

Susana Maria Veiga de Sousa Vieira

**O impacto do processo de RVCC de Nível Básico
na auto-estima e na auto-aprendizagem:
Um estudo quasi-experimental**



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto – 2010

Susana Maria Veiga de Sousa Vieira

**O impacto do processo de RVCC de Nível Básico
na auto-estima e na auto-aprendizagem:
Um estudo quasi-experimental**



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto – 2010

Susana Maria Veiga de Sousa Vieira

**O impacto do processo de RVCC de Nível Básico
na auto-estima e na auto-aprendizagem:
Um estudo quasi-experimental**

Assin. _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, ramo de Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, sob a orientação da Professora Doutora Sílvia Pina Neves.

Resumo

O processo de *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* (RVCC) assenta numa metodologia de Balanço de Competências e numa Abordagem Autobiográfica, que permite ao adulto que nele participa conhecer as suas potencialidades e competências, a nível pessoal e profissional, e simultaneamente, desenvolver um maior auto-conhecimento, bem como uma maior autonomia no que diz respeito à sua formação e aprendizagem (Gomes, Umbelino, Martins, Oliveira, Bentes & Abrantes, 2006). Assim, dada a importância que este processo parece ter ao nível do desenvolvimento de dimensões pessoais relacionadas com o conhecimento de si próprio, com a estima pessoal e com a capacidade de aprender, realizámos um *estudo quasi-experimental com grupos de controlo não equivalentes separados* (cf. Campbell & Stanley, 1963), com o objectivo de avaliar o impacto do processo de RVCC de Nível Básico nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos adultos. Neste estudo participaram 118 adultos, de dois *Centros Novas Oportunidades* (CNO) da área metropolitana do Porto, que se encontravam organizados em três grupos: um Grupo Experimental (GE), composto por 34 Adultos em Processo, que foi submetido a um processo de RVCC e dois Grupos de Controlo não equivalentes separados, compostos respectivamente por 42 Adultos Inscritos (GC1) e 42 Adultos Certificados (GC2). Os instrumentos utilizados incluem a *Escala de Auto-Estima* de Rosenberg (1965), a *Escala de Auto-Aprendizagem* (Lima Santos & Faria, 1998) e *Questionários Sócio-Demográficos*. Foram realizadas diversas análises estatísticas (*teste t* para amostras emparelhadas, análise de variância multivariada – MANOVA – e correlação de Pearson) utilizando o *SPSS 17.0 for Windows*. Os resultados obtidos mostram que são encontradas diferenças significativas quando se analisam os níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem antes e depois do grupo experimental ser submetido ao processo de RVCC, e as comparações feitas com os dois grupos de controlo apoiam esta diferenciação. Globalmente, estas evidências sugerem que a participação num processo de RVCC de Nível Básico tem um impacto positivo nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos adultos.

Abstract

The *Recognition, Validation and Certification of Competences* (RVCC) process is based on a methodology of Competence Appraisal and on an Autobiographical Approach, which allows the adult to recognize his/her potential and skills, both personally and professionally, and simultaneously to develop a greater self-awareness, and greater autonomy regarding to his/her training and learning (Gomes, Umbelino, Martins, Oliveira, Bentes & Abrantes, 2006). Thus, according to the importance that the RVCC process seems to have in the development of personal dimensions related to self-knowledge, to self-esteem and to ability to learn, we have done a *separate sample pretest-posttest control group design* study (cf. Campbell & Stanley, 1963), in order to evaluate the impact of the Basic Level of RVCC process in the adults' self-esteem and self-learning competence levels. Participants were 118 adults of two *Centros Novas Oportunidades* (CNO) of the metropolitan area of Porto organized into three groups: an experimental group (EG), composed by 34 Adults in Process, submitted to a RVCC process, and two separate non-equivalent control groups, with 42 Admitted Adults (CG1) and 42 Certificated Adults (CG2), respectively. Instruments used were the Rosenberg *Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965), the *Self-Learning Scale* (Lima Santos & Faria, 1998) and several *Socio-Demographic Questionnaires*. Several statistical procedures were done (Paired Samples t test, Multivariate Analysis of Variance – MANOVA –, and Correlation Analysis using Pearson's Correlation) using *SPSS 17.0 for Windows*. The results show significant differences considering the levels of self-esteem and self-learning competence before and after the experimental group being submitted to the RVCC process, and the comparisons made with the two control groups give support to this differentiation. Mainly, these evidences suggest that the participation in a Basic Level RVCC process has a positive impact on the adults' levels of self-esteem and self-learning competence.

Aos meus pais e irmão, por tudo.

À minha avó Dila, pela felicidade que sentiria ao ver concretizado este meu projecto.

Agradecimentos

O presente trabalho não seria possível sem o apoio e disponibilidade de todos aqueles que contribuíram, directa ou indirectamente, para a sua concretização.

À Professora Doutora Sílvia Pina Neves, pela sua disponibilidade e apoio na orientação desta dissertação. Agradeço todo o estímulo, a partilha dos seus conhecimentos e do seu rigor científico ao longo deste trajecto.

À Universidade Fernando Pessoa pela oportunidade de ensino e formação e a todos os docentes pelos conhecimentos transmitidos.

Aos Centros Novas Oportunidades pela disponibilidade demonstrada e a todos os Adultos que colaboraram nesta investigação e que se disponibilizaram a partilhar as suas *Histórias de Vida*.

A toda a equipa do Centro Novas Oportunidades com o qual colaboro, em especial à Peggy, à Helena, ao Paulo, à Mónica e ao Prof. Rocha, pelo apoio constante.

À Ana, à Anabela e à Carina pelos momentos especiais que partilhámos, outrora, no nosso percurso profissional e que agora os vivenciamos a nível pessoal.

À Sandra, pela nossa amizade, pelo apoio contínuo e pelos momentos de partilha em mais um percurso que desenvolvemos em conjunto.

Aos meus tios, aos meus primos Gonçalo e Fátima, à minha querida Maria e à minha prima Tininha, pelo apoio, compreensão e por estarem sempre presentes.

E em especial, aos meus pais e ao meu irmão, a quem dedico este trabalho. Obrigada pelo carinho e apoio incondicional, pelos incentivos constantes e por acreditarem sempre em mim.

A todos, o meu sincero agradecimento.

Susana Vieira

“Nós temos em nós, como um bloco de mármore para o escultor, uma infinidade de modos de ser. E vamo-los sendo na aprendizagem da vida e nos mil acidentes desse aprender. Mas sobretudo nas mil ideias que os outros semeiam em nós para irmos sabendo coisas e ter o gosto desse saber.”

Vergílio Ferreira (1992: 25-26)

Índice

1. Introdução	1
2. Reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC)	4
2.1. Breve enquadramento histórico-social.....	4
2.2. O processo de RVCC: Modelo de intervenção, etapas, referenciais e desafios.....	7
3. Auto-estima e auto-aprendizagem.....	21
3.1. Auto-estima: Definição e delimitação de conceitos afins.....	21
3.2. Auto-aprendizagem: Definição e pressupostos teóricos subjacentes	26
3.3. Semelhanças, diferenças e inter-relação entre a auto-estima e a auto-aprendizagem	33
3.4. Auto-estima e auto-aprendizagem no contexto do RVCC.....	34
4. Estudo sobre o impacto do processo de RVCC na auto-estima e na auto-aprendizagem.....	38
4.1. Objectivos	38
4.2. Método	39
4.2.1. <i>Design</i> , pressupostos e hipóteses	39
4.2.2. Participantes.....	41
4.2.3. Instrumentos	44
4.2.3.1. Escala de Auto-Estima de Rosenberg	44
4.2.3.2. Escala de Auto-Aprendizagem	46
4.2.3.3. Questionários Sócio-Demográficos	47
4.2.4. Procedimento	48
4.2.4.1. Procedimentos de preparação e recolha de dados.....	48
4.2.4.2. Intervenção do estudo quasi-experimental	49
4.2.4.3. Procedimentos estatísticos.....	50
4.3. Apresentação e discussão dos resultados	50
4.3.1. Estudo descritivo.....	50
4.3.2. Estudo quasi-experimental	58
5. Conclusão.....	68
6. Referências bibliográficas.....	73
7. Lista de diplomas legais referenciados	79
8. Anexos	80

Índice de Anexos

Anexo 1 – Síntese do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico	
Anexo 2 – Quadros integradores dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário	
Anexo 3 – Quadro de estatísticas descritivas para a caracterização da amostra	
Anexo 4 – Escala de Auto-Estima de Rosenberg (RSES)	
Anexo 5 – Escala de Auto-Aprendizagem (AAE)	
Anexo 6 – Questionários Sócio-Demográficos (QSD)	
Anexo 7 – Pedido de colaboração aos Centros Novas Oportunidades	
Anexo 8 – Declaração de Consentimento Informado	
Anexo 9 – Planificação e cronograma das sessões	
Anexo 10 – Estudo descritivo	

Índice de Figuras

<i>Figura 1</i> – Fluxograma das etapas de intervenção nos <i>Centros Novas Oportunidades</i>	10
<i>Figura 2</i> – Eixos do processo de RVCC	11
<i>Figura 3</i> – Processo de explicitação das competências adquiridas pelo adulto	12
<i>Figura 4</i> – Áreas do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico.....	15
<i>Figura 5</i> – Áreas do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário.....	16
<i>Figura 6</i> – Hipóteses-chave de Lindeman.....	27
<i>Figura 7</i> – A competência de auto-aprendizagem segundo Bahr.....	30
<i>Figura 8</i> – A aprendizagem linear e a aprendizagem lateral segundo Nyan (1996).....	32
<i>Figura 9</i> – Tipologia das competências de “Aprender a aprender” avaliadas por Valente e colaboradores	37
<i>Figura 10</i> – Design do estudo quasi-experimental.....	39

Índice de Quadros

Quadro 1 – <i>Distribuição dos adultos participantes pelos três grupos</i>	41
Quadro 2 – <i>Teste t (amostras emparelhadas) para a auto-estima global e para as dimensões da auto-aprendizagem dos Adultos em Processo</i>	58
Quadro 3 – <i>Correlações (r de Pearson) para a auto-estima global e para as dimensões da auto-aprendizagem dos Adultos em Processo, considerando os momentos de Pré-teste e Pós-teste</i>	59

Quadro 4 – Correlações (<i>r</i> de Pearson) para a auto-estima global e para as dimensões da auto-aprendizagem dos Adultos em Processo no momento de Pré-teste.....	60
Quadro 5 – Correlações (<i>r</i> de Pearson) para a auto-estima global e para as dimensões da auto-aprendizagem dos Adultos em Processo no momento de Pós-teste.....	60
Quadro 6 – MANOVA para a auto-estima global e para as dimensões da auto-aprendizagem dos Adultos Inscritos (GC1) e dos Adultos em Processo no momento do pré-teste (GE – Pré-teste).....	62
Quadro 7 – MANOVA para a auto-estima global e para as dimensões da auto-aprendizagem dos Adultos em Processo no momento do pré-teste (GE – Pré-teste) e dos Adultos Certificados (GC2).....	64
Quadro 8 – MANOVA para a auto-estima global e para as dimensões da auto-aprendizagem dos Adultos Inscritos (CG1) e dos Adultos em Processo no momento do pós-teste (GE – Pós-teste).....	66
Quadro 9 – MANOVA para a auto-estima global e para as dimensões da auto-aprendizagem dos Adultos em Processo no momento do pós-teste (GE - Pós-teste) e dos Adultos Certificados (GC2).....	66

"Se quiseres um ano de prosperidade, semeia cereais. Se quiseres dez anos de prosperidade, planta árvores. Se quiseres cem anos de prosperidade, educa os homens."

Provérbio chinês:

Guanzi (c.645 a.C., in Comissão Europeia, 2001: 1)

1. Introdução

Desde o final da década de 90, temos vindo a assistir à emergência de novas práticas educativas com a finalidade de reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos realizam e que se distinguem das práticas típicas do sistema educativo clássico. A valorização das aprendizagens e das competências dos adultos que se vão construindo numa multiplicidade de contextos – pessoal, social, profissional, familiar, a par dos sistemas tradicionais de educação/formação, e o seu reconhecimento formal e institucional através de práticas de reconhecimento e de validação, têm vindo a constituir-se como uma estratégia importante para a melhoria da articulação entre oferta e a procura de educação/formação (Pires, 2005), bem como com uma maior articulação com o mercado de trabalho. Entre estas novas práticas encontramos uma linha de intervenção, actualmente concretizada pela *Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades* (CNO), que se designa de *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* (RVCC), a qual se traduz no planeamento e concretização de um processo que, através de uma metodologia de Balanço de Competências e numa Abordagem Autobiográfica, permite aos adultos um conhecimento das suas potencialidades e das suas competências, a nível pessoal e profissional e, simultaneamente, a promoção da sua autonomia (Gomes, Umbelino, Martins, Oliveira, Bentes & Abrantes, 2006). Assim, considerando que este processo na sua essência se centra numa aprendizagem não formal e informal e que requer, por parte dos adultos, uma elevada participação e autonomia e ainda que estudos anteriores de natureza descritiva sugerem que esse processo teve um contributo muito importante e significativo para o auto-conhecimento do adulto e para o reforço da sua auto-estima e da sua auto-valorização (cf. CIDEC, 2004), parece-nos importante agora explorar o impacto que a participação num processo de RVCC poderá ter ao nível da auto-estima e

da auto-aprendizagem dos adultos, que são dois constructos ou dimensões psicológicas intimamente relacionadas com o auto-conhecimento e com o desenvolvimento humano.

Deste modo, na investigação que aqui apresentamos tivemos como objectivo principal *avaliar o impacto do processo de RVCC de Nível Básico nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem*. Para tal concretizámos um estudo de natureza quasi-experimental com grupos de controlo não equivalentes separados (cf. Campbell & Stanley, 1963), com um total de 118 adultos, dos quais 34 adultos foram submetidos a um processo de RVCC, representando o Grupo Experimental (GE) desta investigação que designámos por Adultos em Processo e os restantes 84 adultos estavam equitativamente repartidos por dois grupos de controlo não equivalentes separados, sendo que 42 deles eram adultos que estavam inscritos num CNO, mas que ainda não tinham iniciado o seu processo de RVCC, que designámos por Adultos Inscritos, e os outros 42 eram adultos que tinham participado e concluído um processo de RVCC, sendo já certificados, designado por Adultos Certificados. Neste sentido, tivemos como principal questão de investigação: conhecer qual o impacto que o processo de RVCC tem no desenvolvimento e diferenciação dos constructos de auto-estima e de auto-aprendizagem dos adultos que nele participam.

Esta dissertação está organizada em duas partes. Numa primeira parte teórica, começamos por abordar o RVCC, fazendo um breve enquadramento histórico-social e apresentando os seus pressupostos e os elementos que o compõem, bem como os eixos de actuação e a metodologia que lhe está inerente, fazendo ainda uma breve referência aos Referenciais de Competências-Chave que o sustentam. Em seguida, debruçamo-nos sobre as dimensões psicológicas da auto-estima e da auto-aprendizagem, começando, em primeiro lugar, por definir, delimitar e caracterizar cada uma delas e, em segundo lugar, reflectir sobre algumas semelhanças, diferenças e inter-relação. Posteriormente, procuramos aplicar estes dois constructos no contexto de RVCC, explorando qual o impacto que esse contexto pode ter nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem. Na parte empírica, começamos a descrição deste estudo empírico com a apresentação dos seus objectivos, a explicação do seu *design* e dos pressupostos subjacentes, bem como as hipóteses de investigação formuladas, seguindo-se a descrição dos participantes, dos procedimentos e dos instrumentos utilizados, a saber: a *Escala de Auto-Estima* de Rosenberg (Rosenberg, 1965), a *Escala de Auto-Aprendizagem* (Lima

Santos & Faria, 1998) e quatro *Questionários Sócio-Demográficos*, apresentando uma revisão das qualidades psicométricas dos dois primeiros. Posteriormente, apresentamos e discutimos os resultados obtidos das análises estatísticas que permitiram estudar o impacto do processo de RVCC nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos adultos. Por último, organizamos as conclusões deste estudo, reflectindo sobre as evidências empíricas encontradas com estes 118 adultos e sobre as suas implicações e pistas que daí podem surgir para futuros estudos e intervenções.

Esperamos com este trabalho contribuir para uma melhor compreensão do processo de RVCC, nomeadamente para conhecer o impacto que o mesmo pode ter ao nível da auto-estima e da auto-aprendizagem dos adultos que nele participam.

“O reconhecimento de saberes adquiridos que decorrem da experiência, qualquer que ela seja, acaba por constituir um direito fundamental do indivíduo.”

Cardinet (1989, in ANEFA, 2001: 8)

2. Reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC)

2.1. Breve enquadramento histórico-social

O *reconhecimento, validação e certificação* de saberes e competências desempenha hoje um papel crucial e proporciona aos indivíduos meios que lhes permitem responder, de forma construtiva, a um mundo em constante mudança, contendo em si processos que reconhecem os direitos e as responsabilidades dos adultos e das comunidades (ANEFA, 2001).

De facto, nas sociedades actuais, a temática do reconhecimento de saberes e aprendizagens adquiridas tem vindo a assumir uma grande importância a partir do momento em que se reconhece que ao longo da vida os indivíduos podem desenvolver determinados tipos de conhecimentos e de competências, não só por via formal, mas também por via informal e não formal, nos mais diversos contextos e situações (Ávila, 2008). Segundo Ana Benavente, *“qualquer pessoa, ao longo da vida, deve poder ver validadas as suas competências e completá-las para efeitos de obtenção de um diploma, podendo retomar, a qualquer momento, o seu processo de educação/formação, conforme o seu projecto pessoal e profissional”* (Benavente, 1999, in Ávila, 2008: 269). É assim com esta consciência que começam a ser organizados processos e dispositivos que permitem reconhecer, validar e posteriormente certificar estes saberes e competências adquiridas pelos indivíduos ao longo de toda a sua vida (valorizando-se a vida pessoal, a vida social e a vida profissional).

A nível internacional, foram pioneiros neste tipo de processos e dispositivos os EUA, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, e o Canadá, a partir da década de 60. Uma análise recente, incidindo sobre os dispositivos existentes em 17 países da OCDE, entre os quais Portugal, confirma que em todos estes existem sistemas de reconhecimento de aprendizagens adquiridas, ainda que haja uma elevada heterogeneidade no que respeita aos sistemas e modelos implementados (OECD, 2005).

Em particular, o modelo adoptado em Portugal surge dotado de alguma especificidade no panorama do contexto internacional, sendo considerado por alguns como pioneiro (Boyer, 2002, *in* Ávila, 2008), pois permite o reconhecimento, a validação e a certificação de competências com equivalência escolar (de Nível Básico e de Nível Secundário), sendo orientado por aquilo que se designa de *Referencial de Competências-Chave*, sobre o qual iremos falar com maior pormenor no ponto 2.2.

Mais concretamente, em Portugal, é em 1999 que se dão os primeiros passos no sentido da “*criação de um sistema de reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos pelos adultos ao longo dos seus percursos de vida pessoal, social e profissional*” (DGFV, 2006: 11).

Foi assim nesse ano que se constituiu um «*grupo de missão*» para o desenvolvimento da educação e formação de adultos, no âmbito do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, grupo esse que tinha à sua responsabilidade um conjunto de actividades, entre as quais se destacava o processo que conduziu à criação da *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos* (ANEFA) e à construção experimental de um sistema de validação de saberes e competências. A criação da ANEFA concretizou-se com o Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, em que o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade determinaram que este organismo passaria a dinamizar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos, que contribuísse para a redução do défice de qualificação escolar e profissional. Ficou estabelecido que através da ANEFA se deveriam aplicar modelos inovadores de educação e formação de adultos assentes em percursos flexíveis e modulares, através da aplicação de: (i) *um referencial de competências-chave, para a formação de base*, (ii) *um referencial de formação para a formação profissionalizante, assente em itinerários de qualificação organizados em unidades capitalizáveis* e (iii) *processos estruturados para o reconhecimento e a validação de competências adquiridas ao longo da vida por via formal, não formal ou informal*. É assim criada uma *Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* (Centros RVCC), a partir da qual se começou a promover o *Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* (Sistema Nacional de RVCC), sistema este concebido e organizado pela ANEFA, e que se propunha ser um sistema complementar em relação aos sistemas de

educação e de formação de adultos já existentes (Mendonça & Carneiro, 2009). As linhas estruturantes de intervenção deste sistema apostavam num modelo de educação e formação de adultos que valorizava os percursos escolares já realizados, bem como os saberes e competências adquiridas ao longo da vida em situações formais, informais e não formais (Costa, 2005), procedendo à concretização de um processo que nessa altura conduzia ao reconhecimento, validação e certificação de competências conducente à obtenção de um diploma escolar de nível básico.

No final do ano de 2002, uma nova orgânica do Ministério da Educação faz extinguir a ANEFA e suceder-lhe a *Direcção-Geral de Formação Vocacional* (DGFV), que passa a abranger, de forma integrada, a aprendizagem, a qualificação inicial e a oferta formativa de educação e formação (incluindo não só a orientada para adultos, mas também, a orientada para os jovens dos 15 aos 18 anos, o 10.º ano profissionalizante, a especialização tecnológica, bem como a componente tecnológica e profissionalizante da educação escolar e extra-escolar) (Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro).

Posteriormente, os anos de 2005 e 2006 constituem um marco histórico importante, já que é nestes anos que são introduzidas várias inovações e mudanças ao nível das políticas de educação e formação profissional, que vêm redefinir o contexto e as práticas do *Sistema Nacional de RVCC*. É assim criada, em 2005, a *Iniciativa Novas Oportunidades*, uma iniciativa com carácter interventivo que oferece um leque de oportunidades de formação e qualificação, permitindo agora que jovens e adultos tracem e concretizem um percurso formativo à medida das suas características e necessidades. O *Sistema Nacional de RVCC* passa assim a ser integrado na *Iniciativa Novas Oportunidades* como um dos percursos possíveis a planear e concretizar. É também em 2005 que se começa a formalizar o processo de alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, pelo que a *Iniciativa Novas Oportunidades*, no âmbito das opções políticas e das prioridades do XVII Governo Constitucional, é considerada como o impulso da qualificação dos Portugueses, estabelecendo como patamar mínimo de qualificação para a população portuguesa o 12.º ano de escolaridade (Mendonça & Carneiro, 2009).

Na sequência destas inovações e mudanças, já em 2006, os Centros RVCC passam a designar-se por *Centros Novas Oportunidades* (CNO), com o alargamento dos

mesmos a nível nacional e com novas funcionalidades. Os CNO passam a ser vistos como uma “porta de entrada” para aceder a um percurso formativo adequado a cada adulto, ou seja, é através dos CNO que a intervenção da *Iniciativa Novas Oportunidades* se concretiza. É ainda em 2006 que é construído e aprovado o *Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário* (até aí existia apenas o de Nível Básico), pelo que o *Sistema Nacional de RVCC* passa a partir de então a possibilitar a concretização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências conducentes à obtenção de um diploma escolar de nível secundário¹ (Mendonça & Carneiro, 2009).

Em 2007, é criada a *Agência Nacional para a Qualificação* (ANQ), sob a tutela conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, com a missão de “*coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências*” (introdução ao Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho). A ANQ vem substituir a *Direcção-Geral de Formação Vocacional* e as suas atribuições passam por mobilizar jovens e adultos para a educação e formação, assegurando a coordenação de uma oferta diversificada e a gestão dos instrumentos de certificação. É a ANQ que coordena actualmente a concretização da *Iniciativa Novas Oportunidades*, bem como o *Sistema Nacional de RVCC*, tal como o conhecemos hoje.

2.2. O processo de RVCC: Modelo de intervenção, etapas, referenciais e desafios

Como vimos, o *Sistema Nacional de RVCC* veio dar uma resposta à necessidade de qualificar adultos que, não tendo oportunidade de concretizar e completar a escolaridade de nível básico ou secundário, mas que, detendo uma experiência de vida alargada em diferentes domínios de actuação, poderiam ver reconhecidas, validadas e certificadas as suas competências, através da concretização de um processo de RVCC (Gomes *et al*, 2006).

¹ Desde então, têm vindo a ser dados alguns passos no âmbito do *Sistema Nacional de RVCC* no sentido de permitir que também passe a ser atribuída certificação profissional, para além da certificação escolar de nível básico e secundário que já são preconizadas. Esta certificação profissional está hoje disponível para um conjunto muito restrito de áreas profissionais (para os quais já foram construídos Referenciais), estando ainda em curso a criação de Referenciais para a maioria das áreas profissionais.

Actualmente, o processo de RVCC é uma das modalidades formativas oferecidas pelos CNO e, tal como referimos anteriormente, caracterizam-se por privilegiar a aprendizagem ao longo da vida e os contextos informais e não-formais de aquisição e desenvolvimento de competências e saberes, a par dos contextos formais de aprendizagem (Gomes *et al*, 2006).

Neste âmbito, existem três categorias básicas de aprendizagem: (i) *a aprendizagem formal*, que ocorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos, (ii) *a aprendizagem não formal*, que pode ocorrer em paralelo com os sistemas de ensino e formação formais, mas não conduz, necessariamente, a certificados formais, e, por fim, (iii) *a aprendizagem informal*, que ocorre na vivência natural do quotidiano, que não é necessariamente intencional, podendo não ser imediatamente e explicitamente reconhecida pelos próprios indivíduos, mas que faz parte integrante dos seus conhecimentos e das suas competências². De facto, actualmente, o conceito de educação e formação de adultos, compreende um conjunto de momentos de formação de carácter formal, não formal e informal presentes no trabalho e na vida quotidiana, sendo que a amplitude do mesmo vai para além dos sistemas de ensino e de formação profissional tradicionais para se projectar na realização individual dos sujeitos ao longo da vida.

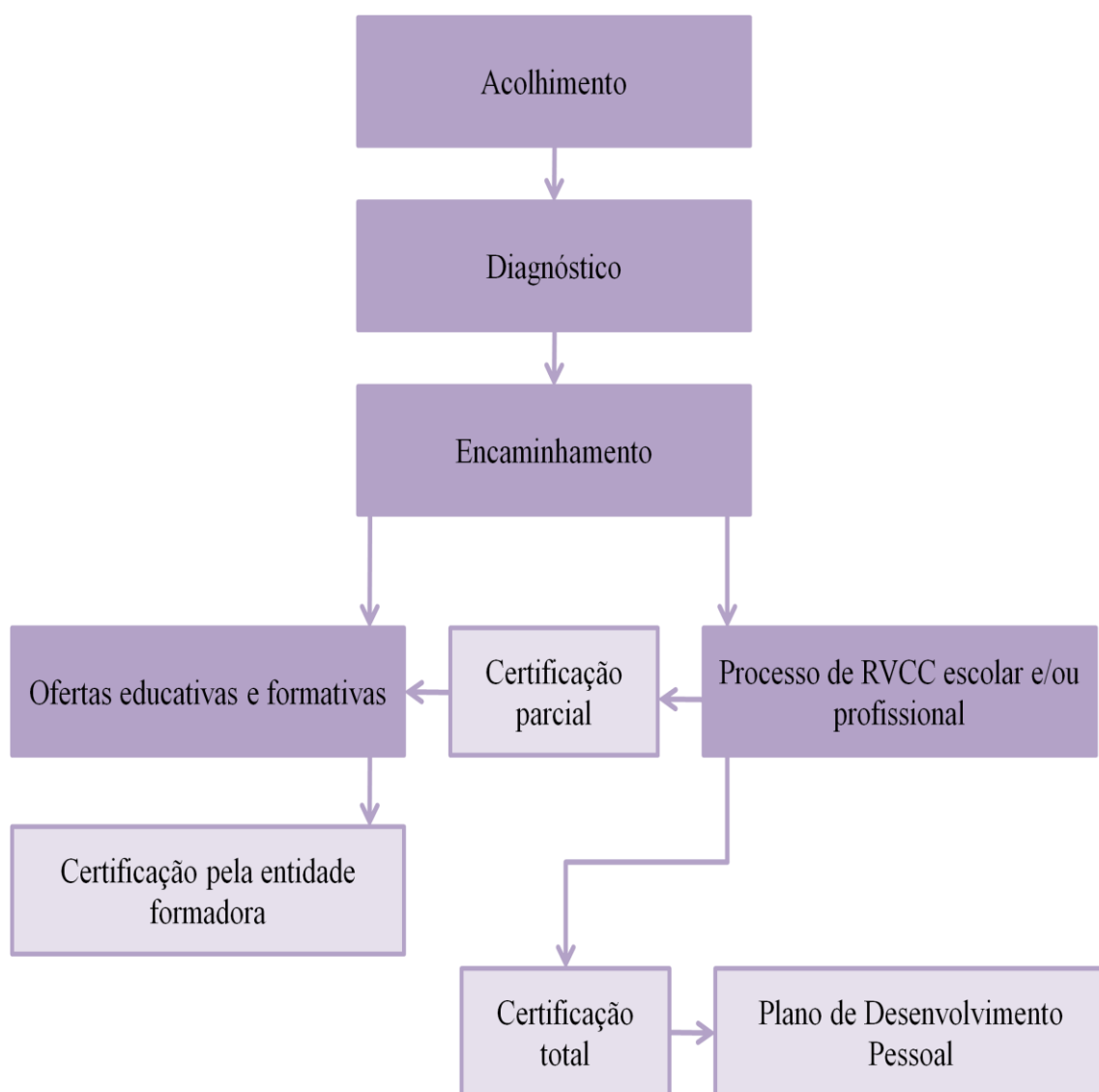
Assim, a concretização de um processo de RVCC baseia-se em metodologias inovadoras, ao ritmo de cada adulto, partindo das suas experiências de vida, e consolida processos de auto-aprendizagem, reflexividade pessoal e formação individual (Gomes *et al*, 2006). Este facto vem reforçar a ideia de que a aprendizagem realizada pelas pessoas não se circunscreve a contextos formais de educação e formação, pois no decurso da vida, várias são as situações em que os adultos são colocados diante de problemas novos e complexos, construindo a partir daí novos saberes e competências (Alonso,

² Coombs (1985, *in* Canário, 2000), considera que a aprendizagem/educação/formação formal é toda a aprendizagem intencional e oferecida pelos sistemas escolares, enquanto que a aprendizagem não formal, ainda que intencional, não se encontra integrada nos sistemas escolares, pelo que pode ocorrer no local de trabalho, em organizações e grupos da sociedade, bem como na prática de actividades de tempos livres. Por último, para este autor, a aprendizagem informal diz respeito a aprendizagens não intencionais decorrentes da vivência do quotidiano, que na maioria das situações não é reconhecida pelos próprios indivíduos. “*Esta constitui até ao presente a maior fatia de aprendizagem total durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas*” (Coombs, 1985 *in* Canário, 2000: 82).

Imaginário, Magalhães, Barros, Castro, Osório, & Sequeira, 2000), à medida das suas necessidades de acção e intervenção.

Deste modo, o modelo de intervenção preconizado pelo processo de RVCC inspira-se em pressupostos que permitem valorizar a experiência dos indivíduos, o que o torna distinto do modelo clássico escolar. Este modelo baseia-se por exemplo no pressuposto de que existe continuidade entre a aprendizagem e a experiência pessoal, pois os processos de aprendizagem são interdependentes da vivência de experiências, tornando-se por isso pertinente reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos realizam ao longo da vida, através das suas experiências diversificadas, dando-lhes visibilidade social através da certificação. Aliás, os pressupostos do modelo de intervenção do processo de RVCC baseiam-se nos pressupostos do conhecido Modelo Andragógico, os quais propõem que: (i) o aprendente adulto detém níveis de autonomia que lhe permitem ser responsável pela própria vida e autodirigir-se no desempenho de vários papéis, (ii) os adultos são possuidores de recursos, e as suas experiências constituem matéria de aprendizagem e, logo, cada um pode planificar, contratualizar e desenvolver o seu próprio percurso de aprendizagem, (iii) os adultos estão receptivos à aprendizagem quando experimentam uma necessidade de saber ou fazer, de forma a serem mais eficazes com as suas escolhas e na resolução dos problemas com que se vão deparando ao longo da vida, (iv) os adultos não aprendem por aprender, mas antes procuram aprender para serem capazes de desempenhar uma tarefa, resolver os seus problemas ou ultrapassar de forma mais eficaz os obstáculos do seu dia-a-dia, e (v) os adultos motivados para aprender respondem essencialmente a factores intrínsecos, como a auto-estima, o reconhecimento, a auto-confiança e a auto-actualização (cf. Amorim, 2006). Ou seja, o adulto aprende quando está motivado, quando toma consciência da razão e utilidade de aprender e quando atribui significado e importância aos conteúdos que irá aprender (Lima Santos & Pina Neves, 2001; 2004). Neste sentido, como referem Lima Santos, Pina Neves e Anjos Ribeiro (2003: 34-35), *“a aprendizagem de adultos é um processo interactivo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional, mas também de interpretação, integração e transformação do mundo experiencial de cada um”*. Deste modo, o modelo presente no processo de RVCC pressupõe que os adultos são portadores de uma experiência de vida única e que essa experiência irá constituir-se no principal recurso para a realização deste processo (Cavaco, 2007).

Ora quando o adulto se inscreve num CNO, encontra como principal tarefa, antes de mais, trabalhar no sentido de clarificar as suas expectativas e aprofundar o conhecimento que tem de si próprio, bem como de alargar o conhecimento sobre o mundo que o rodeia, nomeadamente no que diz respeito às ofertas de educação/formação existentes. A intervenção com o adulto tem assim início com uma sessão de acolhimento, após a qual se seguirão uma etapa de diagnóstico e outra de encaminhamento, nas quais se irá definir o percurso mais adequado às características e necessidades do adulto, percurso esse que poderá passar pela concretização de um processo de RVCC (Figura 1).



Adaptado de Gomes e Simões (2007, in Almeida, Candeias, Morais, Milagre & Lopes, 2008).

Figura 1 – Fluxograma das etapas de intervenção nos Centros Novas Oportunidades

A concretização destas etapas é feita com o apoio de uma equipa técnico-pedagógica³, que vai acompanhando o adulto ao longo do seu percurso formativo.

No que respeita ao processo de RVCC, importa referir que, quanto à sua concretização o mesmo está estruturado em três eixos distintos, mas que são complementares (ANEFA, 2001, 2002). São eles o *reconhecimento*, a *validação* e a *certificação*, conforme se ilustra na Figura 2.

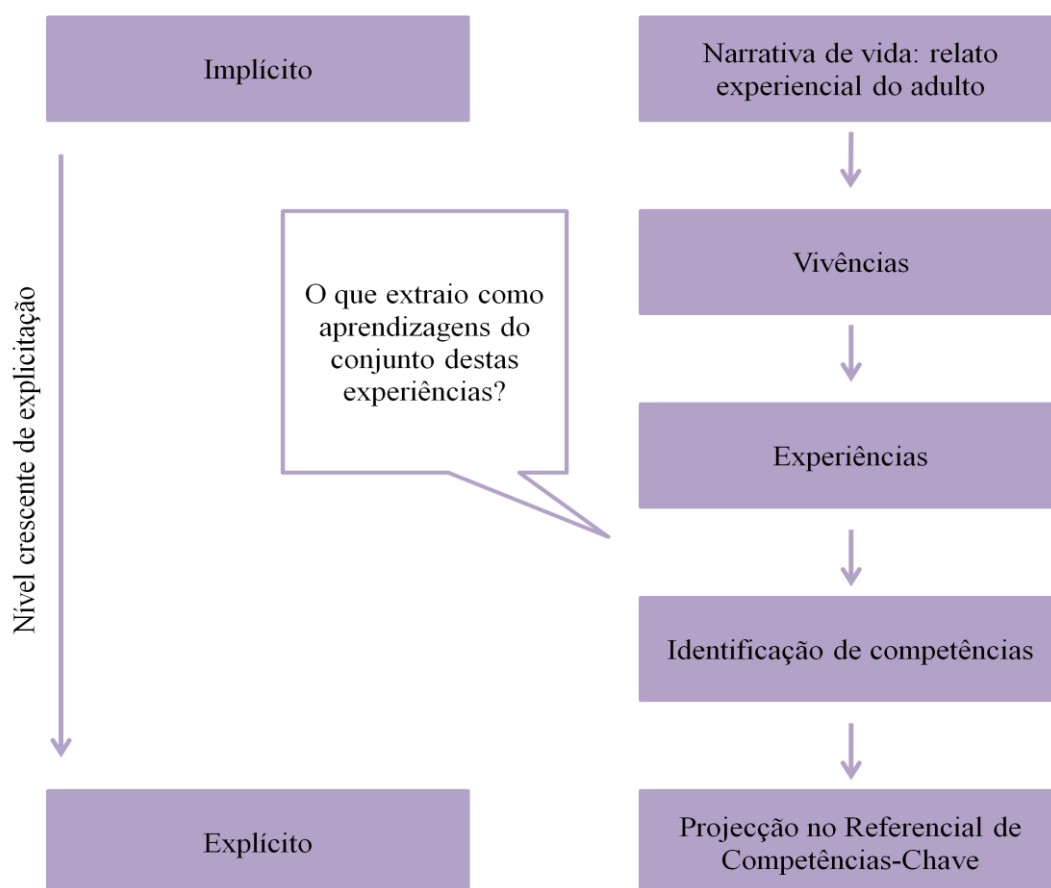
EIXOS	ABORDAGEM	METODOLOGIAS	ACTIVIDADES/INSTRUMENTOS	INTERVENIENTES	
RECONHECIMENTO	(Auto)biográfica Histórias de Vida	Balanço de Competências	Elaboração do Dossier Pessoal e Profissional/ Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	Definição do perfil de entrada do candidato	Candidatos Profissionais de RVC Formadores
VALIDAÇÃO			Sessão de Júri Apresentação e discussão do DPP/PRA pelo adulto	Definição do Plano de Intervenção Individual	
CERTIFICAÇÃO	(Auto)biográfica Histórias de Vida Aprendizagens ao longo da vida		Definição e reconstrução do projecto pessoal futuro	Formações complementares	Candidatos Formadores
				Pedido de Validação Preparação para Júri	Formalização dos resultados da validação Emissão de Certificado
					Candidatos CNO Profissionais de RVC ANQ

Adaptado de Gomes e colaboradores (2006).

Figura 2 – Eixos do processo de RVCC

³ No caso de o percurso formativo passar pela concretização de um processo de RVCC, a equipa técnico-pedagógica é constituída por um profissional de reconhecimento e validação de competências (Profissional de RVC), por um conjunto de formadores de diversas áreas (LC, CE, MV, TIC, CLC, STC e CP) e por um avaliador externo que têm como funções validar todo o processo concretizado pelo adulto antes da fase de certificação, fazendo parte integrante do Júri de Certificação.

Em primeiro lugar, o *Eixo de Reconhecimento* engloba a identificação pessoal das competências previamente adquiridas através de um percurso de explicitação, no qual se procura proporcionar ao adulto oportunidades de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências (Figura 3) e promovendo a construção de projectos pessoais e profissionais significativos (ANEFA, 2002; Couceiro, 2002). Segundo Gomes e colaboradores (2006: 42), “*enformado pela Abordagem Auto(biográfica), o reconhecimento de competências consubstancia-se num conjunto de actividades, assentes numa metodologia de Balanço de Competências, utilizando para o efeito instrumentos que propiciam ao candidato oportunidades de reflexão sobre as suas experiências de vida e a tomada de consciência das competências de que é portador*”. Este eixo engloba assim várias actividades utilizando um conjunto diversificado de técnicas e meios, tais como: entrevistas individuais e colectivas, actividades práticas, jogos, entre outros (ANEFA, 2001; Imaginário, 1995).



Adaptado de Pires (2002, in Gomes *et al*, 2006).

