RVCC.

Quanto à representação inicial da actividade do CNO, dois dos adultos referem não ter conhecimento da forma como o processo de reconhecimento de competências se operacionaliza antes de enveredarem pelo mesmo. Os outros dois adultos referem ter conhecimento do trabalho desenvolvido, visto conhecerem a experiência de outras pessoas. Existe, de facto, uma tendência para os adultos valorizarem a experiência de vida, incidindo sobretudo na experiência profissional englobando as actividades formativas desenvolvidas na mesma. Os adultos tendem a valorizar os contextos de aprendizagem formal e não formal, em detrimento dos contextos informais. Consideram que um processo de reconhecimento, com base na sua experiência de vida, pressupõe de imediato uma continuidade das aprendizagens no seu contexto de vida profissional, sub-valorizando outros.

Também o facto de o processo de reconhecimento de competências ter um referencial de competências-chave que incide no desenvolvimento de temas de vida que “equivalem” a conhecimentos e conteúdos de âmbito escolar, revela-se como uma predisposição para o “regresso à escola”. Aquando da explicitação do processo de RVCC pelos técnicos, a exemplificação dos temas de vida é feita numa relação com os temas do referencial de competências-chave de nível secundário. Este facto causa, num primeiro impacto, para o adulto, um motivo de estranheza, pois pensava que o que é importante valorizar em grande escala, é a sua experiência profissional, revelando desconhecer a necessidade de desenvolvimento de temas decorrentes de um referencial.

É de extrema importância o primeiro contacto com os adultos, ou seja a primeira sessão do processo de reconhecimento de competências. Primeiro que tudo o adulto deve ser esclarecido acerca dos grandes objectivos do reconhecimento de competências bem como das suas etapas e procedimentos, deve depois desprover-se de todos os pré-conceitos que se revelam incapazes de se desprender do conceito escolar. Nesse sentido, deve valorizar-se a reflexão assente na narrativa autobiográfica, bem como o reconhecimento de si próprio como conhecedor dos temas estabelecidos no referencial de competências-chave.

Dimensão formativa da situação de RVCC

A dimensão formativa da situação de RVCC incide em três sub-vertentes de análise: os benefícios formativos do processo de reconhecimento de competências, os benefícios formativos da formação complementar e os benefícios formativos do plano de desenvolvimento pessoal.

Benefícios formativos do processo de reconhecimento de competências

As actividades de reconhecimento de competências desenvolvidas, a relação do adulto com as mesmas, a dimensão formativa deste processo e a relação com os técnicos foram as categorias definidas para efeitos de análise.

Relativamente às actividades de reconhecimento de competências desenvolvidas, a descrição da história de vida e conseqüentemente os temas relacionados com a mesma constituem uma fonte de motivação, elevação da auto-estima e reconhecimento de si-próprio por parte dos adultos envolvidos. Esta é a actividade, por “excelência”, referida pelos adultos durante a fase do processo de reconhecimento de competências. Referem também o desenvolvimento de actividades de pesquisa e actividades desenvolvidas com o computador como aspectos fundamentais para desenvolverem competências que no seu dia-a-dia não lhes eram solicitadas. O facto de trabalharem com o computador melhora os seus conhecimentos de informática, e o facto de pesquisarem torna-os mais conhecedores dos temas da actualidade, ficando desta forma aptos para argumentarem e fundamentarem as suas opiniões quando solicitadas. A relação do adulto com estas actividades é contemplada por uma dimensão eminentemente positiva, considerando-as na globalidade como impulsionadoras de novas competências e conhecimentos, considerando positivo o facto de abordar temas de vida, pois sentem-se reconhecidos; consideram positivo falar sobre temas de âmbito geral, pois tornam-se mais conhecedores; consideram estimulante reflectir sobre a própria vida. Acham, no entanto, que as tarefas solicitadas foram exigentes e difíceis mas, por outro lado, estimulantes e enriquecedoras.

Quanto à dimensão formativa do processo de reconhecimento, existe unanimidade por parte dos adultos relativamente a uma apreciação positiva desta fase

atribuindo grande importância às aprendizagens adquirida. Consideram-se preparados para emitir opiniões mais fluentes e mais consistentes, pois são conhecedores de temas de cultura geral que antes não desenvolviam. Desenvolveram, por outro lado, uma capacidade de conhecimento sobre si próprios que antes não detinham com tanta singularidade; esta capacidade foi potenciada com a reflexividade desenvolvida durante o processo. Sentem-se mais capacitados para o trabalho escrito e para o trabalho de pesquisa. Consideram escrever melhor, o que atribuem ao facto de terem elaborado o seu portefólio com sistemáticas correcções pela equipa de técnicos, melhorando desta forma a capacidade descritiva, reflexiva e ortográfica bem como a elaboração de textos escritos.

Consideram também que todo o trabalho desenvolvido tornou-se enriquecedor pelo relacionamento com os técnicos que impulsionaram e ajudaram no estabelecimento de métodos de trabalho. Também o relacionamento com outros adultos se torna enriquecedor pela partilha de experiências.

Nota-se também que existe, nesta fase, tanto a função do profissional de RVCC bem como a dos formadores, que estão presentes, numa primeira fase como agentes de descodificação das áreas de competências-chave e, numa segunda fase, também como participantes activos no reconhecimento de competências. O profissional de RVCC não tem, neste CNO, total actividade na fase do reconhecimento de competências, trabalhando em equipa com os formadores das três áreas de competências-chave. Participa, no entanto, activamente no processo e assume o seu papel de mediador no mesmo.

Benefícios formativos da formação complementar

A formação complementar assenta num plano efectuado pela equipa formativa, após o balanço de competências efectuado na sequência do processo de reconhecimento de competências. Esta formação pode durar até 50 horas, sendo, no entanto adaptada às necessidades de cada adulto. É ministrada pelos formadores das áreas de competências-chave e tem como objectivo complementar

conhecimentos/competências que os adultos não demonstraram na totalidade na primeira fase (processo de reconhecimento de competências).

Abordámos os benefícios formativos da formação complementar considerando categorias como: actividades de formação complementar, relação com a história de vida, aspectos enriquecedores, aspectos menos enriquecedores e a relação com os técnicos.

Quanto às actividades de formação complementar, segundo os adultos, baseiam-se nos temas relacionados com as três áreas de competência-chave, considerando um dos adultos que estes temas estão relacionados com situações de vida quotidiana. Pressupõe, segundo a apreciação de outro adulto a conclusão do portefólio, ou seja, através da formação complementar, alguns dos temas que desenvolveu durante a elaboração do PRA são agora concluídos, com a ajuda dos formadores. Outros dois adultos referem terem sido ministrados temas de âmbito escolar, que desconheciam. Parece-nos que na origem destes diferentes pontos de vista estão diferenças significativas na forma como os diferentes formadores organizam e desenvolvem a actividade de formação complementar.

Quanto à relação da história de vida com os temas abordados na formação complementar, os adultos consideram que os temas, nalguns casos, estão relacionados com situações de vida quotidianas, noutros casos, com temas de vida de âmbito geral, noutros casos ainda, com a actividade profissional. Dois dos adultos consideram que a formação complementar ajudou-os a superar dificuldades quotidianas específicas, nomeadamente em tarefas de âmbito profissional, sendo referido, como exemplo, a elaboração do organigrama da instituição onde trabalha, potenciando a sua apreciação e reflexão acerca da hierarquia da mesma.

