

MAFALDA FERREIRA GUEDES

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO E DAS COMPETÊNCIAS NO
SISTEMA DE RVCC DE NÍVEL SECUNDÁRIO**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

PORTO - 2012

MAFALDA FERREIRA GUEDES

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO E DAS COMPETÊNCIAS NO
SISTEMA DE RVCC DE NÍVEL SECUNDÁRIO**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

PORTO - 2012

MAFALDA FERREIRA GUEDES

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO E DAS COMPETÊNCIAS NO
SISTEMA DE RVCC DE NÍVEL SECUNDÁRIO**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, sob a orientação do Mestre Nelson Lima Santos.

NOTA PRÉVIA

A presente dissertação é escrita conforme o novo Acordo Ortográfico

Resumo

A iniciativa Novas Oportunidades, tal como ficou expresso na legislação, surge com o objetivo de promover a qualificação mínima ao nível básico e secundário. Permite a adultos com baixos níveis de qualificação a progressão escolar e profissional, nomeadamente pelo processo de RVCC de nível secundário (Portaria n.º 86/2007 de 12 de janeiro). É inegável que esta iniciativa foi certamente um dos mais importantes programas de qualificação da população portuguesa implementado nas últimas décadas, tendo registado uma forte adesão (CNE, 2011).

Assim, importa compreender quais as perceções dos adultos que frequentam os CNO e os processos de RVCC de nível secundário, em entidades pública e privada. Para este efeito, foi construído um questionário original, adequado à população e à realidade a avaliar – *Questionário de Avaliação do Processo de RVCC (QAPRVCC)*, da autoria de Lima Santos, Diniz, e Guedes (2010).

Após um pré-teste com reflexão falada, o QAPVRCC ficou constituído por 6 subescalas, compostas por 42 itens respondidos numa escala de *Likert* de 6 pontos (*autoavaliação do formando, avaliação dos contributos para a realização do PRA, avaliação do impacto do processo RVCC, avaliação global do Processo RVCC, grau de reconhecimento das competências e grau de importância das competências ao longo da vida*). Tem, ainda, quatro questões abertas, duas relativas ao que correu melhor no processo e ao que pode vir a ser melhorado, bem como mais duas relativas a outras competências que foram reconhecidas, validadas e certificadas e a outras competências que seria importante validar, reconhecer e certificar.

A amostra é constituída por um total de 63 formandos, sendo 68,3% da entidade pública e 31,7% da entidade privada, e 25,4% do sexo feminino e 74,6% do sexo masculino. Os resultados mostraram que, a nível qualitativo, se evidenciaram níveis elevados de satisfação. Já como proposta de melhoria, os formandos apontaram a falta de tempo/sessões/aulas práticas e esclarecimentos (CNO privado) e a necessidade de mais apoio/orientação inicial e objetividade por parte da equipa (CNO público).

Por sua vez, os estudos diferenciais mostraram que o sexo feminino, por comparação com o sexo masculino, refere como competências significativamente mais importantes a comunicação oral e escrita e a dimensão interpessoal, enquanto em função do tipo de entidade, os participantes da privada valorizaram mais a autonomia e as TIC do que os da pública.

Abstract

The initiative “Novas Oportunidades” (*New Opportunities*), as expressed in the legislation, aims to promote the minimal qualification to primary and secondary educational levels. This allows adults with low levels of qualification, to improve their educational and professional development, namely by the *RVCC* process at the secondary level (*Portaria n.º 86/2007 de 12 de Janeiro*). It is undeniable that this initiative was certainly one of the most important qualification programs of the Portuguese population during the last decades, having registered a strong accession (*CNE, 2011*).

Therefore, it is important to understand which are the perceptions of the adults that attend to *CNO* and to the processes of *RVCC* at the secondary level, both in public and private entities. For this purpose, an original survey was designed, adequate to the population and to the reality under evaluation – *Questionário de Avaliação do Processo de RVCC (QAPRVCC)*, designed by Lima Santos, Diniz, and Guedes (2010).

After a pre-test with aloud reflection, the *QAPVRCC* was constituted by 6 subscales composed by 42 items answered in a 6-points *Likert rating scale* (*trainee’s self-evaluation, evaluation to it’s contributes for the realization of the PRA, RVCC process’s impact evaluation, RVCC process’s global evaluation; degree of acknowledgment of it’s skills and the degree of importance of its skills through life*). It also has four opened questions, two related to what went best during the process and to what can be improved, as well as two related to other skills that were acknowledged, validated and certified and to other skills that would be important to acknowledge, validate and certify.

The sample is constituted by 63 trainees, being 68.3% from public entities and 31.7% from private entities, and 25.4% females and 74.6% males. The results showed that, at the qualitative level, high levels of satisfaction were evident. As improvement, the trainees link to the lack of time/sessions/practical classes and clarifications (on private *CNO*) and the need of more support/initial orientation and the team’s objectivity (on public *CNO*).

On the other hand, the differential studies evidenced that females, compared to males, refer to the significantly most important competences as oral communication and writing, and interpersonal dimension. Whereas according to the type of entity, private’s participants valued more the autonomy and IT’s, comparing to public’s participants.

Agradecimentos

Ao Mestre Nelson Lima Santos, que me desafiou para iniciar mais este projeto, gostaria de tecer as minhas primeiras palavras de agradecimento. Obrigada por ter acreditado em mim, por ter dedicado o seu tempo, imensa sabedoria, incalculável paciência na construção deste trabalho de dissertação.

Aos CNO, nas pessoas da Dr.^a Teresa Ortega e Professora Fátima Cerqueira, por me terem possibilitado a realização deste estudo nas vossas instalações e por me terem prestado todas as informações necessárias para realização do mesmo.

À minha colega Ana Diniz: foste sempre incansável, trabalhadora e nunca vacilaste. O meu muito obrigada por teres aceite fazer parte deste projeto comigo.

Ao Hugo: compreendeste as minhas ausências e os meus devaneios quando senti que já não era possível continuar. Ancoraste assertivamente as minhas forças mostrando-me que era capaz.

Aos meus Pais e Sogros: porque com amor e dedicação do seu tempo, permitiram que tivesse o meu tempo e espaço para concluir mais este meu desafio.

Aos meus Irmãos, pelas palavras, pelos “ombros” ou pelo simples “estar aqui ao lado” neste projeto tão solitário.

Fi-lo por ti, Margarida.

Índice

1. INTRODUÇÃO GERAL	1
2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	4
2.1. Sobre a orientação vocacional de adultos	4
2.2. Da pedagogia à andragogia	7
3. PROCESSO DE RVCC	13
3.1. Características do processo	13
3.2. Operacionalização do RVCC: Metodologias e atividades	19
3.3. Competência vs. Competências	25
3.4. Conceito de competência-chave	25
3.5. Empregabilidade	26
4. ESTUDO EXPLORATÓRIO	30
4.1. Objectivos e hipóteses	30
4.2. Variáveis	30
4.3. Amostra	30
4.4. Instrumento	34
4.5. Procedimento	36
4.6. Apresentação e análise de resultados	37
4.6.1. Estudos qualitativos	37
4.6.2. Estudos diferenciais	45
4.6.2.1. Em função do sexo	45
4.6.2.2. Em função da instituição	46
5. CONCLUSÃO GERAL	48
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

Anexos:

Anexo I – Esquematização do processo de RVCC e DR a validar pelo adulto (documento gentilmente cedido pelo CNO da escola pública).

Anexo II – Tabela síntese da estrutura e elementos conceptuais das três áreas de competência-chave.

Anexo III – Questionário de Avaliação do Processo de RVCC (Lima-Santos, Diniz, & Guedes, 2010).

Índice de Figuras

<i>Figura 1 - Modelo gráfico de articulação das três áreas de competência-chave.....</i>	<i>17</i>
<i>Figura 2 - Esquema compreensivo do processo RVCC.....</i>	<i>19</i>
<i>Figura 3 – Perspectiva (auto)biográfica – histórias de vida.....</i>	<i>22</i>

Índice de Quadros

<i>Quadro 1 - Diferenças entre o modelo pedagógico e o modelo andragógico.....</i>	<i>9</i>
<i>Quadro 2 - Caracterização da amostra</i>	<i>31</i>
<i>Quadro 3 – Distribuição dos desempregados em função da última profissão exercida</i>	<i>33</i>
<i>Quadro 4 - Motivos que levaram o adulto a aderir ao processo RVCC</i>	<i>33</i>
<i>Quadro 5 - O que correu melhor nas sessões com o profissional de RVC em função da instituição</i>	<i>38</i>
<i>Quadro 6 – O que correu melhor nas sessões com os formadores em função da instituição</i>	<i>39</i>
<i>Quadro 7 - O que correu melhor na elaboração do PRA em função da instituição ..</i>	<i>39</i>
<i>Quadro 8 - O que correu melhor no processo RVCC em função da instituição</i>	<i>40</i>
<i>Quadro 9 - O que deve ser melhorado nas sessões com o profissional de RVC em função da instituição</i>	<i>41</i>
<i>Quadro 10 - O que deve ser melhorado nas sessões com os formadores em função da instituição</i>	<i>42</i>
<i>Quadro 11 - O que deve ser melhorado na elaboração do PRA em função da instituição</i>	<i>42</i>

Quadro 12 - <i>O que deve ser melhorado no processo RVCC em função da instituição</i>	43
Quadro 13 - <i>Que outras competências foram reconhecidas, validadas e certificadas em função da instituição</i>	44
Quadro 14 - <i>Que outras competências seria importante reconhecer, validar e certificar em função da instituição</i>	45
Quadro 15 - <i>Grau de importância das competências ao longo da vida em função do sexo</i>	46
Quadro 16 - <i>Auto-avaliação do formando, em função do tipo de instituição</i>	47
Quadro 17 - <i>Avaliação global do processo RVCC, em função do tipo de instituição</i>	47
Quadro 18 - <i>Grau de importância das competências ao longo da vida em função do tipo de instituição</i>	48

Abreviaturas e siglas utilizadas:

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

BC – Balanço de competências

CLC – Cultura, Língua e Comunicação

CNO – Centro Novas Oportunidades

CP – Cidadania e Profissionalidade

EFA – Educação e Formação de Adultos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OVA – Orientação Vocacional de Adultos

PIAAC – Programme for the international Assessment of Adult Competencies

PRA – Portefólio reflexivo de aprendizagens

QAPRVCC – Questionário de Avaliação do Processo de RVCC (Lima-Santos, Diniz, & Guedes, 2010)

RCC – Referencial de competências-chave

RVC – Reconhecimento e validação de competências

RVCC – Reconhecimento, validação e certificação de competências

SIGO – Sistema Integrado de Informação e Gestão de Ofertas

STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

1. INTRODUÇÃO GERAL

Portugal continua a revelar taxas de analfabetismo muito elevadas, quando comparadas com as de outros países da Europa (OCDE, 2010a), apesar de todos os esforços educativos, comunitários e políticos, uma vez que a população ativa continua desqualificada, desprovida de conhecimentos técnicos e científicos capazes de a habilitar para os desafios da sociedade atual – uma sociedade globalizada, onde as múltiplas exigências e alterações qualitativas e quantitativas exigem uma constante adaptação (Lima Santos, Vinha & Rodrigues, 2010). Desafios, como a flexibilidade e a competitividade, e dificuldades, como o subemprego, a escassez e a desregulamentação das condições de acesso e permanência no emprego levaram a que se repensasse a sociedade, privilegiando-se uma perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida - ALV (Lima, 2007).

Perante este cenário, há que fomentar e promover a qualificação através da Educação e Formação de Adultos (EFA), à qual é atribuído “o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer a esperança aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade” (Bhola, 1989, citado por Canário, 1999, p. 12).

O Conselho da Europa, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência) e a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico) foram três dos organismos que aderiram e impulsionaram o movimento da educação permanente (Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001; Lima, 2004), intensificado na sequência do Conselho Europeu de Lisboa, em 2000, onde foi referido que se pretendia tornar a União Europeia numa “sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica, capaz de enfrentar o crescimento económico com melhores empregos e uma maior coesão social”. Estes objectivos só podem ser alcançados mediante o investimento significativo no sector educativo/formativo (Alves, 2010).

A educação é uma atividade realizada ou iniciada por um ou mais agentes com o desígnio de promover mudanças nos conhecimentos, nas competências e nas atitudes dos indivíduos, grupos ou comunidades, dando ênfase a um educador - agente de mudança, que estimula a aprendizagem e promove aquelas mudanças (Knowles, Holton

III, & Swanson, 1998). Espera-se que a educação contribua para a “promoção da igualdade de oportunidades, do crescimento económico, do desenvolvimento humano, do progresso, da cidadania, da empregabilidade, da qualidade de vida, da coesão social, etc.” (Alves, 2010, p. 8).

Mais ainda, a educação ao longo de toda a vida torna-se, assim, um meio para chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem e ao exercício de uma cidadania ativa (CIESXXI, 1996), porque é um processo educativo que transcende, largamente, os limites da educação escolar e os contornos da educação institucionalizada (Alves, 2010; Antunes, 2007).

Tal como sublinha Migne (1975, citado por Malglaive, 1995), quando um adulto volta à formação traz representações sociais construídas a partir das suas experiências anteriores e, em particular, de uma escolarização que, geralmente, não foi satisfatória.

Assim, importa referir que a aprendizagem valoriza a pessoa na qual ocorre, sendo espectável que ocorra mudança na mesma. Aprender é um processo de mudança de comportamento, competências e atitudes. (Knowles, Holton III, & Swanson, 1998). É, ainda, um processo de transformação da experiência em conhecimento, capacidades, atitudes, valores, sentidos e emoções, sendo um processo de desenvolvimento do ser social (Jarvis, 1995).

Resumindo, assumimos as seguintes premissas essenciais: (i) todos os indivíduos têm capacidade para aprender ao longo da vida, com condições favoráveis e com experiências valorizadas e refletidas; e (ii) o conhecimento é complexo, integrado, dinâmico, construído e transformado nos processos de aprendizagem (Alonso, 2007).

Neste quadro, com a Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro, é criada a rede nacional de centros de RVCC, com o objetivo de complementar os sistemas de Educação e Formação de Adultos existentes, através do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concebido e organizado pela ANEFA.

Mais tarde, em 2007, o “Programa Novas Oportunidades vem desafiar, com as suas metas e ambições, a realidade do quotidiano formativo e as exigências do modelo EFA. Sob o discurso da “justiça social”, a recuperação das qualificações dos adultos, nomeadamente daqueles que foram mais penalizados pela história do acesso à educação no nosso país, parece ser uma das medidas mais sonoras em Portugal, nesta atenção renovada que se dedica às questões da educação e formação” (Gomes, 2007, p. 93).

É assim que se torna imperioso o conhecimento e o estudo de uma nova realidade – os Centros Novas Oportunidades (CNO), que têm como funções a promoção da reflexão e da decisão no âmbito dos percursos formativos, profissionais e dos projetos de vida da população adulta (OCDE, 2004).

Nos Centros Novas Oportunidades e através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Aqui são valorizadas as experiências de vida e subsequentes aprendizagens dos adultos aí inscritos, nomeadamente ao nível formal e informal. Importa, assim, saber quais as competências reconhecidas, validadas e certificadas, perceber de que forma os adultos envolvidos percebem e avaliam este processo e, ainda, compreender qual o grau de reconhecimento e de importância das competências para a vida do adulto.

Estudos desenvolvidos pela OCDE (2010b) mostram que as políticas de educação se focam, cada vez mais, nos resultados/aprendizagens e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, pelo reconhecimento das competências que as pessoas adquirem por vias não formal e informal. São, ainda, políticas impulsionadoras da frequência de posteriores educações ou certificações formais, que têm valor no mercado de trabalho e trazem benefícios individuais e sociais para os sujeitos, bem como benefícios económicos para as empresas que os empregam.

A Comissão Europeia considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também, e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações (CIESXXI, 1996). Mais ainda, para a Comissão, a “aprendizagem ao longo da vida” e a “educação permanente” são conceitos

complementares, sendo a última essencialmente uma pré-condição (“a pedra angular”) da outra (UNESCO, 2000) embora, muitas vezes, reduzida à educação de adultos (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001).

É nesta senda que se enquadra este trabalho. Mais concretamente, o presente estudo está estruturado em três grandes partes. Na primeira, analisamos as especificidades da educação de adultos, sob a visão da orientação vocacional de adultos e da andragogia, procurando perceber a estrutura e os procedimentos do processo de RVCC.