Figura 3 – Processo de explicitação das competências adquiridas pelo adulto

No decorrer deste processo de reconhecimento, o adulto deverá construir o seu *Dossier Pessoal e Profissional/Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (DPP/PRA)*⁴, anexando as evidências e/ou provas documentais das competências que vai demonstrando. Na construção deste DPP/PRA, o adulto conta com o apoio da equipa técnico-pedagógica (em particular do profissional de RVC e dos formadores) que o vai ajudar a reflectir sobre a sua *História de Vida*, bem como a identificar e explicitar as competências presentes nessa *História de Vida* que poderão vir a ser validadas e certificadas. Esta identificação e explicitação de competências será feita à luz do designado *Referencial de Competências-Chave*, um instrumento que reúne de forma organizada o conjunto de competências, agrupadas por áreas, que deverão ser detidas e demonstradas pelo adulto para que lhe possa ser atribuída uma certificação escolar de nível básico ou secundário. Após a conclusão do DPP/PRA, este será analisado à luz dos princípios orientadores do *Referencial de Competências-Chave*, pelo profissional de RVC e pelos formadores das várias áreas de competências. A conclusão do processo de reconhecimento de competências pode implicar a frequência de formação complementar em uma ou mais áreas do referencial, com a qual se procura suprimir as lacunas evidenciadas no reconhecimento de competências (Ávila, 2008; Costa, 2005). Esta formação não pode exceder as 50 horas, para o conjunto das áreas de competências-chave presentes no referencial e é administrada pela equipa de formadores dos CNO.

Em segundo lugar, o *Eixo de Validação* é considerado como o acto formal, realizado por uma entidade devidamente acreditada pela *Agência Nacional para a Qualificação*, que visa a atribuição de um certificado com equivalência escolar e/ou profissional (ANEFA, 2002). Tem lugar perante um júri de validação, que analisa e avalia o DPP/PRA apresentado pelo adulto, interpretando a correspondência entre todas as competências documentadas no DPP/PRA e as competências presentes no

⁴ O processo de RVCC desenvolve-se com a construção de um *Dossier Pessoal e Profissional (DPP)* no caso do processo ser de nível básico e de um *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA)* no caso do processo ser de nível secundário. Estes instrumentos são considerados como uma “coleção” de documentos vários (de natureza textual ou não) que revelam o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, e onde se comprovam os saberes e competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida e que levam a uma reflexão pessoal sobre o percurso de vida e à (re)definição de um projecto pessoal. O PRA pode ser encarado como uma derivação do DPP, “sendo que os distingue o facto de em termos de filosofia de avaliação de ensino/aprendizagem, o DPP representar uma «racionalidade, redutora simplista, de cariz tecnicista e instrumental» enquanto que o paradigma que está subjacente à utilização do PRA é uma filosofia de aprendizagem, baseada num processo de «investigação/acção/formação»” (Gomes et al, 2006: 36).

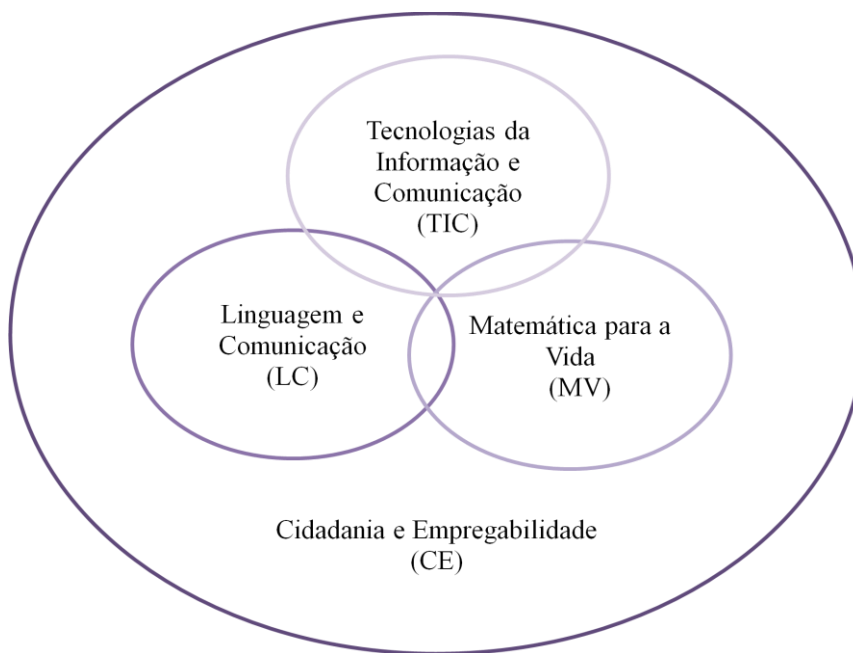
Referencial de Competências-Chave. Caso se justifique, dever-se-á promover actividades de demonstração de competências a fim de se aferir as competências menos claras ou pouco documentadas no DPP/PRA (ANEFA, 2001; Ávila, 2008; Costa, 2005; Ferreira, 2007). É o júri de validação que estipula o nível de certificação a atribuir (Ávila, 2008), tendo em conta o pedido de validação apresentado pelo adulto (por exemplo: certificação de nível básico ou secundário). Caso o processo de validação não conduza à emissão de um certificado ou diploma de conclusão do processo de RVCC, é sempre emitido um certificado de qualificações parciais, com a identificação das áreas ou unidades de competências validadas. Posteriormente, as aprendizagens já adquiridas podem ser completadas através de acções de formação de duração variável, em função das necessidades diagnosticadas (Mendonça & Carneiro, 2009).

Por fim, o *Eixo de Certificação* corresponde ao processo em que se oficializam as competências identificadas no processo de reconhecimento e validadas pelo júri de validação (ANEFA, 2001; Ávila, 2008), sendo este o momento em que é emitido o certificado que atesta o processo feito e a validação das competências demonstradas.

Como vemos, o *Referencial de Competências-Chave* é o instrumento-base que sustenta e orienta o desenvolvimento dos processos de RVCC (Alonso *et al*, 2000; Ávila, 2008) desde o reconhecimento até à validação e certificação de competências. Este instrumento faz “*deslocar a educação e formação de adultos do modelo escolar, baseado na aquisição de conhecimentos compartimentados através da frequência de disciplinas e áreas disciplinares cujos programas se organizam por conteúdos, para um modelo centrado em competências a adquirir ou a reforçar de acordo com temas de vida significativos para cada grupo em formação, em função de desempenhos exigidos a cada adulto no seu quotidiano*” (Leitão, 2002, *in* Ávila, 2008: 267). O *Referencial de Competências-Chave* é, por assim dizer, o guia que norteia todo o processo de RVCC, que irá orientar o trabalho que o adulto e a equipa técnico-pedagógica terão que concretizar, no sentido de alcançar a certificação, seja de nível básico, seja de nível secundário, existindo um *Referencial de Competências-Chave* para cada um destes dois níveis.

O *Referencial de Competências-Chave de Nível Básico* (Anexo 1) encontra-se organizado em torno de três níveis, que correspondem ao 1.º ciclo (B1), ao 2.º ciclo

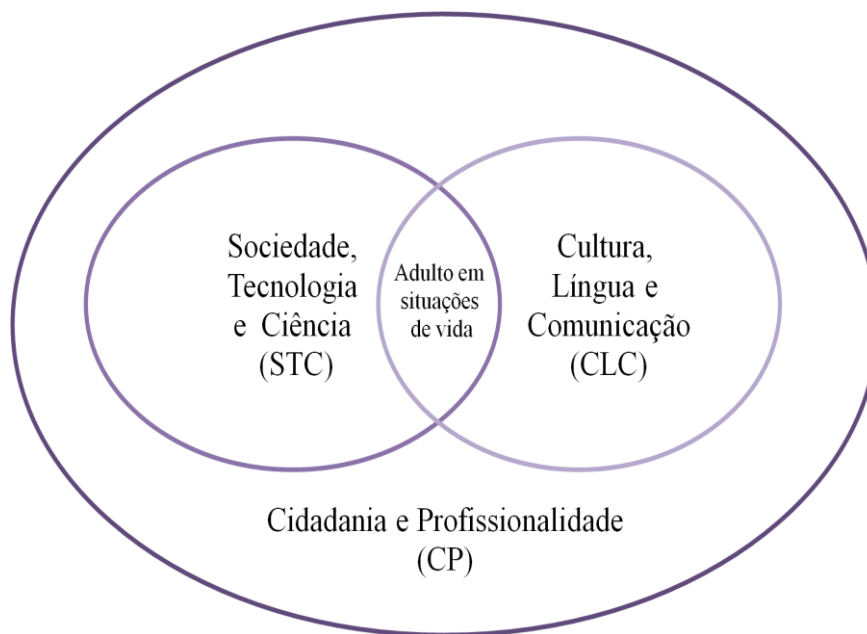
(B2) e ao 3.º ciclo (B3), que estão articulados verticalmente entre si com um nível de complexidade crescente. Este referencial abrange quatro áreas nucleares: *Linguagem e Comunicação* (LC), *Matemática para a Vida* (MV), *Tecnologias da Informação e Comunicação* (TIC) e *Cidadania e Empregabilidade* (CE), como se ilustra na Figura 4.



Adaptado de Alonso e colaboradores (2000).

Figura 4 – Áreas do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico

Já o *Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário* (Anexo 2) assenta na articulação de três áreas de competências-chave: *Cidadania e Profissionalidade* (CP), *Sociedade, Tecnologia e Ciência* (STC) e *Cultura, Língua e Comunicação* (CLC), todas consideradas necessárias à formação e/ou automatização do cidadão no mundo actual e, também, no desenvolvimento sustentável e às dinâmicas políticas, sociais e económicas (Gomes *et al*, 2006). Estas áreas estão organizadas nos chamados núcleos geradores, prevendo créditos que podem ir sendo atribuídos. Na representação gráfica (Figura 5) do modelo de articulação das três Áreas de Competência-Chave, salienta-se a centralidade da pessoa adulta com as suas práticas e experiências de vida (Gomes *et al*, 2006).



Adaptado de Gomes e colaboradores (2006).

Figura 5 – Áreas do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário

Assim, as competências adquiridas pelos adultos ao longo da sua vida e identificadas e explicitadas com o apoio do profissional de RVC e da equipa de formadores são reconhecidas por confronto com estes referenciais, os quais indicarão se são suficientes e adequadas para poderem ser validadas e certificadas (Costa, 2005; Ferreira, 2007).

Estes referenciais sustentam-se em princípios que foram tidos em conta no momento da sua construção e que, portanto, devem orientar a sua utilização, a saber: (i) princípio da *adequação e relevância*, que pressupõe que as competências não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente dos indivíduos, pois cada indivíduo tem as suas próprias características exigidas, de certo modo, que o Referencial seja um guia para o reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos; (ii) princípio da *abertura e flexibilidade*, que pressupõe que o referencial é suficientemente aberto, abrangente e moldável de forma a permitir adaptações à heterogeneidade e diversidade dos adultos; (iii) princípio da *articulação horizontal e vertical*, em que se prevê um referencial que promova a complementaridade e a mobilidade das competências com vista à resolução de problemas a diferentes níveis; e (iv) princípio do *equilíbrio*, em que o referencial, ao abranger as várias áreas, deve reunir os vários temas considerados de

forma a garantir a validação e a certificação de competências significativas e necessárias na formação da pessoa no mundo actual (Alonso *et al*, 2000).

Desta forma, o processo de RVCC é um processo consubstanciado no que se designa por *Balanço de Competências*, fazendo uma abordagem autobiográfica na qual o adulto constrói um “relato” sobre os seus acontecimentos de vida e aprendizagens para veicular a identificação e a explicitação de competências, com vista à sua validação e certificação.

De facto, na essência do processo de RVCC encontra-se o *Balanço de Competências*, metodologia subjacente ao mesmo e que se orienta em torno de duas dimensões fundamentais: (i) *a dimensão retrospectiva*, que implica um trabalho reflexivo com vista à identificação dos conhecimentos e das competências, e (ii) *a dimensão prospectiva*, que exige um trabalho de reelaboração da experiência realizado à luz de uma dada projecção – o projecto futuro – finalidade com que o balanço é feito (Pires, 2005). O *Balanço de Competências* tem por objectivo central permitir ao adulto fazer o ponto da situação das suas competências e construir, a partir daí, um projecto pessoal e profissional, realista e desafiante (Lemoine, 2005, *in* Ferreira, 2007). “«Entrar» num processo de balanço de competências supõe um forte envolvimento dos implicados na construção e monitorização do seu desenvolvimento e um olhar sobre as experiências vividas, (re)dizê-las para se apropriar delas. Essencialmente, porque este procedimento se apresenta como dinâmico e progressivo, entre momentos-chave de avaliação, e introspectivo sobre práticas para o (auto)reconhecimento através da partilha entre candidatos e mediadores, tal permite uma abrangência de todo um leque de competências independentemente do tempo e do espaço, modos e formas de mobilização” (Gomes *et al*, 2006: 33).

Desta forma, o *Balanço de Competências* tem um carácter dinâmico, que permite analisar os pontos fortes e fracos das várias competências do indivíduo, que podem ser mais gerais ou mais específicas. Ao ser colocada em prática esta metodologia deve-se adaptar e individualizar ao processo de cada sujeito, pois este é detentor de uma *História de Vida* única e singular, marcada por acontecimentos específicos que suscitaram o desenvolvimento de competências (Costa, 2005; Ferreira, 2007). Os seus objectivos principais passam pelo conhecimento real dos adultos, das suas motivações e

fazer elevar o envolvimento dos mesmos, preparando-os e motivando-os para o reconhecimento das suas competências (Gomes *et al*, 2006). O *Balanço de Competências* procura assim envolver os adultos na constituição de uma carteira pessoal de «saberes em acção», reunindo evidências, procurando formas (reconhecidas) de validar essas competências e potenciando a motivação necessária para desenvolver voluntariamente novas aprendizagens (Castro, 1998).

Como podemos constatar, a concretização de um processo de RVCC reveste-se de alguma complexidade e encerra em si desafios que se prendem sobretudo com os três aspectos seguintes: (i) a *aferição de experiências de vida*, (ii) a *identificação das competências adquiridas nessas experiências de vida*, e (iii) a *avaliação dessas competências* (Cavaco, 2007).

No que respeita ao primeiro desafio, o sentido que é dado à palavra *experiência*⁵ é o de uma experiência formadora como processo de transformação, que implica uma articulação entre actividade, sensibilidade, afectividade e raciocínio (Gomes *et al*, 2006). Logo, ela possui um carácter dinâmico, podendo ser alterada em função de novas situações vivenciadas, permitindo a evolução do indivíduo, e dá origem a um processo de formação ao longo da vida. Desta forma, as equipas de RVCC não podem reduzir o processo à análise do percurso de vida dos adultos, uma vez que a realização de aprendizagens através da experiência depende de cada pessoa e não somente dos elementos contextuais (Cavaco, 2007). Torna-se importante referir que o que os adultos realizam neste processo é uma leitura da sua experiência de vida que depende de um conjunto de factores, tais como 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, bem como o tempo disponibilizado para a tarefa que difere de pessoa para pessoa e da qualidade do acompanhamento realizado (Cavaco, 2007), aspectos que

⁵“A palavra *experiência* deriva do latim *experientia*, termo derivado do verbo *experiri* que significa fazer a tentativa «faire léssai». Mas a origem etimológica do termo é grega significando prova/experiência, «épreuve». As duas explicações do termo apontam para duas interpretações distintas, uma para a mudança comportamental, outra para o processo de transformação e atribuição do sentido à experiência.” (Gomes *et al*, 2006: 32).

complexificam mais a tarefa de identificar experiências de vida que sejam significativas e relevantes para o processo de RVCC.

Já o segundo desafio resulta da natureza de um dos elementos centrais do processo de RVCC: as *competências*. Estas dizem respeito à capacidade de mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de recursos (ao nível do saber, do saber-fazer e do saber-ser) para a resolução de problemas (Cavaco, 2007). Representa-se como um constructo operacional (ligado à acção) e social (ligado à validação), que pode ser definido como um «saber em acção *validado*» (Lima Santos & Pina Neves, 2001; Lima Santos, Pina Neves & Anjos Ribeiro, 2003). Neste sentido, a competência “*está ligada à pessoa, articula-se com a acção (...), é passível de ser identificada a partir da situação em que foi aprendida e é transferível para novas situações*” (Beller & Boterf, 1998, *in* Gomes *et al*, 2006: 33). De facto, para Le Boterf (2000), a competência é um saber agir responsável e que pode ser reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num determinado contexto profissional. Segundo este autor, “*a competência não é um estado ou um conhecimento possuído*” (Le Boterf, 1997: 16) e por isso ter conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Para tal é necessário ser capaz de usar o que se sabe com sucesso, de forma adequada às situações que surgem (Le Boterf, 1997), ou seja, é importante que os indivíduos não detenham somente saberes e demonstrem a sua certificação, mas também que os assimilem e acomodem com outros saberes que já possuem, de modo a os poderem mobilizar adequadamente para novos contextos e situações, adaptando-os ou (re)construindo-os sempre que necessário (Lima Santos, Pina Neves & Anjos Ribeiro, 2003).

Na mesma linha de pensamento, Perrenoud (1997) define competência como um «saber em uso», sendo que a mesma diz respeito à capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com eficácia uma série de situações. “*A construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos, com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma acção eficaz*” (Perrenoud, 1997: 10). Assim, o facto de a competência ter por base uma acção, um contexto e procedimentos específicos coloca antes de mais desafios na identificação das competências-chave para o processo de RVCC, pois este processo ocorre num período circunscrito de tempo e o adulto não é

avaliado no momento em que manifesta determinada competência, mas sim *à posteriori*. Torna-se, desta forma, importante recorrer a um conjunto diversificado de estratégias para obter os elementos necessários e garantir a credibilidade do processo (Cavaco, 2007).

Esta questão remete-nos para o terceiro desafio, pois o reconhecimento de competências tem subjacente um processo de avaliação que é complexo e remete para juízos de valor. “*A avaliação envolve um juízo de valor que resulta da comparação entre uma situação existente e uma situação desejável*” (Cavaco, 2007: 49), sendo que neste processo a situação existente é o percurso de vida do adulto, bem como as competências que evidencia, e a situação desejável é o Referencial de Competências-Chave. Neste sentido, o desafio será fazer com que a avaliação seja desenvolvida numa perspectiva humanista, não entendida apenas para julgar as competências manifestadas pelo adulto, mas para dar sentido e valorizar o percurso de vida, as experiências vividas, as competências adquiridas e o próprio adulto enquanto pessoa (Cavaco, 2007).

“ ... se nos detivermos no nosso histórico pessoal, poderemos verificar que, como seres humanos, temos um potencial de aprendizagem e capacidade de crescimento de carácter contínuo e ilimitado. Os limites somos nós quem pomos e em geral o fazemos de acordo com a maneira como nos percebemos.”

Voli (1998: 55)

3. Auto-estima e auto-aprendizagem

3.1. Auto-estima: Definição e delimitação de conceitos afins

A auto-estima tem sido objecto de estudo de diversos ramos da ciência pelo facto de ter uma influência determinante no comportamento psicológico dos indivíduos (Pope, McHale & Craighead, 1988). Por um lado, uma auto-estima elevada surge relacionada com uma maior valorização pessoal, com uma satisfação relativa a aspectos positivos do “self” ou com características que a pessoa mais auto-valoriza. Por outro lado, uma baixa auto-estima estará associada a estados depressivos, ansiedade, isolamento e avaliações negativas que a pessoa faz de si (Pope *et al*, 1988).

Assim, parece-nos antes de mais importante definir e delimitar o significado de auto-estima, considerando as reflexões de diferentes autores que se destacam na investigação deste constructo psicológico.

Retomando as origens da palavra auto-estima, constatamos que o verbo “estimar” vem do latim *aestimare* que significa “avaliar”, podendo ter duas interpretações: (i) “determinar o valor de” e (ii) “ter uma opinião acerca de” (André & Lelord, 2000). Deste modo, poderíamos definir a auto-estima como o valor que uma pessoa atribui a si própria.

Ora, James (1890, *in* Rosenberg, 1982) definiu a auto-estima como o resultado da relação entre os objectivos individuais concretizados e os objectivos individuais pretendidos, no domínio material, social ou emocional, através da seguinte fórmula: *auto-estima = sucesso/preensões*, que é explicada pelo autor da seguinte forma: o indivíduo que se percepcione como competente nos domínios onde aspira ser bem sucedido, terá uma auto-estima alta, enquanto que se não for bem sucedido nesses domínios, a sua auto-estima será baixa. Para James (1890, *in* Rosenberg, 1982), a auto-

estima é uma medida global do sucesso dos indivíduos, sendo o resultado da relação entre os objectivos pessoais pretendidos e os concretizados em diversos domínios. Assim, a auto-estima será tão mais alta, quanto maior for o sucesso ou quanto menores forem as pretensões de um indivíduo (Fox, 1997).

Já para Coopersmith (1967), a auto-estima baseia-se num processo de decisão na qual a pessoa avalia as suas realizações, capacidades e atributos, de acordo com os seus valores e com os seus padrões pessoais, expressando-se em atitudes de aprovação ou de desaprovação em relação a si próprio. Para este autor, existem algumas condições necessárias para que o indivíduo possua uma auto-estima elevada, a saber: (i) a aceitação total ou quase total pelos pais, (ii) a consciência clara dos limites definidos e impostos, e (iii) o respeito e amplitude para a realização da acção dentro dos limites definidos.

Por sua vez, Rosenberg (1965: 30) define a auto-estima como “(...) *uma atitude positiva ou negativa relativamente a um objecto particular, a saber, o self*”. Ou seja, para este autor, a auto-estima diz respeito à avaliação que o indivíduo faz do seu próprio valor, com base em informações de pessoas que considera significativas e com base nas suas auto-percepções nos mais diversos contextos da vida – profissional, educativo, familiar, entre outros (Rosenberg, 1965). Segundo Rosenberg (1965), a auto-estima engloba um elemento predominantemente afectivo, expresso numa atitude de aprovação ou desaprovação da pessoa em relação a si mesmo, considerando que esse constructo se pode dividir em três componentes: (i) o *eu existente*, que é a forma como cada pessoa se visualiza a ela própria, (ii) o *eu desejado*, que é a forma como a pessoa gostaria de ser, e (iii) o *eu revelado*, que corresponde à maneira como o indivíduo se tenta mostrar ou dar a conhecer aos outros (Rosenberg, 1979).

Rosenberg (1979) faz uma distinção entre a elevada auto-estima e a baixa auto-estima, referindo que quando se fala em elevada auto-estima isso significa que o indivíduo se respeita a si próprio, se considera digno e respeitável, não significando que se considere mais ou melhor do que os outros, apenas não se considera pior, reconhecendo as suas limitações. Por outro lado, uma baixa auto-estima implica a auto-rejeição e a auto-insatisfação, pois o indivíduo sente menos respeito por si próprio (Rosenberg, 1979).

Ainda, segundo este autor, existem determinados princípios que sustentam a formação e o desenvolvimento da auto-estima, tais como as apreciações reflectidas pelos outros, as comparações sociais, a auto-atribuição, bem como a importância e o valor relativo para o indivíduo dos vários componentes do seu auto-conceito (Rosenberg, 1965). Este constructo psicológico parece surgir nos primeiros anos de vida e desenvolve-se através de experiências de interacção com o mundo que nos rodeia. A investigação tem encontrado resultados que sugerem que a auto-estima é relativamente elevada durante a infância, diminui na adolescência, para depois aumentar gradualmente durante a vida adulta e decrescer, de forma acentuada, na terceira idade (Robins & Trzesniewski, 2005). Ao longo da vida, a auto-estima vai sofrendo variações, devido às alterações a que as pessoas estão sujeitas, quer por parte do ambiente social, quer por parte da maturação física e psicológica (Robins & Trzesniewski, 2005).

Outra definição de auto-estima é a formulada por Campbell (1984), que relaciona este constructo psicológico com aspectos sociais e culturais, bem como com sensações de bem-estar, definindo-a como o conhecimento daquilo que de bom o próprio sujeito sente possuir.

Para Pope e colaboradores (1988), a auto-estima refere-se à avaliação de carácter subjectivo baseada nas informações que o sujeito possui sobre si mesmo, e está contida no seu auto-conceito. Esta avaliação tem por base os sentimentos da própria pessoa sobre as suas representações nos diferentes contextos da sua vida – escolar, familiar, profissional, social, entre outros. Na mesma linha de pensamento, Blascovich e Tomaka (1991), definem a auto-estima como uma avaliação sumária dos diferentes atributos do *self*, que é influenciada pelo ambiente social e cultural, e Burns (1979) considera que a auto-estima é um processo no qual o indivíduo contempla o seu desempenho, tal como as suas qualidades e capacidades com base em padrões e valores pessoais que foram influenciados pela sociedade a que este pertence.

Já Vaz Serra (1986) refere-se à auto-estima como a componente ou processo avaliativo das capacidades e desempenhos individuais que fazem parte do auto-conceito dos sujeitos. Para este autor, a auto-estima sofre modificações ao longo do processo de desenvolvimento dos indivíduos, de acordo com os julgamentos que cada sujeito faz de

si próprio, nos diferentes domínios da vida (pessoal, familiar, biológico e social) e é tanto mais alta ou mais baixa, quanto mais positiva ou mais negativa for essa avaliação.

A auto-estima é, assim, uma faceta importante do auto-conceito e encontra-se associada aos aspectos avaliativos que o sujeito elabora a seu respeito, considerando as suas capacidades e desempenhos (Vaz Serra, 1986).

Verificamos, assim, que a componente avaliativa é sempre mencionada nas definições deste constructo. Uma elevada auto-estima está relacionada com qualidades positivas, tais como o bem-estar psicológico, a estabilidade emocional e a adaptação às exigências quotidianas (Marcos, 2008; Rosenberg, 1965), e ainda com o bem-estar subjectivo, a felicidade, a satisfação para com a vida, a adaptabilidade, a liderança e os objectivos alcançados na educação, no trabalho e na vida social (Diener & Diener, 1995). Já uma auto-estima baixa parece estar associada a maiores níveis de ansiedade e depressão, a fraco desempenho escolar, ao medo da felicidade, ao medo do sucesso, à falta de objectivos, à sensação de inutilidade, à dificuldade em reconhecer o próprio valor enquanto pessoa, entre outros comportamentos (Escada, 2003).

Assim, a auto-estima é determinante para o bem-estar psicológico (Rosenberg, 1965) e para o equilíbrio emocional (Marcos, 2008), parecendo ser uma componente indispensável ao ser humano.

Como vemos, a auto-estima é um constructo psicológico muito popular e muito investigado no domínio da Psicologia. No entanto, ela é frequentemente confundida com outros constructos que lhe estão associados, mas dos quais se distingue. Constatamos por exemplo que a auto-estima e o auto-conceito estão intimamente ligados, como aliás defendia Rosenberg (1965). A diferenciação entre estes dois constructos é nítida, embora sejam confundidos com frequência (Tomás & Oliver, 2004), observando-se que se utilizam como sinónimos do auto-conceito as designações de auto-estima, *self*, auto-consciência, identidade e auto-imagem. De qualquer modo, existem autores que procuram explicar com clareza a distinção entre estes conceitos, o que procuramos também aqui fazer.

De acordo com Weiner (1998), a auto-imagem tem vários traços em comum com a auto-estima e por isso a utilização frequente destes termos como sinónimos. Assim,

este autor, define a auto-imagem como a visão que o indivíduo tem de si mesmo e descreve-a a partir das percepções positivas ou negativas que tem das suas características. Por outro lado, a auto-estima refere-se às atitudes que os indivíduos têm em relação às suas qualidades e capacidades e, quando adequada, promove auto-aceitação, auto-respeito e auto-confiança, baseados numa avaliação realista (Weiner, 1998).

Segundo Mosquera e Stobaus (2006), a auto-imagem é o reconhecimento que fazemos de nós mesmos, como sentimos as nossas potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias, ou seja, é a imagem mais real possível que fazemos de nós mesmos, enquanto que a auto-estima diz respeito ao valor que sentimos por nós mesmos, sendo um conjunto de atitudes que cada pessoa tem sobre si mesma, que podem ser positivas ou negativas. Para estes autores, são traços de uma auto-estima positiva: *“ter segurança e confiança em si mesmo; procurar a felicidade; reconhecer as próprias qualidades sem vaidades; não considerar-se superior e nem inferior aos outros; ser aberto e compreensivo; ser capaz de superar os fracassos com categoria; saber estabelecer relações sociais saudáveis; ser crítico construtivo e, principalmente, ser coerente consigo mesmo e com os outros”* (Mosquera & Stobaus, 2006: 85).

Vaz Serra (1986) define auto-imagem como o conjunto de percepções, que uma pessoa tem quando se constitui ela própria o objecto percebido, sendo que essas percepções podem determinar uma estrutura de auto-conceito. Quanto à auto-estima, esta é considerada como uma componente avaliativa do auto-conceito (Vaz Serra, 1986), desempenhando, desta forma, um papel muito relevante na personalidade do indivíduo (Valente, 2002). Neste sentido, torna-se importante a avaliação que o indivíduo faz de si próprio, do seu estilo de vida, de determinadas aptidões ou de pormenores da sua identidade (Valente, 2002).

Por seu turno, o auto-conceito é a percepção que o indivíduo tem de si próprio (Vaz Serra, 1986), estando *“intimamente ligado à noção de competência pessoal”* (Bong & Saalvik, 2003, in Pina Neves & Faria, 2009; Saalvik & Bong, 2003, in Pina Neves & Faria, 2009: 208). Em termos específicos, é o conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimentos acerca das capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social próprias (Faria & Fontaine, 1990). Segundo Vaz Serra (1986), o

auto-conceito é constituído por duas dimensões: as identidades e a auto-estima. As identidades são um significado do Eu como objecto de observação, contribuem para a estrutura e conteúdo do auto-conceito e ligam o Eu aos sistemas sociais (Vaz Serra, 1986). A auto-estima é a avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades ou dos seus desempenhos, virtudes ou valor moral, resultantes da relação que se estabelece entre a definição de objectivos e o êxito em os alcançar (Vaz Serra, 1986). Neste sentido, podemos dizer que este constructo é a parte afectiva do auto-conceito (Valente, 2002; Vaz Serra, 1986).

Para Pope e colaboradores (1988), a auto-estima pode ser diferenciada do auto-conceito, uma vez que enquanto que o auto-conceito é uma constelação de aspectos que o indivíduo utiliza para se descrever, a auto-estima é uma avaliação contida no auto-conceito. Ambos são constituídos por diversas componentes, as quais provêm de diversas áreas da sua existência (familiar, académica, social, imagem global, entre outras). Assim, auto-estima e auto-conceito são aspectos centrais na constelação do *self-system*. E estudos realizados com estes dois constructos têm revelado que os mesmos são variáveis motivacionais que se relacionam com diversos aspectos de um desenvolvimento saudável ao longo do ciclo de vida (Fontaine & Antunes, 2003).

Em suma, o auto-conceito refere-se às percepções que temos acerca de nós mesmos em diversos domínios, sejam esses físicos, intelectuais ou sociais, enquanto que a auto-estima é determinada pelas avaliações que fazemos dessas percepções. Ambos os conceitos são componentes da auto-percepção, referindo-se o auto-conceito aos aspectos descritivos e a auto-estima aos aspectos avaliativos (Rosenberg, 1979).

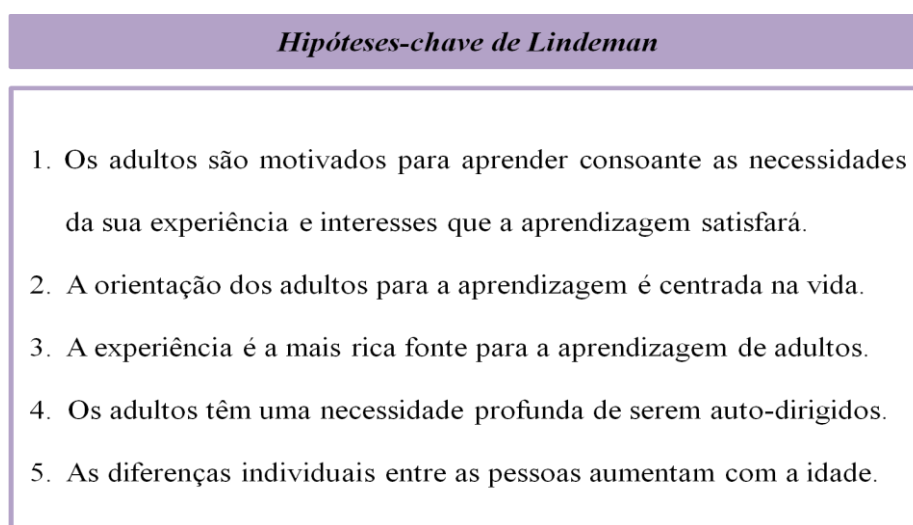
Assim, a auto-estima mostra ser uma componente importante da estrutura e dinâmicas psicológicas dos indivíduos, parecendo ser ainda uma dimensão que se diferencia ao longo do tempo e em função dos contextos em que os indivíduos estão inseridos.

3.2. Auto-aprendizagem: Definição e pressupostos teóricos subjacentes

Actualmente, as novas competências exigidas aos adultos passam pela capacidade para resolverem problemas relacionados com o domínio da actividade exercida e com a

sua eficácia, o domínio de conhecimentos básicos e de competências de carácter tecnológico e social, bem como pela capacidade de comunicação e de organização e, fundamentalmente, pela capacidade de «aprender a aprender» ao longo da vida (Comissão Europeia, 1994, *in* Faria, Rurato & Lima Santos, 2000).

Desta forma, as práticas de educação e formação de adultos requerem novas abordagens, pois o processo de aquisição de conhecimentos possui características particulares, pelas especificidades que o adulto em aprendizagem tem e que se ilustram nas hipóteses-chave de Lindeman, apresentadas na Figura 6.



Adaptado de Knowles e colaboradores (1998, *in* Faria, Rurato & Lima Santos, 2000).

Figura 6 – Hipóteses-chave de Lindeman

As teorias da aprendizagem de adultos direccionam, assim, a sua atenção para os aprendentes enquanto indivíduos, tentando compreender as características específicas do aprendente adulto (cf. Rurato, Gouveia & Gouveia, 2007), as suas motivações para aprender, bem como os factores que dificultam e/ou facilitam a sua capacidade para participar em momentos de aprendizagem (Mariam & Cafarella, 1999, *in* Rurato, Gouveia & Gouveia, 2007). Nesta abordagem de educação e formação, o aprendente é a figura central de todo o processo educativo, esperando-se que esse assuma a responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000). Assim, a capacidade de aprender, por si mesmo, torna-se um requisito essencial nos dias de hoje. Um adulto autónomo é aquele que consegue identificar uma necessidade de aprendizagem e dar-lhe uma resposta de forma eficaz, ou seja, “*aprende a usar de*

forma mais eficaz os seus recursos pessoais, sabendo rendibilizar as oportunidades do meio pela utilização sistemática e flexível das suas capacidades cognitivas, sociais e de criatividade” (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000: 208).

Conforme defende Gouguelin (1994, *in* Lima Santos, Faria & Rurato, 2000: 650), *“a formação e desenvolvimento de adultos implica a promoção do seu devir global, no sentido de uma adaptação cada vez mais autêntica e realista do seu meio pessoal e profissional, a partir das suas experiências e favorecendo a aquisição de conhecimentos que lhes permitam transformar o seu saber-fazer e o seu saber-ser, possibilitando-lhe o acesso à auto-realização”*. Estamos, então, perante paradigmas da aprendizagem que assentam nos seguintes princípios: (i) a educação deve ser centrada no aprendente, (ii) a aprendizagem é um processo activo, construtivo e com objectivos bem definidos, (iii) é necessário ter em consideração as diferenças individuais dos aprendentes, (iv) o formador é mais um facilitador da aprendizagem, (v) a aprendizagem está integrada num determinado contexto social, e (vi) deve dar-se ênfase a modelos de melhoramento do desempenho (cf. Rurato, Gouveia & Gouveia, 2007).

É neste contexto que surge o conceito de auto-aprendizagem, um conceito que se assume *“como um vector axial no desenvolvimento e na educação permanente do adulto”* (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000: 206). A origem deste conceito remonta a Platão (Séc. IV a.C.), em que a sua teoria defendia que todo o conhecimento humano é inato e o processo de aprendizagem é apenas a tomada de consciência desse conhecimento. E esta teoria não deixa de apresentar alguma inovação pela forma como reconhece o poder do aprendente quando afirma que aqueles que ensinam não podem *“conceder a visão a olhos cegos”*, mas antes o papel de assegurar que os aprendentes comecem a ver as coisas por eles próprios ao *“voltarem-se para a direcção certa...e aprenderem a olhar de forma correcta”* (Platão, A República, *in* Nyan, 1996: 26).

Nyan (1996) considera que a competência de auto-aprendizagem permite às pessoas uma aprendizagem activa em várias situações ao longo da vida, fazendo com que as mesmas tomem consciência e adoptem uma atitude aberta relativamente às oportunidades de aprendizagem nas suas experiências quotidianas. Assim, *“empenhar-se na auto-aprendizagem é despertar em si mesmo as capacidades de auto-suficiência, de auto-responsabilidade e de auto-confiança na participação activa nos vários*

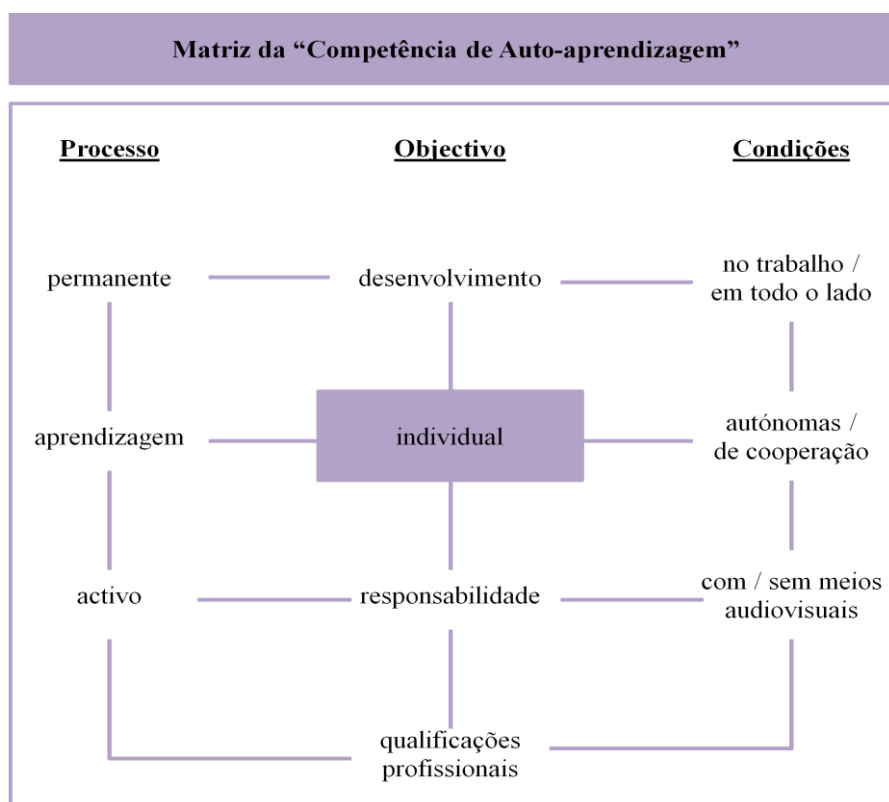
contextos sociais e na prossecução de objectivos, qualidades estas necessárias em todas as situações de vida” (Lima Santos & Faria, 2003, *in* Lima Santos & Faria, 2007: 138). No entanto, esta competência exige aos adultos uma vontade para adquirir novos conhecimentos, aprofundar outros, desenvolver e concretizar objectivos, implicando mudanças, reestruturações e reajustes no conceito de si próprio, na auto-confiança e auto-controlo em relação à sua competência e na auto-estima ou valor pessoal (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000).

Nyan (1996) esclarece que o termo “competência” incide, fundamentalmente, no desenvolvimento de aprendentes autodidactas e independentes e que o termo “auto” não deve ser interpretado no sentido restrito de aprendizagem solitária, mas no sentido em que o aprendente deve assumir a responsabilidade primária pela sua própria aprendizagem, sendo capaz de dar resposta a necessidades de aprendizagem, estando apto para aprender sozinho em determinadas situações, não deixando a mesma de ter uma dimensão social. Nesta linha de pensamento, Haworth (1986) defende que a autonomia pode apresentar dimensões de natureza racional e social que se relacionam entre si. Assim, segundo este autor, a autonomia engloba competências de agir, de auto-controlo e de relação colaborativa com os outros, com o meio envolvente, possuindo assim uma dimensão social. Da mesma forma, Rogers (1985) entende que a pessoa cresce e adquire experiência quando lhe é proporcionada iniciativa para o seu próprio caminho, numa atitude de auto-realização e auto-avaliação, num processo de se tornar pessoa.