Quando questionados acerca dos aspectos enriquecedores da formação complementar, os adultos referiram a objectividade dos temas dados nas sessões, tendo acesso a mais conhecimento, sentindo-se desta forma mais preparados para questões de âmbito pessoal e mais capacitados para resolver questões que antes lhes traziam algumas dificuldades. Um dos adultos refere ter recordado temas que já tinha abordado na escola.

Quanto ao relacionamento com os técnicos, é considerado bastante enriquecedor, sendo também considerado por um dos adultos bastante exigente.

Nesta fase, é notória uma relação com o método escolar, tanto por parte dos adultos que o reconhecem nas tarefas desenvolvidas, como por alguns dos formadores que ministram os temas não se desligando do mesmo.

Benefícios formativos do Plano de Desenvolvimento Pessoal

Relativamente ao plano de desenvolvimento pessoal, etapa desenvolvida após processo de RVCC, foram consideradas como categorias, após análise dos depoimentos recolhidos, as actividades desenvolvidas e as vantagens do plano.

Quanto às actividades desenvolvidas, os adultos consideram-no como uma tarefa posterior ao portefólio, que o complementa visto ser uma elaboração dos seus projectos futuros. É referida como vantagens a definição de metas prioritárias para o futuro; pois ao mesmo tempo que assenta num balanço do trajecto de vida, pode permitir potenciar aquilo que no futuro pode ser mais vantajoso. É considerado também um factor impulsionador da auto-estima dos adultos, pois sentem-se mais seguros e visualizam o futuro com mais preparação e conhecimento.

Porém, é notória, nos depoimentos recolhidos, uma fraca implementação do plano de desenvolvimento pessoal. Tendencialmente, este constituiu apenas um momento formal de descrição e possíveis projectos para o futuro, sendo registado pelo profissional de RVCC no SIGO (Sistema de informação e gestão da oferta formativa). Considera-se necessária uma implementação mais activa do plano de desenvolvimento pessoal neste Centro Novas oportunidades, por ser um CNO que faz parte do Instituto do Emprego e Formação Profissional, e que desta forma está capacitado para trabalhar com os adultos de uma forma mais dirigida para a prossecução de objectivos e estratégias de formação e emprego, principalmente no âmbito dos adultos desempregados. O modelo do plano de desenvolvimento pessoal existente avalia e põe em prática diversas etapas segundo as orientações da Agência Nacional para a Qualificação: implementação dos objectivos, fundamentação dos mesmos, barreiras e estratégias, elaboração do cronograma. Este plano não deve

constituir apenas uma operação formal, deve sim, dar continuidade ao trabalho impulsionado durante o processo de RVCC. A etapa pós reconhecimento/ certificação deve ser constituída como uma nova etapa para o Centro Novas Oportunidades, favorecendo, nessa altura com adultos mais cientes dos objectivos que querem traçar para a sua vida, um projecto mais ambicioso para o adulto e com um papel activo e moderador dos técnicos que fazem parte dos Centros Novas Oportunidades.

Em alguns casos, o Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Portalegre tem um papel mais substancial: referimo-nos ao processo de RVCC profissional.

Esta hipótese seria possível criando uma nova rede nos Centros Novas Oportunidades, em que institutos públicos e privados direccionados para a formação e integração profissional, estabelecessem um contacto efectivo no que diz respeito à informação atempada e necessária aos adultos que necessitam dela.

Referimos, em algumas fases da análise dos depoimentos destes adultos, que é positivo o exercício da narrativa autobiográfica, bem como do registo das reflexões dos mesmos. Ora, torna-se necessário contemplar para o Plano de desenvolvimento pessoal, um documento escrito pelo adulto em que é ele que projecta os seus objectivos, em que se torna autor da sua estratégia formativa. Após o reconhecimento de competências, com a sua auto-estima elevada, e ciente dos seus pontos fortes e das suas lacunas, esta será, sem dúvida, a melhor fase para a implementação deste projecto.

O percurso de vida após a vivência da situação de RVCC

Foram considerados na análise os seguintes aspectos: as mudanças na vida pessoal e social, as mudanças na vida profissional e a relação dos adultos com a sua formação após ter vivido a situação de RVCC. Alguns adultos referem não ter alterado hábitos na sua vida pessoal e social, mas referem tê-los melhorado. Um dos adultos refere mesmo ter alterado hábitos quotidianos, referindo-se em particular à questão da separação dos lixos domésticos. Refere mesmo que se tornou um “fanático” em casa, alertando toda a gente para a importância dessa atitude no que diz respeito à

responsabilidade com o ambiente. Refere também que adoptou hábitos mais regulares de leitura e pesquisa, utilizando para tal o computador. Noutro caso, após a vivência do processo de RVCC, um adulto revela que passou a acreditar mais em si próprio, elevando assim a sua auto-estima e considerando-se na relação com os outros mais seguro de si.

Relativamente à mudança na vida profissional, os adultos desempregados referem não ter mudado a sua situação, os empregados, mantêm-se em actividade. Os adultos desempregados consideram que a obtenção da certificação e do reconhecimento fortaleceu-os e abriu-lhes portas para se candidatarem a postos de trabalho que sem o 12º ano seria impossível. Um dos adultos empregados considera ter melhorado o seu desempenho e a sua atitude no local de trabalho, sentindo-se mais apto para as suas funções. Refere até que conseguiu uma promoção na sua carreira.

Relativamente à forma como os adultos visualizam a sua formação após a passagem pelo CNO, recolheram-se quatro depoimentos diferentes. Um dos adultos refere que continuou a formação de âmbito formal, não alterando a sua opinião sobre a mesma. Frequenta formação em áreas que mesmo não estando relacionadas com a sua actividade profissional, são do seu interesse e tem curiosidade em aprender. Outro adulto refere que não a visualiza da mesma forma, tendo decidido, após a passagem pelo CNO, investir no desporto, área que sempre gostou mas para a qual se considerava pouco apto devido à sua idade. Outro adulto considera fulcral a passagem pelo CNO, pois está atento a todas as formas de aprendizagem nas suas áreas de eleição, que se relacionam com o serviço e solidariedade social.

Em todos os casos os adultos revelam uma tendência para assumir a sua formação numa perspectiva formal, considerando-a como a forma mais viável para atingir os seus objectivos.

Em síntese, podemos dizer que o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências no Centro Novas Oportunidades em estudo foi, para os adultos, um processo com efeitos formativos relevantes. A participação em actividades desenvolvidas durante o processo de RVCC desencadeou processos de apropriação de novos saberes, favoreceu a imagem que os adultos têm de si próprios e mudou atitudes de ordem pessoal, social e profissional, tornando-os mais seguros das suas opiniões e mais conhecedores de várias matérias. Parafraseando um dos adultos entrevistados: *“O CNO ajudou-me a ter uma nova atitude e melhor forma de ser e de estar no meu local de trabalho (...) O portefólio deu-me confiança. Agora vejo o caminho que tenho a percorrer de uma forma mais clara”*

Bibliografia

AMIGUINHO, A., 1992

Viver a Formação, Construir a mudança, Lisboa, EDUCA

ALBARELLO, Luc et al, 1997

Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa: Gradiva.

BARDIN, L., 2004

Análise de Conteúdo, Lisboa: Edições 70.

BELAS, J.L., 1998

Estudo de caso na prática educacional. Acedido a 15 de Novembro de 2010 em: <http://www.jlbelas.psc.br/texto15.htm>

BELL, J., 1993

Realizar um Projecto de Investigação, Lisboa: Editora Gradiva.