Na segunda parte, é apresentado um estudo exploratório sobre a avaliação do processo e das competências de RVCC de nível secundário, expondo os respetivos objetivos, a amostra, o instrumento e o procedimento, bem como os resultados qualitativos e quantitativos.

Para finalizar, na terceira e última parte, refletimos sobre as implicações dos nossos resultados para a prática, procurando responder às nossas questões de investigação, mas também apresentando novas questões para futuras investigações.

2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

2.1. Sobre a orientação vocacional de adultos

Dominicé (1979) refere que a formação é um processo dinâmico que depende das interações existentes entre o indivíduo, o coletivo e o ambiente educativo. Assim, a educação de adultos destina-se a promover a formação de adultos, procurando o seu desenvolvimento e promovendo alterações no seu papel na sociedade.

É neste sentido que a educação implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (CIESXXI, 1996). “A educação e a formação ao longo da vida, orientadas para o sujeito, só fazem sentido se for reconhecida a associação íntima entre um ser em desenvolvimento permanente e as técnicas passíveis de o promover” (Ambrósio, 2007, pp. 70-71), através de sistemas mais flexíveis e ofertas diversificadas, conferindo a possibilidade de mudança para

outras categorias de formação, ou permitindo a relação entre as atividades profissionais e aquelas categorias (CIESXXI, 1996).

Mas o problema da orientação escolar e profissional coloca-se, acima de tudo, como o da elaboração e implementação de projetos vocacionais e de vida, desenrolando-se ao longo de toda a existência e englobando todas as suas dimensões (Coimbra, 1995, citado por Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001). É a partir das décadas de 60/70, que a UNESCO reúne esforços ímpares na área da Educação de Adultos e que diferentes práticas foram reunidas e compiladas, transcritas e promovidas por esta organização internacional (Fernández, 2005; Finger, 2005).

Do mesmo modo, deixa de ser possível imaginar a preparação para o mundo laboral como um acontecimento circunscrito, pré-determinado e absoluto, face a um primeiro e único emprego, correspondente a uma profissão de toda uma vida de trabalho, passando a mudança de emprego a ser entendida como sinónimo de desenvolvimento profissional (Imaginário, 1994, citado por Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001).

Acompanhando estas alterações sociais, os projetos vocacionais e de vida deixam de estar unicamente associados ao público jovem, englobando toda a existência do ser humano e todas as suas dimensões (Coimbra, 1995, citado por Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001 e Imaginário & Campos, 1987). A elaboração e a implementação de projetos vocacionais passam a constituir tarefas com que os indivíduos se deparam ao longo da sua vida, mais concretamente, em períodos de especial relevância. Com isto, reconhece-se que a orientação vocacional tem importância para a construção da identidade vocacional/profissional e para a identidade pessoal (Imaginário & Campos, 1987).

O principal desafio da Orientação Vocacional de Adultos (OVA) parece ser o de tornar as oportunidades de formação e de emprego igualmente acessíveis e atrativas para todos. Contudo, há fatores, como os que apontamos a seguir, que constituem interferências naquele processo (Azevedo, 1999, citado por Coimbra, Parada, e Imaginário, 2001):

- (i) A atitude dos trabalhadores face à formação;

- (ii) As dificuldades inerentes à atualização profissional contínua dos indivíduos com baixos níveis de escolarização (obtendo baixos proveitos da formação e, simultaneamente, sendo alvo de metodologias de ensino-aprendizagem desajustadas quer à população, quer às suas finalidades);
- (iii) A inexistência de estruturas de fácil acesso e apoio à orientação vocacional, que permitam aos adultos, sempre que necessário, efetuar um balanço do seu percurso e iniciar um novo trajeto.

Apesar destas dificuldades, importa ainda referir que a orientação vocacional levada a cabo junto do indivíduo, sob a forma de intervenção psicológica, tem por objetivo promover também o seu desenvolvimento vocacional no quadro do seu desenvolvimento humano (Campos, 1980, citado por Imaginário & Campos, 1987; Imaginário & Castro, 2011), educando para saber fazer escolhas, elaborar e implementar projetos e construir um itinerário pessoal. Por fim, tal intervenção provoca alterações nos comportamentos vocacionais, levando os indivíduos a tomar decisões de forma responsável e autónoma (Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001; Imaginário & Campos, 1987).

Imaginário e Castro (2001, p. 174) vão mais longe, apontando para a ideia de que “em alternativa, propõe-se capacitá-los para que tirem partido e enfrentem com o maior sucesso possível a situação em que se encontram e os problemas que aí se apresentam para ser resolvidos. (...) [é] necessário identificar e problematizar as influências no desenvolvimento vocacional de factores como, entre outros, a estrutura económica, as oportunidades profissionais e de emprego e os recursos educativos, (...)”.

Ainda, para Coimbra, Parada, e Imaginário (2001), a orientação é vista como uma componente da formação e pressupõe a existência de três momentos (i) *antes da formação*, com a procura de planos exequíveis, bem como o reconhecimento das suas qualificações e competências; (ii) *durante a formação*, na procura de uma relação entre contextos de formação e contexto de trabalho; e, (iii) *depois da formação*, com a criação de condições individuais para a gestão de carreira, relacionando-a com outras áreas de vida.

Mais concretamente, e especificando melhor, numa consulta psicológica de orientação vocacional, há cinco momentos principais: (i) definir a situação vocacional e negociar um contrato vocacional de intervenção; (ii) identificar e avaliar os recursos existentes no meio para ir ao encontro da sua situação vocacional, nomeadamente ao nível de ofertas educativas, escolares ou profissionais; (iii) identificar e avaliar os interesses, motivações, expectativas, que o indivíduo estará disposto a ter para ir ao encontro do percurso vocacional encontrado; (iv) avaliar os próprios recursos de que dispõe para aquele percurso, como capacidades, aptidões, competências, etc., e (v) tomar a decisão final, tendo consciência das consequências para as diferentes áreas de vida (Imaginário & Campos, 1987).

É neste sentido, que a Agência Nacional para a Qualificação - ANQ (2008, p. 8) apresenta um conjunto de instrumentos de apoio à orientação vocacional de adultos, que se constitui “como repertório organizado de atividades de promoção e energização do desenvolvimento vocacional para adultos que procuram os Centro Novas Oportunidades, auxiliando os seus profissionais para uma vertente de ação relativamente independente dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências”. A utilização destes documentos, como veremos mais adiante, faz-se numa fase de diagnóstico, em conjunto com o adulto.

Este reportório vai ao encontro das ideias defendidas por Imaginário e Castro (2011), que referem que nas intervenções de orientação é crucial ter em atenção as características pessoais do indivíduo, como as suas aptidões e capacidades, os interesses, as atitudes, as motivações, todas elas mutáveis com as experiências de vida, os sucessos e insucessos que acontecem ao longo da vida nas mais diversas áreas e dimensões.

2.2. Da pedagogia à andragogia

“O conceito de educação política (...) não se tem revelado, entre nós, suficientemente atractivo ou pertinente, em boa medida, por remeter para uma experiência política, cultural e educativa típica de um regime autoritário, o que confere àquele conceito uma conotação particular, associando-o compreensivelmente a fenómenos de endoutrinamento” (Lima, 1996, p. 237).

Apesar disso, parece-nos “óbvio que a formação dos adultos não poderia ter semelhanças com a ministrada na escola, mas persiste sempre o receio de que ela se lhe assemelhe. Por outras palavras, o que temem os adultos não é tanto “voltar à escola”, já que não teriam lá mais nada a aprender, mas voltar lá sem a garantia de que este regresso seja precisamente o instrumento dos seus projetos actuais” (Malglaive, 1995, pp. 250-251).

O conceito *pedagogia* significa, literalmente, a arte e a ciência de ensinar crianças, pelo que os adultos foram e têm sido, largamente, ensinados como se fossem crianças (Knowles, Holton III, & Swanson, 1998), enquanto na *perspectiva andragógica* há uma orientação que marca a ruptura com os hábitos escolares, acentuando a capacidade que o adulto possui para organizar a sua própria formação e se situar como um ser social responsável (Dominicé, 1979). Como tal, podemos afirmar que, “trabalhar com adultos não é o mesmo que trabalhar com jovens ou com crianças. Trabalhar com adultos exige processos, metodologias, conteúdos, materiais e estruturas específicas e, muitas vezes, exclusivas da EFA” (Associação “O direito de Aprender”, 2007, p. 88).

Deste modo, “a oposição estabelecida entre a pedagogia e a andragogia tem por base um juízo de valor que encara, positivamente, a andragogia, conotando, negativamente, a pedagogia (...) [no entanto, o que] subjaz à oposição entre a pedagogia e a andragogia diz respeito à diversidade de públicos educativos que exigiram abordagens adequadas às suas especificidades (pedagogia para as crianças e jovens, andragogia para os adultos)” (Canário, 1999, pp. 134-135) porque desde que Malcolm Knowles publica, em 1968, o conceito de Andragogia, “as concepções de educação de adultos estão, indelevelmente, marcadas pelas perspectivas andragógicas” (Canário, 1999, p. 131).

A pedagogia e a andragogia têm na sua base diversas hipóteses que são diferentes entre si, contudo, mais do que uma oposição entre os conceitos, parece-nos importante encontrar especificidades e, até, complementaridades, mais ou menos adequadas a diferentes conteúdos formativos e a diferentes públicos-alvo. O quadro 1 apresenta as diferenças entre os dois modelos.

Quadro 1 - Diferenças entre o modelo pedagógico e o modelo andragógico

	<i>Pedagogia</i>	<i>Andragogia</i>
<i>A necessidade de saber</i>	Para obter aprovação formal. Aprendiz é dependente do docente.	Porque razões a aprendizagem é útil e necessária.
<i>O autoconceito do aprendiz</i>	Dependente da personalidade do aprendiz.	Autoconceito de responsabilidade pelas suas decisões e pelas suas vidas; são resistentes à imposição das aprendizagens.
<i>O papel da experiência</i>	A experiência que conta é a do docente. A do aprendiz tem pouco valor.	O mais rico recurso de aprendizagem reside no adulto aprendiz.
<i>Disponibilidade para aprender</i>	O que o aprendiz entende que deve ser adquirido para obter a posterior aprovação.	Há disponibilidade para aprender quando a aprendizagem é útil em situações da vida real.
<i>Orientação para a aprendizagem</i>	Percebem a aprendizagem como aquisição dos conteúdos dos assuntos/matérias.	A aprendizagem facilitará a realização de tarefas ou a resolução de problemas com que se confrontam diariamente.
<i>Motivação</i>	Motivados por factores externos: aprovação do docente, resultados escolares, pressão dos familiares.	Aspectos externos (melhor emprego, promoção da carreira, melhores salários, etc.) e, mais intensamente, os internos (satisfação profissional, autoestima, qualidade de vida, etc.)

(adaptado de Knowles, Holton III & Swanson, 1998)

Em suma, parece-nos de destacar que a *andragogia* tem como objetivo específico ajudar os adultos a aprender. Tem aqui particular relevância o conceito de sujeito aprendiz, que possui a capacidade para se autodirigir, atendendo ao papel da sua experiência de vida, à sua disponibilidade, orientação e motivação para aprender. A educabilidade cognitiva ou o aprender a aprender são conceitos ligados, sistemática e intencionalmente, à promoção do desenvolvimento cognitivo, facilitando a transferibilidade de competências indispensáveis a uma eficaz adaptação aos contextos de trabalho (Imaginário, 1998 e Imaginário, *et al.*, 1998, citados por Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001).

Na Educação, para além da transmissão dos saberes e dos saber-fazer tradicionais, cabe também a promoção do desenvolvimento e do domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, isto é, da capacidade para aprender a aprender (CIESXXI, 1996).

O adulto não é objeto de ação educativa, mas é considerado como um sujeito em processo formativo. É o próprio que avalia e gere as suas necessidades de formação e, em consequência, avalia no que se quer empreender (Dominicé, 1979).

Sabe-se, ainda, que tornando a aprendizagem mais atrativa para os adultos, pode-se aumentar os índices de participação, centrando todo o processo de aprendizagem no adulto e utilizando métodos pedagógicos mais adaptados (Andragogia). Isto permitirá que a aprendizagem seja considerada algo relevante para as suas experiências e vivências, adquirindo um caráter urgente nas suas vidas (Ambrósio, 2007), sendo o adulto capaz de gerir a sua formação, podendo intervir na sociedade como um agente de mudança (Dominicé, 1979).

Os indivíduos adultos querem ter o controlo sobre as suas aprendizagens, tendo por base os seus objetivos pessoais. A aprendizagem irá aumentar como resultado disso, e terá melhores resultados quando o aprendiz controla as fases de aprendizagem no seu todo (Knowles, Holton III, & Swanson, 1998).

Mais ainda, as experiências de vida podem ser ocasionais ou institucionalmente organizadas, havendo momentos considerados, especificamente, de formação. Estes são momentos de ruptura, de continuidade, de transição resultantes de novos acontecimentos, relações e/ou perda delas que levam o indivíduo a refletir, a ponderar e a construir uma nova direção no percurso da sua história de vida (Antunes, 2007).

Podemos compreender, então, que o significado da experiência se torna relevante quando temos noção do que está a acontecer e da importância do evento para nós mesmos, como se verifica pelas hipóteses-chave de Lindeman (Knowles, Holton III, & Swanson, 1998, citado por Faria, Rurato, & Lima Santos, 2000, p. 205):

1. “Os adultos são motivados para aprender consoante as necessidades da sua experiência e interesses que a aprendizagem satisfará;
2. A orientação dos adultos para a aprendizagem é centrada na vida;
3. A experiência é a mais rica fonte para a aprendizagem de adultos;
4. Os adultos têm a necessidade profunda de serem auto-dirigidos;
5. As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade”.

Na verdade, a andragogia requer um clima psicológico de respeito mútuo, colaboração, confiança, apoio, abertura, autenticidade, prazer e humanismo, clima este da responsabilidade do educador, podendo fundar-se em cinco princípios fundamentais (Pratt, 1993, *citado por*. Faria, Rurato, & Lima Santos, 2000, p. 206), a saber:

- (i) “Um axioma moral que coloca o indivíduo no centro do processo educacional e relega o colectivo para a periferia;
- (ii) Uma crença na bondade de cada indivíduo e na necessidade de libertar e confiar nessa bondade;
- (iii) Uma convicção de que a aprendizagem deverá resultar num crescimento no sentido da realização do potencial de cada um;
- (iv) Uma convicção de que a autonomia e a auto-direção são a marca adulta numa sociedade democrática; e finalmente;
- (v) Uma crença no potencial dos indivíduos face às forças sociais, políticas, culturais e históricas, no sentido de atingir a sua auto-realização”.

“Deste ponto de vista, o foco da aprendizagem é o indivíduo e o autodesenvolvimento, esperando-se que os aprendizes assumam a responsabilidade da sua própria aprendizagem, remetendo a acção dos educadores mais para o plano de facilitadores ou de guias, em vez de detentores do saber” (Hiemstra, 1992; Long, 1992, *in* Caffarella, 1993 e Knowles, 1980, citados por Faria, Rurato, & Lima Santos, 2000, p. 206).

O novo paradigma educativo da Aprendizagem ao Longo da Vida, conduziu a que, cada vez mais, seja reconhecido que a aprendizagem realizada pelas pessoas não se limita aos contextos formais da educação e/ou formação. Em particular, no decurso da vida adulta, são várias as situações e contextos que vão construindo novos saberes. E são estes os saberes valorizados nos centros de RVCC [agora Centros Novas Oportunidades], adquirindo uma Carteira Pessoal de Competências [atualmente designado de Certificado de Qualificações] (Ambrósio, 2007).

“A ideia nuclear da educação permanente é bastante simples: criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender. Tem de ser entendida como um movimento institucional, um projecto político-institucional e, talvez, como um discurso sobre a mudança social, mas nunca como uma pedagogia” (Finger & Asún, 2003, p. 30).

Por tudo isto, rejeitam-se os programas e os métodos pedagógicos utilizados no ensino de crianças e expressa-se a preocupação de promover a formação dos professores que o desejem, “são instruídos cursos de especialização para professores que desejem participar nesta cruzada educacional (...)” (Decreto-Lei n.º 489/73), mostrando preocupação pela especialidade da formação dos “professores” de adultos (Barbosa, 2004).

Ora, “a adopção de um paradigma de Educação/Formação (...) é um processo holístico que integra aspectos intelectuais, comportamentais, afectivos e se articula com o sentido que as aprendizagens têm para a pessoa; é um processo permanente, integrativo e dinâmico; e diz respeito à construção e transformação da própria pessoa, mesmo ao nível identitário – exige a ruptura e a mudança das concepções educativas dominantes” (Pires, 2007, p. 36).