Relativamente ao termo “aprendizagem”, este, segundo Nyan (1996), deve ser definido como uma capacidade activa dentro do indivíduo que o impele a empenhar-se continuamente em todas as suas experiências, de uma forma aberta e questionante, de modo a compreender e a dominar as mesmas. Para este autor, as pessoas precisam de “aprender como aprender” e não de “serem treinadas”, o que leva a um novo paradigma de aprendizagem, ou seja, o paradigma da auto-aprendizagem. Este autor acrescenta, ainda, que para o indivíduo ser autodidacta deve praticar a auto-aprendizagem durante o período de formação inicial, algo que não é preconizado no sistema tradicional de ensino, defendendo novas estruturas e metodologias de ensino-formação para a realização desta tarefa. Aliás, num estudo realizado por Rurato, Faria e Lima Santos (2000), constatou-se que a uma menor formação inicial parecem estar associadas

percepções de menor competência cognitiva e de menor competência de auto-aprendizagem, pelo que parece existir a necessidade de um investimento na formação inicial, anterior à entrada no mundo do trabalho.

Nyan (1996: 48) defende, assim, que a forma das pessoas adquirirem conhecimentos complexos e em constante mudança é através de “*um processo de auto-aprendizagem activa e contínua, sendo que se a pessoa possui esta capacidade pode ser descrita como um «trabalhador intelectual autodidacta»*”. Para Caspar (1996), ser autodidacta é estar em auto-formação contínua. Desta forma, segundo Nyan (1996: 48), a competência de auto-aprendizagem “*prende-se fundamentalmente com a aprendizagem aprofundada e alargada, mais do que com a aprendizagem de procedimentos e regras. O conhecimento aprofundado e o domínio de tarefas e situações específicas leva à toma de consciência de princípios e processos genéricos que podem ser transferidos para enfrentar outras áreas específicas*”. Na mesma linha conceptual, Bahr (1996) interpreta o conceito de competência de auto-aprendizagem de acordo com a matriz representada na Figura 7.



Adaptado de Bahr (1989, in Bahr, 1996).

Figura 7 – A competência de auto-aprendizagem segundo Bahr

É atribuído ao aprendente a responsabilidade principal pela sua aprendizagem, sendo que esta competência de auto-aprendizagem se aplica tanto a situações de aprendizagem formal, como a experiências informais de aprendizagens proporcionadas pelo dia-a-dia, concedendo-lhe a oportunidade de compreender e resolver problemas (Nyan, 1996). Assim, quando nos referimos à auto-aprendizagem, devemos ter em conta que: (i) o grau de auto-aprendizagem varia em função de cada pessoa, (ii) a auto-aprendizagem é mais adequada para alguns adultos do que para outros, (iii) a disposição para a auto-aprendizagem depende do desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo, (iv) são oferecidos vários e novos papéis aos educadores/formadores de adultos, (v) o nível de auto-aprendizagem pode ser ou não bem desenvolvido em função do gosto em aprender, (vi) a auto-aprendizagem pode considerar-se um método que favorece a natureza voluntária da educação de adultos, e (vii) a liberdade de assumir a auto-aprendizagem é uma questão pessoal, pressupondo iniciativa, perseverança e auto-disciplina (Brockett & Hiemstra, 1993, *in* Faria, Rurato & Lima Santos, 2000).

Para Caspar (1996), empenhar-se num processo de auto-aprendizagem implica que o indivíduo tome conhecimento dos seus próprios ritmos pessoais e efectue a sua aprendizagem de acordo com os mesmos (implicando a descoberta de motivos pessoais e das dificuldades de mudança), aprenda a reconhecer o que sabe e o que não sabe, assuma uma posição crítica e reflexiva em relação a conhecimentos e aprenda a resolver novos problemas. Em suma, “*empenhar-se na auto-aprendizagem é despertar em si mesmo as capacidades de auto-suficiência e de responsabilidade necessárias em todas as situações da vida (...)*” (Caspar, 1996: 68).

Esta competência concede, assim, às pessoas a capacidade de compreender e resolver problemas concretos, mas para tal ter lugar é necessário, segundo Nyan (1996), colocar em acção dois princípios clássicos da aprendizagem humana: (i) *a motivação humana*, que dá início ao processo de aprendizagem (“porque quero aprender?”) e (ii) *a consciência e o controlo de si*, que diz respeito à implementação da aprendizagem (“como aprender?”). Estes princípios são, assim, considerados como os dois pilares da auto-aprendizagem (Nyan, 1996). Em relação ao primeiro pilar, o autor considera que a auto-aprendizagem pressupõe o interesse dos formandos pela aprendizagem, estando implícito o desejo de adquirir novos conhecimentos ou de resolver problemas pelos quais se sentem responsáveis. No segundo pilar, a aprendizagem conduz a uma

mudança e a um reajustamento significativo da percepção que a pessoa tem de si próprio, exigindo uma atenção interna e externa (auto-consciência), bem como um elevado grau de planeamento e empenho (auto-controlo). Neste segundo pilar, a aprendizagem pode ser de dois tipos: (i) *uma aprendizagem linear*, baseada em regras e que é frequentemente não reflectida, dando origem à interiorização passiva de um conhecimento, ou (ii) *uma aprendizagem lateral*, em que a reflexão é o meio através do qual o indivíduo assume o controlo daquilo que lhe está a acontecer, empenhando-se em assumir riscos e não desistir da tarefa, constituindo uma característica essencial da auto-aprendizagem (Figura 8).

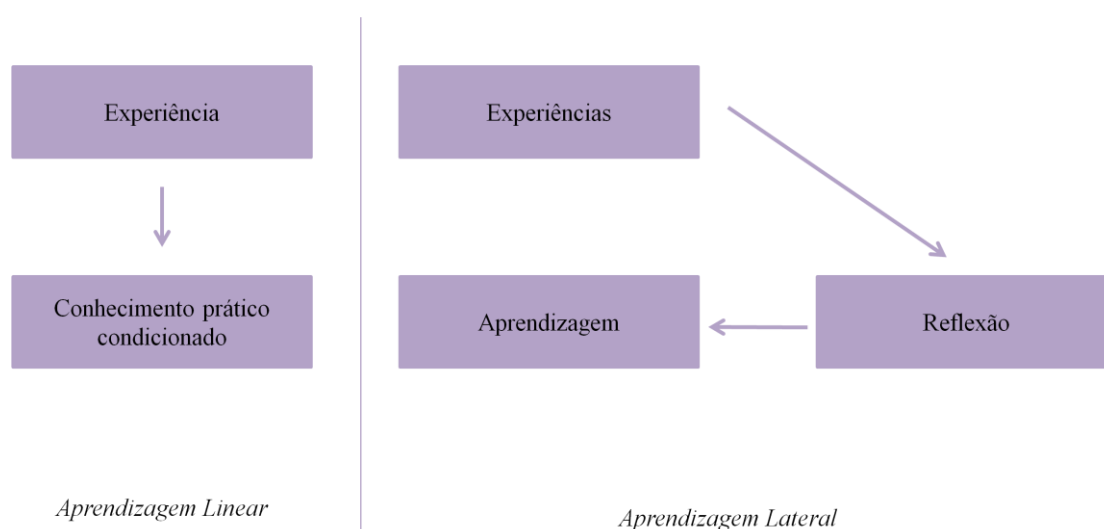


Figura 8 – A aprendizagem linear e a aprendizagem lateral segundo Nyan (1996)

Em suma, o objectivo último da auto-aprendizagem é o de desenvolver no aprendente a direcção do seu próprio percurso de formação-aprendizagem, exigindo maior autonomia, maior responsabilidade a nível pessoal e profissional, maior envolvimento interpessoal e capacidade para trabalhar em equipa, bem como maior disponibilidade para aprender por si mesmo (Lima Santos, Pina Neves & Anjos Ribeiro, 2003). No entanto, a mesma *“acarreta riscos porque implica uma mudança o que, por vezes, cria incerteza”* (Nyan, 1996: 54), exigindo ao aprendente *uma capacidade* para *“enfrentar as frustrações e o desânimo sempre que necessário”* (Nyan, 1996: 54). Assim, *“a aprendizagem só poderá verificar-se se as pessoas possuírem mecanismos de estímulo. Neste caso estarão aptas a seleccionar os recursos e as tecnologias de aprendizagem apropriados, consoante a natureza das necessidades e dos seus próprios estilos de aprendizagem”* (Nyan, 1996: 54).

3.3. Semelhanças, diferenças e inter-relação entre a auto-estima e a auto-aprendizagem

Como vimos, globalmente, a auto-estima é definida como o sentimento de valor que a pessoa têm de si própria, ou seja, é o valor que a pessoa atribui às suas realizações, às suas capacidades e aos seus atributos, podendo exprimir atitudes de aprovação ou de desaprovação em relação a si própria (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965). Por seu turno, a auto-aprendizagem é uma competência pessoal que está relacionada com atitudes de acção, de iniciativa e de autonomia em relação às oportunidades de aprendizagem que as experiências do dia-a-dia proporcionam e com capacidades de aproveitar eficazmente essas experiências. Esta competência engloba (i) a capacidade da pessoa aprender activamente em várias situações, (ii) a capacidade de iniciativa na escolha das aprendizagens e dos contextos de aprendizagem, e (iii) a capacidade de autonomia no processo de aprender (Lima Santos & Faria, 2007).

Assim, percebemos que a auto-estima e a auto-aprendizagem são constructos distintos. Mas, apesar destas diferenças, parece-nos existir uma relação entre eles, já que estes são dois constructos ligados à pessoa em si, às suas motivações, às suas capacidades e desempenhos. Assim, recordando o conceito de auto-estima, esta refere-se aos sentimentos valorativos que o indivíduo elabora acerca de si próprio, podendo ser considerada como a componente avaliativa do auto-conceito, pois diz respeito ao modo como cada um se avalia ou sente em relação a si próprio (Ferreira, Santos & Vieira, 1996). Poderá, ainda, estar relacionada com “*a confiança na capacidade de pensar, a confiança nas habilidades de dar conta dos desafios básicos da vida e no direito de vencer*” (Branden, 2000: 22). Segundo Castelo-Branco e Pereira (2001), a auto-estima parece ser um importante e fiável indicador de um bom ou mau ajustamento pessoal, de um elevado ou reduzido desempenho na aprendizagem, na realização cognitiva e no bem-estar em geral. Partindo destas considerações teóricas, podemos encarar este constructo como um dos factores de ordem interna que motiva o adulto para a aprendizagem, no sentido em que uma auto-estima elevada reflecte uma valorização pessoal, podendo por isso permitir ao indivíduo uma maior disponibilidade para adquirir conhecimentos e uma maior predisposição para novas aprendizagens.

Por sua vez, o constructo de auto-aprendizagem também se encontra relacionado com a disponibilidade e abertura para a aprendizagem, fazendo despertar no adulto as capacidades de auto-suficiência, de responsabilidade, de confiança na concretização de objectivos e de participação activa nos contextos sociais (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000). Assim, a competência de auto-aprendizagem parece, por um lado, exigir aos adultos uma motivação para aprender, ou seja, uma vontade em adquirir certos conhecimentos e de aprofundar outros e, por outro lado, parece implicar mudanças e reajustes no conceito que o adulto tem de si, na auto-confiança e auto-controlo, bem como na auto-estima e valor pessoal (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000).

Assim, auto-estima e auto-aprendizagem podem ser vistos como constructos que estão associados entre si, pois a auto-estima parece poder favorecer a competência de auto-aprendizagem e que esta parece poder promover mudanças significativas na esfera pessoal dos indivíduos. Propomos, assim, uma relação de associação entre estes dois constructos no contexto da aprendizagem de adultos.

3.4. Auto-estima e auto-aprendizagem no contexto do RVCC

A auto-estima e a auto-aprendizagem são constructos psicológicos intimamente ligados ao indivíduo e às suas competências pessoais, competências que estão relacionadas com a confiança em si próprio, com o sentimento de competência para lidar com os desafios da vida, com a capacidade para pensar, aprender, tomar decisões adequadas e reagir de maneira positiva a novas situações de vida (Branden, 1999), competências essas que são hoje exigidas por uma sociedade em constante mudança e fundamentais para o desenvolvimento e para a educação permanente do adulto aprendiz (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000). Aliás, a *“função essencial da educação e formação de adultos é de desenvolver a sua capacidade de auto-aprendizagem, no sentido de aprender a aprender, como recurso essencial para a aprendizagem contínua, para a aprendizagem permanente”* (Rurato, Faria & Lima Santos, 2000: 640), e ainda promover o desenvolvimento do adulto enquanto indivíduo, contribuindo para a melhoria das suas competências, o aumento do seu auto-conhecimento e, conseqüentemente, do seu valor e estima pessoal e do seu bem-estar. E estes são também propósitos presentes no contexto particular do RVCC. Estamos

perante um processo, que, para além da mobilização de saberes e competências por parte dos adultos, possibilita também uma maior consciência de si enquanto pessoa e aprendente, e que implica uma postura activa, autonomia, envolvimento e iniciativa, mediante a construção de um *Dossier Pessoal e Profissional/Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* (DPP/PRA), que irá reflectir as competências adquiridas ao longo da vida. Ora, por aqui se vê que a auto-estima e a competência de auto-aprendizagem são dimensões muito presentes no processo de RVCC. Por um lado, este processo pretende a elaboração de novos saberes, de novas representações e, por outro lado, contribui para a (trans)formação da identidade da pessoa e da sua relação com os outros e com a sociedade (Pires, 2007). “*Na medida em que identidade pessoal é um processo em construção permanente, a partir das experiências significativas e das aprendizagens que vão sendo integradas pela pessoa, a valorização ou desvalorização das aprendizagens e das competências do adulto pode significar para si próprio a sua valorização ou desvalorização enquanto pessoa (...), se for sentido como gratificante, reforça a auto-estima e auto-imagem. A tomada de consciência – o (re)conhecimento – pela pessoa dos seus processos de transformação construtiva (ao nível da personalidade, do comportamento, dos conhecimentos e das competências, e das circunstâncias que possibilitaram essa transformação) reforça a sua autonomia e emancipação*” (Pires, 2007: 11). Aliás, segundo Pires (2005), o investimento no desenvolvimento pessoal é normalmente sinónimo de uma elevada auto-estima, sendo que se verifica um aumento nos índices de auto-estima quando as pessoas executam livremente as suas escolhas e se sentem motivadas a aprender e a dar respostas adequadas às dificuldades que lhes vão surgindo no dia-a-dia.

Assim, parece ser notório que a lógica formativa deste processo procura valorizar o potencial da pessoa e orientá-la de forma a progredir, tendo em conta os recursos que possui, podendo constituir-se como “*um motor desencadeador de uma dinâmica pessoal de autoformação, de auto-valorização, de autoconfiança, e de desejo de desenvolvimento/construção permanente sempre inacabado. A pessoa é reconhecida em si mesma, reforçando a sua auto-estima e promovendo a sua emancipação*” (Pires, 2007: 12-13).

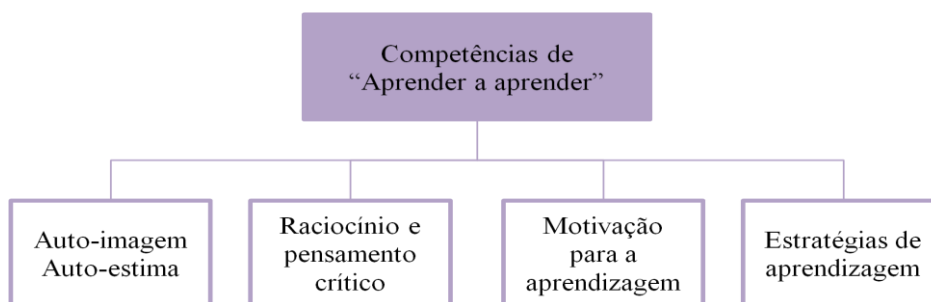
Ora de facto, estudos anteriores em que participaram adultos certificados, revelam que o processo de RVCC teve um contributo muito importante para o auto-

conhecimento destes adultos e para o reforço da sua auto-estima e da auto-valorização. Num estudo efectuado pelo CIDEF (2004), solicitado pela *Direcção-Geral de Formação Vocacional* com o objectivo de aferir o impacto do *Sistema Nacional de RVCC* no percurso socioprofissional dos adultos certificados até ao ano de 2003, verificou-se que houve um contributo importante e extensível à maior parte dos adultos no que concerne à auto-estima e auto-valorização. Assim, 53% dos adultos inquiridos afirmaram que o processo de RVCC teve um contributo «muito importante» para o reforço da sua auto-estima, enquanto que 39% afirmaram que o mesmo teve um contributo «importante» para a sua auto-valorização. Por outro lado, a investigação de natureza descritiva realizada por Almeida (2003) realça que os efeitos deste processo na vida dos adultos certificados foram importantes no que concerne à valorização pessoal: mais concretamente, observou-se um aumento da auto-estima e da auto-confiança, bem como efeitos substanciais na promoção da vontade de aprender e de aceder a novos conhecimentos.

No estudo efectuado por Costa (2005: 225), foi possível constatar que o aumento da auto-estima dos adultos parece ser de facto um dos efeitos que o processo de RVCC produz, como se pode depreender das seguintes afirmações preferidas pelos adultos participantes neste estudo: «*aumento da minha auto-estima, sentindo-me mais capaz para enfrentar o dia-a-dia*», «*vejo a vida de outra forma*», «*sinto-me uma pessoa mais aberta e com mais vontade de desenvolver-me em termos pessoais*».

Recentemente, os primeiros estudos de avaliação externa da *Iniciativa Novas Oportunidades* (Liz, Machado & Burnay, 2009), solicitados pela *Agência Nacional para a Qualificação* à Universidade Católica Portuguesa, revelam, por exemplo, que os adultos entrevistados em processos de RVCC de nível básico identificam vários pontos fortes no processo em que estão inseridos, nomeadamente: (i) o *enriquecimento do ponto de vista pessoal* (descoberta, reforço da auto-estima, dignificação), (ii) a *aquisição de novas competências formais* (o valor das TIC) e *culturais* (o gosto pela leitura), (iii) o *desenvolvimento de novas competências relacionais* (cooperação, trabalho em grupo, novas sociabilidades inter-geracionalidade), e (iv) a *apetência para continuar a aprender* (“o bichinho que nunca mais sai”). Nesta mesma linha de estudos de avaliação externa, Valente, Carvalho e Carvalho (2009) avaliam quatro competências relacionadas com “aprender a aprender” ou com a auto-aprendizagem (Figura 9), entre

outras competências (competências de relacionamento pessoal, competências comunicacionais e de expressão culturais e competências em ciência e tecnologia), sendo que os resultados apontam para um maior desenvolvimento das competências de “aprender a aprender” comparativamente com as restantes competências avaliadas. Segundo os autores, estes resultados podem ser explicados porque, por um lado, todo o processo assenta no desenvolvimento desta competência de “aprender a aprender”, já que se estrutura a partir das aprendizagens e das experiências adquiridas pelos adultos ao longo da vida, valorizando-as e certificando-as. Com isto, ainda de acordo com estes autores, são normalmente melhoradas a auto-imagem e a auto-estima. Por outro lado, estes processos “despertam” os adultos para a formação e aprendizagem ao longo da vida e o esforço de evidenciação de competências e de estruturação de aprendizagens permite o desenvolvimento de competências cognitivas, como a demonstração de raciocínios, o pensamento crítico, a definição de estratégias para “aprender melhor”, a resolução de problemas, entre outras (Valente, Carvalho & Carvalho, 2009).



Adaptado de Valente, Carvalho e Carvalho (2009).

Figura 9 – Tipologia das competências de “Aprender a aprender” avaliadas por Valente e colaboradores

Do exposto, salientamos que tanto a auto-estima como a auto-aprendizagem parecem ser duas dimensões psicológicas inerentes a este processo de RVCC. Ora, da revisão literária apresentada, constatámos que os estudos existentes são sobretudo descritivos e que se centram nos efeitos pós-certificação. Assim, parece-nos importante dar um novo contributo para o estudo do reconhecimento, validação e certificação de competências e dos seus efeitos, considerando a auto-estima e a auto-aprendizagem como variáveis directamente relacionados com o processo de RVCC e que podem ser promovidas pelo mesmo. Foi neste sentido, que desenvolvemos um estudo sobre o impacto que este processo pode ter na diferenciação da auto-estima e da auto-aprendizagem, estudo esse que apresentamos em seguida.

“Quando aderi às Novas Oportunidades, o objectivo era quase e só valorização pessoal, o querer sentir que ainda era capaz. (...) Terminado o Básico, pelo feedback que recebi dos formadores e não só, reforcei expectativas e alarguei os horizontes do meu pequeno mundo. Parar este ardor na procura de saberes, de aprofundar os estudos na expectativa de algo novo já não vai ser fácil. É bom fazer da vida um sonho, mas é preciso fazer do sonho, realidade! (...)”

Excerto retirado do DPP de um Adulto Certificado com o Nível Básico
(Masculino, 46 anos)

4. Estudo sobre o impacto do processo de RVCC na auto-estima e na auto-aprendizagem

4.1. Objectivos

O objectivo geral desta investigação foi avaliar o impacto do processo de RVCC de Nível Básico nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos adultos que nele participaram. Como iremos ver, neste estudo participaram três grupos de adultos: *Adultos Inscritos*, *Adultos em Processo* e *Adultos Certificados*, que iremos caracterizar mais à frente (Ponto 4.2.2.). Neste sentido, considerando estes três grupos de adultos, foram formulados os seguintes objectivos específicos:

(i) realizar um *estudo descritivo* que nos permitisse conhecer:

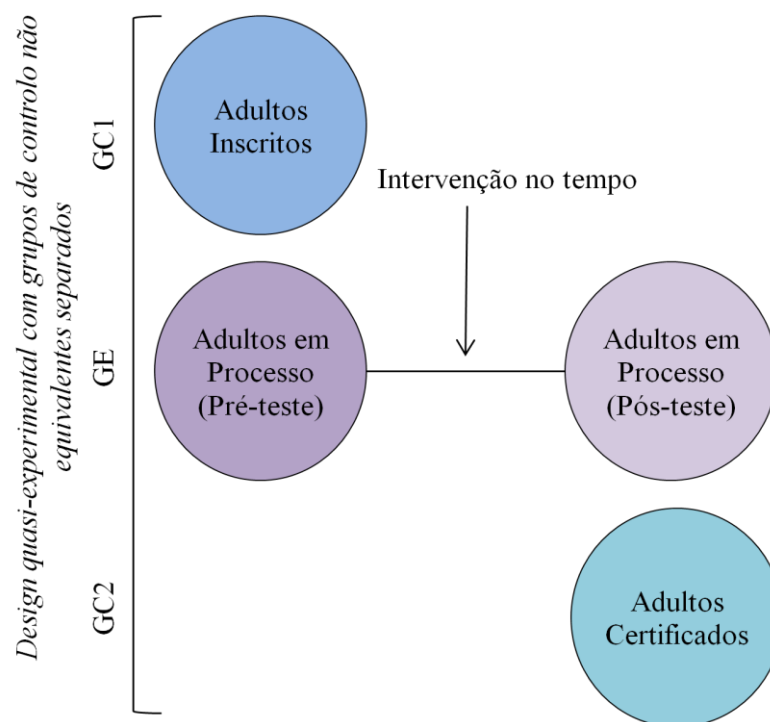
- as percepções dos Adultos Inscritos, dos Adultos em Processo e dos Adultos Certificados sobre o seu percurso escolar;
- as suas motivações para a inscrição num Centro Novas Oportunidades e os contributos percebidos dessa inscrição;
- a evolução das percepções dos Adultos em Processo sobre o seu processo de RVCC em que participaram;
- os efeitos percebidos do processo de RVCC no percurso profissional, formativo e pessoal dos Adultos Certificados.

(ii) realizar um *estudo quasi-experimental* sobre os efeitos produzidos pela participação num processo de RVCC de Nível Básico ao nível da auto-estima e da auto-aprendizagem.

4.2. Método

4.2.1. Design, pressupostos e hipóteses

Referindo-nos particularmente ao segundo objectivo específico apresentado anteriormente, o *design* deste estudo, representado na Figura 10, é um *design* quasi-experimental com grupos de controlo não equivalentes separados (cf. Campbell & Stanley, 1963), uma vez que temos um Grupo Experimental (GE), composto pelo grupo dos Adultos em Processo, que foi submetido a uma intervenção/processo de RVCC, e dois Grupos de Controlo não equivalentes separados, compostos respectivamente pelo grupo dos Adultos Inscritos (GC1) e pelo grupo dos Adultos Certificados (GC2).



Legenda: GC1 – Grupo de Controlo 1; GE – Grupo Experimental; GC2 – Grupo de Controlo 2

Figura 10 – Design do estudo quasi-experimental

Considerando então este *design*, e com fundamento no enquadramento teórico-prático desta investigação, formulámos um conjunto de cinco hipóteses, que assentam nos seguintes pressupostos: (i) consideramos que o processo de RVCC produz um impacto positivo nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos adultos que nele

participam, sendo assim esses níveis mais elevados no final do processo do que no início do mesmo; (ii) consideramos o grupo de Adultos Inscritos como um grupo de controlo (GC1) que nos permite controlar, por contraste, os níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos Adultos em Processo à entrada do processo de RVCC (GE – Pré-teste), pressupondo que os níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos adultos destes dois grupos são semelhantes, já que nenhum deles participou ainda num processo desta natureza; e (iii) consideramos o grupo de Adultos Certificados (GC2) como um grupo de controlo que nos permite controlar, por contraste, os níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos Adultos em Processo à saída do processo de RVCC (GE – Pós-teste), pressupondo que os níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos adultos destes dois grupos são semelhantes, já que todos eles participaram num processo de RVCC.

As hipóteses formuladas são as que se seguem:

H1: Esperamos encontrar diferenças significativas nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos Adultos em Processo (GE), esperando que esses níveis sejam mais elevados no final do processo do que no início do mesmo.

H2: Não esperamos encontrar diferenças significativas nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem entre o grupo de Adultos Inscritos (GC1) e o grupo de Adultos em Processo no momento do pré-teste (GE - Pré-teste).

H3: Esperamos encontrar diferenças significativas nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem entre o grupo de Adultos em Processo no momento do pré-teste (GE - Pré-teste) e o grupo de Adultos Certificados (GC2).

H4: Esperamos encontrar diferenças significativas nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem entre o grupo de Adultos Inscritos (GC1) e o grupo de Adultos em Processo no momento do pós-teste (GE - Pós-teste).

H5: Não esperamos encontrar diferenças significativas nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem entre o grupo de Adultos em Processo no momento do pós-teste (GE - Pós-teste) e o grupo de Adultos Certificados (GC2).

4.2.2. Participantes

Neste estudo, participaram 118 adultos, de dois *Centros Novas Oportunidades* (CNO) da área metropolitana do Porto, que se encontravam organizados em três grupos (Quadro 1), nomeadamente:

- (i) 42 Adultos Inscritos (adultos que se encontravam no estado de inscritos num CNO, a aguardar sessão de acolhimento);
- (ii) 34 Adultos em Processo (adultos que iriam iniciar o processo de RVCC de Nível Básico, após terem realizado as fases de diagnóstico e encaminhamento);
- (iii) 42 Adultos Certificados (adultos que tinham já concluído o processo de RVCC de Nível Básico e obtido a respectiva certificação escolar).

Quadro 1 – *Distribuição dos adultos participantes pelos três grupos*

Grupos	<i>f</i>	%
Adultos Inscritos	42	35,6
Adultos em Processo	34	28,8
Adultos Certificados	42	35,6
Total	118	100,0

Destes 118 adultos, 57,6% eram do sexo feminino e 42,4% eram do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os 25 e os 73 anos ($M = 42,5$; $DP = 9,4$) (Quadros 1 e 2 do Anexo 3). Considerando os três grupos, os Adultos Inscritos eram na sua maioria do sexo masculino (57,1%), enquanto que os Adultos em Processo e os Adultos Certificados eram na sua maioria do sexo feminino (58,8% e 71,4% respectivamente) (Quadro 1 do Anexo 3).

No que respeita ao estado civil, considerando a amostra na sua totalidade, os adultos eram na sua maioria casados (81,4%), sendo que o mesmo se observa quando consideramos os adultos distribuídos pelos três grupos aqui em estudo (Quadro 3 do Anexo 3).

Em termos de habilitações escolares de entrada, a maioria dos adultos participantes possuíam ou o 6.º ano (43,2%) ou o 4.º ano de escolaridade completo

(24,6%), o que também se observa quando se consideram os três grupos separadamente (Quadro 4 do Anexo 3).

Relativamente à situação profissional, tal como se pode observar no Quadro 5 do Anexo 3, os adultos estavam na sua maioria empregados, sendo que 49,2% eram trabalhadores por conta de outrem e 15,3% por conta própria. Quando se analisam os três grupos separadamente, verificamos também que a maioria dos adultos se encontrava empregado por conta de outrem, salientando-se o facto de entre os Adultos Certificados encontrarmos uma maior percentagem de empregados por conta própria (23,8%), comparativamente com os Adultos Inscritos (7,1%) e com os Adultos em Processo (14,7%).

Caracterização dos adultos empregados

Em relação aos 76 adultos empregados (Quadro 6 do Anexo 3), observamos uma maior representação de profissões na área da *Indústria* (23,4%), logo seguida de profissões na área dos *Serviços Gerais e à Comunidade* (19,7%). Relativamente aos três grupos de adultos, verificamos que nos Adultos Inscritos as profissões se concentravam nas áreas da *Construção Civil* (25,8%) e da *Indústria* (21,5%), enquanto que nos Adultos em Processo as áreas com maior representação eram as da *Indústria* (36,0%) e as do *Comércio* (28,0%). No grupo dos Adultos Certificados, as profissões concentravam-se na área dos *Serviços Gerais e à Comunidade* (25,2%) e na área *Administrativo-Empresarial* (21,6%).

No que diz respeito à antiguidade na profissão (Quadro 7 do Anexo 3), verificamos que a maioria dos adultos empregados se encontrava na profissão há mais de 6 anos (71,1%), tal como a maioria dos Adultos Inscritos (56,5%), dos Adultos em Processo (80,0%) e dos Adultos Certificados (75,0%). O tipo de contratação mais comum era o contrato de trabalho sem termo (51,3%), verificando-se o mesmo nos três grupos, com uma maior percentagem nos Adultos em Processo (Quadro 8 do Anexo 3).

Quanto à satisfação com a situação profissional (Quadro 9 do Anexo 3), verificamos que 46,1% dos adultos empregados se encontravam *satisfeitos* e 28,9 % se encontravam *muito satisfeitos* com a sua situação profissional. Estes resultados são

semelhantes entre os Adultos em Processo e entre os Adultos Certificados, enquanto que nos Adultos Inscritos observamos que 39,1% se encontravam *pouco satisfeitos*, 26,1% se encontravam *satisfeitos* e outros 26,1% estavam *muito satisfeitos* com a situação profissional. É de referir, que a maioria dos adultos empregados (63,2%) não possuía perspectivas de progressão na carreira. Esta situação, também, se verifica no grupo de Adultos Inscritos (56,5%) e no grupo dos Adultos Certificados (82,1%), sendo que no grupo de Adultos em Processo, a maioria (52,0%) possuía perspectivas de progressão na carreira (Quadro 10 do Anexo 3).

Caracterização dos adultos desempregados

Em relação aos 31 adultos desempregados, 45,2% destes encontravam-se nesta situação há menos de 1 ano e 35,5% há entre 1 e 3 anos (Quadro 11 do Anexo 3), observando-se resultados semelhantes no grupo de Adultos Inscritos, que na sua maioria (64,7%) se encontravam desempregados há menos de 1 ano. Por outro lado, no grupo de Adultos em Processo, verificamos que a maioria (66,7%) se encontrava desempregada há entre 1 e 3 anos, enquanto que no grupo de Adultos Certificados constatamos uma maior diversidade no tempo de desemprego, com uma maior percentagem de desempregados há entre 1 e 3 anos (37,5%) e há entre 3 e 6 anos (37,5%). É de referir, que a maioria dos adultos desempregados (77,4%) procurava emprego, o mesmo acontecendo quando se consideram os três grupos de adultos (Quadro 12 do Anexo 3).

Quando inquiridos sobre as dificuldades sentidas na procura de emprego (Quadro 13 do Anexo 3), 58,3% dos adultos desempregados consideraram a *falta de oferta de emprego na zona de residência* e 54,2% consideraram as suas reduzidas *habilitações escolares*. Relativamente aos adultos desempregados por grupos, observamos que são referidas dificuldades semelhantes para o grupo de Adultos Inscritos. Para o grupo de Adultos em Processo, as dificuldades sentidas foram ao nível da *falta de oferta de emprego na zona de residência* (40,0%) e de *ter idade a mais para a função* (40,0%), enquanto que para o grupo de Adultos Certificados, as dificuldades sentidas se reportaram às reduzidas *habilitações escolares* (100,0%)⁶ e, também, à *falta de oferta*

⁶ A questão sobre as *dificuldades sentidas na procura de emprego* era uma questão de resposta múltipla, daí podermos encontrar valores de percentagem elevados nas várias dificuldades encontradas.

de emprego na zona de residência (60,0%). Salientamos, ainda, o facto de que a maioria dos adultos desempregados (51,6%) recebia subsídio de desemprego (Quadro 14 do Anexo 3). Note-se no entanto, quando se consideram os três grupos de adultos, que todos os Adultos em Processo recebiam este subsídio, mas que a maioria dos restantes adultos (52,9% dos Adultos Inscritos e 75,0% dos Adultos Certificados) não se encontrava a receber o mesmo (Quadro 14 do Anexo 3).

4.2.3. Instrumentos

4.2.3.1. Escala de Auto-Estima de Rosenberg

A auto-estima foi avaliada com recurso à *Escala de Auto-Estima* de Rosenberg (Rosenberg *Self-Esteem Scale* – RSES) (Anexo 4). Foi construída por Rosenberg (1965), sendo um dos instrumentos de referência para a avaliação da auto-estima e também o mais utilizado em populações de adolescentes, de jovens adultos, de adultos e de adultos idosos (Santos & Maia, 1999).

Esta escala é um instrumento de fácil administração, constituído por 10 itens, com conteúdos relativos aos sentimentos de respeito e de aceitação de si mesmo. Metade dos itens estão enunciados na positiva (por exemplo: “*Globalmente estou satisfeito comigo próprio/a.*”; “*Sinto que tenho um certo número de boas qualidades.*”) e a outra metade na negativa (por exemplo: “*Por vezes penso que nada valho.*”; “*Sinto que tenho pouco do que me orgulhar.*”). Os itens positivos e negativos são apresentados de uma forma alternada, ora um positivo, ora um negativo, no sentido de tentar diminuir a ocorrência de respostas direccionadas (Lima, 2002).

Relativamente à pontuação, cada item é cotado numa escala com quatro pontos, de tipo *Likert*, que vão desde “discordo fortemente” até “concordo fortemente” (Romano, Negreiros & Martins, 2007; Santos & Maia, 2003). Os itens positivos pontuam-se da seguinte forma: a “discordo fortemente” é atribuída a pontuação 1 e a “concordo fortemente” é dada a pontuação 4. Nos itens negativos, a pontuação é invertida. A pontuação total da *Escala de Auto-Estima* obtém-se a partir da soma dos pontos atribuídos a todos os itens, podendo esse valor total variar entre 10 e 40. A obtenção de pontuações mais elevadas reflecte uma auto-estima mais elevada. Ora, níveis de auto-estima mais elevados indicam que o indivíduo se considera uma pessoa

de valor, que se valoriza a si mesmo por aquilo que é, não se sentindo superior aos outros. Por outro lado, níveis de auto-estima mais baixos reflectem, por parte da pessoa, uma desvalorização, insatisfação e falta de apreço relativamente a si próprio (Santos & Maia, 1999).

No que se refere às qualidades psicométricas da RSES, são vários os estudos que evidenciam elevados níveis de consistência interna para a única dimensão desta escala: *Auto-Estima Global*, com valores de *alpha* a situarem-se, na maioria dos casos, acima dos 0,80 (cf. Santos & Maia, 1999). Num estudo realizado com alunos do ensino secundário (Azevedo & Faria, 2004), o valor de *alpha* encontrado para a dimensão da *Auto-Estima Global* foi de 0,89, revelando a sua elevada consistência interna. Noutros estudos realizados com população adulta, em contexto desportivo, foram encontrados valores de *alpha* desde 0,77, ainda considerados como sendo aceitáveis, (Faria & Silva, 2000, *in* Azevedo & Faria, 2004) até 0,86 (Lima, 2002).

Os resultados sobre a estabilidade temporal desta escala são bons. Silber e Tippett (1965, *in* Dias, 1996) obtiveram uma correlação de 0,85, por teste-reteste com intervalo de duas semanas. Santos e Maia (2003) encontram também bons resultados, evidenciando uma estabilidade temporal elevada, sendo que o valor do coeficiente de Pearson entre teste-reteste foi de 0,90.

Já no que respeita à validade factorial da RSES, a maioria das investigações apontam para que a escala avalia um único factor (Santos & Maia, 1999). Num estudo realizado por Santos e Maia (1999), o valor de *alpha* para o modelo unidimensional foi de 0,84, enquanto que para o modelo com dois factores os valores encontrados foram de 0,68 para a auto-estima positiva e de 0,81 para a auto-estima negativa. Os autores defendem a homogeneidade dos itens na avaliação do constructo da auto-estima e também defendem que o modelo unidimensional é o que espelha melhor a estrutura factorial da RSES e que a escala deve ser concebida como avaliando um único factor, isto é, a auto-estima global (Santos & Maia, 1999). Na investigação de Azevedo e Faria (2004), a análise factorial extraiu um factor (que explica 53,1% da variância total dos resultados), indo ao encontro de resultados em estudos anteriores (cf. Azevedo & Faria, 2004).

Considerando então que a RSES avalia uma única dimensão de auto-estima global, o valor de *alpha* de Cronbach que encontramos neste nosso estudo revela uma boa consistência interna para esta dimensão, com um valor de *alpha* de 0,81.

4.2.3.2. Escala de Auto-Aprendizagem

A auto-aprendizagem foi avaliada com recurso à *Escala de Auto-Aprendizagem* (EAA) de Lima Santos e Faria (1998) (Anexo 5). Esta destina-se a adolescentes (a partir dos 15/16 anos) e a adultos (Lima Santos & Faria, 2007) e avalia três dimensões: (i) a *aprendizagem activa ou aceitação da responsabilidade social pela aprendizagem*, composta por 12 itens, abreviadamente denominada por *Aprendizagem Activa* (e que pretende avaliar a percepção da capacidade para aprender em várias situações e com os outros e a aceitação da responsabilidade pessoal pelo processo de aprendizagem); (ii) a *iniciativa na aprendizagem e orientação para a experiência*, composta por 6 itens, designada de forma breve apenas como *Iniciativa na Aprendizagem* (e que avalia a orientação da aprendizagem para a experiência e para os problemas concretos, bem como a iniciativa na escolha das aprendizagens); e (iii) a *Autonomia na Aprendizagem*, composta por 6 itens, que avalia a autonomia nas aprendizagens em função das necessidades pessoais. É possível ainda considerar uma dimensão total que corresponde ao constructo global de *Auto-Aprendizagem*, na qual estão incluídas as três dimensões anteriormente apresentadas e todos os 24 itens da escala. Estes 24 itens estão distribuídos de forma não consecutiva e são respondidos através de uma escala de tipo *Likert* de 6 pontos, que vão desde “discordo totalmente” até “concordo totalmente”. Cada item é cotado de 1 a 6, indicando 1 “baixa competência de auto-aprendizagem” e 6 “elevada competência de auto-aprendizagem”, sendo que os valores são somados para cada subescala, obtendo-se assim três pontuações diferentes que correspondem às três dimensões da auto-aprendizagem (Lima Santos & Faria, 2007).