Bisquerra, A.R. 1998.

Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis.

CARMO, H. et al., 1998

Manual de Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem, Lisboa: Universidade Aberta.

Canário, R., 1995

Gestão da escola: como elaborar um plano de formação? Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

CAVACO, C., 2009

Adultos pouco escolarizados, políticas e padrões de formação, Lisboa Educa/unidade I e D de Ciências da educação.

CHIAVENATO, I., 2002

Recursos Humanos – Edição Compactada, 7^o. Ed., São Paulo: Atlas.

CRUZ, P., 1998

Formação Profissional em Portugal: do levantamento de necessidades à avaliação, Lisboa: Edições Sílabo.

CUNHA, P.F. , 2004

Em demanda de uma scientia política. Estilos epistémicos e paradigmas históricos [versão electrónica]. Revista lusófona de ciências políticas e relações internacionais.

CABRITO, B.; CANÁRIO, R.; CAVACO, C.; CORREIA, J.A.; FÉRNANDEZ, F. S.; FINGER, M.; JOSSO, M.; LIMA, L.; MELO, A. (2005)

Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências, Lisboa, Educa.

CANÁRIO, R. 1999

“Educação de Adultos e Desenvolvimento Local”, In Educação de adultos, um campo e uma problemática, Lisboa, Educa.

CANÁRIO, R.; NÓVOA, A. (1988);

Educação de Adultos, um campo, uma problemática; Educa, Lisboa;

CANÁRIO, R et al, (2005);

Educação e formação de adultos: mutações e convergências; Lisboa; Educa; pp. 252; Acedido a 24 de Março de 2010 Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=fy0o6a74QLQC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Confer%3%AAnci a+%22Educar+e+Formar++Muta%3%A7%C3%B5es+e+Converg%3%AAncias+de+um+Campo>

[+Profissional%22&hl=ptPT&ei=1Pt3TPbtN9WX4Abg5fCABg&sa=X&oi=book_result&ct=bookthumbnail&resnum=1&ved=0CCoQ6wEwAA#v=onepage&q&f=false](#)

CANÁRIO, R., 1995;

Gestão da escola: como elaborar um plano de formação? Lisboa, Instituto de Inovação Educacional

CORTESÃO, L. 2000;

Nos bastidores da formação: contributo para o conhecimento da situação actual da formação de adultos para a diversidade em Portugal; Oeiras: Celta.

COMBS, PH., 1994

La crisis mundial en la education: perspectivas actuales, Madrid, Santillana, 1999.

CARRÉ, P. E CASPAR, 2001

Tratado das Ciências e das técnicas de formação. Instituto Piaget, Lisboa

DOMINICÉ, P.; 1984

"La biographie éducative: un itinéraire de recherche". Education Permanente.

FERRY, G., 1993

Le trajet de formation, Paris, Dunod.

FINGER, M. E NÓVOA, A., 1998

O método autobiográfico e a formação, Lisboa, DRH/Ministério da Saúde

FONTES, C. 2010;

Formação de Jovens e Formação de Adultos; Acedido a 26 de Agosto de 2010; Disponível em <http://educar.no.sapo.pt/Formadultos.htm>

FREEMAN, C. 1987,

“The Case for Technological Determinism”, in FINNEGAN, R.; SALAMAN, G.; THOMPSON, K. (Eds.) (1987), *Information Technology: social issues*, London: Open University/Hodden and Stoughton.

LIMA, L.1957;

Educação de Adultos: Fórum III / org; Braga; Universidade do Minho; 2004.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL, 2004

Novas Oportunidades – Aprender compensa, Lisboa.

NEVES et PEDROSO, 1997

Emprego, Formação e Desenvolvimento na Região Alentejo, Lisboa: IEFP

MELO A.; QUEIRÓS A.; SILVA A.; SALGADO, L.; ROTHES L.; RIBEIRO M.; 1998

Uma Aposta Educativa na Participação de todos; 1ª edição; Editorial do Ministério da Educação.

MARCELO G.;1991

Dar Sentido a los datos: la combinacion de perspectivas cualitativas e cuantitativas en el análisis de entrevistas. Lisboa: documento policopiado

MILES, HUBERMAN, 1985

Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods. California: Sage Publication

NÓVOA, A.; 1998

“O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos(e descaminhos) da formação de adultos”. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 1(2),1998.

NÓVOA, A.; 2007

Entrevista a António Nóvoa; Aprender ao longo da vida (Revista); nº 7, Setembro de 2007

OLIVEIRA, F. 1990

As técnicas de observação na investigação científica – Da definição dos objectivos da pesquisa à construção de uma técnica de observação: o caso particular do questionário. Portalegre. Documento Policopiado.

PATTON, M.Q. 1990

Qualitative evaluation methods. Newbury Park: Sage Publications.

PAIN, A.; 1990

Education informelle- les effects formateurs dans le quotidien, Paris, L`Harmattan.

PAIN, A.; 1991

Education informelle: les mots...et la chose(réponses à un praticien)” In La formation experiencielle dès adultes (B. Courtois e G. Pineu, Coord.) Paris, La documentation francaise.

PINEAU, G. 1989

“La formation expériencielle en auto, eco et co-formation”. Educacion Permanente.

SAVOIE – ZAJC, L., 2003

“ A entrevista semidirigida”, Gauthier Benoît, in Investigação Social. Da problemática à Colheita de Dados, Loures: Lusociência.

UNESCO 1976,

Carta de Nairobi 1976 Unesco - Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura 19ª sessão; Acedido 22 de setembro de 2010 Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/viewFile/339/248>

UNESCO (1976); Recommendation on the development of adult education adopted by the General Conference at its nineteenth session. Nairobi, 26 november Paris, s/d: trad. Port. da D.G.E.P.; Lisboa 1978.

YIN, R. 1989

Case study research. Design and methods. London: Sage Publications.

ANEXOS

ANEXO I

Guião de entrevista

Guião de Entrevista

A concepção deste guião enquadra-se nos objectivos e características da técnica de entrevista que considerámos adequada ao objecto de estudo: a entrevista semi-estruturada.

O guião organiza-se em torno da abordagem de três temas centrais (Temas A, B e C) estreitamente relacionados com as questões orientadoras do estudo. Relativamente a cada tema central é formulada uma questão global inicial pelo entrevistador, que procura suscitar o discurso livre e espontâneo do entrevistado com base no seu próprio quadro de referência. Considerando a eventualidade do entrevistado não abordar temas importantes de forma explícita e espontânea, o guião associa a cada questão global inicial uma “bateria” de sub-questões, mais precisas e centradas no quadro de referência do entrevistador.

TEMA A - A decisão de envolvimento do adulto num processo de RVCC: razões, motivações e expectativas.

Questão global inicial:

Proponho que iniciemos esta entrevista falando de sua decisão de procurar e inscrever-se no CNO. Peço-lhe que refira as razões que o levaram a essa decisão, as circunstâncias da sua vida que contribuíram para a sua decisão e, também, o que esperava ou o que procurava com a inscrição no CNO.