Mas podemos ir mais longe: a educação permanente é, acima de tudo, “um projecto político” (Finger & Asún, 2003, p. 31). “Pessoas e sociedades serão capazes de acompanhar o processo de desenvolvimento e de eventualmente o controlar; é um meio de humanização do desenvolvimento; difere da educação tradicional elitista, teórica, abstracta e afastada da experiência” (Finger & Asún, 2003, pp. 31-32), logo, implica mudanças profundas, pelo que a podemos considerar como uma tentativa de reestruturação do campo educativo (Dominicé, 1979).

Em Portugal, devido a mudanças políticas e sociais, emerge uma vasta campanha de informação e de sensibilização, levada a cabo pela comunicação social nos anos de 2007 e 2008, procurando promover a valorização social do investimento na educação e formação de adultos, no quadro de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, com algumas especificidades, de que destacamos, nomeadamente por ser objeto deste trabalho, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), que abordaremos a seguir.

3. PROCESSO DE RVCC

3.1. Características do processo

“Os processos RVCC enquadram-se num programa público de dimensões consideráveis. Até meados de 2011, foram certificadas com o processo RVCC mais de 400 mil pessoas, contribuindo para a melhoria das estatísticas da educação em Portugal” (Lima, 2012, p. 1).

De acordo com a avaliação externa realizada entre 2009 e 2010, foi possível constatar que a “Iniciativa Novas Oportunidades (INO) é percebida por públicos-alvo e seus agentes, já como uma *marca pública* (de serviço) com valores claros, a saber: (i) *acessibilidade* (adaptada aos tempos/ritmos próprios, aberta a flexibilidade/mobilidade); (ii) *inclusão* (valorização de cada indivíduo e da sua história de vida); (iii) *horizontes* (acesso a cenários no futuro, possibilidade de sonho e mudança)” (Carneiro, 2010, p. 10).

“A Educação parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (CIESXXI, 1996, p. 86).

Esta prática, exercida nos CNO pelas equipas induz à subordinação das práticas de RVCC a “orientações de responsabilização individual, procurando ensinar os indivíduos a gerirem-se a si próprios como um capital e incitando-os a tornarem-se empresários de si mesmos” (Canário, 2006, citado por Cavaco, 2007, p. 46). Permite, ainda, garantir aos adultos oportunidades de conseguirem diplomas escolares que não obtiveram em devido tempo, tanto através do reconhecimento e certificação das suas competências, como pela construção de percursos educativos (DGFV, 2006a; Rothes, 2007).

Tal como referiram Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006, p. 22), “Learning has taken place (...) when one or more of the following occurs: Attitudes are changed. Knowledge is increased. Skill is improved. One or more of these changes must take place if a change in behavior is to occur”.

Então, para que ocorra Aprendizagem ao Longo da Vida, a OCDE (1996a, citado por Faria, Rurato, & Lima Santos, 2000, p. 205) define estratégias, como: “(i) promover ligações coerentes entre a aprendizagem e o trabalho, que facilitem a maior flexibilidade entre os sistemas de ensino e as empresas e promovam os mecanismos para assegurar e reconhecer as aptidões e competências dos indivíduos (quer sejam adquiridas através de processos formais ou informais); (ii) (re)pensar os papéis e as responsabilidades de todos os parceiros para providenciar oportunidades de aprendizagem; e (iii) criar incentivos para os indivíduos que participam activamente no processo educativo e de formação”.

Assim, começam agora a ser desenhados processos que reconhecem, validam e certificam as experiências dos adultos portugueses com baixas qualificações (Cavaco, 2007). “Os sistemas de educação e de formação pressupõem flexibilização e diversificação dos meios e da oferta educativa e formativa, ou ainda o desenvolvimento e aplicação de sistemas de validação que integrem as competências adquiridas através da experiência de trabalho” (Cresson, 1996, citado por Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001, p. 37).

Já Leitão (2007) vai mais longe, ao defender a ideia de que um adulto quando entra num processo de formação/aprendizagem, deve ver, previamente, reconhecidos e validados os seus adquiridos, saberes e competências, como condição à sua (re)motivação, promovendo a qualificação escolar e profissional. Foi também neste sentido que a ANQ (2009b) veio a desenvolver uma orientação às equipas dos CNO, com o objetivo de permitir aos adultos verem validadas as aprendizagens formais (escolares e profissionais) quando ingressam nos processos de RVCC.

De facto, reconhecer as aprendizagens dos formandos pode ajudar a motivar aqueles que continuam relutantes a voltar à aprendizagem formal, especialmente quando são pouco escolarizados (OCDE, 2003, 2005, citados por OCDE, 2010b). Os aspectos psicológicos são importantes, especialmente para aqueles adultos com baixas qualificações (OCDE, 2010b), nomeadamente ao fomentar a autoestima e a confiança.

Na verdade, a literatura que reconhece a aprendizagem não-formal e informal mostra que o processo de reconhecimento pode fazer com que os indivíduos tomem consciência dos conhecimentos, características e competências que possuem (OCDE, 2010b).

Ora, as actividades desenvolvidas nos CNO integram três fases a fim de executar a estratégia para qualificar a população adulta portuguesa, a saber: (i) a *fase de inscrição* do adulto; (ii) a *fase de diagnóstico*, quando se estabelece um caminho pessoal e uma orientação para o percorrer, através da negociação e da aprovação do próprio adulto; e a (iii) *fase de encaminhamento*, em que se concretiza o que foi aprovado anteriormente, como por exemplo o desenvolvimento do processo de RVCC ou a escolha de um percurso de cursos EFA (ANQ, 2008).

Em 2006 surge o Referencial de Competências-Chave (RCC) de nível secundário e, com este, um processo de certificação do 12.º ano¹. Este documento, desenvolvido e editado pela DGFV (2006a), tem três funções: (i) ser um quadro orientador e estruturador do RVCC; (ii) ser um programa “curricular” assente em competências-chave; e (iii) ser um guia de formação para a equipa técnico-pedagógica, com uma visão orientadora e não uniformizante das práticas que lhe estão subjacentes.

Nesta perspetiva, importa agora especificar o que se espera de cada um dos três conceitos-chave que fundam o RVC (ANEFA, 2002, p. 15):

- (i) *Reconhecimento* - “processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas, no qual se procura proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo a construção de projectos pessoais e profissionais significativos”;
- (ii) *Validação* - “acto formal realizado por uma entidade devidamente acreditada que visa a atribuição de uma certificação com equivalência escolar e/ou profissional. Pode ser precedido por uma fase de reconhecimento de competências, acompanhado por um levantamento de necessidades formativas”;

¹ Portaria n.º 86/2007 – alargamento do processo ao nível secundário.

- (iii) *Certificação* - “confirmação oficial das competências adquiridas através da formação e/ou da experiência, em princípio, identificadas no processo de reconhecimento, avaliação e validação”.

Nos CNO, encara-se a experiência de vida tendo por base um referencial de competências que reflecte a forma académica e científica da organização do conhecimento, seguindo uma lógica disciplinar (Castro, 2007; Cavaco, 2007), organizado em três áreas de competência-chave necessárias à formação de adultos e à promoção da sua autonomia, bem como ao desenvolvimento sustentável e às dinâmicas políticas, sociais e económicas (DGFV, 2006b). Permite, também, (re)descobrir a riqueza e a diversidade das aprendizagens feitas pelos formandos fora dos sistemas formais de educação e formação (Castro, 2007).

Assim, importa explicitar a organização das suas três áreas de competência-chave, a saber:

- (i) *Cidadania e Profissionalidade (CP)*, em que se pretendem ver evidenciadas competências da cidadania democrática e a sua prática comunitária, apelando ao pensamento crítico e reflexivo do adulto perante as suas experiências. Esta área divide-se em três dimensões - social, cognitiva e ética;
- (ii) *Cultura, Língua e Comunicação (CLC)*, em que se pretende validar competências ao nível cultural, linguístico e comunicacional;
- (iii) *Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC)*, que trabalha a evidenciação de competências relacionadas com a sociedade, a tecnologia e a ciência, impelindo o adulto a reflectir acerca das suas experiências pessoais, profissionais ou na relação com instituições a que tenha recorrido (DGFV, 2006a).

Estas três áreas não estão separadas, surgindo relacionadas entre si, como mostra a figura 1, sendo de salientar que a área de Cidadania e Profissionalidade é transversal a todo o processo de competências e que o adulto é o centro do mesmo com as suas experiências e aprendizagens de vida (DGFV, 2006a).



Figura 1 - Modelo gráfico de articulação das três áreas de competência-chave (in DGFV, 2006a, p. 24)

Os elementos conceptuais comuns e transversais às “Áreas do Referencial” são as “Dimensões das Competências”, os “Núcleos Geradores”, os “Domínios de Referência para a Acção”, os “Temas”, as “Unidades de Competência” e os “Critérios de Evidência”, que resumimos, de seguida:

1. *Dimensões das Competências* - Agregações das Unidades de Competência e respetivos Critérios de Evidência em cada uma das Áreas de Competências-Chave;
2. *Núcleo Gerador* - Tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos a partir dos quais se podem gerar e evidenciar uma série de competências-chave;
3. *Domínios de Referência para a Acção (DR)* - Contextos de atuação entendidos como referentes fundamentais para o acionamento das diferentes competências-chave nas sociedades contemporâneas: contexto privado; contexto profissional; contexto institucional; e contexto macro-estrutural;
4. *Tema* - Área ou situação da vida na qual as competências são geradas, acionadas e evidenciadas;
5. *Unidades de Competência* - Combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada Área de Competências-Chave.

6. *Crítérios de Evidência* - Diferentes ações/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada. Resulta do cruzamento dos vários núcleos geradores com os quatro domínios de referência para a ação (DGFV, 2006a).

Em anexo (cf. Anexo I) apresentamos um documento gentilmente cedido por um dos CNO a que nos deslocamos para realizar esta investigação. Nele é possível visualizar graficamente a distribuição das áreas de competência-chave, os seus núcleos geradores e respectivos DR. Este documento é entregue ao adulto em processo, na primeira sessão, em que se explica como está estruturado o processo de RVCC de nível secundário.

Pela sua análise e indo ao encontro do determinado para o nível secundário “espera-se que o adulto tenha percorrido e trabalhado um total de 22 Unidades de Competência (UC), decompostas em 88 competências, que se evidenciam através de um conjunto muito diversificado e amplo de critérios de evidência. A distribuição do número de unidades de competência por cada uma das áreas é a seguinte: Cidadania e Profissionalidade: 8 UC; Sociedade, Tecnologia e Ciência: 7 UC; e Cultura, Língua, Comunicação: 7 UC” (DGFV, 2006a, p. 25).

Apresentamos, também, uma tabela presente no RCC (cf. Anexo II), que melhor clarifica toda esta estrutura das três áreas de competência-chave.

Por fim, saliente-se que “o *trabalho pedagógico* depende da utilização plurifuncional dos saberes experienciais [dos profissionais]. Neste caso, a preocupação é a de contribuir para o seu reconhecimento, a de promover a sua transferabilidade para novos contextos cognitivos e a de fazer da ação e da prática uma oportunidade para o enriquecimento do património experiencial” (Correia, 2005, p. 69).

3.2. Operacionalização do RVCC: Metodologias e atividades

Na figura 2 apresentamos esquematicamente os três eixos de atuação do processo e respectivas abordagem, metodologias, atividades/instrumentos e intervenientes.

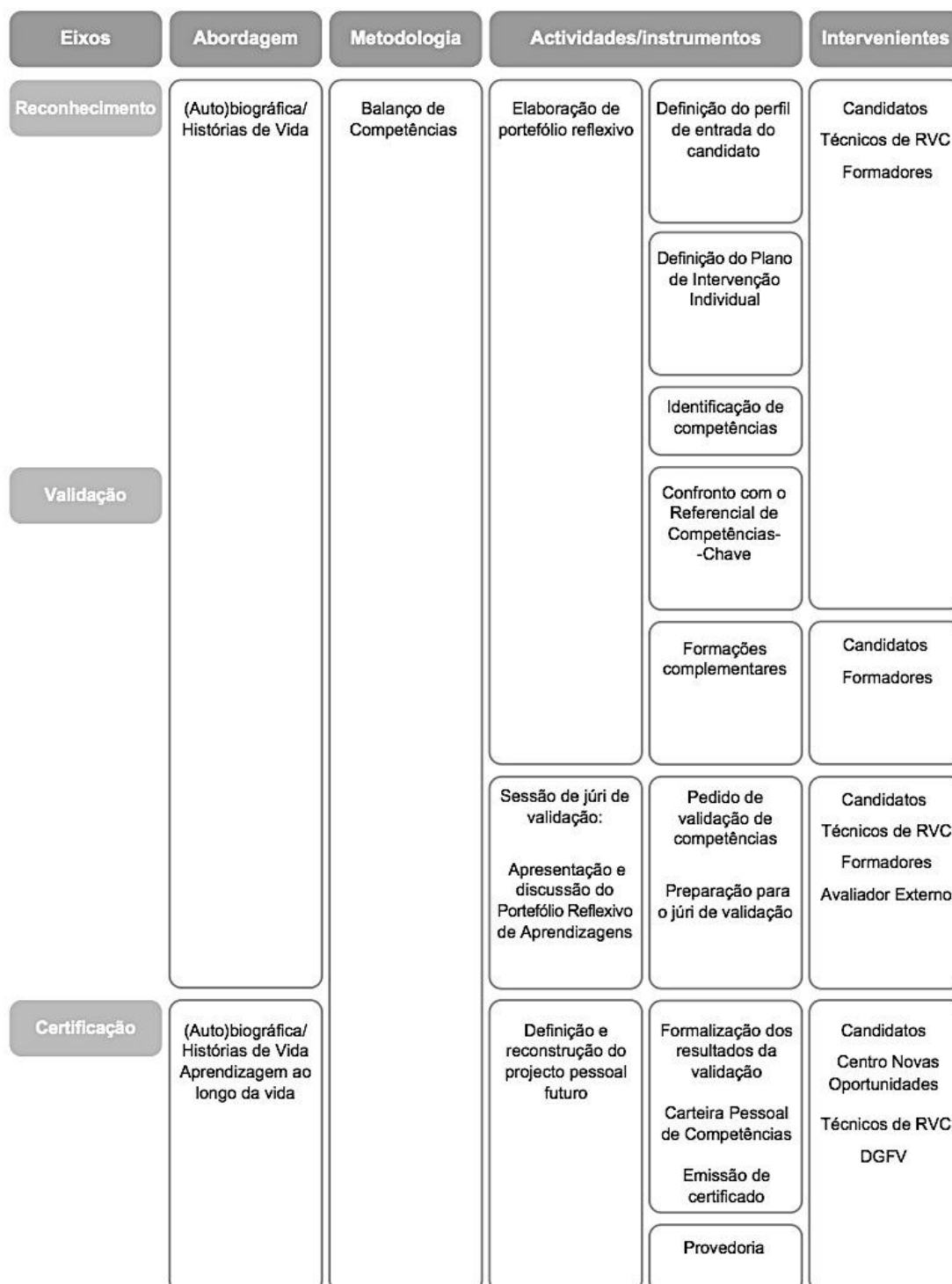


Figura 2 - Esquema compreensivo do processo RVCC
(in DGFV, 2006b)

Tendo como objetivo esclarecer que tipo de metodologias e atividades estão subjacentes ao reconhecimento, à validação e à certificação das competências dos adultos que frequentam os Centros Novas Oportunidades, a análise da figura 2 permite constatar que há uma abordagem da história de vida e uma metodologia única comum a todo o processo de RVCC de nível secundário – o Balanço de Competências (BC): “Este constitui um dispositivo intimamente ligado ao processo de reconhecimento e validação de competências, constituindo para o próprio sujeito uma oportunidade (voluntária) de realizar a sua avaliação pessoal e profissional” (Imaginário & Castro, 2011, pp. 148-149) e que promove ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, propiciando ocasiões de identificação e avaliação de competências, utilizando para o efeito um conjunto diversificado de meios (entrevistas individuais e colectivas, atividades práticas, etc.) (ANEFA, 2002).

Ou seja, com a abordagem da história de vida o balanço de competências é agora trazido para o domínio da certificação formal de conteúdos experienciais pertencentes a contextos considerados não formais ou informais (Lima, 2012).