No que respeita às qualidades psicométricas da EAA, os valores de *alpha* encontrados em dois estudos realizados em contexto empresarial, situam-se entre 0,89 e 0,90 para a *Aprendizagem Activa*, entre 0,80 e 0,84 para a *Iniciativa na Aprendizagem* e entre 0,73 e 0,75 para a *Autonomia na Aprendizagem* (Lima Santos & Faria, 2007).

Quanto à estabilidade temporal do instrumento, avaliada por teste-reteste com um mês de intervalo, junto de uma amostra de 74 sujeitos, essa revelou ser boa para a dimensão de *Aprendizagem Activa* ($r=0,67$; $p<0,001$) e para a dimensão total de *Auto-Aprendizagem* ($r=0,61$; $p<0,001$), sendo mais frágil para as dimensões de *Iniciativa na Aprendizagem* ($r=0,48$; $p<0,001$) e de *Autonomia na Aprendizagem* ($r=0,42$; $p<0,001$) (Lima Santos & Faria, 2007).

No presente estudo, os valores de *alpha* que encontramos são aceitáveis para as dimensões *Aprendizagem Activa* e *Iniciativa na Aprendizagem*, com valores de *alpha* de 0,77 e de 0,67 respectivamente, mas fracos para a dimensão *Autonomia na Aprendizagem*, com valor de *alpha* de 0,52. A dimensão total de *Auto-Aprendizagem* revela uma boa consistência interna, com um valor de *alpha* de 0,85.

4.2.3.3. Questionários Sócio-Demográficos

Construímos quatro *Questionários Sócio-Demográficos* (QSD) (Anexo 6), um para o grupo de Adultos Inscritos, dois para o grupo de Adultos em Processo (considerando cada um dos dois momentos de Pré e Pós-teste) e um último para o grupo de Adultos Certificados.

Estes QSD foram construídos com base na revisão da literatura e em questionários construídos em estudos realizados anteriormente (CIDEC, 2004; Costa, 2005). Nestes QSD existem questões que são comuns aos quatro e outras que são independentes, tendo em consideração as especificidades que cada grupo de Adultos tinha face à fase do processo de RVCC em que se encontrava, identificando um conjunto de variáveis relevantes para a descrição da amostra e para o estudo do impacto do processo de RVCC na auto-estima e na auto-aprendizagem, a saber:

- i) *Variáveis de caracterização dos participantes*: sexo, idade, estado civil, habilitações escolares de entrada e situação profissional;
- ii) *Variáveis de caracterização do percurso escolar dos adultos*: os motivos para a interrupção dos estudos, a importância atribuída à escola, as dificuldades sentidas pelo adulto na altura em que frequentava a escola, a sua auto-avaliação enquanto aluno, e o seu projecto escolar enquanto aluno;

- iii) *Variáveis sobre a inscrição no CNO*: os motivos para a inscrição no CNO, a importância de investir num percurso formativo, os contributos da inscrição no CNO para os Adultos Inscritos, e os contributos do processo de RVCC para os Adultos em Processo e para os Adultos Certificados;
- iv) *Variáveis sobre o processo de RVCC em que os Adultos em Processo estavam a participar*: a percepção sobre a adequação do processo de RVCC, a importância de trabalhar a *História de Vida*, as dificuldades sentidas na construção da *História de Vida* e do *Dossier Pessoal e Profissional*, as dificuldades sentidas na demonstração das competências, as necessidades de formação complementar, e a vontade de continuar a investir em formação;
- v) *Variáveis sobre os efeitos processo de RVCC no percurso pessoal, formativo e profissional dos Adultos Certificados*: a recomendação do processo RVCC a outras pessoas, e as mudanças pessoais, formativas e profissionais produzidas pela certificação.

4.2.4. Procedimento

4.2.4.1. Procedimentos de preparação e recolha de dados

Após seleccionarmos os instrumentos a utilizar nesta investigação, foi solicitada a autorização para utilizar a *Escala de Auto-Aprendizagem* (EAA) (Lima Santos & Faria, 1998) aos respectivos autores. Para a *Escala de Auto-Estima* de Rosenberg (RSES) não foi solicitada a autorização, uma vez que existe livre acesso a este instrumento.

Solicitámos ainda a autorização às Direcções dos dois CNO envolvidos neste estudo, para administrar os questionários aos Adultos Inscritos, aos Adultos em Processo e aos Adultos Certificados. O contacto com os centros foi primeiro feito pessoalmente e, posteriormente, foi formalizado por escrito (Anexo 7). Após a obtenção da autorização dos Directores dos dois CNO, bem como da autorização para utilizar a EAA, foi realizada a administração dos instrumentos separadamente para cada um dos grupos (Adultos Inscritos, Adultos em Processo e Adultos Certificados).

Garantimos o anonimato e a confidencialidade das respostas, para os Adultos Inscritos e para os Adultos Certificados, aspectos que se encontram salvaguardados nas

instruções do preenchimento dos questionários e que foram referenciados oralmente aquando da administração dos mesmos. Para os Adultos em Processo, no âmbito do pré e pós-teste foi salvaguardada a confidencialidade das respostas, tendo sido assinada uma Declaração de *Consentimento Informado* (Anexo 8).

Os instrumentos foram administrados colectivamente, em salas disponibilizadas pelos CNO e em horários previamente definidos. Após, a leitura e explicação do preenchimento dos mesmos, cada adulto respondeu aos itens em questão, tendo o preenchimento tido uma duração média de 60 minutos.

4.2.4.2. Intervenção do estudo quasi-experimental

A intervenção do estudo quasi-experimental foi realizada apenas com o grupo de Adultos em Processo (Grupo Experimental). Esta intervenção foi desenvolvida pela equipa técnico-pedagógica (e dentro desta, mais concretamente, pelo profissional de RVC e pelo grupo de formadores afecto ao processo de RVCC em questão), que actuou no sentido de reconhecer, validar e certificar os conhecimentos que estes adultos foram adquirindo em diversas situações e ao longo do seu percurso de vida pessoal, social e profissional, de modo a que fosse obtida uma equivalência desses conhecimentos ao 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico.

As sessões de intervenção (designadas por sessões de reconhecimento) foram de natureza colectiva (12 sessões) e individual (7 a 9 sessões), realizadas quer com o profissional de RVC, quer com os formadores. Estas sessões tiveram como objectivo a desocultação e identificação de saberes e competências, bem como o apoio na construção do *Dossier Pessoal e Profissional*, através de propostas de evidências de competências contextualizadas na *História de Vida* dos adultos. Após a fase da formação complementar, frequentada pela maioria dos Adultos em Processo, procedeu-se à validação e à certificação de competências, num momento específico, denominado de Sessão de Júri de Certificação. O tempo decorrido entre a primeira sessão (no qual ocorreu o momento de pré-teste deste estudo) e a sessão de Júri (no qual decorreu o momento de pós-teste) foi de aproximadamente 6 meses (Anexo 9).

4.2.4.3. Procedimentos estatísticos

Nesta investigação, para proceder à análise de dados, recorreremos ao *Statistical Package for Social Sciences for Windows* (SPSS, versão 17.0), para a realização de análises estatísticas descritivas e inferenciais.

Assim, num nível mais descritivo, procedemos à caracterização da amostra (tendo em conta variáveis como o sexo, a idade, o estado civil, a escolaridade e a situação profissional actual), bem como à análise das percepções dos adultos sobre o seu percurso escolar, das motivações e contributos da inscrição no CNO, da evolução das percepções dos Adultos em Processo sobre o seu processo de RVCC e dos efeitos do processo de RVCC no percurso profissional, formativo e pessoal dos Adultos Certificados.

Já no âmbito do estudo quasi-experimental, para estudar o impacto que o processo de RVCC teve no desenvolvimento e diferenciação dos constructos de auto-estima e auto-aprendizagem dos Adultos em Processo (Grupo Experimental), recorreremos ao *teste t* para amostras emparelhadas (Paired-Samples Test). Realizámos ainda uma série de análises correlacionais (*r* de Pearson) entre os níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos Adultos em Processo, considerando os dois momentos em que estes foram avaliados (pré e pós-teste), por forma a complementar os resultados encontrados com o *teste t*. Para estudar as diferenças entre os Grupos de Controlo e o Grupo Experimental, recorreremos à análise de variância multivariada (MANOVA).

4.3. Apresentação e discussão dos resultados

4.3.1. Estudo descritivo

Considerando o primeiro objectivo específico do nosso estudo, realizámos um estudo descritivo, sobre o qual apresentamos aqui uma síntese dos resultados obtidos⁷, fazendo uma análise (i) das *percepções dos adultos sobre o seu percurso escolar*, (ii) das *motivações e contributos da inscrição no CNO*, (iii) da *evolução das percepções*

⁷ Os resultados do estudo descritivo são apresentados e discutidos com maior pormenor num documento que colocámos em anexo (Anexo 10).

dos Adultos em Processo sobre o seu processo de RVCC, e (iv) dos efeitos do processo de RVCC no percurso profissional, formativo e pessoal dos Adultos Certificados.

As percepções dos adultos sobre o seu percurso escolar

Aqui, analisámos as *percepções dos adultos sobre o seu percurso escolar*, nomeadamente, no que se refere (i) aos motivos para a interrupção dos estudos, (ii) à importância atribuída à escola, (iii) às dificuldades dos adultos na altura que frequentavam a escola, (iv) à sua auto-avaliação enquanto alunos e (v) ao seu projecto escolar enquanto alunos.

Os resultados mostram que os *motivos para interrupção dos estudos* por parte dos Adultos em Processo e dos Adultos Certificados se prendem, na sua maioria, com *dificuldades económicas da família*. Também a *falta de motivação para estudar* e a *vontade de ter autonomia financeira* com a entrada no mercado de trabalho são razões apresentadas, principalmente pelos Adultos Inscritos, resultados que se encontram em concordância com a investigação levada a cabo pelo CIDEC (2004), em que os motivos inerentes à interrupção dos estudos estavam relacionados, na sua maioria, com as dificuldades económicas e com a oportunidade de trabalho, bem como com o estudo realizado por Ávila (2008) com adultos certificados em centros de RVCC, que põe em relevo, para além das justificações de ordem económica razões de ordem social e cultural, como a desvalorização da escola por parte das famílias enquanto projecto prolongado.

No que concerne à *importância atribuída à escola*, praticamente metade dos adultos atribuíram alguma importância à escola, com particular evidência nos Adultos Inscritos, sendo que estes resultados encontram alguma conformidade com os resultados obtidos na primeira avaliação da *Iniciativa Novas Oportunidades*, onde a imagem da escola primária e da escola pós-primária era particularmente positiva para os adultos abrangidos por esta iniciativa (Lopes, Cerol & Magalhães, 2009a).

Em relação às *dificuldades sentidas pelos adultos ao longo do seu percurso escolar*, os resultados mostram que a maioria dos adultos não sentiu dificuldades na escola, sendo essa maioria constituída por Adultos Inscritos e por Adultos Certificados.

Já os Adultos em Processo referiram sentir dificuldades na escola. Ora, a nosso ver, esta diferenciação pode estar relacionada com uma maior proximidade temporal que este último grupo de adultos estava a sentir relativamente a um contexto formativo e ao início de uma experiência de aprendizagem, comparativamente com os restantes adultos.

No que respeita à *auto-avaliação dos adultos enquanto alunos*, os resultados mostram que a maioria dos adultos se considerava como sendo um aluno médio. No entanto, a percentagem de Adultos em Processo encontrada não é tão elevada, pois quase um terço destes adultos considerava ser um bom aluno.

Relativamente ao *projecto escolar* que os adultos ambicionavam concretizar na altura em que frequentavam a escola, os resultados revelam-nos que a maioria dos adultos pretendia obter a escolaridade mínima obrigatória, sendo que estes resultados foram semelhantes para os Adultos Inscritos e para os Adultos em Processo. Nos Adultos Certificados, para além da escolaridade mínima obrigatória, constatou-se ainda algum interesse na conclusão de um curso de formação profissional como projecto escolar.

As motivações e contributos da inscrição no CNO

Nesta análise, pretendíamos conhecer aspectos relacionados com as *motivações e contributos da inscrição no Centro Novas Oportunidades (CNO)*, mais concretamente (i) os motivos para a inscrição no CNO, (ii) a importância de investir num percurso formativo, (iii) os contributos da inscrição no CNO para os Adultos Inscritos e (iv) os contributos do processo de RVCC para os Adultos em Processo e para os Adultos Certificados.

Ora, a vontade em *adquirir mais conhecimentos* e o *aumento da realização pessoal* são os *motivos* mais apontados pelos adultos para a sua *inscrição no CNO*. Quanto aos Adultos Inscritos, a maioria fez realçar como motivos principais a *vontade em adquirir mais conhecimentos* e *facilitar a inserção no mercado de trabalho*. Já os Adultos Certificados mencionaram como motivos a *vontade em adquirir mais conhecimentos*, *aumentar a realização profissional* e *reconhecer a sua experiência de*

vida. Concluímos, assim, que os motivos mais referenciados para a inscrição no CNO situam-se ao nível da aquisição de novos conhecimentos e ao nível da realização pessoal/profissional, encontrando-se um paralelismo com os estudos anteriores que apontam como principais motivações para a inscrição num CNO as de ordem pessoal e de ordem profissional (Liz, Machado & Burnay, 2009), o desejo de valorização pessoal e de melhoria da empregabilidade (CIDEDEC, 2004), bem como a progressão na carreira e a realização pessoal (Costa, 2005).

No que se refere à *importância em investir num percurso formativo*, a maioria dos adultos referiu esse investimento como sendo muito importante. No entanto, salientamos que no grupo dos Adultos em Processo a percentagem aumentou no final do processo, reforçando a importância de estes terem investido num percurso formativo. Parece, assim, que a essência do processo de RVCC reflecte-se nestes resultados, no sentido de despertar os adultos para a aprendizagem e para a aquisição de novas competências (cf. Valente, Carvalho & Carvalho, 2009).

Em relação aos *contributos da inscrição no Centro Novas Oportunidades*, a maioria dos Adultos Inscritos considerou que a inscrição “contribuirá bastante” para um *maior auto-conhecimento* e para o *reforço de saberes e competências*, enquanto que cerca de metade deste mesmo grupo de adultos considerou que a inscrição “contribuirá muito” para o *reforço da auto-estima*, bem como para um *aumento da valorização pessoal*. Constatámos, assim, que os contributos da inscrição no CNO foram para os Adultos Inscritos fundamentalmente de três níveis: (i) *maior auto-conhecimento*, (ii) *reforço da auto-estima* e (iii) *aumento da valorização pessoal*, resultados que vão ao encontro de estudos anteriores, que apontam como principal contributo da inscrição num CNO o *desejo de valorização pessoal* (CIDEDEC, 2004; Costa, 2005).

Quanto aos *contributos do processo de RVCC* para os Adultos em Processo (considerando o momento de Pré-teste e Pós-teste), constatámos que estes centraram as suas respostas no “contribuirá bastante/contribuiu bastante”, mas observámos algumas variações nas percentagens relativas ao início e ao final do processo de RVCC, sendo que no final do processo se observa uma maior proximidade nos valores percentuais entre as respostas “contribuiu bastante”/“contribuiu muito”, no que concerne ao *reforço da auto-estima* e ao *maior auto-conhecimento*. Deste modo, importa referir que os

contributos percebidos do processo de RVCC para os Adultos em Processo foram sobretudo ao nível do *reforço da auto-estima* e do *auto-conhecimento*, sendo que estes resultados também vão ao encontro de estudos anteriormente realizados por Almeida (2003) e pelo CIDEDEC (2004).

Quanto ao grupo de Adultos Certificados, os resultados mostram que estes parecem fazer uma maior diferenciação entre os vários contributos do processo de RVCC, os quais se centraram a três níveis: (i) no *reforço da auto-estima*, (ii) no *aumento da valorização pessoal*, e (iii) num *maior auto-conhecimento* tal como sugerem estudos realizados com outros adultos já certificados (Almeida, 2003; CIDEDEC, 2004; Costa, 2005; Ferreira, 2007; Liz, Machado & Burnay, 2009; Parente & Moreira, 2007; Valente, Carvalho & Carvalho, 2009). Verificamos ainda que a maioria dos Adultos Certificados considerou que o processo “não contribuiu” para o *aumento da empregabilidade*, nem para a *inserção/progressão profissional*, resultados que sugerem que o processo de RVCC contribuiu, na perspectiva destes adultos, de forma menos relevante e com menor impacto no que respeita à sua relação dos adultos com o mercado de trabalho (CIDEDEC, 2004; Ferreira, 2007; Liz, Machado & Burnay, 2009).

A evolução das percepções dos Adultos em Processo sobre o seu processo de RVCC

Analisámos também a *evolução das percepções dos Adultos em Processo sobre o seu processo de RVCC*, nomeadamente no que respeita (i) à percepção sobre a adequação do processo de RVCC, (ii) à importância de trabalhar a *História de Vida*, (iii) às dificuldades sentidas na construção da *História de Vida* e do *Dossier Pessoal e Profissional* (DPP), (iv) às dificuldades sentidas na demonstração das competências, (v) as necessidades de formação complementar e (vi) à vontade de continuar a investir em formação.

Quanto à *percepção sobre a adequação do processo de RVCC*, a maioria dos Adultos em Processo considerou, antes da participação no processo, que o mesmo *era o mais adequado*, mantendo a mesma opinião no final da sua participação. Como razões apontadas para a adequação do processo, observámos, quer antes do processo, quer no final do mesmo, que estes adultos referiram a *oportunidade para demonstrar saberes e*

competências adquiridas ao longo da vida, a possibilidade de trabalhar em casa e a flexibilidade de horários.

Relativamente à importância em trabalhar a *Historia de Vida*, antes da participação no processo de RVCC, a maioria dos Adultos em Processo considerava importante trabalhar a *Historia de Vida*. Já no final do mesmo passaram a considerar como tendo sido muito importante. Foram enumeradas como justificações para essa importância a *possibilidade em relembrar a própria vida*, em *relembrar o passado* e em *relembrar e fortalecer as aprendizagens ao longo da vida*, entre outras. No que concerne ao nível de dificuldades na construção da *Historia de Vida*, observámos que no início do processo a maioria destes adultos considerava que iria ter algumas dificuldades, enquanto que no final do mesmo, foi menor o número de adultos a identificar o mesmo nível de dificuldades. Entre as dificuldades identificadas na construção da *História de Vida* quer no início do processo, quer no final do mesmo, encontramos sobretudo dificuldades em *relembrar algumas situações passadas vividas* e *dificuldades de redacção e expressão escrita*.

Quanto ao nível de *dificuldade na construção do Dossier Pessoal e Profissional (DPP)*, a maioria dos Adultos em Processo considerava que iria ter algumas dificuldades na construção do DPP, percepção que já se verificava no início da participação no processo de RVCC e que se manteve no final do mesmo. Como principais dificuldades na construção do DPP, surgem razões que se prendem com a *organização da informação para o DPP* e com a *utilização das TIC*, dificuldades estas que são identificadas quer no início como no final do processo de RVCC.

No que respeita ao nível de *dificuldades sentidas na demonstração de competências*, verificamos que a maioria destes adultos no início do processo considerava que iria ter algumas dificuldades na demonstração de competências nas quatro áreas de competência-chave, com maior incidência nas áreas de Linguagem e Comunicação (LC) e de Cidadania e Empregabilidade (CE) [às quais se seguem as áreas de Matemática para a Vida (MV) e de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)]. No final do processo de RVCC, verificámos uma redução do nível de dificuldade sentida na demonstração de competências nas quatro áreas de competências-chave. Quanto à *existência de necessidades de formação complementar*, a maioria dos

Adultos em Processo considerava que não iria ter necessidades de formação complementar, excepto na área de TIC, perspectiva verificada antes do início do processo de RVCC e que foi também encontrada no final do mesmo. De facto, à semelhança destes resultados, a primeira avaliação externa da *Iniciativa Novas Oportunidades* apresentou resultados que mostram que é nas áreas das TIC e das literacias que se centram as lacunas da maioria dos adultos, mas que é também nestas competências que se apresentam os maiores progressos, com um impacto significativo em várias situações de vida (Valente, Carvalho & Carvalho, 2009).

Relativamente à *vontade em continuar a investir na formação*, os resultados mostram que a maioria dos Adultos em Processo, antes da sua participação no processo de RVCC, demonstrou interesse em continuar a investir na formação, sendo que no final do processo esse interesse aumentou. Para estes adultos, no início do processo, a *modalidade de formação a desenvolver no futuro*, seria a *frequência de um Curso EFA Escolar* ou um *Curso Profissional*, enquanto que no final do processo o maior interesse demonstrado passou a ser a *concretização de um processo de RVCC de Nível Secundário* ou *frequentar Unidades de Formação de Curta Duração*. Estes resultados parecem sugerir que o processo de RVCC incute nos adultos a vontade de investir na formação e na aprendizagem ao longo da vida (cf. Valente, Carvalho & Carvalho, 2009).

Os efeitos percebidos do processo de RVCC no percurso profissional, formativo e pessoal dos Adultos Certificados

Nesta análise, debruçamo-nos sobre os *efeitos percebidos do processo de RVCC no percurso profissional, formativo e pessoal dos Adultos Certificados*, analisando particularmente aspectos como (i) a recomendação do processo RVCC a outras pessoas e (ii) as mudanças profissionais, formativas e pessoais produzidas pela certificação.

Ao questionarmos os Adultos Certificados sobre a *recomendação do processo de RVCC a outras pessoas*, todos referiram que o recomendariam, apontando para tal razões a *valorização pessoal*, o *aumento dos níveis de conhecimento*, o *aumento da auto-estima* e o *aumento da escolaridade*.

Quanto às *mudanças profissionais produzidas pela certificação*, a maioria destes adultos considerou que a certificação não produziu mudanças a nível profissional. No entanto, entre os adultos que identificaram mudanças profissionais a maioria destes considerou que essas mudanças foram ao nível da *progressão na carreira*. Estes resultados parecem sugerir que a certificação alcançada através do processo de RVCC não produziu efeitos de ordem profissional, tendo já sido encontrados resultados semelhantes em estudos anteriores (CIDEDEC, 2004; Costa, 2005; Lopes, Cerol & Magalhães, 2009b; Parente & Moreira, 2007).

No que respeita às *mudanças formativas produzidas pela certificação*, a maioria dos Adultos Certificados considerou que a certificação não produziu mudanças formativas. Mesmo assim, quase metade destes adultos mostraram interesse em continuar um novo percurso formativo, fundamentalmente para obter mais conhecimentos. Dos adultos que sentiram mudanças formativas com a certificação, a maioria referiu que essas mudanças foram ao nível da *continuação dos estudos*. Constatámos ainda que maioria dos adultos que prosseguiu estudos optou por frequentar um Curso EFA de Dupla Certificação. Ora, estes resultados parecem sugerir que, apesar da certificação não produzir grandes mudanças formativas, os adultos que participam em processos de RVCC sentem vontade e iniciativa para novos percursos formativos, com o objectivo de adquirir novos saberes e novas competências, resultados estes que também vão ao encontro dos observados em estudos anteriores (CIDEDEC, 2004; Lopes, Cerol & Magalhães, 2009b).

Por último, no que concerne às *mudanças de nível pessoal introduzidas pela certificação*, a maioria dos Adultos Certificados mencionou que a certificação produziu um aumento na sua auto-estima e na sua realização pessoal, sendo estas as mudanças consideradas como mais expressivas da certificação, tal como já tinha sido observado em estudos anteriores (Almeida, 2003; CIDEDEC, 2004; Costa, 2005; Ferreira, 2007; Liz, Machado e Burnay, 2009; Parente & Moreira, 2007; Valente, Carvalho & Carvalho, 2009).

4.3.2. Estudo quasi-experimental⁸

Como referimos, neste estudo quasi-experimental tivemos como objectivo estudar o impacto do processo de RVCC de Nível Básico nos constructos de auto-estima e auto-aprendizagem, tendo sido consideradas a dimensão de *Auto-Estima Global* e as dimensões de *Aprendizagem Activa*, *Iniciativa na Aprendizagem* e *Autonomia na Aprendizagem*. Em seguida, apresentamos e discutimos os resultados deste estudo considerando cada uma das cinco hipóteses formuladas.

H1: Esperamos encontrar diferenças significativas nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos Adultos em Processo (GE), esperando que esses níveis sejam mais elevados no final do processo do que no início do mesmo.

No Quadro 2, são apresentados os resultados do teste *t* (para amostras emparelhadas) para os níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos Adultos em Processo (Grupo Experimental), antes e após a intervenção de RVCC a que foram sujeitos. Como podemos observar, os resultados mostram que os níveis de *Auto-Estima Global*, de *Aprendizagem Activa*, de *Autonomia na Aprendizagem* e de *Iniciativa na Aprendizagem* se diferenciam significativamente entre o momento de Pré-teste e o momento de Pós-teste, revelando que esses níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem aumentaram do início do processo de RVCC para o final do mesmo. Confirmamos, assim, a Hipótese 1.

Quadro 2 – Teste *t* (amostras emparelhadas) para a auto-estima global e para as dimensões da auto-aprendizagem dos Adultos em Processo

Dimensões	Pré-teste		Pós-teste		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP			
Auto-Estima Global	31,3	3,69	33,7	2,97	-4,83	33	0,00***
Aprendizagem Activa	59,7	5,33	63,1	4,76	-3,59	33	0,00***
Iniciativa na Aprendizagem	26,7	3,30	28,8	3,84	-3,24	33	0,00***
Autonomia na Aprendizagem	27,4	3,01	29,8	3,68	-4,18	33	0,00***

*** $p \leq 0,001$

⁸ Os resultados apresentados são discutidos não só à luz do enquadramento teórico-prático, mas também recorrendo a excertos retirados dos *Dossiers Pessoais e Profissionais* (DPP) dos adultos participantes nesta investigação, tendo sido previamente autorizado o acesso a esses Dossiers.

Como informação complementar a estes resultados, realizámos análises correlacionais (r de Pearson) entre o pré-teste e o pós-teste para as dimensões da auto-estima e da auto-aprendizagem. Conforme constatamos no Quadro 3, os resultados indicam a existência de associações significativas, positivas e moderadas, quando se correlaciona cada dimensão com ela própria nos dois momentos distintos (pré-teste e pós-teste). Não sendo estas correlações muito fortes, elas sugerem que os níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem se alteraram do momento do pré-teste para o momento do pós-teste, reforçando a ideia de que a participação destes adultos no processo de RVCC teve um impacto na sua auto-estima e na sua competência de auto-aprendizagem, tal como evidenciam os resultados do *teste t*. Lidos em conjunto, estes resultados mostram que no final do processo de RVCC estes adultos apresentam níveis mais elevados de estima pessoal, bem como níveis mais elevados de autonomia e iniciativa na escolha das aprendizagens e na responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem.

Quadro 3 – Correlações (r de Pearson) para a auto-estima global e para as dimensões da auto-aprendizagem dos Adultos em Processo, considerando os momentos de Pré-teste e Pós-teste

Pré-teste	Pós-teste			
	Auto-Estima Global	Aprendizagem Activa	Iniciativa na Aprendizagem	Autonomia na Aprendizagem
Auto-Estima Global	0,64**	0,29	0,05	0,04
Aprendizagem Activa	0,30	0,41*	0,08	0,14
Iniciativa na Aprendizagem	-0,04	0,18	0,41*	0,18
Autonomia na Aprendizagem	-0,07	0,28	0,45**	0,54**

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Realizámos, ainda, análises correlacionais entre as dimensões da auto-estima e da auto-aprendizagem separadamente para os momentos de pré-teste e de pós-teste. Conforme podemos observar nos Quadro 4 e 5, os resultados mostram que as associações entre as dimensões da auto-estima e da auto-aprendizagem se tornaram significativas e mais fortes do pré-teste para o pós-teste, ou seja, estas dimensões surgem mais interdependentes uma da outra no final do processo de RVCC do que no início do mesmo, podendo estes resultados relacionarem-se com o facto de o processo ter tido um impacto significativo nestas dimensões. Como vimos, os resultados do *teste t* mostram que há um impacto significativo do processo de RVCC nestas dimensões, impacto esse que parece fazer com que estes adultos no final do processo não só tenham

níveis mais elevados de auto-estima e de auto-aprendizagem do que no início do processo, como também passem a perceber a sua auto-estima como estando mais associada à sua competência para aprender activa, responsável e autonomamente. Aliás, como vimos na parte teórica deste trabalho, o desenvolvimento da competência de auto-aprendizagem implica que haja um interesse dos adultos pela aprendizagem, ou seja, uma vontade em adquirir novos conhecimentos, exigindo-lhes mais autonomia, maior responsabilidade e maior disponibilidade para aprender por si próprios (Lima Santos, Pina Neves & Anjos Ribeiro, 2003; Nyan, 1996), aspectos que parecem estar associados a mudanças e a reajustes nas percepções que esses adultos têm de si próprios, bem como no sentimento de estima pessoal que desenvolvem.

Quadro 4 – Correlações (*r* de Pearson) para a auto-estima global e para as dimensões da auto-aprendizagem dos Adultos em Processo no momento de Pré-teste

Pré-teste	Pré-teste			
	Auto-Estima Global	Aprendizagem Activa	Iniciativa na Aprendizagem	Autonomia na Aprendizagem
Auto-Estima Global				
Aprendizagem Activa	0,40*			
Iniciativa na Aprendizagem	0,16	0,36*		
Autonomia na Aprendizagem	- 0,06	0,13	0,33	

* $p \leq 0,05$

Quadro 5 – Correlações (*r* de Pearson) para a auto-estima global e para as dimensões da auto-aprendizagem dos Adultos em Processo no momento de Pós-teste

Pós-teste	Pós-teste			
	Auto-Estima Global	Aprendizagem Activa	Iniciativa na Aprendizagem	Autonomia na Aprendizagem
Auto-Estima Global				
Aprendizagem Activa	0,63**			
Iniciativa na Aprendizagem	0,35*	0,50**		
Autonomia na Aprendizagem	0,36*	0,49**	0,67**	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Vemos então que estes resultados vão ao encontro das considerações teóricas propostas por vários autores (Ávila, 2008; Gomes *et al*, 2006; Pires, 2007), bem como das evidências empíricas de estudos anteriores (Almeida, 2003; CIDEA, 2004; Costa, 2005; Ferreira, 2007; Liz, Machado & Burnay, 2009; Parente & Moreira, 2007; Valente, Carvalho & Carvalho, 2009). Além disso, os resultados que encontramos no estudo descritivo, a propósito dos contributos do processo de RVCC para os Adultos em

Processo e das mudanças de nível pessoal introduzidas pela certificação, sugeriam já que o aumento da auto-estima e do auto-conhecimento estavam entre os efeitos percebidos do processo de RVCC.

Por outro lado, de acordo com Valente, Carvalho e Carvalho (2009), o facto de toda a dinâmica do processo de RVCC assentar precisamente no desenvolvimento da competência de auto-aprendizagem (“aprender a aprender”), ou seja, por se estruturar nas aprendizagens e experiências que os adultos tiveram ao longo da sua vida, valorizando-as e reconhecendo-lhes importância, faz com que esta competência seja das mais desenvolvidas pelos adultos que passam por processos de RVCC, contribuindo ainda para uma melhoria da sua auto-imagem e da sua auto-estima.

Os dois excertos que se seguem foram retirados dos DPP de dois dos 34 adultos em Processo e reflectem precisamente esta ideia.

“Estou convencido que este processo só me poderá ter trazido vantagens. Veio reavivar o meu interesse pela aprendizagem, propondo-me pesquisas, e estimular o meu interesse pela vida, através dos objectivos que me foram propostos pelos formadores. Veio também, fazer-me recordar passagens da minha vida que já estavam, há muito tempo, arrumadas num canto da minha memória. (...) Fui capaz de atingir o objectivo, de ver validados e reconhecidos os conhecimentos que adquiri durante a vida. As minhas perspectivas de futuro profissional não são boas. Talvez possa colher frutos do meu investimento na aprendizagem, uma vez que estou mentalizado, para lidar com a impossibilidade de executar tarefas que envolvam as mãos.” (Adulto em Processo, Masculino, 47 anos)

“Apesar de ter enfrentado algumas inquietações e contrariedades, fui capaz de gerir a minha auto-confiança, estando de olhos postos no futuro, mantendo uma atitude positiva e aproveitando as oportunidades que me foram dadas. Consolidei alguns conhecimentos, porque o que me era solicitado estava dentro de áreas do meu conhecimento. Quando efectuava alguma pesquisa para completar algum trabalho acabava por aprofundar esses conhecimentos. Sei que agora tenho à minha frente um vasto leque de possibilidades para continuar a valorizar-me, nomeadamente, o Secundário através de um Curso EFA de Dupla Certificação, o que possibilitará a mim e à minha família uma melhor qualidade de vida.” (Adulto em Processo, Feminino, 30 anos)

O processo de RVCC parece assim despertar os adultos para um grande envolvimento na sua formação e aprendizagem, projectando-os para aquisições de novas competências (Valente, Carvalho & Carvalho, 2009) e promovendo um aumento ao nível da aprendizagem, nomeadamente de competências de aprendizagem activa, de iniciativa na aprendizagem e de autonomia na aprendizagem. Aliás, a explicitação e

demonstração de competências e a estruturação das aprendizagens que são exigidas aos adultos proporciona o desenvolvimento de competências como a demonstração de raciocínios, o pensamento crítico, a definição de estratégias mais adequadas, a resolução de problemas, entre outras (Valente, Carvalho & Carvalho, 2009), competências essas que os adultos deverão progressivamente ser cada vez mais capazes de concretizar de forma activa, autónoma e responsável. Para além disso, tendo o processo de RVCC como princípio subjacente a valorização do potencial adquirido (de conhecimentos e de competências) pelos adultos ao longo da vida, parece-nos que o mesmo poderá contribuir para um reforço da identidade pessoal e profissional, para uma tomada de consciência dos processos de transformação pessoal e para o reforço da auto-estima e da auto-imagem (cf. Pires, 2007).

H2: Não esperamos encontrar diferenças significativas nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem entre o grupo de Adultos Inscritos (GC1) e o grupo de Adultos em Processo no momento do pré-teste (GE – Pré-teste).

No Quadro 6, são apresentados os resultados obtidos na análise de variância multivariada (MANOVA), que nos permitem estudar as diferenças entre os níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos Adultos Inscritos (GC1) e dos Adultos em Processo no momento de pré-teste (GE – Pré-teste). Como podemos observar, os resultados mostram que a *Auto-Estima Global*, a *Aprendizagem Activa*, a *Autonomia na Aprendizagem* e a *Iniciativa na Aprendizagem* se diferenciam significativamente entre os Adultos Inscritos (GC1) e os Adultos em Processo (GE – Pré-teste), revelando que os níveis de auto-estima e auto-aprendizagem destes últimos são mais elevados do que dos Adultos Inscritos. Assim, não se confirma a Hipótese 2.

Quadro 6 – MANOVA para a auto-estima global e para as dimensões da auto-aprendizagem dos Adultos Inscritos (GC1) e dos Adultos em Processo no momento do pré-teste (GE – Pré-teste)

Dimensões	Adultos Inscritos (GC1)		Adultos em Processo (GE – Pré-teste)		F	gl	p
	M	DP	M	DP			
Auto-Estima Global (a)	29,4	3,19	31,3	3,69	5,90	1	0,02*
Aprendizagem Activa (b)	56,0	6,17	59,7	5,33	7,55	1	0,01**
Iniciativa na Aprendizagem (c)	24,7	4,29	26,7	3,30	4,76	1	0,03*
Autonomia na Aprendizagem (d)	25,6	3,34	27,4	3,01	5,95	1	0,02*

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Nota: Lambda de Wilks = 0,84; $p = 0,01$

(a) R^2 ajustado=0,06; (b) R^2 ajustado=0,06; (c) R^2 ajustado=0,05; (d) R^2 ajustado=0,08.

Ora, como sabemos, estamos aqui perante um *design* que utiliza grupos de controlo não equivalentes separados. Assim, as diferenças inter-individuais encontradas entre dois grupos de adultos sugerem que as etapas iniciais de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento a que os Adultos em Processo foram sujeitos, antes de iniciar o processo de RVCC propriamente dito, pode ter tido um impacto nos seus níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem. Assim, estes resultados poderão ser o reflexo do trabalho já desenvolvido nestas etapas iniciais que passa pela reflexão sobre o percurso de vida dos adultos, dos seus diferentes papéis, fases e contextos de vida, bem como na valorização dos significados que lhe são atribuídos pelos próprios adultos (Almeida, Candeias, Morais, Milagre & Lopes, 2008). Nas actividades que integram as fases de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento são considerados três grandes domínios de intervenção: (i) o domínio correspondente à abordagem do adulto na sua singularidade; (ii) o domínio correspondente aos diferentes papéis desempenhados em diferentes contextos; e (iii) o domínio correspondente à história temporalizada da evolução pessoal nestes contextos. A partir da integração destes três domínios é possível então construir um perfil do indivíduo (as suas características pessoais, contextos de vida, motivações, etc.) em interacção com os seus modos de vida (Almeida *et al*, 2008).

Assim, o adulto ao ser considerado de forma singular nas suas dimensões pessoais e interactivas e, simultaneamente, valorizado e activado para a promoção do seu desenvolvimento e para a definição do seu percurso individual de qualificação, poderá ser potenciador da sua auto-estima e da sua competência de auto-aprendizagem.

H3: Esperamos encontrar diferenças significativas nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem entre o grupo de Adultos em Processo no momento de pré-teste (GE – Pré-teste) e o grupo de Adultos Certificados (GC2).

No Quadro 7, são apresentados os resultados da análise de variância multivariada (MANOVA), que nos mostram as diferenças dos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem entre os Adultos em Processo no momento do pré-teste (GE – Pré-teste) e os Adultos Certificados (GC2). Como podemos observar, a *Auto-Estima Global*, a *Aprendizagem Activa*, a *Autonomia na Aprendizagem* e a *Iniciativa na Aprendizagem* diferenciam-se significativamente entre os dois grupos de adultos, revelando que os

níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos Adultos Certificados são mais elevados. Assim, confirmamos a Hipótese 3.

Estes resultados reforçam as diferenças intra-individuais encontradas nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem do Grupo Experimental (Hipótese 1) pois, por contraste, constatamos que é no grupo de adultos que já participaram num processo de RVCC (Adultos Certificados) que encontramos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem mais elevados, comparativamente com o grupo de adultos que aguarda pela participação num processo desta natureza (Adultos em Processo – Pré-teste).

Quadro 7 – MANOVA para a auto-estima global e para as dimensões da auto-aprendizagem dos Adultos em Processo no momento do pré-teste (GE – Pré-teste) e dos Adultos Certificados (GC2)

Dimensões	Adultos em Processo (Pré-teste)		Adultos Certificados (GC2)		F	gl	p
	M	DP	M	DP			
Auto-estima global (a)	31,3	3,69	33,8	3,13	9,91	1	0,00***
Aprendizagem activa (b)	59,7	5,33	62,6	4,10	7,13	1	0,01**
Iniciativa na aprendizagem (c)	26,7	3,30	31,0	2,25	47,00	1	0,00***
Autonomia na aprendizagem (d)	27,4	3,01	30,3	2,56	20,49	1	0,00***

** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Nota: Lambda de Wilks = 0,59; $p = 0,00$

(a) R^2 ajustado=0,12; (b) R^2 ajustado=0,21; (c) R^2 ajustado=0,40; (d) R^2 ajustado=0,09.

Estes resultados sugerem assim que a auto-estima e a auto-aprendizagem são duas dimensões psicológicas que se diferenciam com a participação num processo de RVCC.

Os excertos dos DPP de Adultos em Processo, que apresentamos em seguida, espelham de certo modo o impacto percebido que a participação num processo de RVCC pode ter ao nível da auto-estima e das competências de auto-aprendizagem que os adultos podem desenvolver.