Sub-questões:

- Recordando esses tempos, que conhecimento tinha, à partida, do trabalho que se realizava num CNO?
- Do conhecimento que tinha do que era um CNO e daquilo que podia oferecer, há aspectos que lhe interessavam particularmente? Concretamente, que aspectos lhe despertavam mais interesse e porquê?
- Na sua decisão de se inscrever no CNO, teve algum peso a influência de outras pessoas, de instituições ou da empresa onde trabalhava, ou ainda a influência de certas circunstâncias da sua vida na altura que o levaram a pensar que era uma decisão acertada ou necessár

TEMA B – A dimensão formativa da situação de RVCC vivida pelo adulto: benefícios formativos do “processo de reconhecimento de competências”, da “formação complementar” e do processo de elaboração do “plano de desenvolvimento pessoal”.

Questão global inicial:

Falámos das razões e das expectativas que, do seu ponto de vista, justificaram a sua decisão de se inscrever no CNO. Gostaria que falássemos agora do conjunto de experiências que viveu no CNO. Peço-lhe que refira os aspectos dessas experiências que foram mais importantes para si, bem como os que foram menos importantes, justificando as suas opiniões; peço-lhe também que destaque aquelas experiências que, do seu ponto de vista, foram realmente enriquecedoras, referindo, por um lado, os benefícios que essas experiências lhe proporcionaram e, por outro lado, o que, na sua opinião, contribuiu para que essas experiências tenham sido enriquecedoras.

Sub-questões:

- Recordando a experiência da construção do seu portefólio reflexivo de aprendizagens, que aspectos desse trabalho lhe agradaram mais e que aspectos lhe agradaram menos? Porquê?

- De um modo geral, o que é que ganhou pessoalmente com a construção do seu Portefólio? Que aspectos foram mais enriquecedores para si? Porquê?

- Um dos trabalhos que teve de realizar para o seu portefólio foi a sua autobiografia. Que significado teve para si a realização deste trabalho e que vantagens pensa que este tipo de trabalho tem para uma pessoa?

- A experiência que viveu no CNO incluiu uma parte a que chamamos formação complementar. Que apreciação faz da formação complementar que frequentou? Ou seja, que aspectos considera positivos e quais considera menos positivos ou até negativos? Justifique as suas opiniões.

- A formação complementar que teve incluiu um conjunto de aspectos, ou seja, um conjunto de conteúdos. Na sua opinião porque da formação que teve fizeram parte esses conteúdos e não outros? Do seu ponto de vista, como é que foram definidos esses conteúdos e quem os definiu? Vê alguma relação entre os conteúdos da

formação que teve e todo o trabalho que realizou no seu portefólio reflexivo de aprendizagens?

- De um modo geral o que é que ganhou com a formação complementar que teve? Há aspectos que foram particularmente enriquecedores? Explique porquê.

- Ao longo da experiência que viveu no CNO, sente ter alterado ou acrescentado projectos para o seu futuro? Que aspectos do trabalho que desenvolveu no CNO contribuíram mais para o ajudar a pensar o seu futuro? que novas ideias para a sua vida ou que novos projectos lhe despertaram essas experiências que viveu?

- A pensar no seu futuro, um dos trabalhos que elaborou com a ajuda dos técnicos do CNO foi aquilo a que chamamos o plano de desenvolvimento pessoal. Recorda-se deste trabalho? Na sua opinião quais eram os objectivos desse plano? Gostou de realizar esse trabalho? A elaboração do seu plano de desenvolvimento pessoal foi útil para si? Que aspectos desse trabalho destaca com maior interesse? Porquê?

TEMA C – O percurso de vida após a vivência da situação de RVCC: evidências de incidências formativas na vida do adulto, nos planos pessoal, social e profissional e da formação.

Questão global inicial:

Falámos anteriormente da toda a sua vivência de várias experiências no CNO. Falemos agora da sua vida após ter frequentado o CNO.

Pergunto-lho se aquilo que viveu no CNO teve ou está a ter influência na sua vida actual. Ou seja de que formas e em que aspectos aquilo que viveu no CNO se repercutiu na sua vida pessoal, social e profissional. Em síntese, o que é que mudou na sua vida depois de ter frequentado o CNO?

Sub-questões:

- Refira se alterou hábitos quotidianos, na vivência de situações em casa com os seus familiares, na sua vida social, com os seus amigos ou em circunstâncias mais formais.

- Em termos profissionais, quais os benefícios da experiência vivida por si no CNO? Que comportamentos alterou ou que atitudes passou a desenvolver no seu local de trabalho?

- Frequentou formação após ter obtido a certificação de nível secundário ou está a pensar frequentar? Que formações? Por que razões e com que objectivos frequentou ou vai frequentar essas formações?

- Depois da experiência que viveu no CNO, como é que vê a sua formação actualmente? Olha para a formação (que frequenta ou que deseja frequentar) da mesma maneira que antes do CNO? Mudou alguma coisa na sua maneira de pensar a formação que procura para si própria? Pode explicar-me o que é que mudou na sua maneira de ver ou de escolher a formação?

ANEXO II
Matriz de codificação das entrevistas

MATRIZ DE CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Tema A- Envolvimento dos adultos no CNO: razões e representação inicial da actividade do CNO

RAZ- Razões do envolvimento no CNO

ACT-DES- representação da actividade desenvolvida do CNO

Tema B- A dimensão Formativa da situação de RVCC vivida pelo adulto

B1- Benefícios formativos do processo de reconhecimento de competências

RC – o processo de RVCC

REPR- RC -AD – representação de actividades de rc desenvolvidas

RC- RAD- relação com a actividade de rc

DF-RC – dimensão formativa do processo de reconhecimento

RC-REL-TEC- relação com os técnicos

B2- Benefícios formativos da formação complementar

FC- AD- actividades desenvolvidas na formação complementar

FC-RHV- relação com a história de vida

FC-ASP- MENR- Aspecto menos enriquecedores

FC-ASP-ENR- Aspectos enriquecedores

FC- REL-TEC- Relação com os técnicos

B3- Benefícios Formativos do plano de desenvolvimento pessoal

PDP- plano de desenvolvimento pessoal

PDP-AD- Actividade desenvolvida no plano de desenvolvimento pessoal

PDP- VAN- vantagens do plano de desenvolvimento pessoal

TEMA C- O percurso de vida após a vivência da situação de RVCC

MVS- mudança na vida pessoal e social

MVP- mudança na vida profissional

REL-FOR- relação com a formação após a situação rvc

ANEXO III
Matrizes de redução de dados

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

Tema A- Envolvimento dos adultos no CNO: razões e representação inicial da actividade do CNO.