O balanço de competências (BC) constitui uma aprendizagem personalizada do sujeito, que visa ajudá-lo a mobilizar quer os seus próprios recursos, quer os do contexto em que se insere, com o intuito de construir e implementar projetos profissionais e pessoais (Imaginário, 1998; Imaginário, *et al.*, 1998, citados por Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001).

Lévy-Leboyer (1996), por sua vez, refere ainda que nesta metodologia do BC se deve ter em consideração que:

- (i) Os diplomas não garantem o sucesso profissional;
- (ii) As competências podem ser adquiridas por formações iniciais;
- (iii) A imagem de si mesmo não é sempre exata;
- (iv) A experiência é formativa.

Então, podemos referir que esta nova metodologia está assente em três objetivos: (i) auxiliar os adultos na procura e análise das suas vivências; (ii) fomentar o desenho de

projetos pessoais e profissionais; e, (iii) impelir a acreditação de competências e a elaboração de percursos de formação individualizados (Imaginário & Castro, 2011).

Parece ser por este motivo que as práticas de reconhecimento e validação formal e institucional das competências podem melhorar a relação entre oferta e procura de educação/formação de adultos (Pires, 2007). Na verdade, a metodologia utilizada e os meios para atingir os objetivos constituem um meio de fomentar a participação de públicos não tradicionais: jovens adultos que abandonaram o sistema educativo sem a conclusão da escolaridade obrigatória e/ou sem qualificação, adultos pouco qualificados, escolar ou profissionalmente, inseridos no mundo do trabalho; imigrantes; desempregados com baixo nível de qualificação; e ativos qualificados mas que pretendem adquirir outros níveis de qualificação (DGFV, 2006b; Pires, 2007).

O Balanço de Competências parte das experiências de vida nos seus mais variados contextos e pode, por último, ser certificado, através daqueles três eixos fundamentais de ação e de grande amplitude, salientando que se desenvolvem ao ritmo individual de cada adulto e consolidam percursos de autoaprendizagem, reflexividade pessoal e formação individual (DGFV, 2006b).

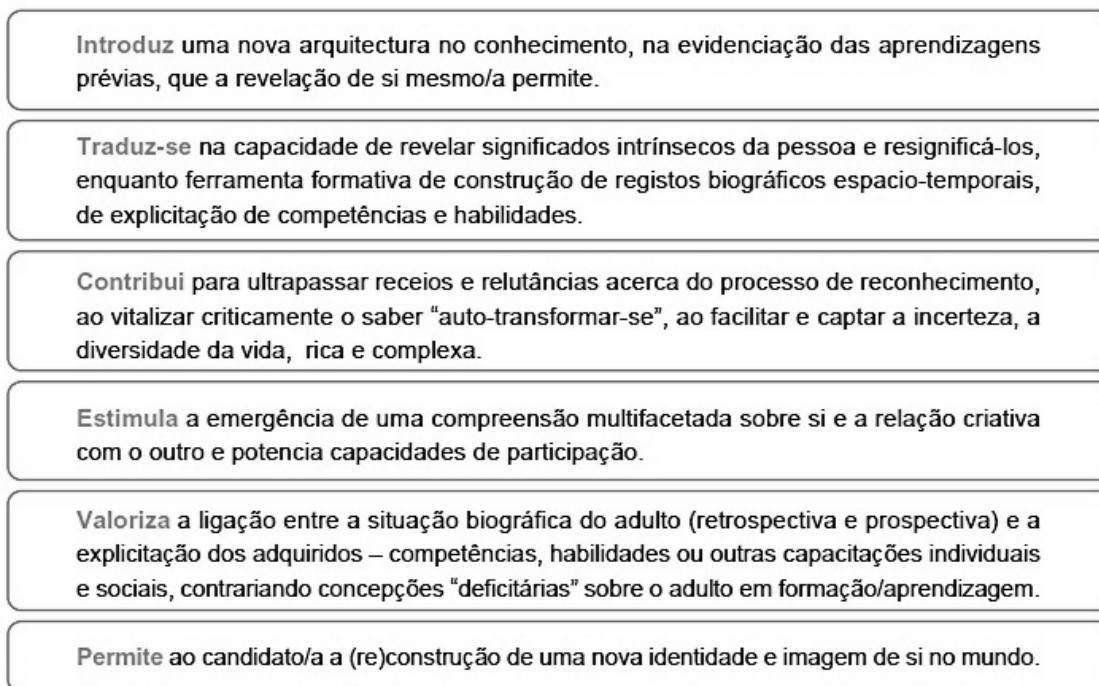
Prosseguindo a análise da Figura 2, a primeira actividade a ser desenvolvida pelos adultos, com o apoio da equipa técnica, é o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA)* - “é um instrumento no qual se explicitam e organizam as evidências das competências adquiridas ao longo da vida, de modo a permitir a validação das mesmas face aos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações” (Portaria nº 370/2008, de 21 de maio).

As experiências esboçadas, sob a forma de recordações, são as referências constitutivas das narrativas de formação, contando não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias de vida (Josso, 2002). Assim, para que se concretize um PRA a abordagem da história de vida do adulto exige uma interrogação permanente acerca do sentido das suas experiências de vida, a nível pessoal e público, nas dimensões pessoal e social (DGFV, 2006b).

O candidato tem de se sentir competente, com base na sua narrativa de vida, materializando-se neste documento as competências, tornando-o mutável ao longo de todo o processo (DGFV, 2006b).

Para além disso, a perspetiva autobiográfica tem por base a ideia de que “a formação não é senão experiencial. Se não for experiencial, não há formação. Pode haver informação, mas não há formação. Todas as histórias de vida contam que houve formação apenas quando houve experiência. Experiência implica uma dimensão afectiva, implica uma reflexão sobre o que foi vivido” (Josso, 2005, p. 123).

Podemos então referir que, tal como mostra a figura 3, estamos perante uma atividade (a elaboração do PRA), que engloba os objetivos descritos, com base em materiais autênticos relacionados com o próprio adulto que narra a sua história de vida. É um documento elaborado com o apoio de formadores e do profissional de RVC, que impelem o adulto a refletir e a pensar sobre as experiências subjacentes àqueles materiais, não esquecendo o confronto com o Referencial de Competências-Chave (DGFV, 2006b).



*Figura 3 – Perspetiva (auto)biográfica – histórias de vida
(in DGFV, 2006b)*

Inicia-se, assim, a construção do portefólio pela “identificação das competências (...) [e] através da recolha de elementos sobre as experiências de vida do adulto pouco escolarizado, o que constitui um motivo de dificuldade e complexidade no processo RVCC” (Cavaco, 2007, p. 47).

Por conseguinte, podemos referir que “a avaliação de competências é suportada unicamente por um processo de inferências, baseado na análise de actos ou desempenhos, uma vez que as competências não são directamente observáveis” (Bellier, 2001; Perrenoud, 2000, citados por Cavaco, 2007, p. 48). Para além disso “os adultos referem que no processo RVCC, a leitura da sua experiência de vida depende de um conjunto de factores, entre os quais, o seu envolvimento e motivação, a sua percepção e expectativas em relação ao processo, a sua capacidade de reflexão e de distanciamento face ao vivido, a sua capacidade de gerir emoções e a sua capacidade de expressão oral e escrita. O trabalho de (re)elaboração da experiência está também muito dependente do tempo disponibilizado para esta tarefa, diferindo de pessoa para pessoa, e da qualidade do acompanhamento realizado pelas equipas dos CNO” (Cavaco, 2007, p. 47).

Nesse sentido “o Profissional de RVC submete-se, necessariamente, ao esforço de se colocar na “experiência do outro” e, para tal, também tem que esperar e aceitar os “devaneios” do adulto que está em processo” (Castro, 2007, p. 105). Mas importa referir que, apesar de ser o primeiro a potenciar a explicitação das competências implícitas no documento narrado, sem substituir o segundo, “o profissional de RVC é um catalisador da mudança. O verdadeiro protagonista será sempre o candidato” (DGFV, 2006b, p. 48).

Já na fase de validação de competências, a abordagem à história de vida do adulto e as suas aprendizagens e competências implicam o confronto com o Referencial de Competências-Chave (RCC) de nível secundário (DGFV, 2006b) que ou podem ser validadas perante o júri de validação, ou pode haver a necessidade de levar o adulto a fazer formação complementar, quando não apresenta as necessárias. Com a formação, poderá adquirir os conhecimentos indispensáveis para atingir o número necessário de Domínios de Referência, para um determinado Núcleo Gerador (DGFV, 2006a, 2006b).

Chegados à fase final do processo – a certificação – há a confirmação oficial e formal das competências adquiridas pelo adulto e registadas no seu PRA. É emitido um *Certificado/Diploma*, ou um *Certificado de Validação de Competências* (quando o adulto não detém os 44 créditos/competências para validar as três áreas de competência-chave - certificação parcial). A sessão de júri decorre com a presença do adulto, dos formadores, do profissional de RVC que acompanhou o processo, do coordenador pedagógico e de um elemento credível da comunidade. É um momento de apresentação das competências expostas no PRA, que são validadas e, posteriormente, registadas numa carteira pessoal de competências-chave [atual Certificado de qualificações emitido pelo SIGO²] (Castro, 2007; Imaginário & Castro, 2011).

Tendo implícito que os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiências ao longo da vida, e que são aqui reconhecidas e validadas, podemos dizer que esta certificação lhes confere visibilidade social (Cavaco, 2007).

Contudo, e apesar daquele importante papel para os formandos, a iniciativa passa a ser conhecida pelo seu imperativo máximo “Qualificar um milhão de ativos até 2010” - tendo as equipas de lidar com a imposição de metas a cumprir (Lima, 2012). Por este motivo, a lógica de trabalho poderá ter implicado uma submissão rígida a métodos e instrumentos específicos do processo de RVCC e estando sujeito a um conjunto de tensões e complexidades que merecem ser objeto de análise, reflexão e de vigilância por parte dos vários atores envolvidos (Cavaco, 2007), pois parece-nos que, mesmo respeitando os referentes axiais do processo, se ganharia com alguma flexibilidade que melhor permitisse enquadrar as especificidades de cada participante.

Lima (2012) acredita ainda, que podemos estar perante “uma nova lógica de trabalho que deixa de ser a da complementaridade, passando a ser a da competição entre si. Ganha preponderância, ao nível dos princípios orientadores da atividade dos Centros, a “orientação para os resultados”, desconhecendo-se ainda se sacrificando o último dos

² O SIGO, instrumento que visa atingir três objectivos: (i) apoiar a tomada de decisão sobre a oferta formativa de forma a evitar erros no território nacional; (ii) fortalecer a oferta formativa fornecendo uma ferramenta informativa, integrada e exaustiva para todos os interessados; e (iii) ser um dispositivo de monitorização das actividades dos CNO (ANQ, 2008).

princípios enumerados pela Carta de Qualidade³: “Rigor, exigência e eficiência” no desenvolvimento de todos os processos de qualificação e certificação, bem como na gestão do Centro Novas Oportunidades” (p. 16).

3.3. Competência vs. Competências

Importa salientar a relevância de distinguir os conceitos de *competência* e de *competências*. A *competência* é um conjunto de saberes reconhecidos e validados socialmente, nas suas dimensões técnica, processual e psicossocial, resultando, ainda, da mobilização e combinação de recursos que lhes são específicos (Le Boterf, 1994, 2000; Lima Santos, Pina Neves & Anjos Ribeiro, 2003, Vinha & Lima Santos, 2009). Por seu turno, as *competências* são resultantes de atribuições formais pelos sistemas de qualificação e certificação, sendo entendidas como conhecimentos, capacidades e comportamentos especializados do indivíduo (Lima Santos, Vinha & Rodrigues, 2010).

Podemos ainda especificar que a competência pode ser compreendida e explicada à luz de três dimensões (Le Boterf, 1994, 2000; Lima Santos & Pina Neves, 2001; Vinha & Lima Santos, 2009; Lima Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010) a saber:

- (i) Dimensão técnica – como o *saber-fazer* adquirido formalmente e conferidos pela certificação (escolar/académica/formativa/profissional);
- (ii) Dimensão processual – como o *saber-integrar* conhecimentos novos, *saber mobilizá-los*, de modo eficaz e eficiente, e saber-transferir para novas situações;
- (iii) Dimensão psicossocial – saber-agir e saber-estar/ser, tendo por base códigos de conduta social, valores e atitudes no relacionamento com o outro.

3.4. Conceito de competência-chave

Parece-nos agora importante propor a definição do conceito de competência-chave, sempre presente no processo de RVCC. Para a Comissão Europeia (2004b, citado por DGFV, 2006a, p. 82) é entendida como "um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego". Estas podem ser

³ “Assumimos a Carta da Qualidade como um instrumento que cria exigência, que clarifica estratégias de ação e níveis de serviço e que contribuirá para a valorização dos processos de trabalho, para a mobilização das equipas e para a eficácia do financiamento” (ANQ, 2007, p.5).

adquiridas tanto em percursos formais de escolarização obrigatória, como podem constituir-se como fundamentos para novas aprendizagens e processos de aquisição de competências (DGFV, 2006a).

Concretamente, num sentido ecológico o conceito de competência-chave, é visto como uma capacidade de agir, apropriadamente, perante diversas situações, mobilizando conhecimentos atitudes e procedimentos pessoais (Alonso, 2000, citado por Alonso, 2007). Dominicé (1990, citado por Pires, 2000) compreende que a formação do indivíduo se enquadra neste contexto ecológico, estabelecendo relações entre o adulto, o saber, e a realidade social. Tal processo apenas é interrompido pela morte.

3.5. Empregabilidade

Canário (1999, p. 93) refere que “A educação e a formação de adultos ao serviço da trilogia da produtividade, da competitividade e do crescimento aparecem como uma proposta pouco pertinente e realista” no quadro das respectivas estatísticas: a formação constitui uma vantagem competitiva individual na obtenção de emprego, mas o nível geral de qualificações não determina o volume total do trabalho e muito menos a sua distribuição. Em suma, a formação não cria empregos”.

Também, com o estudo levado a cabo por Carneiro (2010), constatou-se que a marca Novas Oportunidades junto das empresas implica “desconforto de alguns empresários face às suas próprias qualificações” (p. 19), considerando ainda que a aquisição de escolaridade pelo funcionário, para além de ser da responsabilidade pessoal do trabalhador, é entendida como uma nova capacidade para vir a reivindicar os seus direitos, sem a certeza de que aquela formação trará benefícios a curto prazo para a empresa.

Contudo, como afirmam Pasquier e Chicchetti (1987, p. 214 citados por Malglaive, 1995, p. 35) “o nível intelectual já não é, unicamente, o problema do menos dotado, mas de todos os trabalhadores, enquanto condição da formação necessária à adaptabilidade profissional e, por consequência, da estabilidade social. Adaptabilidade à rápida evolução das técnicas num mesmo sector de atividade; adaptabilidade a uma nova

formação quando a reconversão subsiste como a única alternativa ao desemprego; adaptabilidade a novas relações contratuais.”

Parece ser uma realidade que o desaparecimento de determinadas profissões e o surgimento de novas, bem como as condições laborais, a melhoria na sua qualidade, a evolução das tecnologias, propiciam aos trabalhadores e empresas a necessidade de recorrer a processos formativos contínuos, preparando-os para a autonomia (Leitão, 2007). Mas, há contudo aspectos que limitam a mobilização dos indivíduos para a aprendizagem, como a inexistência de benefícios remuneratórios ou de progressão na carreira pelo esforço formativo (Cordeiro, 2007).

O estudo levado a cabo por Lima (2012) corrobora, de facto, estes aspetos quando enumera dois impactos do RVCC sobre a empregabilidade: o aumento na procura dos processos de formação depois de experienciar o desemprego, e a redução na duração no tempo de desemprego dos participantes na formação. Contrariamente, esta investigação verifica que há um impacto positivo sobre as remunerações para os adultos que frequentam níveis mais elevados de escolaridade (nível secundário).

Ora, são as situações desafiantes, arriscadas e ambíguas que favorecem mais oportunidades de desenvolvimento e promoção pessoal, de autoconhecimento e de manifestação de sentimentos acerca da própria competência (Faria & Lima Santos, 1998, citado por. Faria, Rurato, & Lima Santos, 2000, p. 207). Assim, quando o indivíduo se depara com uma situação de desemprego ou com a necessidade de procurar uma nova atividade profissional e de aplicar novas competências também de âmbito profissional, pode sentir evidente a importância de adquirir outros conhecimentos (Cordeiro, 2007).