(...) O processo orientou-me para o futuro (pessoal e profissional). Aprendi e adquiri conhecimentos que já deveria saber há muitos anos atrás (...). Hoje sou um homem bem diferente comparado com aquele que entrou nesta escola há quase dois anos atrás". (Adulto Certificado, Masculino, 35 anos)

"Ao longo deste processo fiz uma auto-aprendizagem ao nível da linguagem e da comunicação com as narrativas que escrevi, pois melhorei muito ao nível da construção das frases e dos erros ortográficos. Ao nível da informática aprendi a utilizar mais funções do Word, tais como, a paginação, realização de tabelas e do Excel na realização dos gráficos correspondentes das tabelas". (Adulto em Processo, Masculino, 37 anos)

“Devemos agradecer (...) a coragem da implementação deste ousado projecto, muitas vezes, criticado por várias entidades nacionais, mas com provas dadas e visíveis e salientando, também, a importância pessoal aos milhares de formandos que viram a sua auto-estima crescer e a força de vencer renascer dentro de cada um. (...) Pessoalmente espero e acredito que algumas portas serão abertas para realizar um sonho comum a todos, chegar mais longe.” (Adulto em Processo, Masculino, 33 anos)

H4: Esperamos encontrar diferenças significativas nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem entre o grupo de Adultos Inscritos (GC1) e o grupo de Adultos em Processo no momento do pós-teste (GE - Pós-teste).

No Quadro 8, são apresentados os resultados da análise de variância multivariada (MANOVA), que nos mostram as diferenças encontradas nos níveis de auto-estima e auto-aprendizagem entre os Adultos Inscritos (GC1) e os Adultos em Processo no momento do pós-teste (GE – Pós-teste). Como podemos observar, a *Auto-Estima Global*, a *Aprendizagem Activa*, a *Autonomia na Aprendizagem* e a *Iniciativa na Aprendizagem* diferenciam-se significativamente, revelando que os níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos Adultos em Processo no momento do pós-teste são mais elevados do que os dos Adultos Inscritos. Confirmamos, assim, a Hipótese 4.

Estes resultados também reforçam as diferenças intra-individuais encontradas nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem do Grupo Experimental (Hipótese 1), sendo que aqui observamos, por contraste, que é no grupo de adultos que participaram no processo de RVCC (Adultos em Processo – Pós-teste) que encontramos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem mais elevados, comparativamente com o grupo de adultos que ainda não teve oportunidade de iniciar um processo desta natureza (Adultos Inscritos). Estas evidências sugerem que o processo de RVCC, ao valorizar e reconhecer a importância das aprendizagens adquiridas pelos adultos ao longo da sua vida, parece contribuir para o desenvolvimento da competência de auto-aprendizagem, bem como uma melhoria da estima pessoal.

Quadro 8 – MANOVA para a auto-estima global e para as dimensões da auto-aprendizagem dos Adultos Inscritos (CG1) e dos Adultos em Processo no momento do pós-teste (GE – Pós-teste)

Dimensões	Adultos Inscritos (GC1)		Adultos em Processo (GE – Pós-teste)		F	gl	p
	M	DP	M	DP			
Auto-Estima Global (a)	29,4	3,19	33,7	2,97	36,79	1	0,00***
Aprendizagem Activa (b)	56,0	6,17	63,1	4,76	30,07	1	0,00***
Iniciativa na Aprendizagem (c)	24,7	4,29	28,8	3,84	19,13	1	0,00***
Autonomia na Aprendizagem (d)	25,6	3,34	29,8	3,68	26,14	1	0,00***

*** $p \leq 0,001$

Nota: Lambda de Wilks = 0,56; $p=0,00$

(a) R^2 ajustado=0,32; (b) R^2 ajustado=0,25; (c) R^2 ajustado=0,20; (d) R^2 ajustado=0,30.

H5: Não esperamos encontrar diferenças significativas nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem entre o grupo de Adultos em Processo no momento do pós-teste (GE - Pós-teste) e o grupo de Adultos Certificados (GC2).

Finalmente no Quadro 9, são apresentados os resultados da análise de variância multivariada (MANOVA), que nos mostram as diferenças nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem entre os Adultos em Processo (Pós-testes) e os Adultos Certificados (GC2). Como podemos observar, os resultados mostram que a *Auto-Estima Global*, a *Aprendizagem Activa* e a *Autonomia na Aprendizagem* não se diferenciam significativamente entre estes dois grupos de adultos. Já em relação à *Iniciativa na Aprendizagem*, os resultados apontam para a existência de diferenças significativas sendo que surgem níveis de *Iniciativa na Aprendizagem* mais elevados nos Adultos Certificados (GC2). Assim, a Hipótese 5 é confirmada parcialmente.

Quadro 9 – MANOVA para a auto-estima global e para as dimensões da auto-aprendizagem dos Adultos em Processo no momento do pós-teste (GE - Pós-teste) e dos Adultos Certificados (GC2)

Dimensões	Adultos em Processo (GE – Pós-teste)		Adultos Certificados (GC2)		F	gl	p
	M	DP	M	DP			
Auto-Estima Global (a)	33,7	2,97	33,8	3,13	0,01	1	0,94
Aprendizagem Activa (b)	63,1	4,76	62,6	4,10	0,24	1	0,63
Iniciativa na Aprendizagem (c)	28,8	3,84	31,0	2,25	9,70	1	0,01**
Autonomia na Aprendizagem (d)	29,8	3,68	30,3	2,56	0,63	1	0,43

** $p \leq 0,01$

Nota: Lambda de Wilks = 0,82; $p=0,01$

(a) R^2 ajustado=-0,01; (b) R^2 ajustado=-0,01; (c) R^2 ajustado=0,10; (d) R^2 ajustado=-0,01.

Os maiores níveis de *Iniciativa na Aprendizagem* que se observam nos Adultos Certificados poderão estar relacionados com a vontade e iniciativa que estes demonstram normalmente para retomar o percurso formativo, no sentido de alcançar

novos saberes e novas competências, bem como na intenção de prosseguir os estudos e atingir uma certificação mais elevada. Estas evidências encontram apoio não só em estudos realizados anteriormente (CIDEDEC, 2004; Costa, 2005; Lopes, Cerol & Magalhães, 2009b), como também nos resultados do nosso estudo descritivo sobre os efeitos do processo de RVCC no percurso formativo dos Adultos Certificados, onde estes adultos revelam uma vontade e uma iniciativa para retomar o percurso formativo, sobretudo para obter mais conhecimentos e para dar continuidade aos seus estudos.

De qualquer modo, globalmente, os resultados deste estudo quasi-experimental mostram que o processo de RVCC de Nível Básico aqui em investigação produziu efeitos positivos nos níveis de auto-estima e na competência de auto-aprendizagem dos adultos que nele participaram.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na acção – reflexão.”

Freire (1983: 78)

5. Conclusão

Neste trabalho, tivemos como principal objectivo *avaliar o impacto do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de Nível Básico nos constructos de auto-estima e de auto-aprendizagem*, propondo-nos para tal concretizar e apresentar os resultados de um estudo quasi-experimental realizado com 118 adultos de dois *Centros Novas Oportunidades (CNO)* do Grande Porto.

Iniciámos este trabalho com uma parte mais teórica que permitisse fundamentar a nossa investigação. Começámos por fazer um breve enquadramento histórico-social que situa os principais marcos históricos das práticas de RVCC, descrevendo depois o modelo de intervenção, as etapas e os Referenciais de Competência-Chave que estão inerentes ao processo de RVCC. Ainda nesta parte teórica, e tendo em consideração que iríamos estudar os constructos de auto-estima e de auto-aprendizagem, fizemos uma apresentação dos mesmos, definindo-os, focando as suas semelhanças, diferenças e inter-relação, e aplicando-os ao contexto particular do RVCC, reflectindo, com base na teoria e nas evidências empíricas encontradas em estudos já realizados neste contexto, sobre o impacto que o processo de RVCC poderá ter nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos adultos que nele participam.

Na segunda parte deste trabalho, apresentámos a investigação prática que realizámos. Esta investigação incluiu um *estudo de natureza mais descritiva* e o *estudo quasi-experimental*, cujos resultados foram discutidos com base na parte teórica deste trabalho e nas evidências empíricas de outros estudos realizados anteriormente, resultados esses que, em seguida, sintetizamos e sobre os quais reflectimos.

No estudo descritivo, fizemos uma análise (i) *das percepções dos adultos sobre o seu percurso escolar*, (ii) *das motivações e contributos da inscrição no CNO*, (iii) *da evolução das percepções dos Adultos em Processo sobre o seu processo de RVCC*, e (iv) *dos efeitos do processo de RVCC no percurso profissional, formativo e pessoal dos Adultos Certificados*, tendo-se observado desde logo alguns efeitos percebidos do

processo de RVCC, entre os quais podemos salientar os seguintes: (i) os motivos mais referenciados para a inscrição no CNO situaram-se ao nível da *aquisição de novos conhecimentos* e ao nível da *realização pessoal/profissional*; (ii) os contributos percebidos do processo de RVCC para os Adultos em Processo e para os Adultos Certificados foram sobretudo ao nível do *reforço da auto-estima*, do *maior auto-conhecimento* e do *aumento da valorização pessoal*; (iii) os adultos que já participaram em processos de RVCC sentem *vontade e iniciativa para novos percursos formativos*, com o objectivo de *adquirir novos saberes e novas competências*; e (iv) a maioria dos Adultos Certificados considerou que a certificação produziu um *aumento na sua auto-estima e na sua realização pessoal*.

No estudo quasi-experimental, concretizámos um *design quasi-experimental com grupos de controlo não equivalentes separados* (cf. Campbell & Stanley, 1963). Foi feita uma intervenção de RVCC de Nível Básico com um grupo de 34 adultos, grupo que designámos por Adultos em Processo e que representou o Grupo Experimental (GE), tendo-se avaliado os seus níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem antes e depois dessa intervenção. Foram acrescentados dois Grupos de Controlo (GC), um com 42 Adultos Inscritos (GC1) e outro 42 Adultos Certificados (GC2), tendo sido também avaliados os seus níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem.

Como vimos, os resultados mostram que os níveis de *Auto-Estima Global*, de *Aprendizagem Activa*, de *Iniciativa na Aprendizagem* e de *Autonomia na Aprendizagem* se diferenciam significativamente entre o momento de Pré-teste e o momento de Pós-teste do Grupo Experimental, revelando que esses níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem aumentaram do início do processo de RVCC para o final do mesmo, o que vai de encontro ao objectivo principal do nosso estudo. Encontrámos, também, associações positivas, significativas e moderadas na dimensão da *Auto-Estima Global* e nas dimensões da *Auto-Aprendizagem*, quando se correlaciona cada dimensão com ela própria entre o momento de pré-teste e o momento de pós-teste, sugerindo que a participação no processo de RVCC pode ter tido de facto um impacto positivo nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem dos adultos que nele participaram. Os resultados indicam, ainda, que as associações entre as dimensões da *Auto-Estima* e da *Auto-Aprendizagem* tornaram-se significativas e mais fortes do momento do pré-teste para o momento do pós-teste, ou seja, estas dimensões surgem mais interdependentes

uma da outra no final do processo do que no início do mesmo, podendo estes resultados relacionarem-se com o facto de o processo ter um impacto nestas dimensões, impacto esse que parece fazer com que estes adultos no final do processo não só tenham níveis mais elevados de auto-estima e de auto-aprendizagem, como também passem a perceber a sua auto-estima como estando mais associada à sua competência para aprender activa, responsável e autonomamente.

Todos estes resultados vão ao encontro de várias considerações teóricas (Ávila, 2005; Gomes *et al.*, 2006; Pires, 2007) e reforçam algumas evidências empíricas (CIDEDEC, 2004; Costa, 2005; Liz, Machado & Burnay, 2009; Valente, Carvalho & Carvalho, 2009) que apresentámos na parte teórica deste trabalho, e que se resumem no facto de o processo de RVCC constituir uma base para o desenvolvimento da competência de auto-aprendizagem, com a valorização e reconhecimento das aprendizagens e experiências adquiridas pelo adulto ao longo da vida, contribuindo ainda para uma melhoria da sua auto-imagem e da sua auto-estima. Este processo parece, assim, favorecer o desenvolvimento das competências de aprendizagem activa e de autonomia e iniciativa na aprendizagem, constituindo-se como um momento onde os adultos revêem as percepções que têm sobre si próprios, pois as tarefas e desafios que lhe estão inerentes contribuem para um aumento da valorização de si próprio, fazendo-os progredir e reforçando a auto-estima, auto-confiança, auto-valorização e auto-formação/auto-conhecimento, conforme constatámos dos resultados obtidos da análise sobre os contributos do processo de RVCC para os Adultos em Processo.

Considerando agora as diferenças entre cada um dos Grupos de Controlo e o Grupo Experimental, por um lado, os resultados mostram uma diferenciação significativa entre os Adultos Inscritos (GC1) e os Adultos em Processo (GE – Pré-teste) nas dimensões da *Auto-Estima Global*, da *Aprendizagem Activa*, da *Iniciativa na Aprendizagem* e da *Autonomia na Aprendizagem*, sendo que os níveis de auto-estima e auto-aprendizagem são mais elevados nos Adultos em Processo do que nos Adultos Inscritos. Por outro lado, a *Auto-Estima Global*, a *Aprendizagem Activa* e a *Autonomia na Aprendizagem* não se diferenciam significativamente entre os Adultos em Processo (GE – Pós-teste) e os Adultos Certificados (GC2). Não obstante foram encontradas diferenças significativas entre os Adultos em Processo (GE – Pós-teste) e os Adultos

Certificados (GC2), observando-se níveis de *Iniciativa na Aprendizagem* mais elevados nestes últimos do que nos Adultos em Processo (GE – Pós-teste).

Ora, estes resultados podem estar relacionados com o facto dos Adultos em Processo terem sido sujeitos à intervenção de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento, antes de iniciarem o processo de RVCC, e que essa intervenção pode ter tido um impacto nos seus níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem, por se basear em reflexões sobre os seus percursos de vida, sobre os diferentes papéis assumidos e na valorização desses mesmos percursos, no sentido da definição de um projecto formativo a curto prazo (Almeida *et al*, 2008). Perante estas evidências, consideramos que em futuras investigações neste domínio será importante considerar como um possível grupo a estudar o grupo de adultos em Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento, para além dos que tivemos em consideração nesta investigação (Adultos Inscritos, Adultos em Processo e Adultos Certificados).

Por sua vez, os níveis mais elevados de *Iniciativa na Aprendizagem* dos Adultos Certificados podem sugerir uma vontade e iniciativa em retomar o percurso formativo, sobretudo para obter mais conhecimentos e para a continuidade dos estudos, mesmo que estes adultos considerem que a certificação não tenha produzido muitas mudanças formativas, conforme constatámos nos resultados obtidos da análise sobre os efeitos do processo de RVCC no percurso formativo dos Adultos Certificados.

Ainda relativamente às diferenças entre os Grupos de Controlo e o Grupo Experimental, os resultados mostram existir uma diferenciação significativa entre os Adultos Inscritos (GC1) e os Adultos em Processo (GE – Pós-teste) e entre os Adultos em Processo (GE – Pré-teste) e os Adultos Certificados (CG2) em relação às dimensões da *Auto-Estima Global*, da *Aprendizagem Activa*, da *Iniciativa na Aprendizagem* e da *Autonomia na Aprendizagem*, com níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem mais elevados nos Adultos em Processo (GE – Pós-teste) e nos Adultos Certificados. Desta forma, estes resultados reforçam as diferenças encontradas nos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem do Grupo Experimental, por constatarmos que é nos grupos de adultos que participaram num processo de RVCC que encontramos níveis de auto-estima e de auto-aprendizagem mais elevados, comparativamente com os grupos de adultos que ainda não participaram num processo desta natureza.

Vimos assim que das cinco hipóteses colocadas, três se confirmam totalmente (H1, H3 e H4), uma é parcialmente confirmada (H5) e outra não é confirmada (H2). Não obstante, os resultados que aqui encontramos são coerentes entre si e todos eles são interpretáveis, encontrando apoio quer em investigações anteriores, quer na própria natureza e nos princípios que fundam o modelo de intervenção do processo de RVCC.

Globalmente, os resultados mostram que o processo de RVCC de Nível Básico produziu efeitos positivos nos níveis de auto-estima e auto-aprendizagem dos adultos que nele participaram. Assim, o processo de RVCC parece favorecer o desenvolvimento das competências de aprendizagem e, ao mesmo tempo que promove oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento, parece também constituir um momento em que os adultos revêem e redefinem as percepções que têm sobre si próprios, pois este processo propõe tarefas e desafios que ao serem realizados e superados contribuem para um aumento da valorização de si próprio, logo, dos níveis de estima pessoal.

Desta forma, podemos afirmar que os resultados que aqui encontramos vão ao encontro dos princípios que estão inerentes ao processo de RVCC, pois estes prevêm que este processo valorize as aprendizagens de vida resultantes de uma diversidade de contextos e situações, possibilite a mobilização de saberes e competências e promova nos adultos uma maior consciência de si enquanto pessoas e aprendentes. Exigem, por um lado, uma postura para aprender que seja activa, autónoma, envolvente e com iniciativa e, por outro lado, valorizam o potencial da pessoa, fazendo-a progredir, reforçando a sua auto-estima, auto-confiança, auto-valorização e auto-formação/auto-conhecimento.

Parece estarmos, assim, perante um processo que ao valorizar e reconhecer a importância das aprendizagens adquiridas pelos adultos ao longo da sua vida, promove o desenvolvimento da competência de auto-aprendizagem, contribuindo também para uma melhoria da auto-estima.

Esperamos com este trabalho ter contribuído para o estudo do impacto do processo de RVCC nas dimensões da auto-estima e da auto-aprendizagem.

6. Referências bibliográficas

- Almeida, L. (2003). *Eu, os outros e as competências*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Almeida, M., Candeias, P., Morais, E. C., Milagre, C., & Lopes, G. (2008). *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos: Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J. M., Osório, A., & Sequeira, F. (2000). *Referencial de competências-chave – educação e formação de adultos* (2ª Edição). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Amorim, J. P. (2006). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania – A metamorfose das borboletas*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho.
- André, C., & Lelord, F. (2000). *A auto-estima: Aprender a gostar de si para melhor viver com os outros*. Lisboa: Editorial Presença.
- ANEFA (2001). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- ANEFA (2002). *Cursos de Educação e Formação de Adultos: Aprender com Autonomia*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2004). A auto-estima no ensino secundário: Validação da Rosenberg Self-Esteem Scale. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. X, pp. 415-421) Braga: Universidade do Minho.
- Bahr, W. (1996). A competência de auto-aprendizagem: Abordagens e experiências na República Federal da Alemanha. In B. Nyan (Ed.), *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: Perspectiva europeia sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica* (pp. 87-102). Caldas da Rainha: CENCAL.

- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of the self-esteem. In J. P. Robison, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (Vol. I, pp. 115-160). San Diego: Academic Press.
- Branden, N. (1999). *Auto-estima no trabalho*. Rio de Janeiro: Campos.
- Branden, N. (2000). *Auto-estima e seus pilares* (5ª Edição). São Paulo: Saraiva.
- Burns, R. B. (1979). *The self concept: Theory, measurement, development and behavior*. New York: Longman Limited.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Campbell, J. (1984). *The new science: Self-esteem psychology*. Lanham: University Press of America.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA e ANEFA.
- Caspar, P. (1996). Evoluir no sentido de uma comunidade europeia autodidacta. In B. Nyan (Ed.), *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: Perspectiva europeia sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica* (pp. 66-74). Caldas da Rainha: CENCAL.
- Castelo-Branco, M. C., & Pereira, A. S. (2001). A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5, 335-346.
- Castro, J. M. (1998). *Manual de apoio à realização do balanço de competências nas oficinas de projecto – Associação Industrial Portuense – Projecto de Formação PME*. Paços de Brandão: ANOP.
- Cavaco, C. (2007). O processo de reconhecimento e validação de competências: Avaliar competências a partir das experiências de vida. *Cadernos Sociedade e Trabalho: Aprendizagem ao Longo da Vida*, 10, 43-57.
- CIDEC (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of the self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman & Co., Pubs.
- Couceiro, M. (2002). Um olhar sobre o reconhecimento de competências. In M. I. Silva, J. A. Leitão & M. Trigo (Orgs), *Educação e formação de adultos em observação 2000/2001*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
-

- Comissão Europeia (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Costa, J. (2005). *Competências adquiridas ao longo da vida: Processos, trajetórias e efeitos*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho.
- Dias, G. F. (1996). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar dos jovens*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life-satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- DGFV (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Escada, A. (2003). *Auto-estima do formador*. Porto: Raridade.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). A validação do conceito de si próprio de adolescente: Adaptação do SDQI de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- 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.
- Ferreira, A. S. (2007). *O centro de RVCC na escola: Impacto do processo de RVCC no percurso dos adultos e da escola*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho.
- Ferreira, J. A., Santos, E. R., & Vieira, C. C. (1996). Auto-estima, estilos de tomada de decisão e atitudes de carreira: Um estudo exploratório. In L. Almeida (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. IV, pp. 491-499). Braga: APPORT, Universidade do Minho.
- Ferreira, V. (1992). *Pensar* (3ª Edição). Lisboa: Bertrand.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido* (12ª Edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fontaine, A. M. & Antunes, C. (2003). Avaliação do auto-conceito e da auto-estima na adolescência: Comparação de dois instrumentos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 119-133.
- Fox, K. R. (1997). The physical self and processes in self-esteem development. In K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 111-139). Champaign, Illinois: Human Kinetics Editor.
-

- Gomes, M. C., Umbelino, A., Martins, I. F., Oliveira, J. B., Bentes, J., & Abrantes, P. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a educação de adultos – Nível Secundário: Guia de operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Haworth, L. (1986). Autonomy: An essay in philosophical psychology and ethics. In V. F. Yale Jones & L. S. Jones (Eds.), *Comprehensive classroom management*. Boston: Ally & Bacon.
- Imaginário, L. (1995). *Um ensaio de balanço de competências em Portugal*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les competence individuelles et collectives*. Paris: Les Éditions d'Organization.
- Lima, N. (2002). *Auto-estima e actividade física: Contributo de um programa de actividade física na auto-estima de adultos idosos no concelho de Coimbra*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Lima Santos, N., & Faria, L. (1998). *Escala de Auto-Aprendizagem (EAA)*. Edição dos autores.
- Lima Santos, N., & Faria, L. (2007). Escala de Auto-Aprendizagem (EAA). In L. Almeida, M. Simões, C. Machado & M. Gonçalves (Coords.), *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa* (vol. III, pp. 137-148). Coimbra: Quarteto Editora.
- Lima Santos, N., Faria, L. & Rurato, (2000). Educação e aprendizagem de adultos: Avaliação do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 4, (vol. 6, Ano 4.º), 649-656.
- 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 boas práticas. Leça da Palmeira: EURISKO/Associação Empresarial de Portugal (AEP).
- Lima Santos, N., Pina Neves, S., & Anjos Ribeiro, C. (2003). *O papel das chefias intermédias nas organizações: Cenários e desafios* – Caderno temático publicado no âmbito do Programa Nacional de Qualificação de Chefias Intermédias (PRONACI). Leça da Palmeira: Associação Empresarial de Portugal (AEP).
- Liz, C., Machado, M., & Burnay, E. (2009). *Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e Universidade Católica Portuguesa.
- Lopes, H., Cerol, J., & Magalhães, P. (2009a). *Painel de avaliação de diferenciação entre inscritos e não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e Universidade Católica Portuguesa.
- Lopes, H., Cerol, J., & Magalhães, P. (2009b). *Qualidade e satisfação*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e Universidade Católica Portuguesa.
- Marcos, L. R. (2008). *A auto-estima: A nossa força secreta*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Mendonça, M. A., & Carneiro, M. A. (2009). *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como ação de política pública educativa*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e Universidade Católica Portuguesa.
- Mosquera, J. J. M., & Stobaus, C. D. (2006). Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: Qualidade de vida na Universidade. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 7 (1), 83-88.
- Nyan, B. (1996). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: Perspectiva europeia sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica* (2ª Edição). Caldas da Rainha: CENCAL.
- OECD (2005). *Promoting adult learning*. Paris: OECD.
- Parente, C., & Moreira, L. (2007). Avaliação de impacte de programas de educação, formação e certificação de adultos na região do Vale do Sousa. *Cadernos Sociedade e Trabalho: Aprendizagem ao Longo da Vida*, 10, pp. 59-90.
- Perrenoud, P. (1997). *Construir competências desde a escola*. São Paulo: Editora Artmed.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 206-218.
-

- Pires, A. L. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20.
- Pope, A., McHale, S., & Craighead, W. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. New York: Pergamon Press.
- Robins, R., & Trzesniewski, K. (2005). Self-esteem development across the life-span. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (3), 158-162.
- Rogers, C. R. (1985). *Tornar-se pessoa* (7ª Edição). Lisboa: Moraes Editores.
- Romano, A., Negreiros, J., & Martins, T. (2007). Contributos para a validação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Revista Psicologia, Saúde & Doenças*, 8 (1), 109-116.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1982). Psychological selectivity in self-esteem formation. In M. Rosenberg & H. B. Kaplan (Eds.), *Psychology of the self-concept* (pp. 535-546). Arlington Heights: Harlan Davidson, Inc.
- Rurato, P., Faria, L., & Lima Santos, N. (2000). Educação e formação de adultos: Estudos diferenciais sobre a auto-aprendizagem e o autoconceito de competência cognitiva. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 4, (vol. 6, Ano 4.º), 639-648.
- Rurato, P., Gouveia, L. B., & Gouveia, J. (2007). As características dos aprendentes na educação à distância: A particularidade de uma análise individualizada. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 4, 100-117.
- Santos, P., & Maia, J. (1999). Adaptação e análise factorial confirmatória da Rosenberg Self-Esteem Scale com uma amostra de adolescentes: Resultados preliminares. In A. Soares, S. Araujo & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. VI, pp. 101-113). Braga: APPORT.
- Santos, P., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da Escala de Auto-Estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 253-258.
-

- Tomás, J. M., & Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatório de una medida multidimensional del autoconcepto en Español. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, (2), 285-293.
- Valente, A. C., Carvalho, L. X., & Carvalho, A. X. (2009). *Estudos de casos de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e Universidade Católica Portuguesa.
- Valente, M. I. P. (2002). *Autoconceito em estudantes de enfermagem: Estudo de interação entre a vinculação e variáveis sócio-demográficas no autoconceito*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 57-66.
- Voli, F. (1998). *A auto-estima do professor*. São Paulo: Loyola.
- Weiner, I. B. (1998). *Principles of Rorschach interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

7. Lista de diplomas legais referenciados

- Decreto-Lei n.º 387/99, Diário da República n.º 227, Série I Parte A, de 28 de Setembro de 1999.
- Decreto-Lei n.º 208/2002, Diário da República n.º 204, Série I Parte A, de 17 de Outubro de 2002.
- Decreto-Lei n.º 276-C/2007, Diário da República n.º 146, 1ª Série, de 31 de Julho de 2007.

8. Anexos

Anexo 1: Síntese do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico⁹

⁹ Adaptado de Alonso e colaboradores (2000)

Área de Competência-Chave: Linguagem e Comunicação

Nível B1 (equivalência ao 1.º Ciclo do Ensino Básico)

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
Interpretar e produzir enunciados orais de carácter lúcido e informativo-funcional LC 1A	<ul style="list-style-type: none">• Expressar-se com fluência, articulando ideias e justificando opiniões.• Utilizar adequadamente o código oral, evitando o uso excessivo de bordões, frases feitas e repetições.• Acompanhar o discurso oral de entoação, ritmo (pausas, hesitações, digressões, vocativos,...) e postura adequados à situação e à audiência.• Retirar dos discursos ouvidos as ideias essenciais.• Adaptar o discurso ao longo da conversação, consoante as reacções/respostas do receptor.• Intervir em discussões de ideias no tempo certo e com pertinência.
Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana. LC 1B	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer vocabulário específico de documentos funcionais.• Localizar informação específica num texto.• Identificar a mensagem principal de um texto.• Reconstruir o significado global de um texto, tendo em conta a sequência e a causalidade.
Produzir textos com finalidades informativo-funcionais. LC 1C	<ul style="list-style-type: none">• Dominar as regras elementares do código escrito (ortografia, acentuação, morfossintaxe, pontuação).• Fazer corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo.• Localizar o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos adequados (<i>hoje, amanhã, aqui, aí...</i>)• Encadear as ideias no texto de modo linear, coerente e consecutivo.• Adequar o código escrito à finalidade do texto.
Interpretar e produzir as principais linguagens não verbais utilizadas no quotidiano. LC 1D	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer a diversidade de linguagens utilizadas na comunicação humana.• Utilizar eficazmente a linguagem gestual para transmitir uma mensagem.• Interpretar o código sonoro e gestual.• Identificar símbolos e ícones universais.• Interpretar imagens à luz de referentes pessoais e sociais.

Nível B2 (equivalência ao 2.º Ciclo do Ensino Básico)

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
<p>Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos.</p> <p style="text-align: center;">LC 2A</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reforçar os enunciados orais com linguagens não verbais ajustadas à mensagem (gestos, sons,...). • Adequar o tom, o ritmo, o léxico e as estruturas morfo- sintáticas a diferentes situações de comunicação. • Planear pequenas intervenções, de acordo com um tema e uma intencionalidade (expor, argumentar, descrever). • Utilizar as funções expressiva, fática, apelativa e informativa de forma coerente com a situação discursiva. • Participar em discussões colectivas, emitindo opiniões, concordando ou discordando fundamentadamente.
<p>Interpretar textos de carácter informativo e reflexivo.</p> <p style="text-align: center;">LC 2B</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se das terminologias específicas dos documentos funcionais. • Distinguir as ideias principais e acessórias de um texto. • Identificar as marcas textuais específicas dos discursos narrativo e descritivo. • Identificar a mensagem principal de um texto global ou de um excerto e os elementos que para ela concorrem. • Esquematizar/Organizar a ordem lógica das ideias num texto. • Utilizar estratégias diversificadas de extração de informação específica de um texto. • Reconstruir o significado global do texto. • Resumir a informação lida. • Estabelecer relações de sentido entre suportes diversos (imagem, som, ...) e o texto.
<p>Produzir textos de acordo com técnicas e finalidades específicas.</p> <p style="text-align: center;">LC 2C</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir textos de acordo com uma dada tipologia. • Transformar textos de acordo com diferentes tipologias e interlocutores. • Elaborar planos de texto na fase anterior à escrita. • Redigir textos com objectivos específicos. • Estruturar o discurso escrito de forma lógica e coerente. • Fazer corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo. • Situar o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos adequados (<i>naquele tempo, naquela casa, aqui, lá,...</i>) • Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido. • Proceder à auto-correcção e revisão do texto produzido.
<p>Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a finalidades variadas.</p> <p style="text-align: center;">LC 2D</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e produzir mensagens através do uso de diferentes linguagens. • Associar a simbologia de linguagem icónica a actividades e serviços específicos. • Analisar o uso de linguagens (cores, formas, tendências musicais,...) à luz dos códigos socioculturais. • Identificar as linguagens utilizadas em mensagens de teor persuasivo. • Analisar o uso misto de linguagens na disseminação de valores éticos e culturais.

Nível B3 (equivalência ao 3.º Ciclo do Ensino Básico)

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões. LC 3A	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as intenções e características genéricas de um enunciado oral com vista a uma retroacção adequada. • Produzir enunciados orais de acordo com a finalidade e a tipologia definida. • Distinguir factos de opiniões, ao nível da interpretação e da produção oral. • Planear a oralidade de acordo com a intencionalidade do discurso e a audiência. • Fundamentar/argumentar opiniões pessoais ou de outrem.
Interpretar textos de carácter informativo-reflexivo, argumentativo e literário. LC 3B	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar os elementos construtores de sentido num texto. • Seguir o encadeamento das ideias de um texto e antecipar essa sequência. • Fazer juízos sobre as informações de um texto: analisar afirmações contraditórias e a fundamentação de argumentos. • Interpretar os referentes espaciais e temporais num texto. • Identificar as marcas textuais específicas dos discursos directo e indirecto. • Interpretar linguagem metafórica. • Obter e justificar conclusões.
Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos. LC 3C	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar um texto de acordo com as ideias principais e acessórias do mesmo. • Resumir um texto à sua informação/mensagem essencial. • Sintetizar informação. • Adequar os textos às suas finalidades, tendo em conta, inclusive, a presença ou ausência de índices de modalidade (marcas apreciativas e avaliativas do enunciador). • Contextualizar o enunciado no tempo e no espaço, diversificando o uso de deícticos (aqui, lá, agora, no outro dia, no dia seguinte, no dia anterior,...). • Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido, com diversificação de vocabulário e estruturas frásicas. • Proceder à auto-correcção e revisão dos textos produzidos.
Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal. LC 3D	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar o uso de linguagens não verbais diversas a contextos formais e informais. • Analisar o uso de linguagens na pluralidade de manifestações artísticas (moda, teatro, pintura, artesanato, música). • Associar a manipulação das diferentes linguagens à mensagens que um dado discurso pretende transmitir (discurso persuasivo – argumentativo). • Distinguir símbolos universais relativos a diversos tipos de linguagem (significado de gestos, sons, cores, números) e analisá-los mediante valores étnicos e culturais.

Área de Competência-Chave: Matemática para a Vida

Nível B1 (equivalência ao 1.º Ciclo do Ensino Básico)

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação utilizando processos e procedimentos matemáticos.	<ul style="list-style-type: none">• Utilizar a moeda única europeia – euro – em actividades do dia a dia, nomeadamente, em aquisições directas, em operações de multibanco e em actividades que requeiram a escrita da informação numérica.• Efectuar medições de grandezas de natureza diversa, utilizando instrumentos adequados: régua/fita métrica, balança, termómetro medicinal, relógio, etc.• Registrar, ordenadamente, dados de situações reais relativos a medições de comprimento, de capacidade, de massa, de tempo.• Ler e interpretar tabelas, por exemplo: de relação peso/idade, de peso/tamanho de pronto-a-vestir.• Ler e interpretar horários de serviço, de meios de transporte, escolares, etc.• Ler e interpretar gráficos (de barras, pictogramas).
MV 1A	<ul style="list-style-type: none">• Construir tabelas e gráficos de barras relativos a situações de vida pessoal, profissional, social.• Analisar criticamente informação que envolva dados numéricos, nomeadamente a apresentada em órgãos de comunicação• Comunicar processos e resultados usando a língua portuguesa.
Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas.	<ul style="list-style-type: none">• Utilizar um modelo de resolução de problemas, nomeadamente o proposto por <i>Polya-1945</i> (compreender o enunciado; estabelecer e executar um plano de resolução; verificar se o plano se adequa ao problema).• Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas de contagem, utilizando, entre outros, o princípio da multiplicação que é o princípio fundamental das contagens.• Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam números decimais.• Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam o conceito de perímetro de figuras planas regulares ou irregulares, usando a estimativa como meio de controlo de resultados.• Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam relações geométricas como área e volume.
MV 1B	
Compreender e usar conexões matemáticas em contextos de vida.	<ul style="list-style-type: none">• Relacionar diferentes formas de representar um número natural (decomposição em parcelas, em factores, na recta numérica).• Usar as funções de uma calculadora básica, por exemplo o factor constante e as memórias; interpretar resultados obtidos no cálculo de expressões numéricas simples.• Utilizar estratégias pessoais de cálculo nomeadamente o mental.• Fazer estimativas de resultados de operações aritméticas e utilizá-las para detectar eventuais erros.• Usar aspectos do raciocínio proporcional na resolução de tarefas como, por exemplo, na adaptação de uma receita de culinária.• Estabelecer ligações entre conceitos matemáticos e a prática de procedimentos, nomeadamente na construção da figura simétrica, dada a original e o eixo da simetria.• Comunicar processos e resultados usando a língua portuguesa.• Comunicar os resultados de trabalhos de projecto usando a língua portuguesa.
MV 1C	

<p>Relacionar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva.</p> <p>MV 1D</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indicar elementos que pertencem a uma sequência numérica ou geométrica a dar exemplo de elementos não pertencentes a essas sequências. • Descrever leis de formação de sequências, numéricas ou geométricas. • Resolver problemas que envolvam regularidade numéricas, utilizando a calculadora, • Estabelecer conjecturas a partir da observação (raciocínio indutivo) e testar conjecturas utilizando processos lógicos de pensamento. • Usar argumentos para justificar afirmações matemáticas, próprias ou não, nomeadamente através de contra exemplos.
---	--

Nível B2 (equivalência ao 2.º Ciclo do Ensino Básico)

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
<p>Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação usando processos e procedimentos matemáticos.</p> <p>MV 2A</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a moeda única europeia e outra moeda familiar em actividades do dia-a-dia, ou em simulação, nomeadamente, em aquisições directas, em operações de multibanco e em actividades que requeiram a escrita da informação numérica. • Efectuar medições de grandezas de natureza diversa, utilizando unidades e instrumentos de medida adequados. • Ler e interpretar tabelas, de relação peso/idade, de peso/tamanho de pronto-a-vestir, de frequências absolutas e frequências relativas. • Ler e interpretar horários de serviço, de meios de transporte, escolares, etc. • Apresentar horários, diários, semanais ou outros, de uma forma organizada e clara. • Ler e interpretar gráficos (de barras, pictogramas). • Construir tabelas e gráficos de barras relativos a situações de vida pessoal, profissional, social. • Analisar criticamente informação que envolva dados numéricos, nomeadamente a apresentada em órgãos de comunicação • Ordenar e agrupar dados, utilizando medidas de localização (média, mediana, moda) e amplitude para comparar distribuições. • Utilizar o conceito de probabilidade na interpretação de informações. • Comunicar processos e resultados usando a linguagem matemática e a língua portuguesa.
<p>Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemática.</p> <p>MV 2B</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar um modelo de resolução de problemas, nomeadamente o proposto por <i>Polya</i>-1945 (compreender o enunciado; estabelecer e executar um plano de resolução; verificar se o plano se adequa ao problema). • Comunicar processos e resultados usando a linguagem matemática e a língua portuguesa. • Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas de contagem, utilizando, entre outros, o princípio da multiplicação que é o princípio fundamental das contagens • Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam números racionais não inteiros e alguns números irracionais (π, etc.). • Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam os conceitos de: perímetro, área, volume, potência de expoente 2 e raiz quadrada e potência de expoente 3 e raiz cúbica.

<p>Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemática. (cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam raciocínio proporcional: percentagens; proporcionalidade aritmética; usando a estimativa e o cálculo mental como meio de controlo de resultados. • Decidir sobre a razoabilidade de um resultado, tendo em consideração critérios diversos, nomeadamente de divisibilidade, de ordem de grandeza dos números.
<p>MV 2B</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Decidir sobre o uso de cálculo mental, de algoritmo de papel e lápis, ou de instrumento tecnológico, conforme a situação em estudo.
<p>Compreender e usar conexões matemáticas, em contextos de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usar as funções de uma calculadora básica confiante e criticamente. • Reconhecer apresentações equivalentes de números racionais: fraccionária e em forma de dízima; reconhecer a equivalência de fracções. • Efectuar cálculos: mentalmente, com algoritmos ou com calculadora, e decidir qual dos métodos é apropriado à situação. • Determinar experimentalmente valores aproximados do número irracional π, no contexto de explorações geométricas que envolvam circunferência ou círculo. • Utilizar estratégias de cálculo mental adequadas às situações e relacioná-las com propriedades das operações básicas. • Expressar de formas diversas operadores fraccionários (visualmente, expressão designatória).
<p>MV 2C</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar e utilizar diferentes representações de percentagens. • Reconhecer que a igualdade de fracções equivalentes é um exemplo de proporção. • Usar escalas na compreensão e na construção de modelos de realidade. • Construir modelos de poliedros. • Planificar a superfície de um cilindro e planificar a superfície de poliedros. • Utilizar a visualização espacial no estabelecimento/descoberta de relações entre propriedades de figuras geométricas; no contexto destas construções identificar figuras geométricas, estabelecer relações entre as figuras, utilizando as propriedades. • Comunicar os resultados de trabalhos de projecto usando as linguagens matemática e a língua portuguesa.
<p>Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever leis da formação de sequências, numéricas ou geométricas, utilizando linguagem progressivamente mais formal. • Estabelecer conjecturas a partir da observação (raciocínio indutivo) e testar conjecturas utilizando processos lógicos de pensamento. • Usar argumentos para justificar afirmações matemáticas próprias, ou não, nomeadamente através de contra exemplos.
<p>MV 2D</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usar modos particulares de raciocínio matemático nomeadamente a <i>redução ao absurdo</i>. • Comunicar e justificar raciocínios geométricos. • Usar as definições como critérios necessários, embora convencionais e de natureza precária, à comunicação matemática, à organização das ideias e à classificação de objectos matemáticos.