RAZ- Razões do envolvimento no CNO

ADULTOS	Razões do envolvimento no CNO RAZ
Francisco	<p>Aquilo que me levou a procurar o CNO e a decisão de continuar os estudos foi porque apenas tive oportunidade de estudar até ao 11º ano (decorria o ano de 1983), depois não tive possibilidade de continuar mais um ano porque tive de cumprir o serviço militar.</p> <p>....O meu grande objectivo era concluir o 12º ano...E por isso, quando tive oportunidade e sabia que poderia concluir o 12º ano que é muito importante hoje em dia tal como ter uma qualificação</p> <p>Ingressei no processo de RVCC para concluir o 12º ano e para adquirir mais conhecimento...Influência directa, só minha e da minha esposa...</p> <p>Foi para conseguir mais conhecimentos e para ter uma nova oportunidade....(...).Talvez pudesse ter uma nova oportunidade profissional.</p>
José	<p>O que me levou a inscrever-me no RVCC foi a vontade de concluir o 12º ano. Tinha colegas que já o tinham conseguido, através da escola, e eu estava mesmo decidido a ter um grau de escolaridade mais elevado. Como fiquei desempregado e comecei a ter mais tempo em casa sem ter nada para fazer, falei com alguns colegas que já tinham frequentado o RVCC e eles incentivaram-me. Logo nessa altura inscrevi-me.</p> <p>A par da minha actividade profissional fui monitor de natação desde 1974. Claro que como só tinha o nono ano, apesar de ter o curso de monitor, não me puderam contratar para dar aulas de natação na Câmara Municipal. O incentivo foi externo. No grupo a que pertencia verifiquei que certos indivíduos que tinham o 12º ano depositavam em mim sempre a responsabilidade de fazer o trabalho escrito, porque confiavam em mim. Também foi uma vertente que me incentivou.</p>
Maria	<p>Independentemente de ter um trabalho estável as habilitações que tinha na altura não me permitiam progredir na carreira profissional. Daí a motivação para o ingresso no CNO</p> <p>A classe social onde estamos inseridos e a sociedade cada vez mais nos exigem mais conhecimento</p> <p>Estava espera de encontrar instrução e cultura, obter o meu certificado, e foi o que encontrei</p>
António	<p>O que motivou, na altura, foi não ter a escolaridade concluída</p> <p>Esse era um passo importante, a outra prioridade não o permitia mas tinha sempre consciência que a vida assim o exigia</p> <p>Nessa altura ainda a empresa estava a encerrar e despoletou-me a necessidade de estar mais preparado para o futuro, para ter mais opções. Isso era uma preocupação. Também em termos pessoais.</p> <p>O horário era uma fonte de motivação para conciliar com responsabilidades familiares</p>

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

Tema A- Envolvimento dos adultos no CNO: razões e representação inicial da actividade do CNO.

ACT-DES- Representação da actividade desenvolvida por um CNO

ADULTOS	Representação inicial da actividade desenvolvida pelo CNO REPR-ACT-DES
Francisco	<p>Não tinha muitos conhecimentos, por pouca informação. Não me informei convenientemente acerca do processo</p> <p>Pensei logo que a experiência de vida poderia contar mais sem ter que falar em determinados temas.</p> <p>Fez-me recordar determinados aspectos da minha vida, a nível de gostos, de saberes e sabores de antigamente e ter que ligar os temas à minha vida pessoal, comecei a interessar-me em relacionar os temas com a minha vida e entusiasmei-me imenso.</p>
José	<p>Não tinha muito conhecimento do trabalho realizado num CNO. Quando falava com os colegas, pensei que fosse fácil, e quando eles frequentaram o processo, até ajudei alguns a desenvolverem alguns temas que lhes pediram para desenvolver. E, pensei que eu facilmente conseguiria, visto que tenho muita experiência. Achava que o conseguiria rapidamente. Mas quando comecei, verifiquei que não era assim. E ainda bem, porque hoje até me indigno quando certas pessoas o criticam, pois é um trabalho profundo, é preciso ter conhecimentos e fazer muita pesquisa... e não é tão fácil assim. De tal forma que no meu grupo éramos cerca de vinte pessoas e só metade concluiu. Se calhar pensaram que era fácil e não se dedicaram ao trabalho como eu me dediquei. Havia uma fase que eu pensava que tinha que trabalhar apenas a minha área profissional, no apoio à secção de engenharia e verifiquei que afinal não era só isso, era a globalidade da nossa vida.</p>
Maria	<p>Tinha conhecimento do que se fazia num CNO, pois outras colegas já o tinham frequentado.... Disseram-me que iria ter facilidade em desenvolver temas e a equipa me iria ajudar.</p> <p>Estava espera de encontrar instrução e cultura, obter o meu certificado, e foi o que encontrei</p>
António	<p>Não tinha nenhum conhecimento da actividade que era desenvolvida num CNO</p> <p>Não sabia o que ia encontrar, e por isso até comecei a trabalhar de uma forma que não era adequada, com o tempo é que comecei a perceber o que se pretendia. Fazia trabalhos sobre a minha anterior actividade profissional.</p>

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

Tema B- A dimensão formativa da situação de RVCC vivida pelo adulto

B1- Benefícios formativos do processo de reconhecimento de competências

RC – o processo de RVCC

RC -AD – actividades de rc desenvolvidas

ADULTOS	Actividades de reconhecimento desenvolvidas RC -AD
Francisco	Quando há muitos temas...dados por diversas etapas, dentro das três áreas, para serem desenvolvidos A descrição da história de vida, Relativamente aos temas desenvolvidos, foi mais fácil pensar neles como algo que já me aconteceu na vida, como já fiz cirurgias e sou diabético, tentei desenvolvê-los nessa perspectiva. Outros como as energias renováveis....
José	Uma das coisas com a quais fiquei surpreendido através da vasta pesquisa que fiz foi o tema do meio ambiente e da reciclagem...Acho que deveríamos despoletar mais a atenção das pessoas para o mal que nós andamos e fazer à nossa terra. Foi bastante enriquecedor. O ter que pesquisar na internet nas enciclopédias, falar com pessoas, etc. Ficamos com o livro da nossa vida. Falar sobre coisas que já tinha esquecido, é muito importante mostrá-lo aos filhos que fizeram questão de o apreciar positivamente
Maria	A nível da informática, nomeadamente na pesquisa na net, no Word e no Excel, fiz print screen e enviei bastantes emails Disseram-me que iria ter facilidade em desenvolver temas Escrever a minha história de vida
António	No início da autobiografia, ter que ir ao passado foi excelente. Ir á infância, a vivência com as pessoas, com os sítios do passado. A questão dos recursos energéticos e de todos os recursos em si. Toda a questão do orçamento familiar