Percebendo a importância da relação entre empregabilidade e formação foi a partir de meados dos anos 90, que a “Educação e Formação ao Longo da Vida” aparece como tema obrigatório na agenda política, nomeadamente na União Europeia. A sua definição, em paralelo com o novo objetivo da empregabilidade, permitia transferir para o plano individual a resolução da crise do chamado “modelo social europeu”. A partir de então, Bruxelas escreve em todos os seus documentos que “deve ser concedida

prioridade à educação e formação ao longo da vida” e que os cidadãos “devem ser responsáveis por atualizar constantemente os seus conhecimentos e melhorar a sua empregabilidade” (Josso, 2002, p. 10).

A Comissão das Comunidades Europeias (2000, p. 6) apontou dois objetivos importantes para a aprendizagem ao longo da vida: *promover a cidadania ativa* (“saber se e como as pessoas participam em todas as esferas da vida social e económica, quais as oportunidades e os riscos”) e *fomentar a empregabilidade* (“a capacidade de assegurar um emprego e de o manter como melhoria da competitividade e prosperidade europeias na "nova economia".”). A empregabilidade e a cidadania ativa dependem de uma adequada atualização de conhecimentos e competências.

Podemos afirmar que a educação permanente deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, bem como a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (CIESXXI, 1996). O ato de aprender é também tanto mais eficaz quanto mais autónomo for (Teixeira, 1996, citado por Faria, Rurato, & Lima Santos, 2000).

A formação contínua e a carreira profissional são, então, dois pilares fundamentais na aprendizagem ao longo da vida. A primeira situa a questão em termos de adaptação e adequação ao sistema de educação/formação: apela para uma nova conjugação do sistema escolar (com instrução/educação básica) e as instituições de formação profissional (com formação inicial). Por sua vez, na segunda, a abordagem é outra: se até agora se pensava evoluir na carreira profissional num emprego ou numa determinada organização, compreendeu-se que passamos para uma carreira no trabalho, em vez de uma carreira num emprego. Assim sendo, a premissa essencial está nas aprendizagens contínuas, porque estamos perante um conjunto de competências que se irão adquirindo e serão aplicadas e desenvolvidas em diversas situações de trabalho (Faria, Rurato, & Lima Santos, 2000).

A formação é o meio que permite o enriquecimento desta funcionalidade humana que é a *cognição*. (Malglaise, 1995). Um estudo realizado por Dubar (1979, citado por Malglaise, 1995, p. 33) junto do público adulto demonstra que: “segundo a maior parte

dos inquiridos, um esforço prolongado de formação só se justifica se esta abre para qualquer coisa de tangível, isto é, se ela fornece meios para melhor resolver os problemas quotidianos, individuais e colectivos. Em suma, os pedidos de formação constituem (...) na procura de soluções para problemas concretos da vida quotidiana”, sendo estes, acima de tudo, problemas da vida profissional (Malglaive, 1995).

Leitão (2007) concretiza acrescentando que as pessoas, as empresas, os parceiros sociais e as organizações da sociedade civil devem ser impelidas a participar e a envolverem-se nos processos que incrementem a formação. As pessoas têm que compreender que mais qualificação produz melhoria nas suas vidas, a nível do emprego, das remunerações, das carreiras, das relações familiares e sociais; as empresas devem atender que mais qualificação significa mais oportunidades, mais competitividade e maior capacidade de sobrevivência numa economia globalizada. Também Lima (2012) admite que o desempenho de uma atividade no mercado de trabalho, encontrando um novo emprego ou auferindo outras remunerações, está normalmente associado com o aumento da escolaridade dado que “a certificação sinaliza o mercado de trabalho sobre as qualificações do trabalhador” (Lima, 2012, p. 2).

Exemplo disso são estudos que mostram os benefícios dos cursos EFA de dupla certificação com um mais explícito ganho do ponto de vista profissional, sendo vários os casos em que desempregados conseguiram voltar a inserir-se no mercado de trabalho, após a conclusão de um destes cursos. No que respeita aos processos de RVCC profissionais verifica-se que há a procura dos mesmos como meio de melhorar a sua empregabilidade (Carneiro, 2010). “Uma gestão de recursos humanos mais formal, principalmente em grandes empresas, também pode beneficiar um trabalhador que obtenha um nível de escolaridade mais elevado via RVCC, aumentando as possibilidades de progressão na empresa” (Lima, 2012, p. 2).

Como tal, e dado que segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2007) constitui uma das grandes lacunas deste tema, justifica-se estudar quais as perspectivas e os benefícios que os adultos esperam dos processos de RVCC.

4. ESTUDO EXPLORATÓRIO

4.1. Objetivos e hipóteses

Esta investigação tem como objetivos *compreender qual a avaliação que os adultos envolvidos em processos de RVCC fazem dos mesmos, bem como perceber qual o grau de reconhecimento e de importância das competências pertencentes ao referencial*. Para cumprir tais objetivos foram colocadas algumas questões de investigação, a saber:

- (i) Como se autoavaliam os adultos, enquanto formandos do processo de RVCC de nível secundário?
- (ii) Como avaliam os contributos para a elaboração do seu PRA?
- (iii) Como avaliam o impacto do processo de RVCC de nível secundário?
- (iv) Como avaliam globalmente o processo de RVCC de nível secundário?
- (v) Qual o grau de reconhecimento das suas competências?
- (vi) Qual o grau de importância das competências ao longo da vida?
- (vii) Que outras competências foram reconhecidas, validadas e certificadas no decorrer do processo de RVCC de nível secundário?
- (viii) Que outras competências seria importante reconhecer, validar e certificar no processo de RVCC de nível secundário?

4.2. Variáveis

A variável dependente do nosso estudo é a perceção que os adultos que frequentam o RVCC de nível secundário possuem acerca do mesmo. As variáveis independentes são o sexo, a idade, o nível de qualificação pretendida, a instituição, o nível de escolaridade que possuíam quando iniciaram o processo, o número de ações de formação antes de iniciar o processo de RVCC de nível secundário e os motivos que os levaram a aderir a este processo de RVCC.

4.3. Amostra

Tal como referem Almeida e Freire (2008), numa investigação a definição da amostra de indivíduos a considerar é um aspecto essencial, para percebermos junto de quem se vai realizar a investigação.

A população é o conjunto de indivíduos onde se quer estudar determinado fenómeno e a amostra é o conjunto de indivíduos retirados daquela população (Almeida & Freire, 2008).

Para a investigação escolhemos uma população pertencente a dois CNO (um em funcionamento numa escola pública do Norte do país e, um outro, de um centro de formação privado, também do Norte), à qual foi administrado o Questionário de Avaliação do Processo de RVCC (Lima-Santos, Diniz, & Guedes, 2010). Desta população escolheu-se a amostra de adultos que estava a terminar os seus processos de RVCC de nível secundário, para assim realizarmos este estudo. No total, foram inquiridos 63 indivíduos:

Quadro 2 - *Caracterização da amostra*

		n	%
Sexo	Feminino	16	25,4
	Masculino	47	74,6
Idade	Até 30	11	17,5
	31-40	22	34,9
	41-50	25	39,7
	Mais de 50	5	7,9
Instituição	Privada	43	68,3
	Pública	20	31,7
Situação profissional	Desempregado	9	14,3
	Direção/Gerência/quadros superiores	8	12,7
	Quadros/chefias intermédias/encarregados/executantes	19	30,2
	Executante	27	42,9
Ações de formação	Nenhuma	16	25,4
	1 ação de formação	12	19,0
	2 a 4 ações de formação	16	25,4
	5 ou mais ações de formação	19	30,2

Pela observação do Quadro 2, pode concluir-se que a maioria dos inquiridos é do sexo masculino (74,6%), o que contraria os dados recolhidos pelo relatório do Conselho Nacional de Educação (2011), que refere que a maior percentagem de adultos certificados pelo processo de RVCC são do género feminino.

Quanto à idade, temos indivíduos distribuídos por todas as faixas etárias, com maior prevalência entre os 41-50 (39,7%) e os 31-40 anos (34,9%). O que vai ao encontro do

CNE (2011), onde a classe etária dos 35-44 anos apresenta a maior incidência de adultos certificados, e a menor está entre os 18-24 anos e a partir dos 55 anos.

Carneiro (2010) defende a ideia de que os jovens adultos (representados na nossa amostra até aos 30 anos, a que correspondem 17,5% dos inquiridos), não têm disponibilidade para estes processos de educação/formação, porque não querem vincular-se à marca “Novas Oportunidades” ou porque a relacionam com uma população com idade superior. No nosso estudo é, ainda, de salientar que foi menor a captação da população com mais de 50 anos, facto que nos merece alguma preocupação, dado o envelhecimento da população portuguesa e a subida da idade da reforma, tratando-se por isso de ativos empregados.

Já no que se refere à instituição, a privada apresenta uma maior percentagem de adultos a frequentar o processo no momento da administração dos questionários, com 68,3% da amostra.

No momento da recolha de dados deparamo-nos com um número reduzido de adultos a frequentar o processo de RVCC de nível secundário, em fase de certificação, o que poderá ser explicado pela diminuição do número de adultos inscritos e a conseqüente diminuição de certificações, apontado pelo relatório do CNE (2012), que regista uma quebra de 10% entre 2007 e 2010, ano este em que foi feita a nossa recolha de dados.

A profissão ao nível de “executante” tem maior representação nesta amostra (42,9%), comparativamente com os restantes níveis profissionais. No que se refere às ações de formação anteriores ao RVCC, os adultos registaram a “frequência de 5 ou mais ações de formação” (30,2%), a “frequência de 2 a 4 ações de formação” e de “nenhuma ação de formação” com 25,4% cada.

É importante ainda referir que a nossa amostra apresenta maior número de indivíduos em situação de “empregado” (85,7%), comparativamente com a situação de “desempregado” (14,3%). Tal tendência corrobora os estudos de Carneiro (2010) e do CNE (2012).

No quadro 3 podemos verificar a última profissão exercida pelos desempregados, sendo de referir que temos 11,1% dos inquiridos que pertenciam à categoria de Direção/gerência/quadros superiores e que 55,6% que pertenciam à categoria de Quadros/chefias intermédias/encarregados, enquanto 33,3% pertencia à categoria de executantes.

Quadro 3 – *Distribuição dos desempregados em função da última profissão exercida*

	<i>n</i>	%
Quadros/chefias intermédias/encarregados	5	55,6
Executantes	3	33,3
Direção/gerência/quadros superiores	1	11,1
Total	9	100,0

Mais ainda, a nossa amostra assemelha-se à do estudo realizado por Carneiro (2010), que evidenciou a dificuldade em captar alguns segmentos da população, como jovens menores de 30 anos, mulheres de idade superior a 50 anos e profissionais pouco qualificados. Mais, no estudo levado a cabo pela ANQ (2009a) verifica-se uma maior prevalência do sexo masculino na respetiva amostra de 2009, bem como de idades compreendidas entre 35 e 44 anos.

Nenhum dos nossos inquiridos se encontra em situação de procura do primeiro emprego. Refira-se que, para quem frequentar um processo de RVCC, é obrigatório ter completado 3 ou mais anos de atividade profissional. Só deste modo é possível avaliar as competências adquiridas no exercício de uma profissão.

Quadro 4 - *Motivos que levaram o adulto a aderir ao processo RVCC*

	<i>f</i>	%
Valorização pessoal	54	42,9
Valorização profissional	49	38,9
Empregabilidade	20	15,9
Programa de inserção	0	0
Outra [finalizar o curso de técnico obra (1); assinar alvará de construção (1), independência(1)]	3	2,4
Total	126	100,0

Para finalizar a caracterização da amostra, analisemos o quadro 4. Nele observamos os motivos que levaram o adulto a frequentar o processo de RVCC (podendo escolher no máximo 3 opções), 42,9% escolheu “valorização pessoal” e 38,9% “valorização profissional”. Não foram encontrados adultos em programas de inserção (negociados pela Assistência Social ou impostos pelo IEFP).

De facto, podemos verificar pelos estudos de Pereira, Borges e Castro (2010) que as motivações que levam os adultos a inscreverem-se em processos de RVCC de nível secundário são a valorização pessoal, o projeto profissional, a progressão na carreira, o prosseguimento de estudos e o incentivo sociofamiliar.

Também no estudo de Carneiro (2010), a realização pessoal, a progressão na carreira e a aprendizagem são motivos apontados para “voltar a estudar”. “Os adultos procuram as Novas Oportunidades essencialmente porque reconhecem o 12.º ano como um novo “mínimo social” (...) e como condição necessária para ter uma carreira ou progredir na mesma” (p. 18). Knowles, Holton III e Swanson, (1998), também defendem a ideia de que a maioria das motivações para a aprendizagem são externas, nomeadamente relacionadas com a procura de melhor emprego, promoção da carreira, melhores salários, etc. O nosso estudo parece corroborar estes resultados.

4.4. Instrumento

Se “podemos afirmar que o processo de construção de um [instrumento] começa pela definição do que se vai avaliar, para que se vai avaliar e junto de quem vai decorrer tal avaliação” (Almeida & Freire, 2008, p. 137), então, melhor se compreende a necessidade de proceder à construção de um instrumento adaptado à investigação a levar a cabo, procedimento este que é mais adequado quando estamos perante uma avaliação de resultados e de impacto (Lima Santos & Pina Neves, 2004), seguindo os critérios e as metodologias necessárias a esta fase da investigação (Almeida & Freire, 2008; Ghiglione & Matalon, 2006).

Assim, a investigação teve início com a recolha de informação e a revisão da literatura, a fim de definir o tema, operacionalizar os construtos em estudo, definir os objetivos que se pretendem ver atingidos; as características da investigação e a definição do nosso

plano de investigação. Portanto, foi de suma importância a recolha de informação junto dos profissionais dos CNO, como os Profissionais de RVC e os formadores do nível secundário, para as áreas de cultura, Língua e Comunicação - CLC, Sociedade, Tecnologia e Ciência - STC e Cidadania e Profissionalidade - CP, bem como a análise criteriosa do Referencial de Competências-Chave de nível secundário - RCC, guia do processo de RVCC.

Depois de organizada, sintetizada e analisada toda a informação recolhida nesta fase da investigação, passamos à segunda etapa, a da elaboração e redação dos itens; em função do tipo de amostra a selecionar. Para tal, contamos com a análise de um painel de peritos, de acordo com o que nos é recomendado pela literatura (Almeida & Freire, 2008), dado o conhecimento concreto que possuem da realidade que se pretende avaliar (Ghiglione & Matalon, 2006).

Chegados ao desenho da primeira versão do instrumento, este foi previamente analisado num pré-teste com reflexão falada (Ghiglione & Matalon, 2006) levado a cabo no Centro Novas Oportunidades da escola pública, junto de 8 adultos que frequentavam o processo de RVCC de nível B2 (para concluir o 6.º ano), tendo, por isso, habilitações ao nível do 4.º ano de escolaridade quando se inscreveram no CNO. Com isto pretendíamos: (i) testar a acessibilidade do vocabulário utilizado no questionário; (ii) aferir a compreensão unívoca das suas instruções e dos seus itens; (iii) testar a adequabilidade e a pertinência dos itens; (iv) avaliar a clareza e simplicidade dos itens, e (v) avaliar se o aspeto gráfico do instrumento era adequado.

No final do pré-teste do questionário chegamos a uma primeira versão do instrumento, tendo em consideração o seu conteúdo e a formulação dos itens, nomeadamente a sua clareza, compreensibilidade e adequação dos objetivos à prova (Almeida & Freire, 2004; Ghiglione & Matalon, 2006) (cf. Anexo III).

Em suma, houve a necessidade de construir um questionário de avaliação original (Lima Santos & Pina Neves, 2004; Lima Santos & Vinha, 2008, 2009; Vinha, 2009; Vinha & Lima Santos, 2010), para atingir os objetivos já enumerados, que designamos como

“Questionário de Avaliação do Processo RVCC” (QAPRVCC), de N. Lima-Santos, A. Diniz, e M. Guedes (2010).

O QAPRVCC é constituído, na primeira parte pelo questionário sociodemográfico, com 8 itens que avaliam características individuais dos participantes (sexo, idade, estado civil, número de pessoas a cargo, situação profissional), bem como sobre o percurso escolar/formativo e os motivos que levaram o participante a inscrever-se no processo RVCC.