Nível B3 (equivalência ao 3.º Ciclo do Ensino Básico)

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
<p>Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação utilizando processos e procedimentos matemáticos.</p> <p style="text-align: center;">MV 3A</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sequencializar as tarefas elementares de um projecto. • Usar relações de conversão cambial para proceder a operações financeiras habituais. • Analisar e interpretar criticamente gráficos relativos a situações de realidade. • Comparar conjuntos de dados utilizando: frequências absolutas e reconhecendo as limitações/erros desta utilização; - frequências relativas. • Analisar e comparar distribuições estatísticas utilizando medidas de localização (moda, mediana, média aritmética). • Analisar criticamente a validade de argumentos baseados em indicadores estatísticos. • Tratar as informações numéricas contidas em textos relativos, nomeadamente, a temas de vida, com vista a uma interpretação mais esclarecida. • Comunicar processos e resultados usando a linguagem matemática e a língua portuguesa.
<p>Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas.</p> <p style="text-align: center;">MV 3B</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar um modelo de resolução de problemas, nomeadamente o proposto por <i>Polya</i>-1945 (compreender o enunciado; estabelecer e executar um plano de resolução; verificar se o plano se adequa ao problema). • Comunicar processos e resultados usando a linguagem matemática e a língua portuguesa. • Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam modelos matemáticos simples: equações do 1º e 2º grau; inequações do 1º grau; teorema de Pitágoras; relações trigonométricas do triângulo rectângulo. • Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam números racionais não inteiros e alguns números irracionais (π, $\sqrt{2}$, etc.), usando a estimativa e o cálculo mental como meio de controlo de resultados. • Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam os conceitos de: perímetro, área, volume; potenciação e radiciação. • Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam números expressos em notação científica. • Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam raciocínio proporcional: percentagens; proporcionalidade aritmética; proporcionalidade geométrica. • Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam os conceitos de proporcionalidade directa e de proporcionalidade inversa.
<p>Compreender e usar conexões matemáticas em contextos de vida.</p> <p style="text-align: center;">MV 3C</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usar criticamente as funções de uma calculadora científica. • Reconhecer diferentes modos de representação de números e determinar valores exactos de números irracionais, por construção com material de desenho justificando matematicamente este procedimento. • Utilizar a notação científica para representar números muito grandes ou número muito próximos de zero. • Utilizar estratégias de cálculo mental adequadas às situações em jogo e relacioná-las com propriedades das operações. • Interpretar numérica e graficamente relações funcionais, nomeadamente de proporcionalidade directa e de proporcionalidade inversa. • Relacionar vários modelos de variação: linear; polinomial, exponencial,... • Identificar ligações entre a resolução gráfica e a resolução analítica de sistemas de equações/inequações.

<p>Compreender e usar conexões matemáticas em contextos de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas de medida em desenhos à escala, escolhendo escalas para representar situações. • Estabelecer a ligação entre conceitos matemáticos e conhecimento de procedimentos na realização de construções geométricas (quadriláteros, outros polígonos e lugares geométricos). • Reconhecer o conceito de semelhança de figuras e usar as relações entre elementos de figuras com a mesma forma. • Descrever figuras geométricas no plano e no espaço.
<p>(cont.)</p>	
<p>MV 3C</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sequencializar um projecto em tarefas elementares. • Comunicar os resultados de trabalhos de projecto usando a linguagem matemática e a língua portuguesa.
<p>Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir leis de formação de sequências, numéricas ou geométricas, utilizando simbologia matemática, nomeadamente expressões designatórias. • Revelar competências de cálculo, apresentando nomeadamente exemplos de situações em que um produto é menor que os factores e de situações em que o quociente é maior que o dividendo. • Estabelecer conjecturas a partir da observação (raciocínio indutivo) e testar conjecturas utilizando processos lógicos de pensamento. • Usar argumentos válidos para justificar afirmações matemáticas, próprias ou não, como por exemplo, a particularização e a generalização. • Usar modos particulares de raciocínio matemático, nomeadamente a redução ao absurdo. • Reconhecer as definições como critérios embora convencionais e de natureza precária: necessários a uma clara comunicação matemática; de organização das ideias e de classificação de objectos matemáticos.
<p>MV 3D</p>	

Área de Competência-Chave: Tecnologias da Informação e Comunicação

Nível B1 (equivalência ao 1.º Ciclo do Ensino Básico)

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
Operar, em segurança, equipamento tecnológico diverso, usado no quotidiano. TIC 1A	<ul style="list-style-type: none">• Identificar diversos equipamentos tecnológicos usados no dia-a-dia.• Distinguir as potencialidades desse equipamento.• Operar equipamento tecnológico diversificado (por exemplo: máquina de lavar, aparelho de fax, televisão, caixa multibanco, telemóvel, sonda, sistema de rega, etc.).• Reconhecer os factores de risco e as precauções a tomar quando se trabalha com determinados equipamentos tecnológicos: ligações seguras, postura, fadiga visual, etc.
Realizar operações básicas no computador. TIC 1B	<ul style="list-style-type: none">• Ligar, desligar e reiniciar correctamente o computador e periféricos, designadamente e impressora.• Usar o rato: apontar, clicar, duplo clique, seleccionar e arrastar.• Reconhecer os ícones de base do ambiente de trabalho.• Abrir, redimensionar, restaurar e fechar uma janela desse ambiente.• Reconhecer as diferentes barras de uma janela do ambiente de trabalho e suas funções.• Criar, abrir, apagar e copiar pastas e ficheiros.• Usar o menu <i>Iniciar</i> para abrir um programa.• Usar a função localizar para encontrar ficheiros ou pastas criados.• Usar alguns dos acessórios do sistema operativo: calculadora, leitor de CDs, gravador de áudio, jogos, etc..
Utilizar as funções básicas de um programa de processamento de texto. TIC 1C	<ul style="list-style-type: none">• Abrir um documento de processamento de texto.• Reconhecer as funções dos diferentes elementos da janela: barra de ferramentas, barra de menus, barra de estado, barras de descolamento...• Abrir um documento já existente, alterá-lo e guardá-lo.• Criar um novo documento, inserir texto e formatá-lo, usando as funções das barras de ferramentas.• Pré-visualizar um documento.• Imprimir um documento utilizando as opções base de impressão.• Guardar o/s documento/s no disco rígido ou na disquete.
Usar a Internet para obter informação. TIC 1D	<ul style="list-style-type: none">• Iniciar um programa de navegação (<i>browser</i>) na <i>Web</i>.• Reconhecer as funções das diferentes barras do programa de navegação: barras de ferramentas, barras de estado...• Identificar e interpretar vocabulário específico usado na <i>Internet</i>.• Utilizar um endereço e aceder à informação.• Clicar num <i>link</i> (texto ou imagem) e voltar à página principal.• Pesquisar em diferentes motores de busca.• Utilizar uma palavra - passe numa pesquisa.• Entrar em sítios apontados na pesquisa e voltar ao motor de busca.• Adicionar uma página da <i>Web</i> à pasta <i>Favoritos</i>.• Ler, apagar e reenviar mensagens recebidas, em correio electrónico.

Nível B2 (equivalência ao 2.º Ciclo do Ensino Básico)

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
<p>Operar, em segurança, equipamento tecnológico diverso.</p> <p>TIC 2A</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diversos equipamentos tecnológicos usado no dia-a-dia. • Distinguir as vantagens e as desvantagens desse equipamento. • Operar equipamento tecnológico diversificado. • Reconhecer os factores de risco e as preocupações a tomar quando se trabalha com determinado tipo de equipamento tecnológico: ligações seguras, postura, fadiga visual, etc. • Introduzir/alterar contactos telefónicos na agenda de um telemóvel. • Receber e enviar mensagens SMS através de um telemóvel. • Ligar, desligar e reiniciar correctamente o computador e periféricos, designadamente um <i>scanner</i>.
<p>Realizar, em segurança, operações várias no computador.</p> <p>TIC 2B</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usar o rato: apontar, clicar, duplo-clique, seleccionar e arrastar. • Reconhecer os ícones do ambiente de trabalho. • Reconhecer as diferentes barras de uma janela e suas funções. • Criar, abrir, apagar e copiar pastas e ficheiros. • Usar alguns dos acessórios do sistema operativo: calculadora, leitor de CDs, gravador de áudio, jogos, etc. • Configurar as propriedades do monitor; fundo e protecção do ecrã. • Reconhecer as formas de propagação dos vírus informáticos e seus perigos. • Identificar as medidas de segurança a tomar. • Abrir um documento de processamento de texto.
<p>Utilizar um programa de processamento de texto.</p> <p>TIC 2C</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as funções dos diferentes elementos da janela: barra de ferramentas, barra de menus, barra de estado, barras de deslocamento... • Abrir um documento já existente e alterá-lo. • Criar um novo documento, inserir texto, formatar e verificá-lo ortográfica e gramaticalmente. • Criar uma tabela e alterar os seus pormenores de estilo (por exemplo: inserir e eliminar colunas e linhas; mudar o estilo e espessura de linha; inserir sombreado ou cor nas células). • Adicionar imagens e formas automáticas a um documento e alterá-las. • Usar o <i>WordArt</i>. • Imprimir um documento utilizando as opções bases de impressão.
<p>Usar a Internet para obter e transmitir informação.</p> <p>TIC 2D</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos necessários para ligar um computador à <i>Internet</i>. • Comparar as ofertas de diferentes fornecedores de serviços. • Identificar e interpretar vocabulário específico usado na <i>Internet</i>. • Iniciar um programa de navegação (<i>browser</i>) na <i>Web</i> e abrir um endereço na <i>Internet</i>. • Reconhecer as funções das diferentes barras do programa de navegação: barra de ferramentas, barra de estado... • Clicar num <i>Link</i> (texto ou imagem) e voltar à página principal. • Pesquisar em diferentes motores de busca, utilizando ou não uma palavra-chave. • Adicionar uma página da <i>Web</i> à pasta Favoritos. • Criar uma caixa de correio pessoal. • Ler, apagar e responder a mensagens recebidas, usando o livro de endereços. • Identificar os cuidados a ter, relativamente aos vírus informáticos, no recebimento de ficheiros em anexo.

Nível B3 (equivalência ao 3.º Ciclo do Ensino Básico)

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
<p>Operar, em segurança, equipamento tecnológico, designadamente o computador.</p> <p style="text-align: center;">TIC 3A</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Operar equipamento tecnológico diversificado (por exemplo: câmara de vídeo, videogravador, televisão, máquina de lavar, caixa multibanco, telemóvel, sonda, sistema de rega, etc.). • Reconhecer os factores de risco e as preocupações a tomar quando se trabalha com determinado tipo de equipamento tecnológico: ligações seguras, postura, fadiga visual, etc. • Distinguir diferentes tipos de computadores (PC, portátil) ao nível do preço, tipo de utilização, entre outras características. • Abrir, redimensionar e fechar uma janela do ambiente de trabalho. • Configurar no computador hora, data, propriedades do monitor, fundo e protecção do ecrã. • Criar um talho para um ficheiro e mudar o nome. • Usar acessórios do sistema operativo: calculadora, jogos, <i>Paint</i>. • Reconhecer as formas de propagação dos vírus informáticos e seus perigos. • Activar um programa antivírus e suas opções de segurança.
<p>Utilizar uma aplicação de folhas de cálculo.</p> <p style="text-align: center;">TIC 3B</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criar uma nova folha de cálculo. • Inserir números e texto em células e formatá-los. • Adicionar limites, cores e padrões. • Utilizar fórmulas lógicas e aritméticas numa célula. • Utilizar diferentes formas de notação. • Apresentar os números de uma célula em percentagem. • Importar para a folha uma imagem ou texto. • Criar diferentes estilos de gráfico para analisar informação e modificá-los. • Exportar uma folha de cálculo ou gráfico. • Utilizar uma lista como uma base de dados. • Usar as funções da base de dados para gerir e analisar os dados de uma lista.
<p>Utilizar um programa de processamento de texto e de apresentação de informação.</p> <p style="text-align: center;">TIC 3C</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um documento, inserir texto, imagens e tabelas e formatá-las. • Inserir números de páginas, cabeçalho e notas de rodapé num documento. • Inserir texto automático num documento. • Formatar o documento em colunas. • Abrir um programa de apresentação. • Criar uma nova apresentação. • Adicionar texto e imagem à apresentação. • Utilizar as ferramentas de cortar, copiar e colar texto ou imagem. • Inserir um duplicado do diapositivo e alterar o seu conteúdo. • Adicionar efeitos de animação e transição aos diapositivos. • Realizar uma apresentação.
<p>Usar a Internet para obter, transmitir e publicar informação.</p> <p style="text-align: center;">TIC 3D</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos necessários para ligar um computador à <i>Internet</i>. • Comparar as ofertas dos diferentes fornecedores de serviços. • Identificar e interpretar vocabulário específico usado na <i>Internet</i>. • Iniciar um programa de navegação (<i>browser</i>) na <i>Web</i> e abrir um endereço na <i>Internet</i>. • Reconhecer as funções das diferentes barras do programa de navegação: barras de ferramentas, barras de estado, etc. • Pesquisar em diferentes motores de busca, utilizando ou não palavra-chave. • Criar uma caixa de correio pessoal e organizar um livro de endereços. • Ler, apagar e enviar mensagens, com ou sem ficheiros anexo.

**Usar a Internet para obter,
transmitir e publicar
informação.
(cont.)**

TIC 3D

- Identificar os cuidados a ter, relativamente aos vírus informáticos, no recebimento de ficheiros em anexo.
 - Utilizar informação recebida via *Internet*, noutros suportes.
 - Identificar as regras de utilização das salas de conversação.
 - escolher uma alcunha (*nickname*) e entrar numa sala de conversação
 - Identificar as vantagens e desvantagens deste tipo de serviço.
 - Criar um sítio (*site*) com uma aplicação de apresentações (por ex. *MPublisher*) ou uma aplicação de edição e gestão (por ex. *MFrontPage*).
 - Modificar o design e esquema de cores (no caso do *Publisher*).
 - Inserir *links*, texto, imagens próprias ou de uma galeria de imagens e pré- visualizá-las num programa de navegação.
 - Usar uma aplicação *FTP (Fila Transfer Protocol)* para fazer a transferencia de paginas (*upload*) para um servidor público.
-

Área de Competência-Chave: Cidadania e Empregabilidade

Nível B1 (equivalência ao 1.º Ciclo do Ensino Básico)

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
Organização Política dos Estados Democráticos. Competências para trabalhar em grupo.	<ul style="list-style-type: none">• Participar activamente num grupo.• Conhecer os valores e as regras de um grupo.• Ouvir os outros participantes num grupo.• Interagir com os outros (direitos, liberdades e garantias fundamentais).• Acordar/ negociar objectivos.• Lidar com os órgãos da Administração.
Organização Económica dos Estados Democráticos. Competências de adaptabilidade e flexibilidade.	<ul style="list-style-type: none">• Monitorar o desempenho profissional próprio.• Procurar ajuda.• Trabalhar em diversos contextos.• Prestar atenção aos pormenores.• Conhecer direitos e deveres económicos.• Tomar decisões de consumo, em termos pessoais e familiares.
Educação/Formação, Profissão e Trabalho/Emprego. Competências de educação/Formação ao longo da vida.	<ul style="list-style-type: none">• Participar em actividades de formação contínua.• Conhecer legislação do trabalho, sindicatos e relações laborais.• Conhecer a estrutura de oportunidades do mercado de emprego.• Reconhecer a importância dos meios de comunicação social.• Identificar inovações tecnológicas que afectam o exercício profissional.• Situar-se em relação à inserção ou reinserção no mundo do trabalho.
Ambiente e Saúde. Competências de relacionamento interpessoal.	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer os principais problemas ambientais.• Conhecer-se a si próprio.• Trabalhar com pessoas de diferentes estatutos sociais.• Partilhar trabalho.• Conhecer regras básicas de higiene e segurança pessoal e no trabalho.• Reconhecer a serviços de protecção e prevenção de acidentes.

Nível B2 (equivalência ao 2.º Ciclo do Ensino Básico)

Unidade de Competência	CrITÉrios de Evidência
Organização Política dos Estados Democráticos. Competências para trabalhar em grupo.	<ul style="list-style-type: none">• Expressar ideias e opiniões para os outros participarem num grupo.• Ser sensível às ideias e pontos de vista dos outros.• Definir métodos de trabalho em comum.• Conhecer o papel do Estado na protecção de direitos e liberdades.
Organização Económica dos Estados Democráticos. Competências de adaptabilidade e flexibilidade.	<ul style="list-style-type: none">• Gerir o tempo.• Modificar tarefas.• Aceitar informação de retorno (<i>feedback</i>).• Trabalhar autonomamente.• Assumir responsabilidades.• Evidenciar capacidades de iniciativa.
Educação/Formação, Profissão e Trabalho/Emprego. Competências de educação/Formação ao longo da vida.	<ul style="list-style-type: none">• Identificar-se com novas formas de aprendizagem.• Conhecer incentivos à formação.• Desenvolver planos de carreira profissional.• Identificar possíveis conflitos de papéis sociais e de contextos de vida.• Reconhecer a importância das organizações sindicais e patronais.• Assumir responsabilidade pessoal na preservação do ambiente.
Ambiente e Saúde. Competências de relacionamento interpessoal.	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer os pontos fortes e os pontos fracos pessoais.• Procurar situações mutuamente concordantes.• Demonstrar autocontrolo.• Identificar causas e consequências de acidentes.• Posicionar-se em relação a um “estilo de vida saudável”.• Expressar ideias e opiniões para os outros participarem num grupo.

Nível B3 (equivalência ao 3.º Ciclo do Ensino Básico)

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
Organização Política dos Estados Democráticos. Competências para trabalhar em grupo.	<ul style="list-style-type: none">• Transmitir conclusões.• Liderar um grupo.• Estabelecer compromissos.• Reconhecer e respeitar a diversidade dos outros.• Resolver interesses divergentes.
Organização Económica dos Estados Democráticos. Competências de adaptabilidade e flexibilidade.	<ul style="list-style-type: none">• Ajustar o desempenho profissional a variações imprevistas.• Assumir riscos controladamente e gerir recursos.• Fornecer informação de retorno (<i>feedback</i>)• Conhecer os sistemas organizacionais e sociais.• Identificar e sugerir novas formas de realizar as tarefas.• Ter iniciativas e evidenciar capacidades de empreendimento.
Educação/Formação, Profissão e Trabalho/Emprego.. Competências de educação/Formação ao longo da vida.	<ul style="list-style-type: none">• Aprender a aprender.• Construir uma carteira de competências individual.• Utilizar tecnologias de formação à distância.• Posicionar-se face às relações entre deontologia e inovação tecnológica.• Conhecer dispositivos e mecanismos de concertação social.
Ambiente e Saúde. Competências de relacionamento interpessoal.	<ul style="list-style-type: none">• Ensinar os outros.• Concluir negociações.• Gerir e negociar disputas.• Tomar posição sobre a reintegração social das vítimas de acidentes.• Relacionar meio ambiente e desenvolvimento socio-económico.• Conhecer o papel do estado na promoção da saúde dos cidadãos.

Anexo 2: Quadros integradores dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário¹⁰

¹⁰ Adaptado de DGFV (2006)

Área de Competência-Chave: Cidadania e Profissionalidade

DIMENSÃO DE COMPETÊNCIAS I: COMPETÊNCIAS COGNITIVAS

Núcleo Gerador: Direitos e Deveres	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Liberdade e Responsabilidade Pessoal
Contexto profissional	Direitos e Deveres Laborais
Contexto institucional	Democracia Representativa e Participativa
Contexto macro-estrutural	Direitos, Deveres e Contextos Globais
Núcleo Gerador: Complexidade e Mudança	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Aprendizagem ao Longo da Vida
Contexto profissional	Processos de Inovação
Contexto institucional	Associativismo e Movimentos Colectivos
Contexto macro-estrutural	Globalização
Núcleo Gerador: Reflexividade e Pensamento Crítico	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Preconceitos, Estereótipos e Representações Sociais
Contexto profissional	Reconversões Profissionais e Organizacionais
Contexto institucional	Instituições e Modelos Institucionais
Contexto macro-estrutural	Opinião Pública e Reflexão Crítica

DIMENSÃO DE COMPETÊNCIAS II: COMPETÊNCIAS ÉTICAS

Núcleo Gerador: Identidade e Alteridade	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Códigos Institucionais e Comunitários
Contexto profissional	Colectivos Profissionais e Organizacionais
Contexto institucional	Políticas Públicas
Contexto macro-estrutural	Identidades e Patrimónios Culturais
Núcleo Gerador: Convicção e Firmeza Ética	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Valores Éticos e Culturais
Contexto profissional	Deontologia e Normas Profissionais
Contexto institucional	Códigos de Conduta Institucional
Contexto macro-estrutural	Escolhas Morais Comunitárias
Núcleo Gerador: Abertura Moral	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Tolerância e Diversidade
Contexto profissional	Processos de Negociação
Contexto institucional	Pluralismo e Representação Plural
Contexto macro-estrutural	Mediação Intercultural

DIMENSÃO DE COMPETÊNCIAS III: COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Núcleo Gerador: Argumentação e Assertividade	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Capacidade argumentativa
Contexto profissional	Capacidade assertiva
Contexto institucional	Mecanismos deliberativos
Contexto macro-estrutural	Debates e intervenção pública
Núcleo Gerador: Programação	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Projectos pessoais e familiares
Contexto profissional	Gestão do trabalho
Contexto institucional	Projectos colectivos
Contexto macro-estrutural	Capacidade prospectiva

Áreas de Competências-Chave: Cultura, Língua e Comunicação / Sociedade, Tecnologia e Ciência

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos

Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Equipamentos Domésticos
Contexto profissional	Equipamentos Profissionais
Contexto institucional	Utilizadores, Consumidores e Reclamações
Contexto macro-estrutural	Transformações e Evoluções Técnicas

Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade

Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Consumo e Eficiência Energética
Contexto profissional	Resíduos e Reciclagens
Contexto institucional	Recursos Naturais
Contexto macro-estrutural	Clima

Núcleo Gerador: Saúde

Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Cuidados Básicos
Contexto profissional	Riscos e Comportamentos Saudáveis
Contexto institucional	Medicinas e Medicação
Contexto macro-estrutural	Patologias e Prevenção

Núcleo Gerador: Gestão e Economia

Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Orçamentos e Impostos
Contexto profissional	Empresas, Organizações e Modelos de Gestão
Contexto institucional	Sistemas Monetários e Financeiros
Contexto macro-estrutural	Usos e Gestão do Tempo

Núcleo Gerador: Tecnologias da Informação e Comunicação

Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Comunicações Rádio
Contexto profissional	Micro e Macro Electrónica
Contexto institucional	Media e Informação
Contexto macro-estrutural	Redes e Tecnologias

Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade

Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Construção e Arquitectura
Contexto profissional	Ruralidade e Urbanidade
Contexto institucional	Administração, Segurança e Território
Contexto macro-estrutural	Mobilidades Locais e Globais

Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais

Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	O Elemento
Contexto profissional	Processos e Métodos Científicos
Contexto institucional	Ciência e Controvérsias Públicas
Contexto macro-estrutural	Leis e Modelos Científicos

Anexo 3: Quadros de estatísticas descritivas para a caracterização da amostra

Quadro 1 – *Distribuição da amostra total e da amostra por grupos em função do sexo*

	Amostra Total		Adultos Inscritos		Adultos em Processo		Adultos Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Feminino	68	57,6	18	42,9	20	58,8	30	71,4
Masculino	50	42,4	24	57,1	14	41,2	12	28,6
Total	118	100,0	42	100,0	34	100,0	42	100,0

Quadro 2 – Estatísticas de tendência central e de dispersão para a idade

	Amostra Total				Adultos Inscritos				Adultos em Processo				Adultos Certificados			
	M	DP	Mín	Máx	M	DP	Mín	Máx	M	DP	Mín	Máx	M	DP	Mín	Máx
Idade	42,5	9,4	25	73	40,0	8,6	25	64	40,2	6,7	28	34	46,8	10,5	28	73

Quadro 3 – Distribuição da amostra total e da amostra por grupos em função do estado civil

	Amostra Total		Adultos Inscritos		Adultos em Processo		Adultos Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Casado	96	81,4	30	71,5	28	82,4	38	90,5
Solteiro	11	9,3	8	19,0	1	2,9	2	4,8
Divorciado	7	5,9	0	0,0	2	5,9	1	2,4
Viúvo	2	1,7	4	9,5	1	5,9	1	2,4
União de Facto	2	1,7	0	0,0	2	5,9	0	0,0
Total	118	100,0	42	100,0	34	100,0	42	100,0

Quadro 4 – Distribuição da amostra total e da amostra por grupos em função da escolaridade

	Amostra Total		Adultos Inscritos		Adultos em Processo		Adultos Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
4.º ano incompleto	3	2,5	1	2,4	0	0,0	2	4,8
4.º ano completo	29	24,6	9	21,4	7	20,6	13	31,0
5.º ano incompleto	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
5.º ano completo	2	1,7	0	0,0	1	2,9	1	2,4
6.º ano incompleto	2	1,7	0	0,0	0	0,0	2	4,8
6.º ano completo	51	43,2	20	47,6	17	50,0	14	33,3
7.º ano incompleto	8	6,8	1	2,4	3	8,8	4	9,5
7.º ano completo	5	4,2	4	9,5	0	0,0	1	2,4
8.º ano incompleto	7	5,9	2	4,8	3	8,8	2	4,8
8.º ano completo	6	5,1	3	7,1	2	5,9	1	2,4
9.º ano incompleto	5	4,2	2	4,8	1	2,9	2	4,8
Total	118	100,0	42	100,0	34	100,0	42	100,0

Quadro 5 – Distribuição da amostra total e da amostra por grupos em função da situação profissional

	Amostra Total		Adultos Inscritos		Adultos em Processo		Adultos Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Empregado por conta de outrem	58	49,2	20	47,6	20	58,8	18	42,9
Empregado por conta próprio	18	15,3	3	7,1	5	14,7	10	23,8
Desempregado há mais de 1 ano	17	14,4	6	14,3	4	11,8	7	16,7
Desempregado há menos de 1 ano	14	11,9	11	26,2	2	5,9	1	2,4
Domésticas	5	4,2	1	2,4	2	5,9	2	4,8
Reformado	4	3,4	0	0,0	0	0,0	4	9,5
Reforma por invalidez	2	1,7	1	2,4	1	2,9	0	0,0
Total	118	100,0	42	100,0	34	100,0	42	100,0

Quadro 6 – Profissões exercidas pelos adultos empregados

Área Profissional	Profissões	Adultos Empregados		Adultos Empregados Inscritos		Adultos Empregados em Processo		Adultos Empregados Certificados	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Indústria	Operária Têxtil	3	3,9	0	0,0	2	8,0	1	3,6
	Operador de Máquinas Fabris	3	3,9	1	4,3	2	8,0	0	0,0
	Empregado Fabril	2	2,6	1	4,3	0	0,0	1	3,6
	Controladora de Qualidade	2	2,6	1	4,3	1	4,0	0	0,0
	Chefe de Equipa (Fabril)	1	1,3	0	0,0	1	4,0	0	0,0
	Afinador Têxtil	1	1,3	0	0,0	1	4,0	0	0,0
	Embaladeira	1	1,3	0	0,0	1	4,0	0	0,0
	Encarregado Geral	1	1,3	0	0,0	0	0,0	1	3,6
	Industrial do Calçado	1	1,3	0	0,0	0	0,0	1	3,6
	Montador de Cozinhas	1	1,3	1	4,3	0	0,0	0	0,0
	Operador Especializado	1	1,3	1	4,3	0	0,0	0	0,0
	Polidor de Móveis	1	1,3	0	0,0	1	4,0	0	0,0
	Total	18	23,4	5	21,5	9	36,0	4	14,4
Serviços Gerais e à Comunidade	Empregada Doméstica	5	6,6	1	4,3	1	4,0	3	10,8
	Auxiliar de Serviços Gerais	4	5,3	0	0,0	0	0,0	4	14,4
	Governanta	2	2,6	2	8,6	0	0,0	0	0,0
	Barbeiro	1	1,3	0	0,0	1	4,0	0	0,0
	Cabeleireira	1	1,3	1	4,3	0	0,0	0	0,0
	Motorista	1	1,3	0	0,0	1	4,0	0	0,0
	Pasteleiro	1	1,3	0	0,0	1	4,0	0	0,0
	Total	15	19,7	4	17,2	4	16,0	7	25,2
Comércio	Costureira Qualificada	5	6,6	0	0,0	2	8,0	3	10,8
	Comerciante	2	2,6	0	0,0	0	0,0	2	7,2
	Decorador de Interiores	2	2,6	0	0,0	2	8,0	0	0,0
	Coordenadora de Atelier de Costura	1	1,3	1	4,3	0	0,0	0	0,0
	Florista	1	1,3	0	0,0	1	4,0	0	0,0
	Operador de Caixa	1	1,3	0	0,0	1	4,0	0	0,0
	Repositora	1	1,3	0	0,0	1	4,0	0	0,0
	Total	13	17,0	1	4,3	7	28,0	5	18,0
Administrativo-Empresarial	Gerente	7	9,2	1	4,3	1	4,0	5	18,0
	Escriturária	3	3,9	1	4,3	1	4,0	1	3,6
	Comercial	1	1,3	1	4,3	0	0,0	0	0,0
	Total	11	14,4	3	12,9	2	8,0	6	21,6
Construção Civil	Electricista da C. Civil	2	2,6	1	4,3	1	4,0	0	0,0
	Marceneiro	2	2,6	2	8,6	0	0,0	0	0,0
	Pintor da Construção Civil	2	2,6	0	0,0	2	8,0	0	0,0
	Carpinteiro	1	1,3	1	4,3	0	0,0	0	0,0
	Construtor Civil	1	1,3	0	0,0	0	0,0	1	3,6
	Ladrilhador	1	1,3	1	4,3	0	0,0	0	0,0
	Serralheiro	1	1,3	1	4,3	0	0,0	0	0,0
	Técnico de Electricidade	1	1,3	0	0,0	0	0,0	1	3,6
Total	11	14,3	6	25,8	3	12,0	2	7,2	
	Cozinheira	2	2,6	1	4,3	0	0,0	1	3,6

Hotelaria e Turismo	Empregada de Refeitório	2	2,6	0	0,0	0	0,0	2	7,2
	Ajudante de Cozinha	1	1,3	0	0,0	0	0,0	1	3,6
	Empregado de Mesa	1	1,3	1	4,3	0	0,0	0	0,0
	Total	6	7,8	2	8,6	0	0,0	4	14,4
Transportes	Motorista	1	1,3	1	4,3	0	0,0	0	0,0
	Total	1	1,3	1	4,3	0	0,0	0	0,0
Justiça e Segurança	Militar	1	1,3	1	4,3	0	0,0	0	0,0
	Total	1	1,3	1	4,3	0	0,0	0	0,0

Quadro 7 – Antiguidade na profissão dos adultos empregados

	Adultos Empregados		Adultos Empregados Inscritos		Adultos Empregados em Processo		Adultos Empregados Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Há menos de 1 ano	3	3,9	1	4,3	1	4,0	1	3,6
De 1 a 3 anos	6	7,9	3	13,0	0	0,0	3	10,7
De 3 a 6 anos	13	17,1	6	26,1	4	16,0	3	10,7
Mais de 6 anos	54	71,1	13	56,5	20	80,0	21	75,0
Total	76	100,0	23	100,0	25	100,0	28	100,0

Quadro 8 – Tipo de contratação dos adultos empregados

	Adultos Empregados		Adultos Empregados Inscritos		Adultos Empregados em Processo		Adultos Empregados Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Contrato de trabalho sem termo	39	51,3	11	47,8	16	64,0	12	42,9
Contrato de trabalho com termo	18	23,7	9	39,1	3	12,0	6	21,4
Empresário em nome individual	16	21,1	2	8,7	4	16,0	10	35,7
Prestação de serviços	2	2,6	1	4,3	1	4,0	0	0,0
Sem contrato	1	1,3	0	0,0	1	4,0	0	0,0
Total	76	100,0	23	100,0	25	100,0	28	100,0

Quadro 9 – Satisfação com a situação profissional dos adultos empregados

	Adultos Empregados		Adultos Empregados Inscritos		Adultos Empregados em Processo		Adultos Empregados Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nada satisfeito	3	3,9	2	8,7	1	4,0	0	0,0
Pouco satisfeito	16	21,1	9	39,1	3	12,0	4	14,3
Satisfeito	35	46,1	6	26,1	16	64,0	13	46,4
Muito Satisfeito	22	28,9	6	26,1	5	20,0	11	39,3
Total	76	100,0	23	100,0	25	100,0	28	100,0

Quadro 10 – Perspectivas de progressão na carreira dos adultos empregados

	Adultos Empregados		Adultos Empregados Inscritos		Adultos Empregados em Processo		Adultos Empregados Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sim	28	36,8	10	43,5	13	52,0	5	17,9
Não	48	63,2	12	56,5	12	48,0	23	82,1
Total	76	100,0	23	100,0	25	100,0	28	100,0

Quadro 11 – Tempo no desemprego dos adultos desempregados

	Adultos Desempregados		Adultos Desempregados Inscritos		Adultos Desempregados em Processo		Adultos Desempregados Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Há menos de 1 ano	14	45,2	11	64,7	2	33,3	1	12,5
De 1 a 3 anos	11	35,5	4	23,5	4	66,7	3	37,5
De 3 a 6 anos	4	12,9	1	5,9	0	0,0	3	37,5
Mais de 6 anos	2	6,5	1	5,9	0	0,0	1	12,5
Total	31	100,0	17	100,0	6	100,0	8	100,0

Quadro 12 – Procura de emprego pelos adultos desempregados

	Adultos Desempregados		Adultos Desempregados Inscritos		Adultos Desempregados em Processo		Adultos Desempregados Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sim	24	77,4	14	82,4	6	100,0	5	62,5
Não	7	22,6	3	17,6	0	0,0	3	37,5
Total	31	100,0	17	100,0	6	100,0	8	100,0

Quadro 13 – Dificuldades sentidas na procura de emprego pelos adultos desempregados

	Adultos Desempregados		Adultos Desempregados Inscritos		Adultos Desempregados em Processo		Adultos Desempregados Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Falta de oferta de emprego na zona de residência	14	58,3	9	64,3	2	40,0	3	60,0
Habilitações escolares insuficientes	13	54,2	7	50,0	1	20,0	5	100,0
Falta de qualificação/ experiência profissional	4	16,7	2	14,3	0	0,0	2	40,0
Trabalho pouco aliciante	4	16,7	2	14,3	0	0,0	2	40,0
Idade a mais para a função	4	16,7	1	7,1	2	40,0	1	20,0
Horários de trabalho incompatíveis com a vida pessoal	2	8,3	0	0,0	1	20,0	1	20,0

Quadro 14 – Subsídio de desemprego nos adultos desempregados

	Adultos Desempregados		Adultos Desempregados Inscritos		Adultos Desempregados em Processo		Adultos Desempregados Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sim	16	51,6	8	47,1	6	100,0	2	25,0
Não	15	48,4	9	52,9	0	0,0	6	75,0
Total	31	100,0	17	100,0	6	100,0	8	100,0

Anexo 4: Escala de Auto-Estima de Rosenberg (RSES)

Anexo 5: Escala de Auto-Aprendizagem (AAE)

Anexo 6: Questionários Sócio-Demográficos (QSD)

Anexo 7: Pedido de colaboração aos Centros Novas Oportunidades

Exmo(a). Senhor(a)

Director(a) do Centro Novas Oportunidades

Porto, 2 de Dezembro de 2008

No âmbito do seu Mestrado em Psicologia na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, e sob a orientação da Prof. Doutora Sílvia Pina Neves, a aluna Susana Maria Veiga de Sousa Vieira está a desenvolver um estudo subordinado ao tema: *O impacto do processo de RVCC de Nível Básico na auto-estima e na auto-aprendizagem.*

Para o desenvolvimento deste estudo solicita-se a autorização de V.Ex^a para administrar um conjunto de questionários junto de Adultos em estado de Inscritos, em Processo de RVCC e Certificados de Nível Básico, cujo preenchimento será colectivo e de aproximadamente 60 minutos, sendo que nos Adultos em Processo a administração dos mesmos realizar-se-á em dois momentos distintos (antes e no final do processo de RVCC). De referir que a confidencialidade da participação neste estudo será garantida no consentimento informado a ser assinado por cada um dos participantes.

Agradecendo desde já toda a atenção dispensa, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Susana Maria Veiga de Sousa Vieira

Anexo 8: Declaração de Consentimento Informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

*Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial
(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)*

Designação do Estudo:

*O impacto do processo de RVCC de Nível Básico na auto-estima e na auto-aprendizagem:
Um estudo quasi-experimental*

Eu, _____, abaixo-assinado, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído, que inclui uma intervenção em processo de RVCC, havendo lugar a dois momentos de avaliação: um antes (*pré-teste*) e outro depois (*pós-teste*) desta intervenção. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação que me foi prestada versou os objectivos e a metodologia a concretizar neste estudo, bem como os seus potenciais efeitos e consequências. Além disso, foi-me informado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto participar no estudo acima referido (que inclui uma intervenção com dois momentos de avaliação) e que me seja aplicado o conjunto de questionários propostos pelo investigador no âmbito deste estudo.

Data: ____/____/ 2008

Assinatura do Participante: _____

O Investigador responsável:

Nome: Susana Maria Veiga de Sousa Vieira

Assinatura:

Anexo 9: Planificação e cronograma das sessões

**Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
Planificação das Sessões – Nível Básico**

Sessão de Grupo	Actividades	Horas	Equipa
1	Apresentação da Equipa e do Grupo	3	Profissional de RVC
	Leitura e assinatura de contrato e da declaração para aquisição de PC		
	Apresentação da Metodologia e do Processo de RVCC e de uma situação de vida		
2	Actividade para recolha de materiais / evidências das competências adquiridas ao longo da vida	3	Profissional de RVC
	Apresentação e explicação dos Instrumentos de Mediação		
3/4/5	Descodificação do Referencial de Competência-Chave	3/3/3	Profissional de RVC
	Sessão de Trabalho: apresentação e desenvolvimento por parte dos adultos, dos Instrumentos de Mediação com recurso às experiências de vida e interesses pessoais. Proposta de recolha de evidências, contextualizadas nas histórias de vida dos adultos.		
6/7/8/9	Sessão de Trabalho: apresentação e desenvolvimento por parte dos adultos, dos Instrumentos de Mediação com recurso às experiências de vida e interesses pessoais. Proposta de recolha de evidências, contextualizadas nas histórias de vida dos adultos.	3/3/3/3	Formadores
	Sessão de Trabalho: Reflexão sobre o Processo de RVCC e sobre Projectos Futuros.		
10		3	Profissional de RVC
<hr/>			
Sessão Individual	Actividades	Horas	Equipa
11	Proposta de recolha de evidências, contextualizadas nas histórias de vida dos adultos.	1	Profissional de RVC
	Revisão / Actualização do Dossier Pessoal e Profissional		
12/13/14/15	Proposta de recolha de evidências, contextualizadas nas histórias de vida dos adultos.	1/1/1/1	Formador
	Revisão / Actualização do Dossier Pessoal e Profissional		
16	Entrega do Dossier Pessoal e Profissional	1	Profissional de RVC
Formação Complementar (caso o adulto necessite)		Máx. 50 H	Formadores
Sessão de Preparação de Júri		2 a 3 H	Profissional de RVC
Sessão de Júri de Certificação			Profissional de RVC Formadores Avaliador Externo
Plano de Desenvolvimento Pessoal		30 m a 1 H	Profissional de RVC

CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES ...