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

Tema B- A dimensão Formativa da situação de RVCC vivida pelo adulto

B1- Benefícios formativos do processo de reconhecimento de competências

RC- RAD- relação com a actividade desenvolvida

ADULTOS	Relação do adulto com a actividade de rc RC- RAD
Francisco	<p>A descrição da história de vida, significa termos um conhecimento muito melhor acerca de nós. Mesmo aquelas coisas que nós sabemos...pelo simples facto de escrever sobre elas, sobre os pensamentos do dia-a-dia, a maneira de agir é melhor quando o colocamos no papel. Tem uma importância muito grande quando nós os conseguimos identificar. Começamos a dar mais valor aquilo que fazemos no dia-a-dia. Faz-nos pensar, ir ao fundo das nossas experiências...sobre a nossa adolescência, a nossa infância.</p> <p>Relativamente aos temas desenvolvidos, foi mais fácil pensar neles como algo que já me aconteceu na vida, como já fiz cirurgias e sou diabético, tentei desenvolvê-los nessa perspectiva.</p> <p>Outros como as energias renováveis....apesar de não me interessar muito por isso sei que são muito importantes para o ambiente. O que menos me agradou foi chegar àqueles pormenores muito técnicos, por exemplo na área das novas tecnologias e na área da agricultura, existiram pormenores que só um profissional da área é que sabe dizer, isso é que foi um pouco chato. De qualquer maneira, foram novas coisas que aprendi.</p>
José	<p>E, pensei que eu facilmente conseguiria, visto que tenho muita experiência. Achava que o conseguiria rapidamente. Mas quando comecei, verifiquei que não era assim. E ainda bem, porque hoje até me indigno quando certas pessoas o criticam, pois é um trabalho profundo, é preciso ter conhecimentos e fazer muita pesquisa... e não é tão fácil assim. De tal forma que no meu grupo éramos cerca de vinte pessoas e só metade concluiu. Se calhar pensaram que era fácil e não se dedicaram ao trabalho como eu me dediquei.</p> <p>Havia uma fase que eu pensava que tinha que trabalhar apenas a minha área profissional, no apoio à secção de engenharia e verifiquei que afinal não era só isso, era a globalidade da nossa vida. Deu-me um gozo tremendo falar sobre a minha vida. Adorava que a minha mãe ainda pudesse ver o que escrevi e o que consegui: sentir-se-ia orgulhosa. Foi o que me surpreendeu mais, foi reviver o meu passado, a minha infância e a minha adolescência. Não houve nenhum tema que eu não gostasse.</p> <p>Ficamos com o livro da nossa vida e excedeu as minhas expectativas. Falar sobre coisas que já tinha esquecido, é muito importante</p>
Maria	<p>Gostei muito de todo o processo. Tenho a dizer que me deu muito trabalho. Coisas que eu pensava que nunca iria aprender e aprendi</p> <p>O que me agradou mais foi contar e escrever a minha história de vida. Foi bom recordar. Fica um trabalho para mostrar, tenho orgulho nele e peço a Deus o privilégio de os meus netos, no futuro, o poderem ler.</p> <p>O que menos me agradou foi chegar àqueles pormenores muito técnicos, por exemplo na área das novas tecnologias e na área da agricultura, existiram pormenores que só um profissional da área é que sabe dizer, isso é que foi um pouco chato. De qualquer maneira, foram novas coisas que aprendi.</p>
António	<p>Os aspectos foram todos bastante positivos. No início da autobiografia, ter que ir ao passado foi excelente. Ir á infância, a vivência com as pessoas, com os sítios do passado. Aspectos negativos, não encontrei.</p>

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

Tema B- A dimensão Formativa da situação de RVCC vivida pelo adulto

B1- Benefícios formativos do processo de reconhecimento de competências

DF-RC – dimensão formativa do processo de reconhecimento

ADULTOS	Dimensão formativa do processo de reconhecimento DF-RC
Francisco	<p>Tenho gosto em dizer que fiz um bom portefólio. Aprendi muitíssimo....muitíssimo....até já tenho saudades</p> <p>Ganhei esta experiência toda...todos os meus conhecimentos interligados com aqueles temas que me pediram para desenvolver. O que ganhei basicamente foi conhecimento</p> <p>Estou mais à vontade para falar em determinados temas do que antes do PRA. Por exemplo, sobre o tema do 25 de Abril, falava superficialmente, com toda a pesquisa falo mais à vontade...dar a minha opinião porque a informação que tenho é muito maior</p> <p>Significa termos um conhecimento muito melhor acerca de nós. Mesmo aquelas coisas que nós sabemos...pelo simples facto de escrever sobre elas, sobre os pensamentos do dia-a-dia, a maneira de agir é melhor quando o colocamos no papel. Tem uma importância muito grande quando nós os conseguimos identificar. Começamos a dar mais valor aquilo que fazemos no dia-a-dia. Faz-nos pensar, ir ao fundo das nossas experiências...sobre a nossa adolescência, a nossa infância. As atitudes, o parar e reflectir sobre tudo isto é muito enriquecedor. Eu sou assim agora, mas há alguns tempos atrás pensava de modo diferente. É importante fazer uma introspecção sobre a forma de agir e pensar.</p>
José	<p>O português...estava esquecido. Excedeu-me as expectativas, a forma como eu consegui desenvolver os temas e escrever Foi bastante enriquecedor. O ter que pesquisar na internet nas enciclopédias, falar com pessoas, etc. Fiquei mais enriquecido na escrita, na pesquisa.</p> <p>Acho que se tivesse feito o RVCC há dois anos atrás teria sido ainda mais enriquecedor pois estou mais fortalecido nas minhas ideias e convicções e se calhar alteraria algumas atitudes e promovia outras. Levantou-me muito o ego</p>
Maria	<p>São muitas mas refiro-lhe três ou quatro. O nosso vocabulário fica muito mais rico, temos mais poder de argumentação, já consigo falar muito melhor sobre outros assuntos. Antes sabia o que pensava sobre determinados assuntos, mas faltavam-me as palavras certas para as desenvolver. A nível da informática, nomeadamente na pesquisa na net, no Word e no Excel, fiz print screen e enviei bastantes emails. Não era que eu não tivesse noções básicas, mas todo o trabalho em grupo nas sessões, a entretajuda entre colegas e a orientação dos formadores, ajudaram imenso. Coisas que eu pensava que nunca iria aprender e aprendi. Orgulho-me bastante de olhar e dizer que fui eu que fiz este trabalho, e está tão bem escrito....tão bem pontuado...com um vocabulário acessível e que no fundo escrevi e nem me apercebi que consegui por no papel aquilo que ia no meu coração e na minha cabeça.</p>
António	<p>Os aspectos foram todos bastante positivos. Foi a reflexão, e depois do processo, olhamos para as pessoas e para as experiências de um modo diferente. Porque nunca paramos para fazer uma reflexão sobre o passado, sobre o presente. Ajudou-me a pensar e aprofundar certas questões da minha vida pessoal</p>

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

Tema B- A dimensão Formativa da situação de RVCC vivida pelo adulto

B1- Benefícios formativos do processo de reconhecimento de competências

RC-REL-TEC- relação com os técnicos

ADULTOS	Relação com os técnicos RC-REL-TEC
Francisco
José
Maria	Deu-me outra cultura, outra instrução, o convívio com a equipa de técnicos. São uma série de factores muito positivos. O objectivo principal foi atingido, com muito esforço e com muito empenho tal como a dedicação de todos os meus formadores Disseram-me que iria ter facilidade em desenvolver temas e a equipa me iria ajudar Estava espera de encontrar simpatia, instrução e cultura, obter o meu certificado, e foi o que encontrei mas todo o trabalho em grupo nas sessões, a entreaajuda entre colegas e a orientação dos formadores, ajudaram imenso Desde que nos sintamos bem e que haja sempre alguém a ajudar consegue-se tudo.
António	<i>Relativamente à construção do portefólio: toda a ajuda dos formadores foi importante, pois o relacionamento era muito importante</i>

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

Tema B- A dimensão Formativa da situação de RVCC vivida pelo adulto

B2- Benefícios formativos da formação complementar

FC- Formação Complementar

FC- AD- actividades desenvolvidas na formação complementar

ADULTOS	Actividades desenvolvidas na formação complementar FC- AD
Francisco	A formação que tive foi com base nos diversos temas que foram dados nas três áreas. A formação foi sobre essas áreas No meu portefólio liguei aquilo que aprendi com situações do dia-a-dia. Tenho consciência que é diferente da escola. Os conteúdos foram definidos pelas formadoras. Nós depois tirávamos dúvidas e interligava-mos com o trabalho que estávamos a fazer.
José	Até pensei que iríamos dar mais matéria. Mas, foi quanto basta. Obrigou-me a estudar mais um pouco sobre coisas que eu já tinha ouvido falar mas que não as sabia Falámos sobre temas mundiais. Recordei matérias que já tinha dado.
Maria	Eu, por exemplo, tive dificuldade num tema em que tinha que elaborar um organograma, e sozinha não chegaria lá. Foi mesmo necessária a ajuda dos formadores que são entendidos na matéria Os formadores organizaram os conteúdos para prosseguir com a formação.
António	A formação em áreas que nos podem ajudar Considero a formação em inglês bastante vantajosa Recordo a história da língua portuguesa, os regionalismos, o tema das energias e do ambiente. Também aprendi fórmulas