Na segunda parte, contém 42 itens, agrupados em 6 subescalas: “*Autoavaliação do formando*”, com 10 itens, “*Avaliação dos contributos para a elaboração do PRA*”, com 5 itens, “*Avaliação de resultados do processo RVCC*”, com 5 itens, “*Avaliação global do processo RVCC*”, com 10 itens, todos respondidos numa escala de tipo Likert, de 6 pontos, que varia entre “Insuficiente” e “Muito Bom”. A quinta subescala, “*Grau de reconhecimento de competências*”, e a sexta subescala, “*Grau de importância das competências ao longo da vida*”, são constituídas pelos mesmos 12 itens, sendo ambas respondidas numa escala de tipo Likert de 6 pontos, que varia entre “Não reconhecida” e “Muito reconhecida” e “Nada importante” e “Muito importante”, respetivamente.

A estas subescalas, seguem-se quatro questões de resposta aberta, duas relativas ao processo RVCC inquirindo: “*O que correu melhor no processo?*” e “*O que deve ser melhorado?*”, e duas referentes às competências, perguntando-se “*Que competências foram reconhecidas, validadas e certificadas?*” e “*Que competências seria importante reconhecer, validar e certificar?*”.

4.5. Procedimento

Chegados à versão final do QAPRVCC e depois das devidas autorizações das instituições e do consentimento informado dos participantes, este foi administrado individual e presencialmente, junto dos grupos de adultos que estavam a concluir os seus processos de RVCC de nível secundário, nas instituições privada e pública. Foram fornecidas todas as indicações para o seu preenchimento, bem como esclarecidas todas as dúvidas que surgiram. O seu preenchimento levou um tempo médio de 30 minutos.

Posteriormente, os dados qualitativos foram tratados segundo a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2009) e os dados quantitativos obtidos foram inseridos e tratados estatisticamente no programa SPSS, versão 18.0.

4.6. Apresentação e análise de resultados

Os resultados obtidos pela análise de conteúdo, bem como pelo tratamento estatístico, são apresentados a seguir em dois pontos distintos: (i) estudos qualitativos e (ii) estudos diferenciais, respetivamente.

4.6.1. Estudos qualitativos

Depois de ter sido feito o levantamento de todas as respostas dadas às questões abertas do QAPRVCC (Lima-Santos, Diniz, & Guedes, 2010), registando e agrupando em categorias, tendo por base os pressupostos da análise de conteúdo, apresentamos neste ponto os resultados obtidos nos quadros 5 a 14.

O pressuposto que, atualmente, as instituições educativas deixam de ser apenas pontos de partida, passando a ser encaradas como meios de enriquecimento pessoal e profissional, às quais se pode recorrer em qualquer altura da vida (Rafael, 2007), veio a ser corroborado pelo relatório do CNE (2011), ao referir que houve um aumento do número de CNO em 2006 e em 2008, dada a mobilização e adesão de entidades como escolas públicas e centros de formação profissional, que em 2010 constituíam, respetivamente, 44% e 19% da rede de centros.

Sendo assim, passemos então à análise dos resultados qualitativos que nos permitem comparar as opiniões dos formandos das nossas instituições pública (uma escola secundária) e privada (um centro de formação profissional).

Começamos por analisar o que correu melhor junto dos elementos da equipa técnico-pedagógica: no quadro 5, o que correu melhor com o profissional de RVC e no, quadro 6, com os formadores.

No quadro 5 verifica-se que, concretamente, junto do profissional de RVC os participantes de ambas as instituições, privada e pública, apontam os *esclarecimentos* como o aspeto mais valorizado (24,5% e 33,3%, respetivamente). Como segundo aspecto mais valorizado, na privada foi referido *tudo* (22,6%) e na pública a *comunicação* (25,0%).

Quadro 5 - O que correu melhor nas sessões com o profissional de RVC em função da instituição

Privado	f	%	Público	f	%
Esclarecimentos	13	24,5	Esclarecimentos	8	33,3
Tudo	12	22,6	Comunicação	6	25,0
Acompanhamento/apoio	8	15,1	Tudo	4	16,7
Conhecimentos	3	5,7	Empenho	2	8,3
Comunicação	3	5,7	Relacionamento	2	8,3
Simpatia/educação	2	3,8	Outras [Sessões	2	8,3
Profissionalismo	2	3,8	individuais (1),		
Qualidade positiva	2	3,8	Acompanhamento/apoio		
Autobiografia/PRA	1	1,9	(1)]		
Outras [Desocultação	7	13,2			
competências (1);					
Disponibilidade(1);					
Aprendizagens(1); Final					
do processo(1);					
Relacionamento(1);					
Flexibilidade (1);					
Motivação (1)]					
Total	53	100,0	Total	24	100,0

No que se refere ao que correu melhor com os formadores (quadro 6), há concordância nos aspetos referidos pelos inquiridos de ambas as instituições (*esclarecimentos*, a *comunicação*, o *acompanhamento/apoio* e *tudo*), embora por ordem diferente: os *esclarecimentos* mais valorizados na instituição privada (34,7%), à semelhança do quadro anterior, e a *comunicação* o aspeto mais referido na pública (25,0%).

A este propósito, refira-se que o estudo desenvolvido por Carneiro (2010) salienta como pontos fortes a *disponibilidade e a capacidade para o esclarecimento de dúvidas*, também verificadas na nossa investigação. Mas, refere ainda a *simpatia, a assiduidade e a pontualidade* como os itens mais valorizados pela sua amostra.

Ou seja, os nossos resultados corroboram os encontrados por Carneiro (2010, p. 27), verificando-se que “as avaliações das equipas continuam a ser óptimas” e também

destacando-se “um elevado nível de qualidade da relação entre formadores e formandos” (p. 19).

Quadro 6 – O que correu melhor nas sessões com os formadores em função da instituição

Privado	f	%	Público	f	%
Esclarecimentos	17	34,7	Comunicação	5	25,0
Comunicação	8	16,3	Tudo	4	20,0
Tudo	8	16,3	Esclarecimentos	2	10,0
Acompanhamento/Apoio	5	10,2	Apoio	2	10,0
Outras [Razoáveis (1), Utilidade (1), Nada em particular (1), Interesse demonstrado (1), Relacionamento (1), Conhecimentos (1), Desocultação de competências (1), Ambiente de trabalho (1), Simpatia (1), Debates com colegas (1), Motivação (1)]	11	22,4	Outras [Paciência (1), Simpatia (1), Empenho (1), Empatia (1), Desocultação de competências (1), Sessões individuais (1), Sentido de humor (1)]	7	35,0
Total	49	100,0	Total	20	100,0

Como é referido na literatura, todo o procedimento de construção de um PRA implica um clima de confiança levando o adulto a atribuir novos sentidos às experiências de vida e aos factos expostos (DGFV, 2006b), o que poderá contribuir para a percepção que os participantes detém sobre a realização do seu portefólio.

Quadro 7 - O que correu melhor na elaboração do PRA em função da instituição

Privado	f	%	Público	f	%
Recordar passado/história de vida	12	25,0	Apoio	4	28,6
Tudo	12	25,0	Certificação	2	14,3
Esclarecimentos	8	16,7	Organização da narrativa	2	14,3
Acompanhamento/Apoio	7	14,6	Outras [Área de	6	42,9
Conhecimentos	6	12,5	CP (1), Tudo (1), Pouco pessoal (1), Recordar o passado (1), Convívio com a família (1), Pesquisas (1)]		
Outras [Flexibilidade (1), Autoestima (1), Aplicação de conhecimentos (1)]	3	6,3			
Total	48	100,0	Total	14	100,0

Na análise do quadro 7 podemos verificar os aspetos que correram melhor na elaboração do PRA: os adultos da instituição privada valorizam o *recordar o*

passado/história de vida (25,0% dos inquiridos) e *tudo* (também com 25,0%), já na instituição pública foi, mais vezes referido o *apoio* prestado (28,6%) para a sua redação.

Carneiro (2010) também avaliou o apoio para a realização do PRA, sendo mais pontuados os itens *facilidade de contacto* com a equipa, *acompanhamento ao longo do processo*, e a *avaliação global da qualidade no apoio* prestado pelas equipas, também como muito positiva. O autor refere, ainda, que “é leitura da larga maioria das pessoas que passaram pelo processo de produção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens que o mesmo lhes permitiu evidenciar as suas competências” (p. 24). Destaque-se que Guy Jobert (1990, citado por Correia, 2005) refere que os saberes experienciais “são opacos para quem os produz ou detém” (p. 69), pelo que o trabalho pedagógico com as experiências se deve apoiar em estruturas de mediação.

Quadro 8 - *O que correu melhor no processo RVCC em função da instituição*

Privado	f	%	Público	f	%
Tudo	15	37,5	Tudo	2	12,5
Acompanhamento/Apoio	5	12,5	Aprendizagens	2	12,5
Conhecimentos	5	12,5	STC	2	12,5
PRA	4	10,0	Outras [Apoio (1),	10	62,5
Avaliação de	3	7,5	pouco exigentes		
competências			(1), Profissional		
Relacionamento	3	7,5	de RVC deu apoio		
Esclarecimentos	2	5,0	(1), Equipa (1),		
Outras [Sessões (1),	3	7,5	Sessões (1),		
Nada (1), Voltar a			Desocultação de		
estudar (1)]			competências (1),		
			Empenho (1),		
			Trabalho		
			individual (1),		
			Disponibilidade		
			(1)]		
Total	40	100,0	Total	16	100,0

Quando pedida a avaliação a nível global, no estudo realizado no ano de 2010 por Carneiro, verificou-se que os adultos beneficiavam da INO na medida em que lhes proporcionava a *conclusão dos seus estudos, melhoria na autoestima e realização pessoal*, e *proporciona uma segunda oportunidade* para concluir estudos e *melhorar as condições de vida* dos mesmos. Para além disso, é importante mencionar que os adultos referiram estar *totalmente satisfeitos* na avaliação global feita à INO.

O nosso estudo, apesar de não corroborar as mesmas respostas, apresenta também elevados níveis de satisfação, referindo *tudo* (com 37,5% das respostas da instituição privada e 12,5% da pública), o *acompanhamento/apoio* (12,5% na instituição privada) e *aprendizagens e Sociedade, Tecnologia e Ciência - STC* (12,5% na instituição pública para cada categoria), o que representa novos aspetos valorizados no processo de RVCC.

Para além da recolha de opiniões dos formandos, relativamente aos aspectos mais valorizados pela frequência dos processos de RVCC, pareceu-nos pertinente analisar aqueles que os inquiridos entendiam que poderiam vir a ser melhorados no futuro.

Quadro 9 - *O que deve ser melhorado nas sessões com o profissional de RVC em função da instituição*

Privado	<i>f</i>	%	Público	<i>f</i>	%
Nada	24	52,2	Nada	7	43,8
Esclarecimentos	10	21,7	Outras	9	56,3
Mais tempo/intervalo entre atividades	5	10,9	[Disponibilidade (1), Condições (1),		
Mais apoio/Exemplos	3	6,5	Menos tempo (1),		
Outras [mais temas (1), Grupos mais pequenos (1), Mais informação (1)]	4	8,7	STC mais fácil (1), Falasse mais alto (1), Timidez (1), Mais rapidez nas decisões (1), Mais objectividade (1)]		
Total	46	100,0	Total	16	100,1

Pela análise do quadro 9, verificamos que 52,2% dos adultos da instituição privada e 43,8% da pública apontam que *nada* há a melhorar nas sessões com o profissional de RVC. Para além disso há, ainda, 21,7% dos participantes da privada que apontam os *esclarecimentos*, como um elemento a melhorar.

Nas sessões com os formadores (quadro 10) há semelhança do descrito anteriormente: *nada* foi a resposta mais encontrada (40,5% da instituição privada e 40,0% na pública).

De notar que as restantes respostas apresentadas (*mais sessões, mais acompanhamento individual e esclarecimentos*) nos parecem, aparentemente, poder contrariar uma das hipótese-chave apontada por Lindeman (citado por Knowles, Holton III & Swanson, 1998) e por Pratt (1993, citado por Faria, Rurato, & Lima Santos, 2000), que referem que os adultos sentem a necessidade de se poderem autodirigir, ora, os nossos resultados

mostram a necessidade dos participantes serem orientados pela equipa e beneficiar de mais sessões e esclarecimentos por parte dos formadores: será que este facto se poderá ficar a dever apenas ao reencontro com uma situação lida como um prolongamento da escolaridade?

Quadro 10 - O que deve ser melhorado nas sessões com os formadores em função da instituição

Privado	f	%	Público	f	%
Nada	17	40,5	Nada	6	40,0
Mais sessões	7	16,7	Objetividade	2	13,3
Mais acompanhamento individual	5	11,9	Outras [Disponibilidade (1), Mais rápido (1), Muita informação (1), Horários (1), Atrasos (1), Mais tempo (1), Mais sessões individuais (1)]	7	46,7
Esclarecimentos	4	9,5			
Grupos mais pequenos	3	7,1			
Razoáveis	2	4,8			
Outras [Mais formadores (1), Validar cada núcleo só com um DR (1), Mais introspeção (1), Horários (1), Atrasos (1), Mais tempo (1), Mais sessões individuais (1)]	4	9,5			
Total	42	100,0	Total	15	100,0

Quando questionados acerca do “que deve ser melhorado na elaboração do PRA” (quadro 11), os participantes das duas instituições referem *nada* há a melhorar (44,2% dos inquiridos do CNO privado e 60,0% do CNO público).

Quadro 11 - O que deve ser melhorado na elaboração do PRA em função da instituição

Privado	f	%	Público	f	%
Nada	19	44,2	Nada	6	60,0
Mais tempo	10	23,3	Mais apoio/Orientação inicial	2	20,0
Mais apoio/exemplos	8	18,6	Outras [Introspeção/reflexão (1), Mais objectividade (1)]	2	20,0
Outras [Mais competências a desenvolver (1), Falta de material informático (1), Organização do PRA (1), Menos complicado (1), Menos introspeção (1), Desenvolvimento de temas (1)]	6	14,0			
Total	43	100,1	Total	10	100,0

Mais ainda, refira-se que os adultos da instituição privada indicam a necessidade de *aumento de tempo* para a realização do processo (23,3%), e os do público indicam a necessidade de ter mais *apoio/orientação inicial* (20,0%).

Já sobre o que deve ser melhorado no Processo de RVCC (quadro 12), podemos verificar que 39,1% dos inquiridos no CNO privado e 21,1% do CNO público referem que *nada* há a melhorar, mostrando, por isso, satisfação com o processo de RVCC de nível secundário, no entanto, saliente-se que na subamostra do privado 19,6% dos participantes referem a necessidade de ter mais tempo/sessões/aulas práticas, enquanto que no CNO público é referida a necessidade de incrementar mais objetividade no processo de RVCC (15,9% dos inquiridos).

Quadro 12 - *O que deve ser melhorado no processo RVCC em função da instituição*

Privado	<i>f</i>	%	Público	<i>f</i>	%
Nada	18	39,1	Nada	4	21,1
Mais tempo/sessões/aulas práticas	9	19,6	Mais objetividade	3	15,9
Acompanhamento da equipa	4	8,7	Mais tempo	2	10,5
Interrupções de tempo	2	4,3	Espaço/instalações	2	10,5
Grupos mais pequenos	2	4,3	Outras [Menos tempo (1),	4	21,0
Não faz sentido	2	4,3	Motivação/empenho (1), Mais formação (1), Mais simplicidade (1)]		
Outras [Mais objetividade (1), Local/instalações (1), Versar menos sobre aspetos pessoais (1), Prazo curto para fazer atividades (1), Muito trabalhoso (1), Mais fácil (1), Versar mais sobre a atividade profissional (1), Sessões em grupo (1), Mais matemática (1)]	9	19,6			
Total	46	100,0	Total	19	100,0

Os resultados do nosso estudo corroboram, parcialmente, os resultados do estudo levado a cabo por Carneiro (2010), nomeadamente quando demonstra que para a maioria dos adultos inquiridos a INO *não tem defeitos*. Houve, também, adultos que apontaram os *horários*, o *facilitismo* e a *flexibilidade* como aspetos a melhorar nos resultados da investigação desenvolvida por este investigador.

Para finalizar a nossa investigação, foi também questionado aos participantes “que outras competências foram reconhecidas, validadas e certificadas” e “que outras competências seria importante reconhecer, validar e certificar.” Apresentamos os resultados nos quadros 13 e 14, respetivamente.