Mês		Cronograma RVCC_NB_Grupo ...																															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
2008 / 2009	Novembro	10:00/13:00	F																														
		14:00/17:00	F																														
		19:00/22:00	F																														
	Dezembro	10:00/13:00	F																														
		14:00/17:00	F																														
		19:00/22:00	F																														
	Janeiro	10:00/13:00	F																														
14:00/17:00		F																															
19:00/22:00		F																															
Fevereiro	10:00/13:00																																
	14:00/17:00																																
	19:00/22:00																																
Março	10:00/13:00																																
	14:00/17:00																																
	19:00/22:00																																
Abril	10:00/13:00																																
	14:00/17:00																																
	19:00/21:00/23:00																																
Maio	10:00/13:00																																
	14:00/17:00																																
	19:00/21:00/23:00																																

Legenda: Sábados, Domingos e Feriados

Grupo NB...

Sessões Individuais

Formação complementar

Formadores

Entrega Dossier Email/Pen

Pedido de Validação / Preparação da Sessão de Júri

Entrega Dossier

Júri de Certificação

Anexo 10: Estudio Descriptivo

*Apresentação e discussão dos
resultados do estudo descritivo*

Índice

1. Nota inicial	4
2. As percepções dos adultos sobre o seu percurso escolar	4
2. As motivações e contributos da inscrição no CNO	11
3. A evolução das percepções dos Adultos em Processo sobre o seu processo de RVCC	20
4. Os efeitos do processo de RVCC no percurso profissional, formativo e pessoal dos Adultos Certificados	32
5. Referências bibliográficas.....	38
6. Anexos.....	40

Índice de Anexos

Anexo A: Quadros referentes à análise das percepções sobre o percurso escolar	
Anexo B: Quadros referentes à análise das motivações e contributos da inscrição no CNO	
Anexo C: Quadros referentes à análise da evolução das percepções dos Adultos em Processo sobre o seu processo de RVCC	
Anexo D: Quadros referentes à análise dos efeitos do processo de RVCC no percurso profissional, formativo e pessoal dos Adultos Certificados	

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Motivos para a interrupção dos estudos	5
Gráfico 2 – Importância atribuída à escola.....	7
Gráfico 3 – Dificuldades sentidas pelos adultos ao longo do seu percurso escolar.....	8
Gráfico 4 – Auto-avaliação dos adultos enquanto alunos.....	10
Gráfico 5 – Projecto escolar dos adultos enquanto alunos	10
Gráfico 6 – Motivos para a inscrição no <i>Centro Novas Oportunidades</i>	12
Gráfico 7 – Importância de investir num percurso formativo.....	14
Gráfico 8 – Contributos da inscrição no <i>Centro Novas Oportunidades</i> (Adultos Inscritos).....	15
Gráfico 9 – Contributos do processo para os Adultos Certificados.....	19
Gráfico 10 – Razões apontadas pelos Adultos em Processo para justificar a percepção da adequação que têm do mesmo.....	21
Gráfico 11 – Importância em trabalhar a <i>História de Vida</i> (Adultos em Processo).....	22
Gráfico 12 – Nível de dificuldade da construção da <i>História de Vida</i> (Adultos em Processo).....	24
Gráfico 13 – Nível de dificuldade da construção do <i>Dossier Pessoal e Profissional</i> (Adultos em Processo)	25
Gráfico 14 – Nível de dificuldade da demonstração de competências (Adultos em Processo).....	26
Gráfico 15 – Existência de necessidades de formação complementar em função das áreas de competências-chave (Adultos em Processo).....	28
Gráfico 16 – Vontade em continuar a investir na formação (Adultos em Processo).....	29
Gráfico 17 – Modalidade de formação a desenvolver no futuro (Adultos em Processo)	31

<i>Gráfico 18 – Motivos para a recomendação do processo de RVCC a outras pessoas (Adultos em Processo e Adultos Certificados).....</i>	<i>33</i>
<i>Gráfico 19 – Mudanças profissionais produzidas pela Certificação (Adultos Certificados).....</i>	<i>34</i>
<i>Gráfico 20 – Mudanças formativas produzidas pela Certificação (Adultos Certificados).....</i>	<i>35</i>
<i>Gráfico 21 – Modalidade de formação prosseguida após a Certificação (Adultos Certificados).....</i>	<i>36</i>
<i>Gráfico 22 – Mudanças de nível pessoal introduzidas pela Certificação (Adultos Certificados).....</i>	<i>37</i>

Índice de Quadros

<i>Quadro 1 – Contributos do Processo para os Adultos em Processo</i>	<i>17</i>
---	-----------

1. Nota inicial

Considerando o primeiro objectivo específico do nosso estudo, realizámos um estudo descritivo, sobre o qual apresentamos e discutimos, em seguida, os resultados obtidos¹¹, fazendo uma análise (i) das *percepções dos adultos sobre o seu percurso escolar*, (ii) das *motivações e contributos da inscrição no CNO*, (iii) da *evolução das percepções dos Adultos em Processo sobre o seu processo de RVCC*, e (iv) dos *efeitos do processo de RVCC no percurso profissional, formativo e pessoal dos Adultos Certificados*.

2. As percepções dos adultos sobre o seu percurso escolar

Para a análise das *percepções dos adultos sobre o seu percurso escolar*, considerámos pertinente analisar algumas variáveis que os Questionários Sócio-Demográficos (QSD) permitiram identificar, nomeadamente (i) os motivos para a interrupção dos estudos, (ii) a importância atribuída à escola, (iii) as dificuldades sentidas pelo adulto na altura em que frequentava a escola, (iv) a sua auto-avaliação enquanto aluno e (v) o seu projecto escolar enquanto aluno.

No que respeita aos *motivos para a interrupção dos estudos*, os motivos mais referidos são as *dificuldades económicas da família*, a *falta de motivação para estudar*, a *vontade de ter independência financeira*, o *ter surgido uma oportunidade de trabalho* e as *dificuldades de acessibilidade geográfica à escola* (Gráfico 1), observando-se que a maioria dos adultos da amostra total (52,5%), bem como a maioria dos Adultos em Processo (58,8%) e dos Adultos Certificados (66,7%) refere como principal motivo as *dificuldades económicas da família*, enquanto que os Adultos Inscritos parecem eleger como principais motivos não só as *dificuldades económicas da família* (33,3%), como também a *falta de motivação para estudar* (42,9%) e a *vontade de ter independência financeira* (33,3%). São ainda referidos outros motivos, mas estes reúnem percentagens menos expressivas (Quadro 1 do Anexo A).

¹¹Os resultados apresentados são discutidos não só à luz do enquadramento teórico-prático, mas também recorrendo a excertos retirados dos *Dossiers Pessoais e Profissionais* (DPP) dos adultos participantes nesta investigação, tendo sido previamente autorizado o acesso a esses Dossiers.

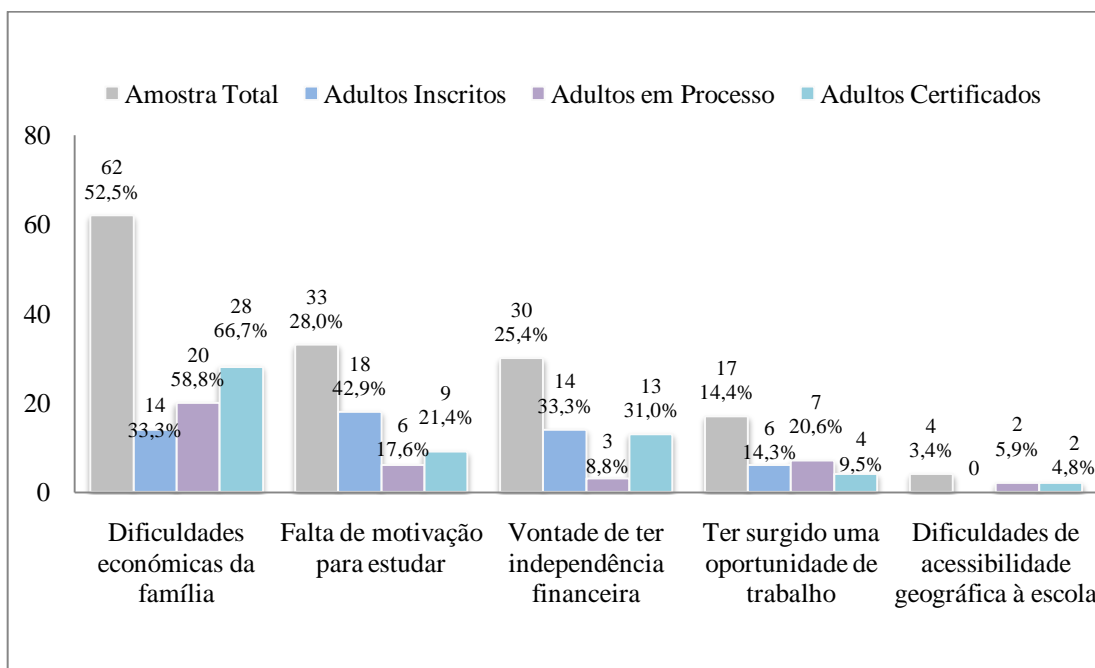


Gráfico 1 – Motivos para a interrupção dos estudos

Da análise destes resultados, e confrontando-os com alguns excertos dos Dossiers Pessoais e Profissionais (DPP) construídos pelos Adultos em Processo, e apresentados em baixo, constatamos que os motivos da interrupção dos estudos foram essencialmente experiências/acontecimentos marcantes no percurso de vida destes adultos, nomeadamente pelo facto de terem de abandonar a escola por dificuldades económicas da família e, conseqüentemente, por terem sido obrigados a ingressar prematuramente no mercado de trabalho. A falta de motivação para a escola e a vontade de ter independência financeira, também foram razões apontadas para o abandono escolar, por opção pessoal, revelando uma apreciação menos positiva da escola, a par da vontade de conquistar uma autonomia financeira.

“Findo os dois anos e como era um bom aluno causou estranheza aos professores não continuar os estudos. Fiz ver que na minha família éramos seis pessoas e só o meu pai trabalhava. A minha mãe foi a uma reunião onde lhe foi dito que eu facilmente tirava uma bolsa de estudo, mas a decisão final foi que eu largaria os estudos e iria iniciar a vida profissional.” (Adulto em Processo, Masculino, 45 anos)

“Quando fiz a quarta classe, o meu pai deixou de trabalhar não por doença, mas sim por malandrice e como nós já éramos seis irmãos, tive que abandonar a escola para ir trabalhar.” (Adulto em Processo, Masculino, 35 anos)

“Durante esse ano não estudava nada, nem queria saber dos estudos para nada, sentia que estava a regredir e que aquela escola não era para mim (...). Era eu que não queria continuar os estudos, queria ganhar dinheiro para me poder sustentar e não estar dependente dos meus pais, até porque não

tenham possibilidades, seguia-se um novo capítulo na minha vida, o trabalho.” (Adulto em Processo, Masculino, 36 anos)

“O meu percurso escolar no 8.º ano foi curto, quando decidi abandonar a escola e começar a trabalhar. O factor económico foi a chave de tal decisão, ganhar estabilidade e independência financeira era um objectivo definido, já que a falta de dinheiro me tinha causado alguns dissabores. Os meus pais não ficaram contentes com a decisão, mas respeitaram e apoiaram.” (Adulto em Processo, Masculino, 33 anos)

Ora, estes resultados vão ao encontro de estudos anteriormente realizados. Na investigação levada a cabo pelo CIDEC (2004), os motivos inerentes à interrupção dos estudos estavam relacionados, na sua maioria, com as dificuldades económicas (44,6%) e com a oportunidade de trabalho (23,5%). No estudo realizado por Costa (2005), as razões pelas quais os adultos inquiridos deixaram de estudar foram, na sua maioria, as dificuldades económicas dos pais (29,6%), a opção de trabalhar mais cedo (19,4%) e o desejo de obter autonomia financeira (12,75%). De qualquer modo, parece-nos importante salientar que estudos sobre o abandono escolar têm insistido na ideia de que este fenómeno resulta sempre de vários factores (Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994 *in* Ávila, 2008). Num estudo realizado por Ávila (2008) com adultos certificados em centros RVCC, entre os entrevistados cujos agregados familiares poderiam ser mais desfavorecidos, a reflexão em torno do momento da saída da escola põe em relevo justificações de ordem económica, directamente relacionada com dificuldades financeiras, e de ordem cultural, que remete para a desvalorização, por parte das famílias, da escola enquanto projecto prolongado.

No que concerne à *importância atribuída à escola* (Gráfico 2), observamos que 49,2% dos adultos atribuíram alguma importância à escola, tendência que se mostra semelhante nos três grupos de adultos, com uma maior incidência no grupo de Adultos Inscritos (59,5%). Em anexo pode ser consultado o quadro de estatísticas completo para esta variável (Quadro 2 do Anexo A).

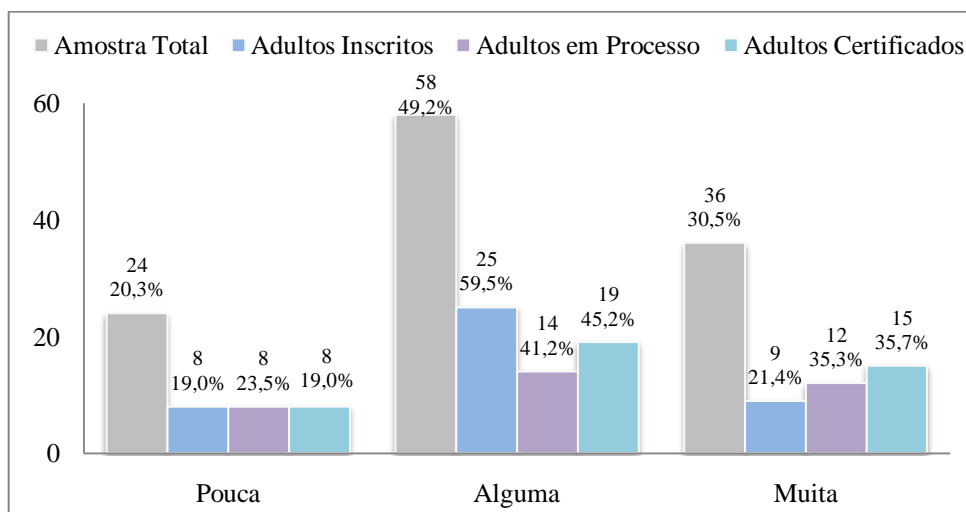


Gráfico 2 – Importância atribuída à escola

Os excertos dos DPP de Adultos em Processo apresentados em seguida dão conta do nível de importância dado à escola, bem como o conseqüente arrependimento pela interrupção dos estudos, atitude que parece também ter influenciado o projecto pessoal e profissional destes adultos.

“A decisão, na altura, não me custou muito, pois sentia as dificuldades, os poucos recursos que existiam na família e ir trabalhar era a forma de ajudar a limitar as carências económicas. Os anos foram passando e comecei a sentir que tinha feito uma má opção. Sentia necessidade de aprofundar os estudos, adquirir conhecimentos (...).” (Adulto em Processo, Masculino, 45 anos)

“Quando ouvi falar das Novas Oportunidades, pensei que seria o momento certo para reiniciar aquilo que há muitos anos tinha ficado por realizar. Quando deixei a escola não imaginava as conseqüências que isso me iria causar no meu futuro.” (Adulto em Processo, Masculino, 36 anos)

“Sempre adorei ir para a escola e aprendia muito bem a matéria. Adorava também o recreio, embora fosse um pouco reservada, tinha sempre duas ou três amigas mais chegadas e ia com elas para todo o lado.” (Adulto em Processo, Feminino, 39 anos)

“Embora tenha tido um percurso profissional, para mim, bastante rico e interessante, o abandono escolar reflectiu-se na possibilidade de ir mais além. Hoje sinto pena de não ter continuado a estudar, para poder estar à altura de discutir determinados assuntos, ajudar os meus netos e, também, sentir-me melhor comigo mesma.” (Adulto em Processo, Feminino, 50 anos)

Estas evidências e os resultados do nosso estudo relativamente à importância atribuída à escola vão ao encontro de investigações anteriores, em que a maioria dos Adultos Certificados (57,9%) atribuía alguma importância à escola (Costa, 2005), e em que a imagem da escola primária e da escola pós-primária era particularmente boa para

os adultos abrangidos pela *Iniciativa Novas Oportunidades*, com resultados de 8,3 e 8,1, respectivamente, em 10 possíveis (Lopes, Cerol & Magalhães, 2009a).

Em relação às *dificuldades sentidas pelos adultos ao longo do seu percurso escolar*, 57,6% da amostra total referiu que não sentia dificuldades na escola, enquanto que 42,4% revelou que se deparou com dificuldades escolares (Quadro 3 do Anexo A). Esta tendência é semelhante quando se consideraram os grupos de adultos que fazem parte da amostra, excepto para o grupo Adultos em Processo, cuja maioria referiu sentir dificuldades na escola (55,9%), podendo esta diferenciação estar relacionada com uma maior proximidade temporal que este grupo de adultos estava a sentir em relação a um contexto formativo e ao início de uma experiência de aprendizagem.

Conforme observamos no Gráfico 3, dos 50 adultos da amostra total que sentiram dificuldades na escola, verificamos que a maioria (78,0%) considerou que as dificuldades sentidas foram ao nível da aprendizagem, o mesmo acontecendo para os grupos dos Adultos Inscritos (81,3%), dos Adultos em Processo (63,2%) e dos Adultos Certificados (93,3%).

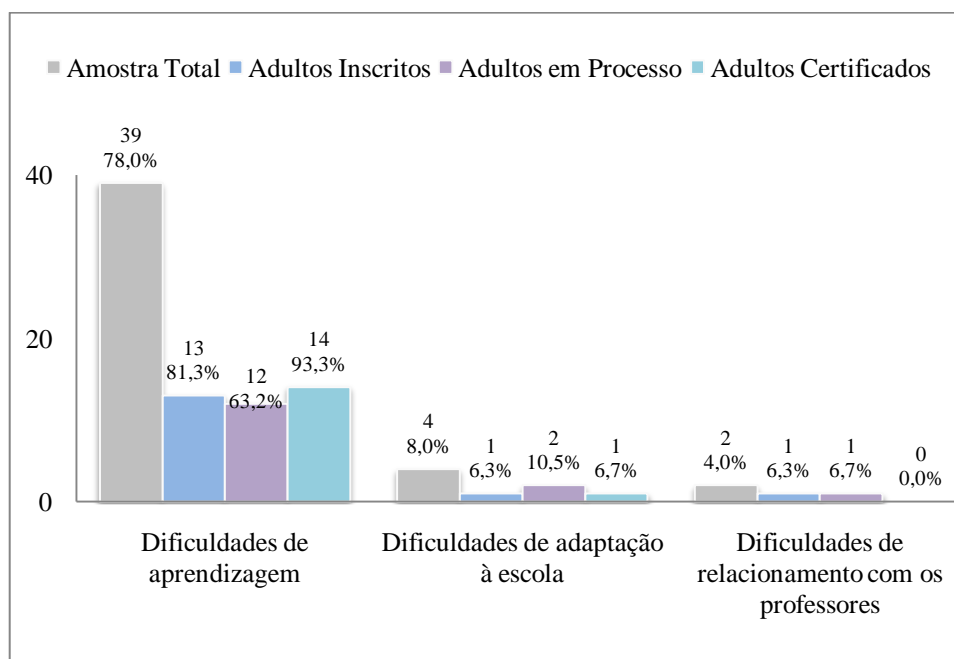


Gráfico 3 – Dificuldades sentidas pelos adultos ao longo do seu percurso escolar

Os excertos dos DPP dos Adultos em Processo que se seguem permitem reforçar estes resultados, revelando as dificuldades sentidas ao longo dos seus percursos escolares.

“Começa aqui a minha grande derrapagem a nível escolar, depois da primária existiam várias alternativas para prosseguir os estudos, havia o ciclo preparatório que ficava no centro da vila e a sete quilómetros da minha aldeia ou então as telescolas que estavam espalhadas por algumas aldeias do distrito. (...) Quando começou o novo ano lectivo, era tudo muito estranho para mim, não estava habituado a nada daquilo, eram muitos alunos, muitos professores e uma escola muito grande.” (Adulto em Processo, Masculino, 36 anos)

“Entretanto a minha aprendizagem continuava da mesma forma que na primária ou seja continuava a não gostar de estar a estudar em casa, mas sim estando com bastante atenção nas aulas. Gostava de todas as disciplinas, mas sentia algumas dificuldades no Inglês, coisa que ainda hoje se mantém, embora não de forma tão acentuada pois comecei a praticar mais essa língua.” (Adulto em Processo, Masculino, 35 anos)

Salientamos que estes resultados vão ao encontro de um estudo realizado anteriormente, que refere que 47,7% dos adultos inquiridos não sentiram dificuldades no seu percurso escolar e que 18,8% revelaram dificuldades de aprendizagem (Costa, 2005).

No que respeita à *auto-avaliação dos adultos enquanto alunos*, verificamos que a maioria dos adultos da amostra total se considerava como sendo um aluno médio (74,6%), tal como acontece nos três grupos de adultos (Gráfico 4; Quadro 4 do Anexo A). No entanto, no grupo dos Adultos em Processo esse valor não é tão elevado (58,8%), uma vez que 29,4% dos adultos se consideravam bons alunos. Vejamos alguns exemplos de excertos dos DPP dos Adultos em Processo, onde é feita uma auto-avaliação a este nível.

“Relativamente à escola primária lembro-me de ser uma boa aluna e de gostar de todas as disciplinas, principalmente a Matemática, Meio Físico e Português.” (Adulto em Processo, Feminino, 39 anos)

“Entreí na Escola Primária (...). Foram quatro óptimos anos, adaptei-me muito bem à escola. Assimilava tudo o que me ensinavam facilmente e tinha uma boa conduta.” (Adulto em Processo, Masculino, 45 anos)

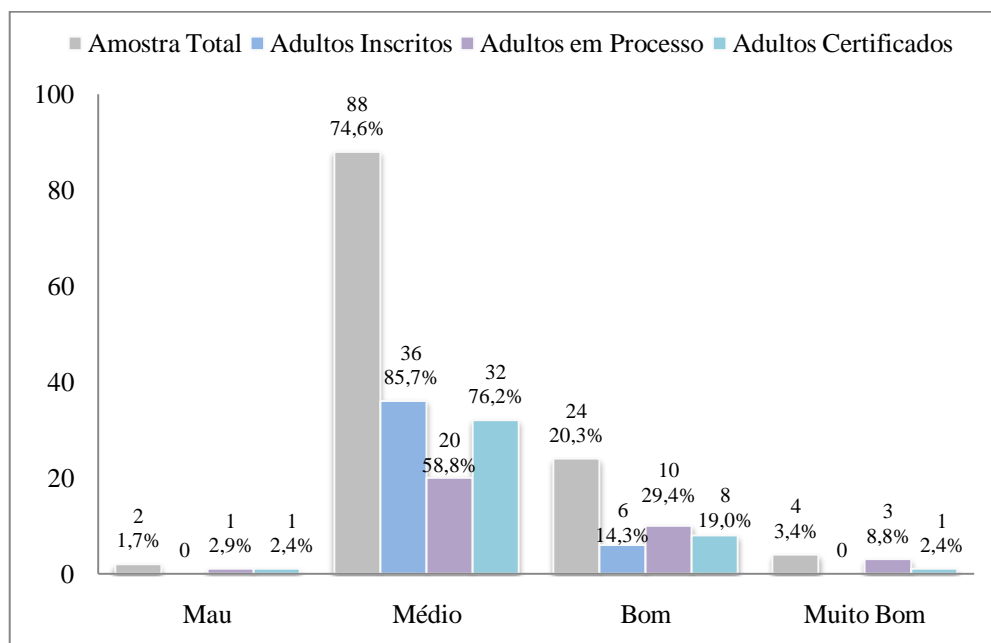


Gráfico 4 – Auto-avaliação dos adultos enquanto alunos

Relativamente ao *projecto escolar* que os adultos consideravam concretizar na altura em que frequentavam a escola, a maioria dos adultos da amostra total (50,0%) pretendia obter a escolaridade mínima obrigatória, o mesmo acontece com os Adultos Inscrito (52,4%) e com os Adultos em Processo (50,0%). No grupo dos Adultos Certificados, verificamos que 47,6% destes adultos tinham interesse em obter a escolaridade mínima obrigatória e que 28,6% estavam interessados em concluir um curso de formação profissional como *projecto escolar* (Gráfico 5; Quadro 5 do Anexo A).

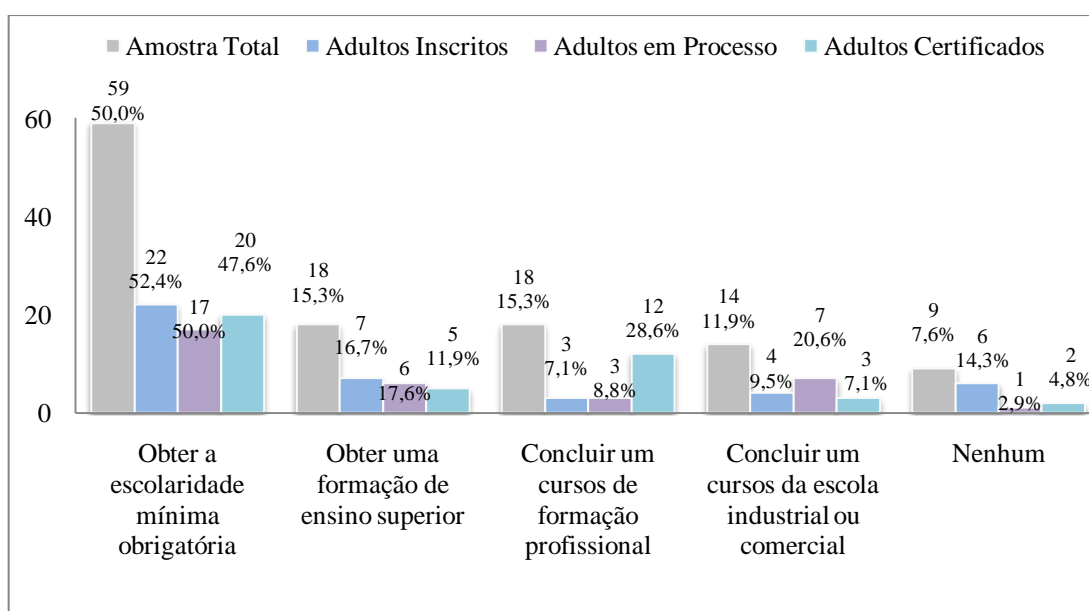


Gráfico 5 – Projecto escolar dos adultos enquanto alunos

Estes resultados encontram consonância nos excertos dos DPP dos Adultos em Processo que apresentamos em seguida, os quais fazem referência aos projectos escolares que os adultos possuíam na altura que frequentavam a escola, observando um maior interesse pela conclusão da escolaridade mínima obrigatória (6.º ano ou 9.º ano de escolaridade), aliado a uma certa tristeza/arrependimento pela saída precoce da escola. Aliás, segundo Ávila (2008: 327) “*é quando o gosto pela escola é evidente e quando os adultos se auto-definem como tendo sido bons alunos que se denota algum desapontamento relativamente à saída da escola*”.

“As minhas notas finais do 6.º ano foram boas, o que me deixou bastante satisfeita, porque pairava no ar a decisão sobre a continuação dos meus estudos. Quando os meus pais me disseram que eu não iria continuar a estudar, fiquei tristíssima.” (Adulto em Processo, Feminino, 39 anos)

“Por motivos económicos familiares, deixei de estudar, para começar a trabalhar. (...) Depois, em 1973 fui estudar à noite para a Escola Industrial e Comercial (...) e frequentei até o oitavo ano, mas não concluí, por incompatibilidade com os horários de trabalho.” (Adulto em Processo, Feminino, 50 anos)

“Acabado o sexto ano ainda me matriculei na Escola Industrial (...), mas tive uma oportunidade de emprego e desisti de estudar.” (Adulto em Processo, Masculino, 50 anos)

“Fiz o 6º ano e parei. Parei porque tinha atingido o meu objectivo. Não sendo vontade dos meus pais ter parado os estudos, tentaram convencer-me a continuar, mas não conseguiram, pois estava decidido a ir trabalhar.” (Adulto em Processo, Masculino, 39 anos)

2. As motivações e contributos da inscrição no CNO

Para a análise das *motivações e contributos da inscrição no Centro Novas Oportunidades (CNO)*, considerámos pertinente analisar algumas variáveis que os QSD permitiram identificar, nomeadamente (i) os motivos para a inscrição no CNO, (ii) a importância de investir num percurso formativo, (iii) os contributos da inscrição no CNO para os Adultos Inscritos e (iv) os contributos do processo de RVCC para os Adultos em Processo e para os Adultos Certificados.

Como *motivos para a inscrição no CNO*, dos 118 adultos da amostra total, 66,1% referiram a *vontade de adquirir mais conhecimentos*, logo de seguida do *aumento da realização profissional*, com 63,6%. Quando consideramos a amostra por grupos,

verificamos que no grupo dos Adultos Inscritos, 54,8% consideraram como um dos motivos para a inscrição no CNO *adquirir mais conhecimentos* e 45,2% referiram como motivo *facilitar a inserção no mercado de trabalho*. Quanto aos Adultos em Processo, 76,5% referiram como um dos motivos para a inscrição no CNO *aumentar a realização profissional* e 70,6% mencionaram a *vontade em adquirir mais conhecimentos*. Por fim, entre os Adultos Certificados, os motivos mencionados com maior expressão foram a *vontade de adquirir mais conhecimentos*, *aumentar a realização profissional* e *reconhecer a experiência de vida*, com valores percentuais de 73,8% cada (Gráfico 6; Quadro 1 do Anexo B).

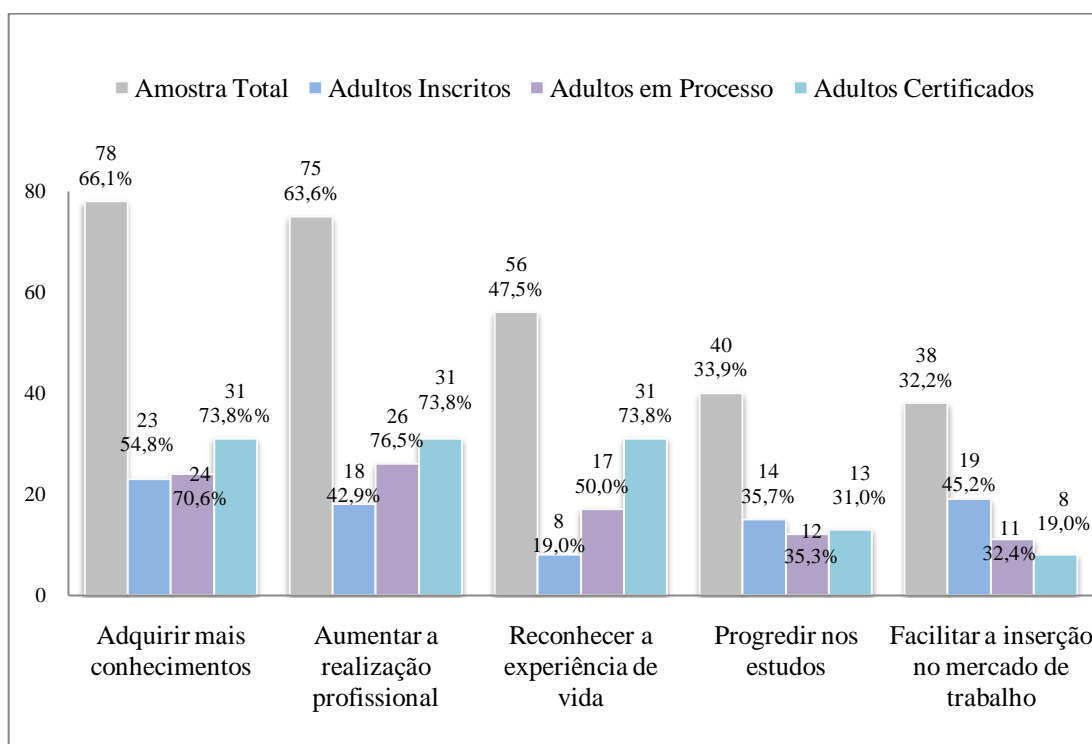


Gráfico 6 – Motivos para a inscrição no Centro Novas Oportunidades

Os excertos dos DPP dos Adultos em Processo apresentados de seguida, permitem-nos reforçar os resultados encontrados.

“O que me levou a inscrever no Centro Novas Oportunidades foi ter a possibilidade de aumentar o nível escolar através da certificação e, também, para valorização pessoal e profissional.” (Adulto em Processo, Feminino, 50 anos)

“Dirigi-me ao Centro Novas Oportunidades (...) para fazer a minha inscrição. Era um dia especial para mim, podia voltar a sonhar com um percurso escolar superior àquele que tinha. As expectativas eram enormes, não tinha ideia como as coisas eram e como se iriam desenrolar ao longo do percurso, mas a vontade de estudar superava tudo isso.” (Adulto em Processo, Masculino, 36 anos)

“A minha motivação para a inscrição no Centro Novas Oportunidades (...) começou quando ouvi falar desta iniciativa. (...) Tenho muita vontade de dar continuidade à minha formação, de adquirir mais conhecimentos e para realização profissional.” (Adulto em Processo, Feminino, 40 anos)

“Resolvi ingressar no Programa Novas Oportunidades de forma a obter acreditação e valorização das minhas capacidades.” (Adulto em Processo, Masculino, 33 anos)

Podemos então concluir que os motivos mais apontados para a inscrição no CNO pelos adultos situam-se a dois níveis: (i) adquirir mais conhecimentos e (ii) aumentar a realização profissional. Esta ideia articula-se com os resultados obtidos em estudos anteriores. Na primeira avaliação externa da *Iniciativa Novas Oportunidades*, constatou-se que *“a procura dos adultos pela Iniciativa Novas Oportunidades está assente num feixe de motivações explícitas, que vão da esfera cultural (um gostar de saber mais) à esfera social (legitimação ou valorização de papéis, em que um deficit de habilitações escolares atrapalha a imagem pessoal), passando pela dimensão profissional – colocada em termos mais aspiracionais e não tanto convictos de que possa ter efeitos na progressão da carreira”* (Liz, Machado & Burnay, 2009: 10). Segundo esta avaliação, são quatro as motivações base para a adesão/inscrição nesta iniciativa, as quais são transversais aos adultos, independentemente do seu estado nas Novas Oportunidades: (i) uma motivação genérica de ver ampliados os horizontes culturais, alargar a experiência pessoal e enriquecer saberes, (ii) uma vontade mais ou menos explícita de mudar de vida, nomeadamente, em termos socioprofissionais, (iii) um desejo de progredir em termos de carreira, e (iv) uma necessidade de ver socialmente legitimados os papéis que já ocupam na comunidade.

Os estudos realizados pelo CIDEDEC (2004) e por Costa (2005) também apontam para resultados semelhantes, constatando-se que as motivações mais frequentes para a inscrição num CNO prendem-se com o desejo de valorização/realização pessoal (20,0%) e de melhoria da empregabilidade (17,6%) (CIDEDEC, 2004), bem como com a progressão na carreira profissional (27,1%) e com a realização pessoal (16,0%) (Costa, 2005).

No que se refere à *importância em investir num percurso formativo*, a maioria dos adultos da amostra total (55,1%) classificou como sendo muito importante esse investimento, sendo que para a amostra por grupos a classificação foi semelhante. Verificamos que a maioria dos Adultos Inscritos (54,8%) e dos Adultos Certificados (57,1%) consideraram como sendo de muita importância investir num percurso formativo.

Em relação aos Adultos em Processo, 52,9% referiram, antes do início do processo de RVCC, o investir num percurso formativo como sendo muito importante, sendo que no final do processo essa percentagem aumentou para 76,5%, reforçando a importância de terem investido num percurso formativo (Gráfico 7; Quadro 2 do Anexo B).

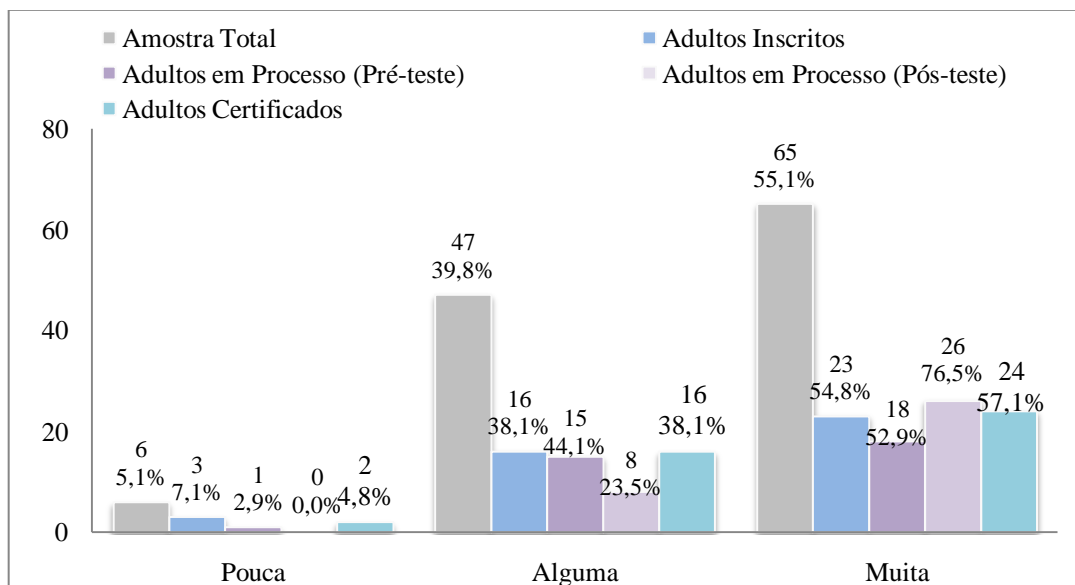


Gráfico 7 – Importância de investir num percurso formativo

Os excertos dos DPP dos Adultos em Processo, apresentados de seguida, permitem-nos reforçar estas evidências, pois parece-nos existir uma relação positiva entre ser ou ter sido importante ou muito importante investir num percurso formativo e a vontade em adquirir mais conhecimentos. Além disso, a própria essência do processo de RVCC reflecte-se nestes resultados, pois parece ter despertado os adultos para a formação e aprendizagem, fazendo-os valorizar o que foram adquirindo ao longo da vida e projectando-os para novas aquisições de competências (Valente, Carvalho & Carvalho, 2009).

“Como já não estudava há muitos anos, não pensava que fosse tão emocionante voltar a fazê-lo. (...) Adorei a experiência e quem sabe um dia não volto a fazê-lo.” (Adulto em Processo, Masculino, 35 anos)

“No futuro continuarei sempre a lutar pela formação, no sentido de me tornar um excelente profissional, melhorar o meu relacionamento interpessoal, promover a minha realização pessoal”. (Adulto em Processo, Masculino, 50 anos)

“O meu objectivo inicialmente era poder atingir o nono ano, requisito obrigatório para concorrer a todo o tipo de emprego e, também, necessário para a inscrição na esmagadora maioria dos cursos técnico-profissionais. (...) Claro que depois de terminar o primeiro passo deste longo caminho, as

minhas perspectivas mudaram e quem sabe se, com esforço e dedicação, não conseguirei ir mais longe, mas isso só o futuro o dirá.” (Adulto em Processo, Masculino, 33 anos)

Em relação aos *contributos da inscrição no Centro Novas Oportunidades*, os 42 Adultos Inscritos centraram as suas respostas no “contribuirá bastante”. Destaca-se, assim, que 52,4% dos Adultos Inscritos consideraram que a inscrição no CNO contribuirá bastante para um *maior auto-conhecimento* e para o *reforço dos saberes e competências* e que 47,6% consideraram que a inscrição contribuirá muito para um *reforço da auto-estima*. Também 47,6% dos Adultos Inscritos referiram que a inscrição contribuirá muito para um *aumento da valorização pessoal* (Gráfico 8; Quadro 3 do Anexo B).