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

Tema B- A dimensão Formativa da situação de RVCC vivida pelo adulto

B2- Benefícios formativos da formação complementar

FC- Formação Complementar

FC-RHV- relação com a história de vida

ADULTOS	Relação com a história de vida FC-RHV
Francisco	A formação que tive foi com base nos diversos temas que foram dados nas três áreas No meu portefólio liguei aquilo que aprendi com situações do dia-a-dia. O preço da energia é cada vez mais alto. Se nós soubermos uma melhor maneira gerir os nossos recursos, e foi isso que aprendemos na formação complementar Os conteúdos foram definidos pelas formadoras. Nós depois tirávamos dúvidas e interligava-mos com o trabalho que estávamos a fazer
José	<i>Formação complementar e história de vida:</i> sim, estava tudo interligado. Não íamos dar aquela matéria só por dar. Estava tudo relacionado com o dia-a-dia. Falámos sobre temas mundiais. O que é importante saber para ter opinião formada. Quem definiu os conteúdos foram os formadores. Foi uma questão que nem sequer foi discutida, foi-nos apenas transmitido que tinham que ser estes. Já está feito, foi apresentado e eu não interferi
Maria	Esta formação complementar ajudou-me imenso a acabar o meu portefólio e a desenvolver o trabalho que me faltava desenvolver em diversos temas que me exigiam e que eu sozinha não conseguia fazer Eu, por exemplo tive dificuldade num tema em que tinha que elaborar um organograma, e sozinha não chegaria lá. Foi mesmo necessária a ajuda dos formadores que são entendidos na matéria. Chegou-se à conclusão que o que eu tinha feito estava muito bem, mas segundo o que o RVCC exige a cada formando havia a falta de mais dois temas validados, e que seriam necessários para concluir. Fui eu mesma que perguntei nessa altura se não seria melhor acabá-los em formação complementar, dado que sozinha não conseguia Os formadores organizaram os conteúdos para prosseguir com a formação.
António	A formação em áreas que nos podem ajudar. Estando eu no desemprego, ainda é mais importante. Considerei a formação em inglês bastante vantajosa Recordo-me dos conteúdos que foram dados e era o formador que os enunciava. Complementou espaços que eu não consegui preencher e que essa formação me deu acesso

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

Tema B- A dimensão Formativa da situação de RVCC vivida pelo adulto

B2- Benefícios formativos da formação complementar

FC-D- Dimensão formativa da formação complementar

FC-ASP- MENR- Aspecto menos enriquecedores

ADULTOS	Aspectos menos enriquecedores FC-ASP- MENR
Francisco	O aspecto negativo é a obrigatoriedade de estar na sala de aula aquele tempo determinado. Como trabalho por turnos é difícil. Mas, são necessárias, temos que nos adaptar, porque isto fazia parte das orientações. Não fui obrigado, mas eu não gosto de desistir.
José	Por incrível que possa parecer não achei nenhum aspecto negativo.
Maria	Aspectos negativos, não verifiquei. Estou a ser muito sincera.
António	Penso que foi muito pouco tempo

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

Tema B- A dimensão Formativa da situação de RVCC vivida pelo adulto

B2- Benefícios formativos da formação complementar

FC-D- Dimensão formativa da formação complementar

FC-ASP-ENR- Aspectos enriquecedores

ADULTOS	Aspectos enriquecedores FC-ASP-ENR
Francisco	<p>O aspecto positivo foi por serem aulas mais objectivas, direccionadas para assuntos específicos, como por exemplo, da evolução da língua portuguesa, arquitectura, energias renováveis. Tira-se maior proveito e conhecimento destas áreas</p> <p>Se nós soubermos uma melhor maneira gerir os nossos recursos, e foi isso que aprendemos na formação complementar. Já é muito positivo, é um ganho na vida pessoal</p>
José	<p>Até pensei que iríamos dar mais matéria. Mas, foi quanto basta. Obrigou-me a estudar mais um pouco sobre coisas que eu já tinha ouvido falar mas que não as sabia. Foi positivo</p> <p>Ganhei muito. Aprendi mais, fiquei mais rico. Recordei matérias que já tinha dado.</p>
Maria	<p>Na formação complementar temos que cumprir horário e estamos sempre a aprender. Eu acho muito útil para as pessoas que têm dificuldades em determinados temas, não necessariamente em todos os temas</p>
António	<p>A formação é sempre vantajosa. A formação em áreas que nos podem ajudar. Estando eu no desemprego, ainda é mais importante. Considerei a formação em inglês bastante vantajosa.</p> <p>Ganhei o Conhecimento da história da língua portuguesa no mundo, o que eu não tinha conhecimento mais alargado sobre esse tema.</p>

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

Tema B- A dimensão Formativa da situação de RVCC vivida pelo adulto

B2- Benefícios formativos da formação complementar

FC-D- Dimensão formativa da formação complementar

FC- REL-TEC- Relação com os técnicos

ADULTOS	Relação com os técnicos FC- REL-TEC
Francisco	Não podemos esperar facilidades em tirar o 12º ano desta forma. Tem que haver exigência, não se pode dar o 12º ano sem esforço. As formadoras também eram muito exigentes e deram muita ajuda para eu conseguir o trabalho
José	Os formadores foram impecáveis, souberam ouvir-nos e ajudar.
Maria	Aquela ajuda que eu precisava obtive-a.
António

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

Tema B- A dimensão Formativa da situação de RVCC vivida pelo adulto

B3- Benefícios Formativos do plano de desenvolvimento pessoal

PDP- plano de desenvolvimento pessoal

PDP-AD- Actividade desenvolvida no plano de desenvolvimento pessoal

ADULTOS	Actividade desenvolvida no plano de desenvolvimento pessoal PDP-AD
Francisco	Pediram-me para fazer esse trabalho, para que todo o meu trabalho tivesse sentido, que fosse útil... É preciso que se tenha uma meta a atingir. É importante fazê-lo mas a minha vida não me permitiu pô-lo em prática.
José	Desenvolvi os projectos para o meu futuro que passam por ajudar os meus filhos a concretizar os objectivos deles.
Maria	Gostei muito do trabalho porque sou eternamente sonhadora e gosto de viver as coisas com muita intensidade. Alimentou-me os sonhos apesar de me deparar com alguns obstáculos
António	Recordo-me do trabalho. Foi na fase final do portefólio. Não é fácil porque as coisas não estão fáceis. Ajudou na questão da motivação de acreditar em mim.

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

Tema B- A dimensão Formativa da situação de RVCC vivida pelo adulto

B3- Benefícios Formativos do plano de desenvolvimento pessoal

PDP- plano de desenvolvimento pessoal

PDP- VAN- vantagens do plano de desenvolvimento pessoal

ADULTOS	Vantagens do plano de desenvolvimento pessoal PDP- VAN
Francisco	Pediram-me para fazer esse trabalho, para que todo o meu trabalho tivesse sentido, que fosse útil... É preciso que se tenha uma meta a atingir. É importante fazê-lo mas a minha vida não me permitiu pô-lo em prática.
José	Foi útil fazê-lo porque transcrevi as minhas ideias e agora costumo consultá-lo e verificar se tenho conseguido atingir aquilo que me propus. Analiso as minhas atitudes, reflectindo sobre elas.
Maria	Incentivou-me, despertou-me o sonho. No entanto não desisti da ideia. Gostei muito do trabalho porque sou eternamente sonhadora e gosto de viver as coisas com muita intensidade. Alimentou-me os sonhos apesar de me deparar com alguns obstáculos
António	Ajudou na questão da motivação de acreditar em mim.