Quadro 13 – *Que outras competências foram reconhecidas, validadas e certificadas em função da instituição*

Privado	f	%	Público	f	%
Nenhuma	15	37,5%	Nenhuma	4	30,8%
Autocad	8	20,0%	Ambiente e Sustentabilidade	2	15,4%
Língua estrangeira	4	10,0%	Outras [Direitos e Deveres (1); Trabalho com crianças (1); Técnico de obras (1); Ganhar mais amigos (1); Valores Humanos (1); Pintura (1); Autocad (1);	7	53,9%
TIC	3	7,5%			
Outras [não finalizei RVCC (1); Saúde (1); Liderança (1); Autonomia (1); Competências sociais (1); Formações realizadas (1); Gestão financeira (1); Negociação (1); Inglês técnico (1); Pesquisas (1)]	10	25,0%			
Total	40	100,0	Total	13	100,0

Pela análise do quadro 13, pode verificar-se que 37,5% dos participantes da instituição privada e 30,8% da pública referem que não houve outras competências reconhecidas, validadas e certificadas no decorrer do processo de RVCC. Já o *Autocad*⁴ (20,0% dos participantes da instituição privada) e o *Ambiente e Sustentabilidade* (15,4% dos participantes da instituição pública) foram indicados como outras competências reconhecidas, validadas e certificadas no processo.

Quando solicitados a indicar “que outras competências seria importante reconhecer, validar e certificar” (quadro 14), os participantes, à semelhança do anterior, referem, maioritariamente (37,5% no privado e 30,8% no público) *nenhuma*. Foram ainda destacadas, como competências a reconhecer, validar e certificar, as *Competências profissionais* (14,7% da subamostra do CNO privado) e de *Língua estrangeira II* (16,7% dos inquiridos da instituição pública).

⁴ O *Autocad* é um programa informático de desenho gráfico em 2D e 3D muito utilizado em contextos profissionais das mais diversas áreas relacionadas com desenho técnico.

Quadro 14 – *Que outras competências seria importante reconhecer, validar e certificar em função da instituição*

Privado	f	%	Público	f	%
Nenhuma	13	38,2%	Nenhuma	3	30,0%
Competências profissionais	5	14,7%	Língua estrangeira II	2	16,7%
Matemática	2	5,9%	Outras [Experiência pessoal (1);	7	58,3%
Higiene e Segurança	2	5,9%	Competências de		
Língua estrangeira II	2	5,9%	entrada no ensino		
Outras [liderança (1);	10	29,4%	superior (1); Inglês		
Responsabilidade (1);			técnico (1); Contacto		
História (1); Cultura geral			com outras instituições		
(1); Economia (1);			(1); Cultura (1); TIC		
Equipamentos e sistemas			(1); Técnico de obra		
técnicos (1); Português (1);			(1)].		
Metafísica (1); Dinâmicas					
de grupo (1); Inglês técnico					
(1);					
Total	34	100,0	Total	12	100,0

Em suma, refira-se que as competências profissionais parecem ser muito valorizadas pelos participantes no processo RVCC, levando os formandos a desocultar as competências que lhes estão subjacentes nos seus Portefólios Reflexivos de Aprendizagens.

4.6.2. Estudos diferenciais

Não podemos deixar de referir que, por uma questão de gestão do número de páginas, só serão apresentados, nos respetivos quadros, os itens em que as diferenças são significativas.

4.6.2.1. Em função do sexo

Os resultados obtidos na análise do teste t-Student em função do sexo, às questões relacionadas com a “*auto-avaliação do formando*”, a “*avaliação dos contributos para a elaboração do PRA*”, a “*avaliação de impacto do processo de RVCC*”, bem como a “*avaliação global do processo RVCC*” não apresentam diferenças significativas. Mais ainda, para a subescala que avalia o “*grau de reconhecimento de competências*” também não foram encontradas diferenças significativas entre os resultados das duas subamostras.

Apresentamos, de seguida, o quadro 15, em que expomos os resultados encontrados nas respostas à subescala “Grau de importância das competências ao longo da vida” em função do sexo, que se apresentam estatisticamente significativas.

Quadro 15 - Grau de importância das competências ao longo da vida em função do sexo

Item	Sexo F n=16		Sexo M n=47		Teste t-Student		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
A	5,8	0,40	5,1	0,92	61	2,704	0,009
G	5,7	0,60	5,2	0,75	61	2,289	0,026

Legenda: A – Comunicação oral e escrita
G – Comunicação e relacionamento interpessoal

Assim, é possível verificar que para a nossa amostra o género feminino atribui maior grau de importância às competências de *comunicação oral e escrita* e de *comunicação e relacionamento interpessoal*, quando comparado com o género masculino.

Os nossos resultados parecem estar relacionadas com o nível de exigência atual sobre o género feminino: as mulheres parecem dar mais importância ao domínio de competências de comunicação oral e escrita e de relacionamento interpessoal, no conjunto das suas atividades pessoais, para ajudar os filhos e, profissionalmente, para poderem progredir nas suas carreiras (Ávila, 2005).

4.6.2.2. Em função da instituição

Os estudos diferenciais em função da instituição não apresentam diferenças significativas para nenhum dos itens das questões: “avaliação dos contributos para a elaboração do PRA”, “avaliação dos resultados do processo RVCC” e o “grau de reconhecimento de competências”.

Nos quadros 16 a 18 podem observar-se os itens das escalas em que se encontram diferenças significativas entre as subamostra privada e pública.

Por conseguinte, pela análise do quadro 16 podemos constatar que para a “*auto-avaliação do formando*”, a *autonomia* apresenta maior pontuação nos adultos que frequentam a instituição privada em comparação com a pública.

Quadro 16 – Auto-avaliação do formando, em função do tipo de instituição

Item	Privada n=43		Pública n=20		Teste t-Student		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	7	5,1	0,91	4,4	1,45	61	2,393

Legenda: 7 – Autonomia

Este resultado poderá estar relacionado com o tipo de orientações que eram fornecidas ao adulto, a partir da sua história de vida, concretamente na segunda instituição. Os formadores, em atendimentos individualizados, promoviam a desocultação das competências do adulto e atribuíam atividades escritas para completar os Domínios de Referência (DR) em falta para cada núcleo gerador, dirigindo o adulto para o pretendido.

Quadro 17 – Avaliação global do processo RVCC, em função do tipo de instituição

Item	Privada n=43		Pública n=20		Teste t-Student		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	1	4,6	1,05	3,5	1,15	61	3,776
2	4,6	0,98	3,8	1,01	61	3,104	0,003

Legenda: 1 – Qualidade das instalações
2 – Qualidade dos equipamentos

Para a questão “*Como avaliam globalmente o processo de RVCC*”, a *qualidade das instalações e dos equipamentos* é significativamente melhor pontuada na instituição privada (Quadro 17). Importa referir que a instituição pública ainda não tinha sido sujeita a obras de remodelação no momento da administração dos questionários, tendo vindo a sofrer subsequentemente obras de melhoramento de instalações e de equipamentos.

Quadro 18 – Grau de importância das competências ao longo da vida em função do tipo de instituição

Item	Privada n=43		Pública n=20		Teste t-Student		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	C	5,6	0,70	5,2	0,99	61	0,574

Legenda: C – Tecnologias de informação e comunicação

Por sua vez, para a questão “qual o grau de reconhecimento das competências” não foram encontradas diferenças significativas, enquanto que para a subscala que avalia o “grau de importância das competências ao longo da vida” os adultos que frequentam a instituição privada pontuam mais positivamente o grau de importância dada à competência de TIC, quando comparados com os da instituição pública (Quadro 18): esta diferença poderá estar relacionada com o conjunto de profissões que exigem a utilização daquela competência, dado que instituição privada apresenta maior número de adultos pertencentes a quadros de direção/gerência/superiores, comparativamente à pública.

5. CONCLUSÃO GERAL

A marca Iniciativa Novas Oportunidades (INO) teve um inegável impacto sobre a Educação e Formação de Adultos, tendo resultando numa afluência às instituições nunca antes registada no nosso país, bem como resultados assinaláveis ao nível das certificações. Entendemos ser, agora, necessário analisar qual o impacto dos processos sobre a vida pessoal e profissional dos adultos neles envolvidos.

Esta investigação permitiu alcançar o objetivo de compreender melhor quais as perspetivas dos adultos que frequentam estes processos, explorando como se autoavaliam e avaliam instituições e equipas que nelas trabalham. Em última instância, podemos inferir como é compreendido um processo, muito diferente do escolar, que havia sido frequentado pelos mesmos e que precocemente abandonaram.

Foi neste sentido que houve a necessidade de se construir um questionário original, adequado e adaptado à realidade a avaliar com o objectivo de captar as percepções e opiniões dos participantes, por nós designado *Questionário de Avaliação do Processo*

de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – QAPRVCC. (Lima-Santos, Diniz, & Guedes, 2010).

Face à forte adesão de instituições públicas (como escolas), e privadas (como centros de formação), detendo a maior representatividade de CNO no nosso país, escolhemos para a nossa amostra estes dois tipos de organizações.

Os resultados quantitativos mostram que, no que diz respeito ao tipo de instituição, o atendimento individualizado dos formandos na instituição pública poderá ter influenciado a percepção de autonomia quando comparado com os participantes da instituição privada. Mais ainda, quando avaliado na globalidade, o processo de RVCC da instituição privada é significativamente melhor pontuado comparativamente à pública, no que se refere à qualidade das instalações e equipamentos.

Ainda, no plano do estudo quantitativo, o grau de importância da competência de TIC ao longo da vida é outro aspeto em que se verificaram diferenças significativas em função da instituição, detendo a privada a pontuação mais positiva, quando comparada com a pública. Isto parece-nos estar relacionado com o tipo de atividade profissional que os participantes exercem (maior número de profissionais de quadros de direção/gerência/superiores).

Já a nível qualitativo, podemos compreender quais as opiniões dos participantes acerca do que correu melhor e também do que pode ser melhorado, relativamente à postura dos profissionais envolvidos no processo de RVCC, em geral, e na elaboração do PRA, sendo de realçar elevados níveis de satisfação quanto aos esclarecimentos prestados, ao recordar passado/história de vida e ao acompanhamento/apoio na instituição privada, enquanto que na pública registamos como pontos fortes a comunicação e esclarecimentos, o apoio e a aprendizagens e a área de Sociedade Tecnologia e Ciência - STC.

Como proposta de melhoria os formandos apontam a falta de tempo/sessões/aulas práticas e esclarecimentos (CNO privado) e, no público, a necessidade de ter mais apoio/orientação inicial e objetividade. Estas respostas podem ficar a dever-se ao tipo de

postura que as equipas eram forçadas a tomar, em termos de gestão de tempo, dadas as metas a cumprir pelos CNO e suas equipas.

Assim, podemos dizer que o processo de RVCC, em primeira instância, parece ser um meio de promover a melhoria na perspectiva que o adulto tem acerca de si mesmo e da sua carreira profissional: os participantes como que fazem uma reconciliação com processos escolares/formativos, reencontrando a justiça social perante a precocidade do abandono escolar a que estiveram sujeitos.

Com processos formativos como os que se concretizam nos CNO, procura-se contribuir para o desenvolvimento de capacidades e de competências de pessoas adultas, na perspectiva de que estas se transformem em cidadãos mais responsáveis, críticos e conhecedores dos seus direitos e deveres. Paralelamente a isto, procura-se proporcionar a estas pessoas a aquisição e o desenvolvimento de competências e capacidades para exercerem uma atividade profissional, numa determinada área (Castro, 2007).

Por isso e para isso, parece-nos que uma mudança efetiva nos procedimentos utilizados nos CNO poderia estar relacionada com a adopção de Projetos Vocacionais, atribuindo mais importância à Orientação Vocacional de Adultos: assim, tornaríamos as oportunidades de emprego e formação melhor harmonizadas, logo, mais acessíveis a todos.

De facto, inicialmente houve essa preocupação com a criação da figura do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE), que recebia o adulto à chegada ao CNO e analisava o seu perfil profissional e formativo, encaminhando-o para as ofertas formativas mais adequadas, e pela utilização do documento designado de Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP), no final do processo de RVCC, no qual era possível analisar, em conjunto com o Profissional de RVC, quais as possíveis saídas profissionais e formativas que estariam disponíveis com a conclusão do nível escolar com o qual foi certificado.

Mas esta “espécie” de Orientação Vocacional de Adultos acaba por não se tornar viável porque o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento não tem um grande leque de

ofertas para cada tipo de participante, e a demora na resolução de processos individuais é muito longa, quando o indivíduo não pretende o que está disponível (Carneiro, 2010). Já o Plano de Desenvolvimento Pessoal pouco foi valorizado pelas equipas e formandos, não tendo sido utilizado como ponte para novas oportunidades ou para novos objetivos.

Por fim, não queremos deixar de referir que no futuro gostaríamos de ver implementadas mais investigações acerca das perspetivas dos adultos que já beneficiaram da certificação e, deste modo, compreender melhor até que ponto lhes trouxe mudanças a nível pessoal, social e profissional, particularmente ao nível da empregabilidade daqueles que se encontravam desempregados antes do término do processo.

Na verdade, não deixamos de acreditar que uma maior qualificação trará mais dignidade aos indivíduos, logo aos trabalhadores que dela beneficiarem: a educação é um direito e um dever de todos, e apostar na educação é apostar na construção de um futuro mais próspero e justo para todos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (5.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alonso, L. (2007). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp.139-151). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (1). 7-21.
- Ambrósio, S. I. (2007). CRVCC – Um centro de novas oportunidades. In M. C. Antunes (Ed.), *Educação de adultos e intervenção comunitária II* (pp. 69-84). Coimbra: Edições Almedina, Lda.
- ANEFA (Ed.). (2002). Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro estruturante. Consultado em 15 de maio de 2012 em <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.exe?key=&doc=5126&img=161>.
- ANQ (2007). Carta de qualidade dos Centros Novas Oportunidades. Consultado em 4 de fevereiro de 2010, em <http://www.ihep.org/assets/files/gcftp-files/RVCC3.pdf>.
- ANQ (2008). *Instrumentos de apoio à construção de um projecto vocacional nos centros novas oportunidades*. Lisboa: ANQ, IP.
- ANQ (2009a). Estudo da percepção da qualidade de serviço e de satisfação. Consultado em 16 de abril de 2012, em <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>.
- ANQ (2009b). Orientações técnicas sobre a validação de aprendizagens formais (escolares e profissionais) no contexto dos processos de RVCC desenvolvidos nos Centros Novas oportunidades. Consultado em 4 de fevereiro de 2010, em http://www.avaliadores.anq.gov.pt/np4/?newsId=23&fileName=orientacao_tecnica.pdf.

- Antunes, M. C. (2007). A licenciatura em educação – o percurso de uma década. In M. C. Antunes (Ed.), *Educação de adultos e intervenção comunitária II* (pp. 19-29). Coimbra: Edições Almedina, Lda.
- Associação “O direito de Aprender” (2007). Educação e formação de adultos In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp.85-90). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ávila, P. (2005). *A Literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Tese de Doutoramento em Sociologia, orientada pelo Professor Doutor António Firmino da Costa e apresentada ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa: Edição da autora.
- Barbosa, F. (2004). *A educação de adultos – Uma visão crítica*. Porto: Estratégias Criativas.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Carneiro, R. (Ed.). (2010). Resultados 2010 da avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades realizada pelo centro de estudos (CEPCEP) da Universidade Católica Portuguesa. Consultado em 16 de abril de 2012, em [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft Word Resultados 2010 da Aval.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft Word Resultados 2010 da Aval.pdf).
- Castro, S. M. (2007). Cursos de educação e formação de adultos na associação sol do Ave – o papel do mediador nos cursos EFA. In M. C. Antunes (Ed.), *Educação de adultos e intervenção comunitária II* (pp. 99-117). Coimbra: Edições Almedina, Lda.
- Cavaco, C. (2007). O processo de Reconhecimento e Validação de Competências: Avaliar competências a partir das experiências de vida. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 10, 43-57.

- CIESXXI (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa/UNESCO.
- Coimbra, J., Parada, F., & Imaginário, L. (2001). Formação ao longo da vida e gestão da carreira. *Cadernos de Emprego*, 33, 15-133. Lisboa: DGEFP.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). Documento de trabalho dos serviços da comissão. Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. Consultado em 27 de junho de 2010, em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf .
- Comissão das Comunidades Europeias. (2007). Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao comité económico e social europeu e ao comité das Regiões: Plano de ação para a Educação de Adultos. Nunca é tarde para Aprender. Consultado em 13 de outubro de 2010, em <http://proalv.pt/np4/?newsId=148&filename=gru>.
- Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011. A qualificação dos portugueses*. Lisboa: CNE.
- Cordeiro, L. (2007). Da pertinência de um sistema que valorize e promova a aprendizagem ao longo da vida. In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 185-188). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correia, J. A. (2005). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise de trabalho. In Canário & B. Cabrito (Eds.), *Educação e formação: mutações e convergências* (pp. 61-72). Lisboa: Educa.
- Decreto-Lei n.º 489/73 de 2 de outubro. Ministério da Educação Nacional – Direcção Geral da Educação Permanente. *Reestruturação dos cursos de Educação básica para adultos*.
- DGFV (Ed.). (2006a). Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – Nível secundário. Consultado em 4 de fevereiro de 2010 em http://www.catalogo.anq.gov.pt/AreasEducacaoFormacao/Lists/Certificao/Attachments/13/RCC_N%C3%ADvel%20Secund%C3%A1rio.pdf.

DGFV (Ed.). (2006b). Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário: guia de operacionalização. Consultado em 16 de outubro de 2009 em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/146>.

Dominicé, P. (1979). *La formation enjeu de l'évaluation*. Berne: Éditions Peter Lang, SA.

Faria, L., Rurato, P., & Lima Santos, N. (2000). Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, 2 (XVIII), 203-219.

Fernández, F. S. (2005). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In R. Canário & B. Cabrito (Eds.), *Educação e formação: mutações e convergências* (pp. 73-96). Lisboa: Educa.

Finger, M. (2005). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário & B. Cabrito (Eds.), *Educação e formação: mutações e convergências* (pp. 15-30). Lisboa: Educa.

Finger, M. & Asún, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2009). *O inquérito – Teoria e prática*. Oeiras: Celta

Gomes, I. (2007). Os desafios da aprendizagem ao longo da vida – Novas oportunidades de educação e formação de adultos? In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 91-98). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Imaginário, L. & Campos, B. P. (1987). Consulta psicológica em contexto escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 107-113.

Imaginário, L. & Castro, J. M. (2011). *Psicologia da formação profissional e da educação de adultos. Passos passados, presentes e futuros. Colectânea de textos*. Porto: Livpsic.

- Jarvis, P. (1995). O processo de aprendizagem e a modernidade tardia. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (2), 1-14.
- Josso, M.-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Josso, M.-C. (2005). Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário & B. Cabrito (Eds.), *Educação e formação: mutações e convergências* (pp. 115-126). Lisboa: Educa.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, P. (2006) *Evaluating training programs*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner*. Woburn, MA: Butterwoth-Heinemann.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Leitão, J. A. (2007). A educação e a formação profissional no contexto da aprendizagem ao longo da vida. In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 99-102). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *Le bilan de compétences*. Paris: Lés Editions D'Organisation.
- Lima, F. (Coord.). (2012). Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e o desempenho no mercado de trabalho. Consultado em 12 de junho de 2012, em http://www.portugal.gov.pt/media/599104/2012_avaliacao_rvcc.pdf.
- Lima, L. (1996). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil. In L. C. Lima et al. (Eds.), *Educação de adultos - Fórum II* (pp. 237-255) Braga: Universidade do Minho.

- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2004). Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. In L. C. Lima, et al. (Orgs.), *Educação de adultos – Forum III* (pp. 19-43). Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- Lima-Santos, N., Diniz, A., & Guedes, M. (2010). *Questionário de Avaliação do Processo de RVCC*. Porto: Edição dos Autores.
- Lima Santos, N. & Pina Neves, S. (2001). O projecto CHANCE – Competências e Habilidades Adquiridas Numa Comunidade Empresarial. In A. Simões, A. Oliveira, C. M. C. Vieira, L. Alcoforado, M. P. Lima & M. F. F. Gaspar (Orgs.), *Modelos e Práticas em Educação de Adultos. Actas das II Jornadas* (pp. 339- 357). Coimbra: NAPFA.
- Lima Santos, N. & Pina Neves, S. (2004). *Avaliação do impacto organizacional de estratégias de consultoria formativa em PME: da concepção de uma metodologia à reflexão sobre as boas práticas*. Leça da Palmeira: EURISKO/Associação Empresarial de Portugal (AEP).
- Lima Santos, N., Pina Neves, S., & Anjos Ribeiro, C. (2003). *Cadernos Pronaci – O papel das chefias intermédias nas organizações: cenários e desafios*. Leça da Palmeira: AEP, Pronaci.
- Lima Santos, N. & Vinha, E. (2008). Referenciais metodológicos para a construção de um questionário de avaliação de um projecto de formação-acção. In A. P. Noronha, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Coords.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios. Disponível em CD-Rom.
- Lima Santos, N. & Vinha, E. (2009). Formação de recém-licenciados em contexto de trabalho: análise das especificidades e dos resultados de uma abordagem inovadora. In B. D. Silva, L. Almeida e A. Lozano (Eds.). *Actas do X congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1480-

- 1496). Braga: Universidade do Minho. Consultado em 15 de maio de 2012 em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t4/t4c105.pdf>.
- Lima Santos, N., Vinha, E., & Rodrigues, S. (2010). Educação e Formação de Adultos (EFA): das questões conceptuais à proposta de um referencial de competências. In L. Almeida, B. Silva & S. Caires (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional, Contributos da Psicologia em Contexto Educativo* (pp. 355-364). Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho.
- Malglaiive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (2004). *Career guidance: a handbook for policy makers*. Paris: OCDE.
- OCDE (2010a). *Education at a glance 2010: OCDE indicators*. Paris: OCDE.
- OECD (2010b). Recognizing non-formal and informal learning - outcomes, policies and practices. Paris: OECD Publishing. Consultado em 11 de agosto de 2010, em <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9109091E.PDF>.
- Pereira, M., Borges, Z., & Castro, J. M. (2010). O impacto do Processo RVCC na aprendizagem ao longo da vida. In A. Leite, J. M. Castro & J. L. Coimbra (Eds.), *Os novos profissionais da Educação e formação para o trabalho: desafios e exigências da aprendizagem ao longo da vida*. Porto: IEFP.
- Pires, A. L. (2000). Desenvolvimento pessoal e profissional – Um estudo dos contextos e processos de formação das novas competências profissionais. *Colecção Pensar Educação*, 19, 150-160.
- Pires, A. L. (2007). Como vamos melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista construir um Portugal mais moderno e mais justo? In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 23-30). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portaria n.º 86/2007 de 12 de Janeiro. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. *Alargamento do processo ao nível secundário*.

Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. *Regime jurídico do sistema nacional de qualificações.*

Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro. *Criação da rede nacional de Centros de Reconhecimento, validação e certificação de competências.*

Rafael, M. S. (2007). A formação e emprego: estratégias de adequação. In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 39-45). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Roths, L. A. (2007). Educação de adultos em Portugal: circunstâncias e desafios. In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 75-83). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

UNESCO (2000). *O direito à educação – Uma educação para todos durante toda a vida.* Lisboa: Asa Editores, S.A.

Vinha, E. (2009). *Formar para inovar: Um estudo de caso com pequenas e médias empresas (PME) do norte do país.* Dissertação de Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações, orientada pelo Mestre Nelson Lima Santos e apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa. Porto: Edição da Autora.

Vinha, E. & Lima Santos, N. (2009). Avaliação de resultados e do impacto de um projecto de formação-acção: Do sucesso da intervenção à empregabilidade dos estagiários. In Centro de Investigação em Ciências Sociais (Eds.), *Actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.* (pp. 138-150). Braga: Universidade do Minho.

Vinha, E. & Lima Santos, N. (2010). Adaptação da Matriz SWOT à avaliação da formação profissional. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia.* (pp. 2049-2062). Consultado em 3 de abril de 2012, em http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiTrab_4.pdf.

ANEXOS

Anexo I

Esquematização do processo de RVCC e DR a validar pelo adulto

(Documento facultado pelo CNO da Escola Pública)

Nome do (a) candidato (a) _____ B.I. _____ Grupo 19

	CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE				CULTURA LÍNGUA E COMUNICAÇÃO				SOCIEDADE TECNOLOGIA E CIÊNCIA					
	DR 1	DR 2	DR 3	DR 4	DR 1	DR 2	DR 3	DR 4	DR 1	DR 2	DR 3	DR 4		
Direitos e Deveres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Equipamento e Sistemas Técnicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Equipamento e Sistemas Técnicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Complexidade e Mudança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ambiente e Sustentabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ambiente e Sustentabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexividade e Pensamento Crítico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identidade e Alteridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gestão e Economia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gestão e Economia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Convicção e Firmeza Ética	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abertura Moral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Urbanismo e Mobilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Urbanismo e Mobilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Argumentação e Assertividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Saberes Fundamentais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Saberes Fundamentais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										

Anexo II

Tabela-síntese da estrutura e elementos conceptuais das três Áreas de Competência-Chave.

Tabela-síntese da estrutura e elementos conceptuais das 3 Áreas de Competências-Chave			
Elementos	Áreas		
	CP	STC	CLC
Dimensões das Competências	Social Cognitiva Ética	Social (sociedade) Tecnológica (tecnologia) Científica (ciência)	Cultural (cultura) Linguística (língua) Comunicacional (comunicação)
Núcleos Geradores	8 (específicos da Área CP)	7 (iguais à Área CLC)	7 (iguais à Área STC)
Domínios de Referência para a Acção	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)
Temas	32 (específicos da Área CP)	28 (iguais à Área CLC)	28 (iguais à Área STC)
Unidades de Competência	8	7	7
Crítérios de Evidência	Organização a partir de uma formulação integrada por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção
Elementos de complexidade⁶	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção
Sugestões de actividades contextualizadas⁷	— (não se aplica)	Fichas-exemplo de critérios de evidência	Fichas-exemplo de critérios de evidência

In DGFV (2006a)

Anexo III

Questionário de Avaliação do Processo de RVCC

(Lima-Santos, Diniz, & Guedes, 2010)

Questionário de Avaliação do Processo de RVCC

N. Lima-Santos, Ana Diniz e Mafalda Guedes, 2010



No âmbito de uma investigação universitária, com este questionário pretende-se que avalie a qualidade do processo de RVCC, enquanto formando. Solicita-se, também, que se pronuncie sobre um conjunto de competências eventualmente relevantes para o seu futuro. As suas respostas são anónimas e confidenciais. A sua opinião sincera é muito importante.

Muito obrigado pela sua colaboração.

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Idade: [] [] anos

3. Estado Civil: _____

4. Nº pessoas a cargo: _____

5. Nível de Qualificação a certificar:

Nível Básico (9º ano)

Nível Secundário (12º ano)

6. Instituição:

Privada

Pública

7. Situação profissional:

Desempregado

• Há quanto tempo? _____

• Última profissão exercida _____

• À procura do 1º emprego

Empregado

• Profissão _____

• Outra(s) _____

8. Percurso escolar/formativo:

8.1 Escolaridade/Habilitações actuais: _____

8.2 Nº de acções de formação antes de iniciar o processo de RVCC:

Nenhuma

1 acção de formação

2 a 4 acções de formação

5 a 10 acções de formação

Mais de 10 acções de formação

9. Motivo(s) que o/a levaram a aderir ao processo de RVCC (até 3 no máximo):

Valorização pessoal

Valorização profissional

Promoção da sua empregabilidade

Programa de inserção negociado com a Assistência Social/IEFP

Outra: Qual? _____

10. AUTO-AVALIAÇÃO DO FORMANDO:

	Insuficiente				Muito Bom	
	1	2	3	4	5	6
1. Assiduidade	1	2	3	4	5	6
2. Pontualidade	1	2	3	4	5	6
3. Aquisição de aprendizagens	1	2	3	4	5	6
4. Aplicação de conhecimentos	1	2	3	4	5	6
5. Desenvolvimento de competências	1	2	3	4	5	6
6. Organização e gestão do tempo	1	2	3	4	5	6
7. Autonomia	1	2	3	4	5	6
8. Responsabilidade	1	2	3	4	5	6
9. Relacionamento interpessoal	1	2	3	4	5	6
10. Concretização dos objectivos do processo de RVCC	1	2	3	4	5	6

11. AVALIAÇÃO DOS CONTRIBUTOS PARA A ELABORAÇÃO DO PRA:

	Insuficiente				Muito Bom	
	1	2	3	4	5	6
1. Utilidade dos conhecimentos	1	2	3	4	5	6
2. Utilidade das actividades desenvolvidas	1	2	3	4	5	6
3. Apoio do Profissional de RVC	1	2	3	4	5	6
4. Apoio dos Formadores	1	2	3	4	5	6
5. Trabalho do formando	1	2	3	4	5	6

12. AVALIAÇÃO DE RESULTADOS DO PROCESSO RVCC:

	Insuficiente				Muito Bom	
	1	2	3	4	5	6
1. Aquisição de novas competências	1	2	3	4	5	6
2. Desenvolvimento da capacidade para trabalhar em equipa	1	2	3	4	5	6
3. Reconhecimento das áreas de competências	1	2	3	4	5	6
4. Promoção da empregabilidade	1	2	3	4	5	6
5. Melhoria da vida pessoal, social e profissional	1	2	3	4	5	6

13. AVALIAÇÃO GLOBAL DO PROCESSO RVCC:

	Insuficiente				Muito Bom	
	1	2	3	4	5	6
1. Qualidade das instalações	1	2	3	4	5	6
2. Qualidade dos equipamentos	1	2	3	4	5	6
3. Qualidade da documentação de apoio	1	2	3	4	5	6
4. Qualidade das sessões	1	2	3	4	5	6
5. Utilidade das actividades práticas	1	2	3	4	5	6
6. Qualidade do desempenho dos formadores	1	2	3	4	5	6
7. Qualidade do desempenho do profissional RVC	1	2	3	4	5	6
8. Utilidade da elaboração do PRA	1	2	3	4	5	6
9. Importância das competências certificadas	1	2	3	4	5	6
10. Grau de satisfação com o processo RVCC	1	2	3	4	5	6

14. O que correu melhor:

14.1 Nas sessões com o profissional de RVC _____

14.2 Nas sessões com os formadores _____

14.3 Na elaboração do PRA _____

14.4 No processo RVCC _____

15. O que deve ser melhorado:

15.1 Nas sessões com o profissional de RVC _____

15.2 Nas sessões com os formadores _____

15.3 Na elaboração do PRA _____

15.4 No processo RVCC _____

16. Avaliação de competências - Considerando as competências listadas de A a L:

16.1 Na 1ª coluna, classifique em que grau estas competências foram reconhecidas durante o processo RVCC, utilizando uma escala que vai de 1 - Não reconhecida a 6 - Totalmente reconhecida;

16.2 Na 2ª coluna, classifique estas competências quanto ao grau de importância para a sua vida pessoal, social e profissional, utilizando uma escala que vai de 1 - Nada importante a 6 - Muito importante.

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS	16.1 GRAU DE RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS						16.2 GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS AO LONGO DA VIDA					
	Não reconhecida			Totalmente reconhecida			Nada importante			Muito importante		
A. COMUNICAÇÃO ORAL/ESCRITA: Ser capaz de utilizar com clareza e correção, e de forma adequada aos interlocutores, a linguagem oral e escrita na língua materna	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
B. EQUIPAMENTOS E SISTEMAS TÉCNICOS: A partir das respectivas instruções, ser capaz de executar tarefas com máquinas e equipamentos (máquina de lavar, secar, etc.)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
C. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: Ser capaz de operar um computador e de realizar operações básicas (ler e enviar mensagens, aceder a fontes de informação, etc.)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
D. LÍNGUA ESTRANGEIRA: Ser capaz de utilizar um nível básico de compreensão e expressão oral e escrita no inglês	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
E. NUMERACIA: Ser capaz de efectuar cálculos numéricos e manusear unidades de medida	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
F. TRABALHO COM OS OUTROS: Ser capaz de se relacionar e partilhar directrizes, conhecimentos e tarefas	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
G. COMUNICAÇÃO E RELACIONAMENTO INTERPESSOAL: Ser capaz de ouvir e expressar opiniões e sentimentos, de compreender os outros e de gerir as diferentes situações interpersonais	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
H. ADAPTAÇÃO: Ser capaz de se adequar a novos contextos e tarefas (flexibilidade)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
I. ORGANIZAÇÃO E PLANEAMENTO: Ser capaz de planear e executar tarefas simples, concretizar objectivos num determinado tempo e espaço	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
J. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: Ser capaz de identificar e resolver problemas diversos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
K. PROFISIONALISMO: Ser capaz de aceitar e de compreender que a vida profissional implica regras, deveres, esforço e trabalho	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
L. AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE: Ser capaz de agir sem necessidade de instruções sistemáticas e assumir os respectivos riscos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

16.3 Indique que outras competências foram reconhecidas, validadas e certificadas no seu processo de RVCC.

16.4 Indique que outras competências seria importante reconhecer, validar e certificar.