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

TEMA C- O percurso de vida após a vivência da situação de RVCC

MVS- mudança na vida pessoal e social

ADULTOS	Mudança na vida pessoal e social MVS
Francisco	A nível social e pessoal foi importante porque lido com todos os conhecimentos que adquiri. Não concretamente por ter passado pelo CNO, apesar de ter ajudado. Eu já tinha consciência de determinados hábitos. Já os praticava. Talvez me despertasse o interesse para outros aspectos mais específicos. Fico mais crítico em relação àquilo que vejo. Mas, com a pesquisa que fiz durante o processo tenho conhecimentos de determinados sites na internet, que consulto frequentemente e que me ajudam a estar mais actualizado
José	Em termos pessoais e sociais...na reciclagem, em casa sou um chato com a separação dos lixos. Mudei bastante os meus hábitos e tento incentivar os outros a fazê-lo. Até já falei com o presidente da câmara para incentivar as pessoas através de panfletos, para conseguir mudar a mentalidade das pessoas em relação à limpeza do planeta. Leio mais, pesquiso mais. Estou muitas horas ao computador, leio, pesquiso, envio currículos para Portugal e para o estrangeiro, nomeadamente para a Delphi em Inglaterra. Passo muito tempo a ler, preparo melhor os treinos de futebol. Sou treinador de uma equipa. Ocupa-me o tempo. Cada dia que passa,tento ser o mais assertivo possível. Faço muitos exames à minha consciência. Pergunto-me muita vez se tive a atitude correcta. Talvez com o descrever a minha vida, sobre a pesquisa que fiz isso me deu outro traquejo, outros alicerces. Talvez tenha tido influência este trabalho. Fez-me pensar mais.
Maria	A nível social não mudou muito porque já sou extrovertida Fez-me influenciar o meu filho a continuar os estudos. Agora ainda o faço com mais frequência. Nunca é tarde para aprender, para investir na nossa cultura. Eu consegui subir na carreira com honestidade. Ao nível de hábitos, como na alimentação, nos cuidados básicos, na separação dos lixos, não houve grande alteração pois já o fazia anteriormente e continuo a fazê-lo.
António	Mudou a auto estima, fez a diferença na minha vida Não digo que tenha mudado hábitos, refino hábitos. Já tinha bons hábitos em termos sociais ao nível das questões ambientais, ao nível das despesas e consumos domésticos. Na questão de relacionamento com as pessoas, o facto de ter feito um trabalho sobre a assertividade refinou a minha maneira de pensar as situações de conflito. A questão da separação dos lixos, já fazia, mas agora, reflecto mais. Começo a ter um sentido mais crítico em termos de novas formas de ajudar a preservar o ambiente.

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

TEMA C- O percurso de vida após a vivência da situação de RVCC

MVP- mudança na vida profissional

ADULTOS	Mudança na vida profissional MVP
Francisco	Profissionalmente não ajudou em nada pois é difícil ter um emprego e eu tenho-o. Tenho que o preservar mesmo que não seja o emprego de sonho. O meu objectivo é desempenhar as minhas funções da melhor maneira. No emprego antigo consegui subir através do meu próprio valor. Aqui não é possível
José	Mudou pouco, devido à conjuntura política. Em termos profissionais, continuo à procura de emprego
Maria	A nível profissional além de ficar a ganhar mais dinheiro ao final do mês é óptimo, fico a ter mais oportunidades de desenvolver a minha actividade profissional de melhor forma. Tive melhor receptividade por parte da minha chefia que me congratulou pelo meu esforço, obtive votos de confiança por membros superiores hierárquicos a partir do momento em que mostrei o meu diploma e o meu portefólio. Deram-me a oportunidade de mudar de secção. Nesta altura estou num sítio onde tenho que ter uma postura mais diplomática, ao contrário de antigamente, que trabalhava no armazém. Sou uma pessoa simples e humilde, mas considero que estou melhor preparada para atender as pessoas. Nesta altura o que faço não me permite ter a mesma postura que tinha no armazém. Lido com fornecedores, atendo telefonemas importantes. O CNO ajudou-me a ter uma nova atitude e melhor formas de ser e de estar no meu local de trabalho. Se estou num gabinete onde lido com pessoas de diferentes classes sociais tenho que saber lidar com isso, tenho que dar uma imagem positiva pois represento a imagem da entidade.
António	O patamar da procura de emprego...não é porque a pessoa não tenha as competências, não consegue é ter a oportunidade de as demonstrar. Ter o nono ano é um rótulo negativo. Se enviasse um currículo só com o nono ano....modifica o patamar da procura de emprego.

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

TEMA C- O percurso de vida após a vivência da situação de RVCC

REL-FOR- relação com a formação após a situação rvc

ADULTOS	Relação pessoal com a formação após a situação rvc REL-FOR
Francisco	<p>Frequentei ao nível de segurança e também um módulo de formação sobre igualdade de género. Fui para aprender mais sobre o assunto. Senti-me mais realizado apesar de não ter a ver com o meu trabalho (em relação à igualdade de género)</p> <p>Tenho pena de não haver oferta formativa em variadas áreas. Faço formação na área da segurança direccionada para a minha formação. A nível da empresa não espero muita formação até porque não é muito acessível. Existem determinados temas que gostaria de ter formação, nomeadamente ao nível da informática. Ter passado pelo CNO, estimulou mas não foi relevante para mudar a minha forma de ver a formação.</p>
José	<p>Estou a ser incentivado para começar a frequentar qualquer curso na área do desporto, pois sou monitor de natação, treinador de futebol e sempre frequentei formação nessas áreas.</p> <p>Não vejo a formação da mesma forma. Acho que acima de tudo nos devemos aplicar bastante em tudo o que se faz.</p> <p><i>:relativamente à maneira de pensar a formação que procura :</i> De certa forma mudou... até aqui pensei que não era possível continuar e agora acho possível investir na minha formação ao nível do desporto.</p>
Maria	<p>Fazia uma ideia do que queria antes de passar pelo CNO. Cada vez mais este foi um factor que me incentivou a ter formação, não só a nível de uma licenciatura, mas até mesmo relacionada com o meu trabalho. Fazer formação na área social para dar apoio à psicóloga ou à assistente social</p> <p>O portefólio deu-me confiança. Agora vejo o caminho que tenho a percorrer de uma forma mais clara.</p> <p>Se não tivesse passado por esta experiência se calhar não achava possível.</p>
António	<p>Sim, mudei a forma de pensar na formação para mim. Penso: que tipo de formação é que necessito para desenvolver o meu trabalho (quando trabalhava) se eu não tivesse passado por este processo, não pensava desta forma. As vezes o acesso à formação é um pouco dificultado, especialmente quando queremos uma área que não está disponível. Existem módulos de formação que eu não escolhia, mas que me ajudam. Gostaria muito de fazer um percurso de nível V na área de artes gráficas, publicidade e marketing.</p> <p>Agora a lacuna não é o secundário, é a especialização. Agora é esse o meu objectivo</p>