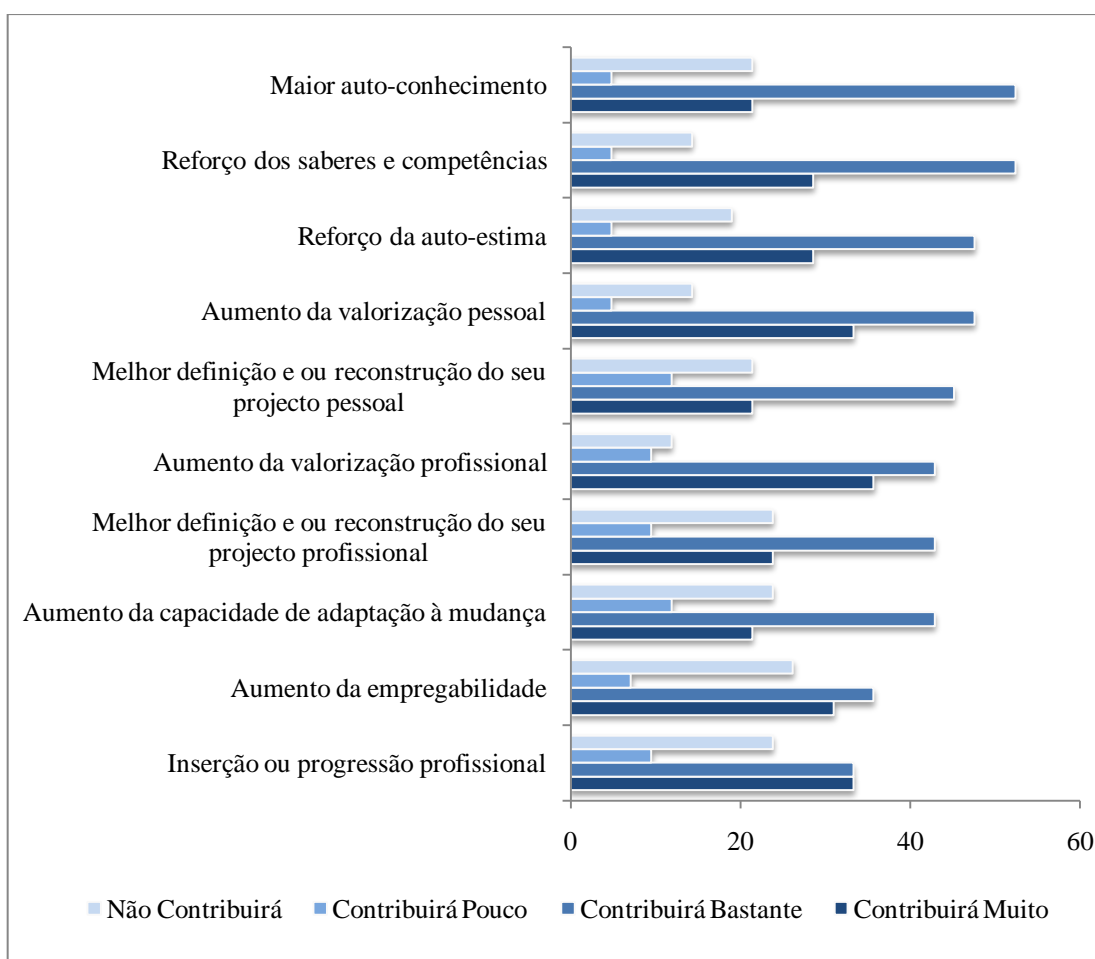


Gráfico 8 – Contributos da inscrição no Centro Novas Oportunidades (Adultos Inscritos)

Estes resultados podem ser reforçados com os testemunhos de Adultos Inscritos que se seguem:

“(…) Espero adquirir mais formação para assim alcançar o meu objectivo de um emprego melhor, onde me sinta realizada a nível profissional, muito embora o meu salário seja acima da média.” (Adulto Inscrito, Feminino, 36 anos).

“A nível pessoal, vai ajudar-me a concretizar o sonho que tenho desde criança, que é aumentar a minha escolaridade. A nível profissional, vou conseguir encontrar um emprego melhor e realizar alguns dos meus sonhos, por exemplo, tirar um curso de fotografia e vídeo.” (Adulto Inscrito, Feminino, 35 anos)

“Ao inscrever-me no Centro Novas Oportunidades pretendo obter a certificação do 9.º ano, pois tenho como objectivo a minha valorização pessoal, assim como a oportunidade de poder concorrer a novos cargos profissionais subindo de categoria, na empresa onde exerço a minha actividade profissional, em que um dos requisitos exigidos é o 9.º ano. Também pretendo com a certificação, aumentar os meus conhecimentos, para que possa acompanhar e ajudar as minhas filhas nas suas tarefas escolares.” (Adulto Inscrito, Masculino, 39 anos)

“Após estar alguns meses desempregada, detectei que não conseguiria ter uma actividade profissional estável. Foi então que me dirigi ao Centro Novas Oportunidades (...) para obter uma certificação escolar através dos conhecimentos adquiridos ao longo da minha vida. Assim espero concretizar o 9.º ano através do Processo RVCC, para uma maior realização pessoal e profissional.” (Adulto Inscrito, Feminino, 30 anos,)

Concluimos, assim, que os contributos da inscrição no CNO foram para os Adultos Inscritos fundamentalmente de três níveis: (i) *maior auto-conhecimento*, (ii) *reforço da auto-estima*, e (iii) *aumento da valorização pessoal*. Estes resultados vão ao encontro do que observámos como sendo os motivos apresentados para a inscrição no CNO, bem como ao encontro de estudos anteriormente realizados, que apontam como principal contributo da inscrição no centro RVCC o *desejo de valorização pessoal* (CIDEC, 2004; Costa, 2005).

No que concerne aos *contributos do processo de RVCC*, para os Adultos em Processo (Pré-teste e Pós-teste), estes também centraram as suas respostas no “contribuirá bastante/contribuiu bastante”, mas observámos algumas variações nas percentagens, antes e após o referido processo. Por exemplo, antes da participação no processo, 70,6% dos adultos consideraram que o mesmo poderia “contribuir bastante” para um *maior auto-conhecimento*, sendo que a mesma percentagem foi obtida na contribuição do processo para o *reforço da auto-estima*. No final do processo, 55,9% dos adultos consideraram que esse processo “contribuiu bastante” para o *reforço da auto-estima* e 38,2% afirmaram que “contribuiu muito” para esse efeito (Quadro 1), enquanto que 47,1% dos adultos consideraram que o processo de RVCC “contribuiu bastante” para um *maior auto-conhecimento* e 44,1% afirmaram que “contribuiu muito” para esse efeito.

Quadro 1 – Contributos do Processo para os Adultos em Processo

	Adultos em Processo (Pré-teste)				Adultos em Processo (Pós-teste)			
	<i>CM</i>	<i>CB</i>	<i>CP</i>	<i>NC</i>	<i>CM</i>	<i>CB</i>	<i>CP</i>	<i>NC</i>
	%	%	%	%	%	%	%	%
Maior auto-conhecimento	23,5	70,6	5,9	0,0	44,1	47,1	2,9	5,9
Reforço da auto-estima	23,5	70,6	2,9	2,9	38,2	55,9	2,9	2,9
Reforço dos saberes e competências	26,5	67,6	5,9	0,0	23,5	73,5	2,9	0,0
Aumento da capacidade de adaptação à mudança	26,5	64,7	8,8	0,0	20,6	67,6	8,8	2,9
Melhor definição e ou reconstrução do seu projecto pessoal	23,5	61,8	14,7	0,0	14,7	67,6	17,6	0,0
Aumento da valorização pessoal	35,3	58,8	2,9	2,9	38,2	58,8	2,9	0,0
Aumento da valorização profissional	17,6	55,9	23,5	2,9	11,8	52,9	23,5	11,8
Aumento da empregabilidade	20,6	47,1	29,4	2,9	14,7	41,2	35,5	8,8
Inserção ou progressão profissional	26,5	47,1	23,5	2,9	11,8	38,2	38,2	11,8
Melhor definição e ou reconstrução do seu projecto profissional	23,5	41,2	29,4	5,9	14,7	52,9	26,5	5,9

Legenda: *CM* (Contribuirá Muito/Contribuiu Muito); *CB* (Contribuirá Bastante/Contribuiu Bastante); *CP* (Contribuirá Pouco/Contribuiu Pouco); *NC* (Não Contribuirá/Não Contribuiu).

Vejamos alguns excertos dos DPP dos Adultos em Processo, que reforçam estas evidências.

“Espero que este processo seja o princípio de uma escalada, que me permita subir degraus dia após dia, tanto a nível pessoal como profissional, para assim poder dar continuidade aos objectivos que fui traçando ao longo da minha vida e que, por falta de habilitações, nunca pude concretizar. (...) Prevejo que irei enfrentar situações que me possam dar a oportunidade de concorrer e estar apto para enfrentar outras funções no mercado de trabalho, o qual é cada vez mais competitivo e poder melhorar a minha situação profissional actual.” (Adulto em Processo, Masculino, 35 anos)

“Com este processo espero conseguir mais conhecimentos e valorizar todo o meu trabalho e esforço ao longo da vida.” (Adulto em Processo, Feminino, 40 anos)

“A minha opção pelo RVCC deve-se, mais do que à valorização do meu currículo pessoal, à necessidade que sinto de fazer alguma coisa útil e que me possa trazer momentos de actividade e ânimo para encarar um futuro que, neste momento, não tem objectivos definidos e duvido muito que possa voltar a ter. Isto porque sou portador de uma doença degenerativa crónica e a evolução das limitações físicas a que estou sujeito, elimina todas as perspectivas profissionais que possa ter. O que procuro neste momento, é ter alguma qualidade de vida e penso que participar neste processo me vai, de alguma forma,

ajudar através da convivência, da distração, da motivação e também da reflexão.” (Adulto em Processo, Masculino, 47 anos)

“Sei que tenho cinquenta anos, mas como nunca é tarde para aprender, e porque sinto que este processo está a contribuir muito para o aumento da minha auto-estima e que estou a sentir prazer pelas temáticas que fazem parte do mesmo, descobri que estudar é muito bom.” (Adulto em Processo, Feminino, 50 anos)

Todo este Processo de Reconhecimento de Validação de Certificado de Competências foi muito enriquecedor e trouxe uma lufada de ar fresco à minha vida. Pôs-me à prova fazendo com que eu demonstrasse o que tinha aprendido ao longo da vida, sem eu própria saber que o aprendera. Fez-me reflectir sobre várias temáticas. Não sei se irei dar uso à certificação do nono ano a nível profissional, mas como em tudo na minha vida nada acontece por acaso e, se de repente surgir uma oportunidade para uma mudança profissional, o certificado estará na gaveta. Como diz uma amiga minha “ mais vale ter a mais do que não ter.” (Adulto em Processo, Feminino, 35 anos)

Deste modo podemos concluir que os contributos do processo de RVCC para os Adultos em Processo foram sobretudo ao nível do *reforço da auto-estima* e do *auto-conhecimento*. Estudos anteriormente realizados apontam para resultados semelhantes. A investigação organizada pelo CIDEDEC (2004) revelou que cerca de 53% e 39% dos adultos inquiridos afirmaram que o processo de RVCC teve um contributo, respectivamente, «muito importante» e «importante» respectivamente para o *reforço da auto-estima* e da *auto-valorização*, e que 46,6% dos adultos referiram que o processo de RVCC teve um contributo «muito importante» para o desenvolvimento do auto-conhecimento. Por seu turno, no estudo efectuado por Almeida (2003), concluiu-se que *“o adulto adquire um maior auto-conhecimento, nomeadamente nas competências que possui, que foi adquirindo ao longo da sua vida e aqueles que será útil vir adquirir. Esta tomada de consciência do que sabe e do que é capaz, ou do que ainda não é capaz, funciona como um mecanismo capaz de nutrir a confiança do sujeito relativamente às suas capacidades, contribuindo para uma visão mais realista de si próprio (p.166) (...). O processo de RVCC proporciona um melhor bem-estar da pessoa consigo própria. Se o reconhecimento das competências por parte do adulto o torna mais confiante, simultaneamente eleva a sua auto-estima, porque se sente mais capaz” (p.176).*

Já quando analisamos os *contributos do processo de RVCC*, mas desta vez considerando o grupo de Adultos Certificados, observamos que estes parecem fazer uma maior diferenciação entre os vários contributos apresentados (Gráfico 9; Quadro 4 do Anexo B). Desta forma, 59,5% dos Adultos Certificados consideraram que o

processo “contribuiu muito” para o *reforço da auto-estima*, e 52,4% consideraram que este processo “contribuiu muito” para o *aumento da valorização pessoal*. Por outro lado, 59,5% dos Adultos Certificados referiram que o processo “contribuiu bastante” para um *maior auto-conhecimento*. Salientamos ainda que 52,4% dos Adultos Certificados consideraram que o processo “não contribuiu” para o *aumento da empregabilidade*, como também “não contribuiu” para a *inserção/progressão profissional* (47,6%).

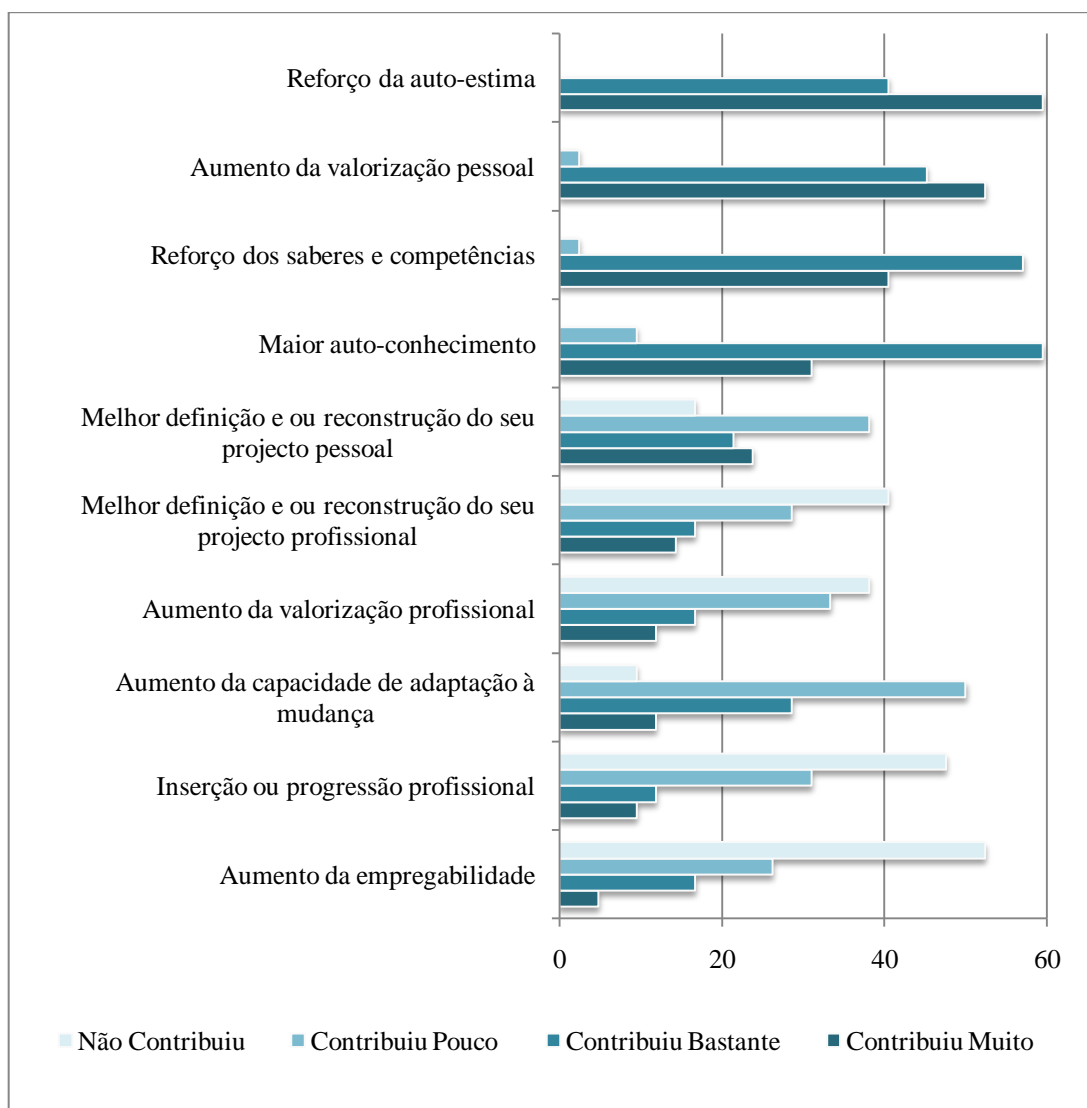


Gráfico 9 – Contributos do processo para os Adultos Certificados

Estes resultados podem ser constatados e reforçados com os excertos os DPP dos Adultos Certificados e que apresentamos em seguida.

“(…) Reconheço que desenvolvi muitas novas competências que irão, sem dúvida, ajudar-me na minha vida profissional e vida futura, sobretudo devido ao aumento da minha auto-estima, e quem sabe, me impulsiona a continuar a minha formação escolar e também profissional.” (Adulto Certificado, Feminino, 39 anos).

“O processo em si é comparável aos doze trabalhos de Hércules. Depois de morto o dragão de cem cabeças, como último trabalho, compete-nos colher as maçãs de ouro do Jardim das Hespérides. Sinto que ao tentar demonstrar competências, desenvolvi capacidades que por falta de uso estariam adormecidas. Não só demonstrei competências como tenho consciência que aprendi, desenvolvi, aumentei e aperfeiçoei novas capacidades”. (Adulto Certificado, Masculino, 36 anos)

“O processo RVCC foi uma experiência muito positiva, visto que me fez sentir mais realizada, porque era isso que eu pretendia: ficar com mais habilitações literárias. Com este processo, sinto que aprendi e, também, reconheci que tinha algumas capacidades escondidas e que não imaginava ter.” (Adulto Certificado, Feminino, 41 anos)

Podemos assim concluir, que para os Adultos Certificados os contributos do processo de RVCC se centraram em três níveis: (i) no *reforço da auto-estima*, (ii) no *aumento da valorização pessoal*, e (iii) num *maior auto-conhecimento*, resultados que vão ao encontro de estudos anteriores (Almeida, 2003; CIDEC, 2004; Costa, 2005; Ferreira, 2007; Liz, Machado & Burnay, 2009; Parente & Moreira, 2007; Valente, Carvalho & Carvalho, 2009). Além disso, observamos também que segundo os Adultos Certificados, o processo não contribuiu para o *aumento da empregabilidade* e da *inserção ou progressão profissional*, o que vai ao encontro dos resultados de estudos efectuados pelo CIDEC (2004), por Ferreira (2007) e por Liz, Machado e Burnay (2009), que sugerem que os efeitos do processo de RVCC em termos da relação dos adultos com o mercado de trabalho são menos relevantes e de menor impacto comparativamente com as dimensões de nível mais subjectivo anteriormente referidas.

3. A evolução das percepções dos Adultos em Processo sobre o seu processo de RVCC

Para o estudo da *evolução das percepções dos Adultos em Processo sobre o seu processo de RVCC*, considerámos pertinente analisar algumas variáveis que os QSD permitiram identificar, nomeadamente (i) a percepção sobre a adequação do processo de RVCC, (ii) a importância de trabalhar a *História de Vida*, (iii) as dificuldades sentidas na construção da *História de Vida* e do *Dossier Pessoal e Profissional* (DPP), (iv) as dificuldades sentidas na demonstração das competências, (v) as necessidades de formação complementar e (vi) a vontade de continuar a investir em formação.

Quanto à *percepção sobre a adequação do processo de RVCC*, 91,2% dos Adultos em Processo consideraram antes da participação no processo, que o mesmo era o mais adequado, mantendo a mesma opinião no final da sua participação (94,1%)

(Quadro 1 do Anexo C). Quando consideramos as razões apontadas à adequação do processo, observamos que, quer antes quer no final deste, os adultos referem fundamentalmente a oportunidade para demonstrar saberes e as competências adquiridas ao longo da vida, a possibilidade de trabalhar em casa e a flexibilidade dos horários (Gráfico 10).

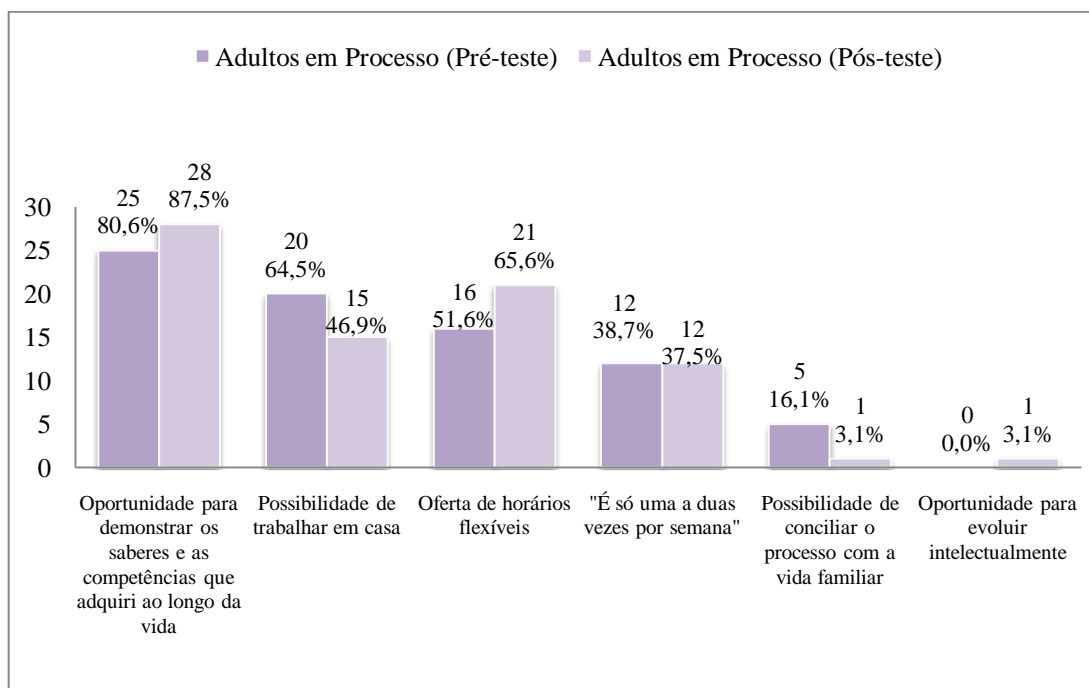


Gráfico 10 – Razões apontadas pelos Adultos em Processo para justificar a percepção da adequação que têm do mesmo

Os resultados anteriormente apresentados vão ao encontro dos estudos realizados por Liz, Machado e Burnay (2009) sobre a *Iniciativa Novas Oportunidades* e que apontam para existência de percepções de que globalmente o processo é adequado, independentemente do estado do Adulto no CNO. Estas percepções de adequação parecem remeter para a própria metodologia do processo, ou seja, para o balanço de competências que os adultos vão desenvolvendo aquando da construção do seu DPP, o qual lhes vai permitir a identificação e reconhecimento das competências que adquiriram ao longo da sua vida, quer em contextos formais, quer em contextos não formais e informais. Neste sentido, o adulto ao fazer um balanço das suas aprendizagens implica-se num processo retrospectivo, num trabalho reflexivo com vista à identificação dos conhecimentos e das competências daí resultantes (Ávila, 2008; Pires 2005), produzindo efeitos ao nível da continuidade dos seus processos de aprendizagem (Ávila, 2008). De seguida, apresentamos um excerto do DPP de um Adulto em Processo, no qual é possível identificar as percepções que este adulto tem sobre a adequação do processo em que participou.

“Quando aderi a este Projecto das Novas Oportunidades, fiquei surpreendido com a maneira como se desenvolve. Todo o processo se desdobra a partir da nossa história de vida. Depois de começar a desenvolver o meu trabalho, descobri que, no meu dia-a-dia, fui adquirindo competências que me ajudaram a ultrapassar os obstáculos que me eram propostos pelos formadores. O facto do processo RVCC ter decorrido em horário pós-laboral, foi para mim muito importante e, neste aspecto, os formadores ajudaram bastante.” (Adulto em Processo, Masculino, 37 anos)

Em relação à importância em trabalhar a História de Vida, antes da participação no processo de RVCC, a maioria dos Adultos em Processo considerava importante trabalhar a História de Vida (67,6%), enquanto que no final do mesmo passaram a considerar como tendo sido muito importante (50,0%) (Gráfico 11, Quadro 2 do Anexo C). Foram enumeradas como justificações para a importância em trabalhar a História de Vida, quer antes como no final da sua participação, a possibilidade em *relembrar a própria vida*, em *relembrar o passado* e em *relembrar e fortificar as aprendizagens alcançadas ao longo da vida*, entre outras justificações (Quadro 3 do Anexo C).

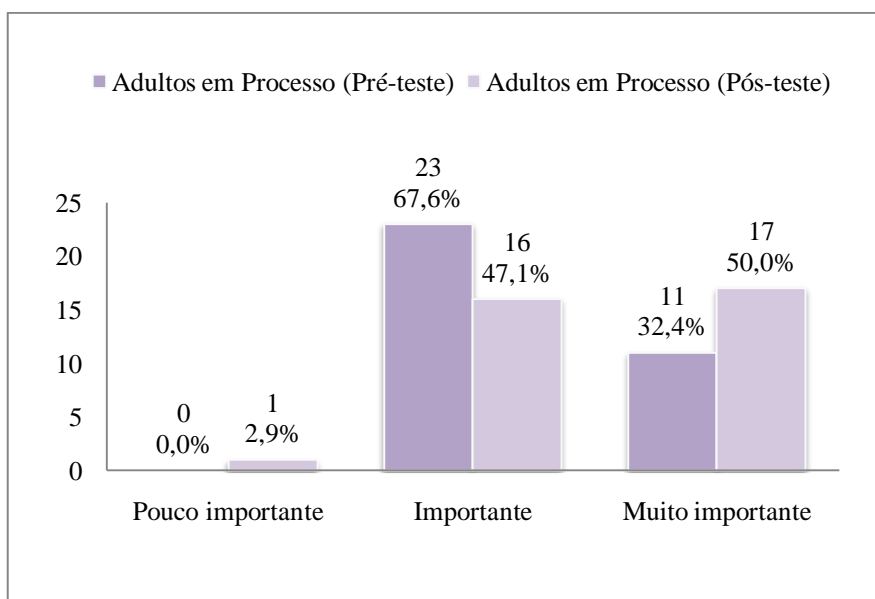


Gráfico 11 – Importância em trabalhar a História de Vida (Adultos em Processo)

Concluimos, assim, que os Adultos em processo de RVCC consideraram muito importante ter trabalhado a História de Vida, sendo que estes resultados estão em concordância com o resultados em relação à percepção da adequação do processo, visto que o balanço das aprendizagens em torno de um processo retrospectivo e de um trabalho reflexivo, com vista à identificação dos conhecimentos e das competências, parte das experiências de vida do adulto, ou seja, da construção da sua narrativa/história de vida. Esta centra o adulto na recuperação da memória dos seus processos de aprendizagem, levando-o a revisitar o seu quotidiano, para nele encontrar as

manifestações das suas competências, facilitando o diálogo entre o adulto, a sua memória e a imagem de si (DGFV, 2004).

No sentido de reforçar os resultados constatados, apresentamos alguns excertos dos DPP dos Adultos em Processo.

“A forma, o conteúdo, a base deste Processo ao assentar sobre a história de vida de cada um foi bem pensada e estruturada. Relatar a minha história de vida, falar sobre mim e dos meus ideais foi muito bom.” (Adulto em Processo, Masculino, 45 anos)

“As minhas narrativas de vida, as pesquisas que fiz, certos temas que abordei com o maior dos sentimentos, tudo isto me deu um grande prazer.” (Adulto em Processo, Feminino, 35 anos)

“Acabei por me sentir seduzido a narrar uma boa parte da minha história de vida. Foi deveras gratificante, pelo que despoletou em mim, pelo que vi despoletar em outros adultos, na procura de algo mais, na estima e consideração de cada um. Foram meses de dúvidas e incertezas, no descobrir que ainda era capaz, de demonstrar capacidades adquiridas com o livro da vida, relatar vivências, apontar objectivos e ideais, do acicatar o espírito para novos voos e horizontes.” (Adulto em Processo, Masculino, 46 anos,)

Em relação ao nível de *dificuldades da construção da História de Vida*, a maioria dos Adultos em Processo considerava no início do processo que iria ter algumas dificuldades nessa tarefa de construção (76,5%), enquanto que no final do processo foram menos os adultos a identificar efectivamente o mesmo nível de dificuldade (58,8%) (Gráfico 12; Quadro 4 do Anexo C). Observamos assim uma diminuição no nível de dificuldade percebido da construção da *História de Vida* ao longo do processo concretizado por estes adultos. Entre as dificuldades identificadas na construção da *História de Vida* quer antes do processo, quer no final do mesmo, encontramos sobretudo dificuldades em *relembrar algumas situações passadas vividas e dificuldades de redacção e expressão escrita* (Quadro 5 do Anexo C).

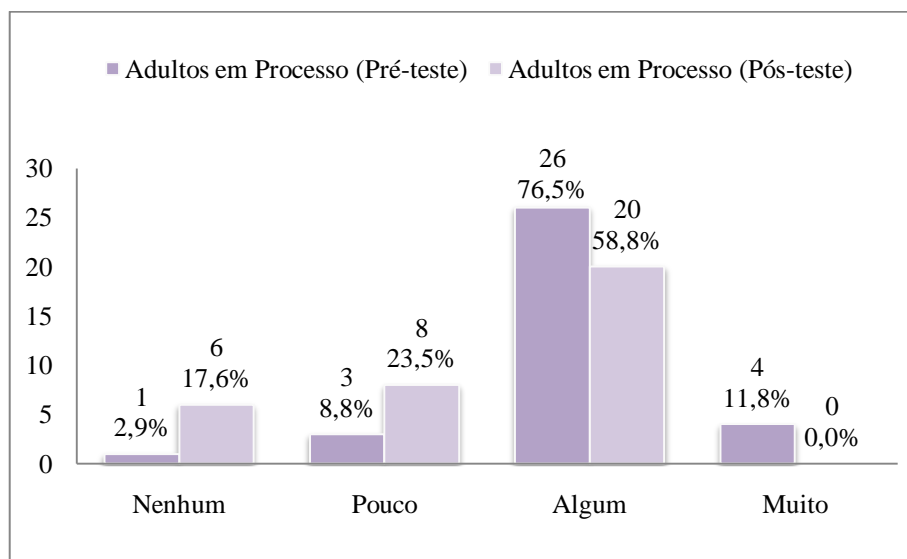


Gráfico 12 – Nível de dificuldade da construção da *História de Vida* (Adultos em Processo)

Os excertos dos DPP dos Adultos em Processo que apresentamos a seguir focam outro tipo de dificuldades identificadas na construção da *História de Vida*:

“Um auto-retrato não é fácil de realizar existindo sempre a tendência de reconhecer as virtudes e esquecer os defeitos, criando uma verdade linear em relação à realidade, algo que vou tentar inverter nas palavras soltas e simples da minha escrita.” (Adulto em Processo, Masculino, 33 anos)

“Para quem deixou de estudar há algum tempo, como eu, torna-se muito complicado realizar este tipo de trabalho, como foi a *História da Vida*, uma vez que não possuo bases de informática e métodos de organização e de linguagem.” (Adulto em Processo, Masculino, 37 anos)

“Uma das dificuldades que senti foi na construção das narrativas da história de vida, ter de falar sobre mim. No entanto, reconheço que esta reflexão me ajudou bastante.” (Adulto em Processo, Feminino, 50 anos)

A existência de dificuldades na construção da *História de Vida* parece-nos natural, por um lado, devido ao distanciamento dos adultos com anteriores processos de aprendizagem, limitando-os na exposição e desenvolvimento de ideias, na construção das próprias narrativas e na utilização de ferramentas complementares (como a informática), e, por outro lado, devido à complexidade subjacente em descrever e reflectir sobre experiências e acontecimentos de vida que apelam a uma interrogação constante, ou seja, exigem ao adulto “colocar-se face à vida, atribuir-lhe um sentido, construir um pensamento legitimado pela experiência existencial, compreender o modo como se formou e deu forma à sua existência (...)” (Honoré, 1992, in Couceiro, 1995, in Gomes, Umbelino, Martins, Oliveira, Bentes & Abrantes, 2006: 29). A *História de Vida* tem assim um valor heurístico de auto e hetero-descoberta, que envolve dimensões

individuais e sociais, tanto na esfera privada como na esfera pública (Gomes *et al*, 2006).

No que concerne ao nível de *dificuldades na construção do Dossier Pessoal e Profissional*, antes da participação no processo de RVCC, a maioria dos adultos considerava que iria ter algumas dificuldades na construção do DPP (79,4%), percepção que se manteve no final do processo (70,6%) (Gráfico 13; Quadro 6 do Anexo C). Entre as *dificuldades identificadas na construção do Dossier Pessoal e Profissional* (Quadro 7 do Anexo C), surgem como principais dificuldades aquelas que se prendem com a organização da informação para o DPP e com a utilização das TIC, dificuldades estas que são identificadas quer no início do processo de RVCC, quer no final do mesmo.

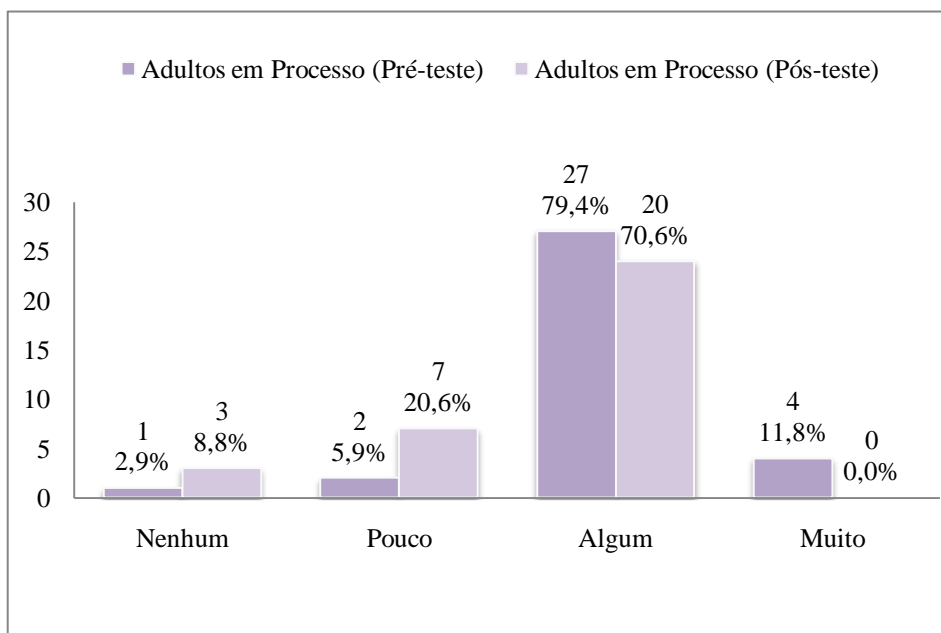


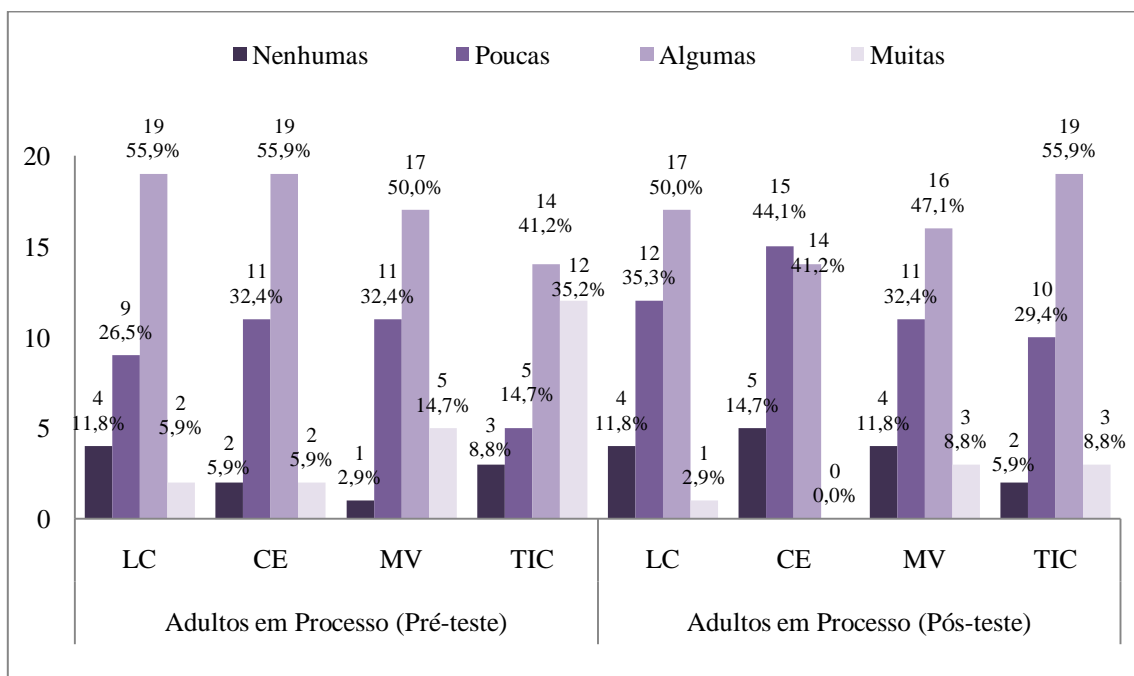
Gráfico 13 – Nível de dificuldade da construção do *Dossier Pessoal e Profissional* (Adultos em Processo)

Apresentamos aqui alguns testemunhos de Adultos em Processo que focam os objectivos inerentes ao DPP (importância de demonstrar conhecimentos adquiridos ao longo da vida, descrição das narrativas de vida e recolha de evidências de competências), bem como as dificuldades sentidas na tarefa de construção desse Dossier (dificuldades de organização e de síntese da informação necessária).

“Algumas vezes deparei-me com dificuldades em organizar e sintetizar a informação que encontrava, mas ao conseguir ultrapassá-las trilhava o meu próprio caminho no sentido do meu desenvolvimento pessoal. Penso que a realização deste dossier foi uma experiência muito importante.”
(Adulto em Processo, Masculino, 50 anos)

“As maiores dificuldades sentidas foram na construção das frases e passar as ideias para o papel. Também encontrei obstáculos com a pontuação e senti dificuldades na acentuação, mas com esforço e dedicação tudo se consegue.” (Adulto em Processo, Masculino, 33 anos)

Relativamente ao nível de *dificuldades da demonstração de competências* (Gráfico 14; Quadro 8 do Anexo C), a maioria dos adultos no início do processo considerava que iria ter algumas dificuldades na demonstração de competências nas quatro áreas de competências-chave, com maior incidência nas áreas de Linguagem e Comunicação - LC (55,9%) e de Cidadania e Empregabilidade - CE (55,9%), seguidas das áreas de Matemática para a Vida - MV (50,0%) e de Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC (41,2%). É de referir, ainda, que 35,3 % dos adultos previam vir a ter muitas dificuldades na área de competência-chave das TIC. No final do processo de RVCC, verificamos uma redução do nível de dificuldades atribuídas à demonstração de competências nas quatro áreas de competências-chave. Assim, 55,9% dos adultos revelaram que sentiram algumas dificuldades na área das TIC, mas somente 8,8% referiram que sentiram efectivamente muitas dificuldades. Globalmente, foram sentidas algumas dificuldades em LC (50,0%) e em MV (47,1%) e poucas dificuldades em CE (44,1%).



Legenda: LC – Linguagem e Comunicação; CE – Cidadania e Empregabilidade; MV – Matemática para a Vida; TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação.

Gráfico 14 – Nível de dificuldade da demonstração de competências (Adultos em Processo)

A nosso ver, estes resultados remetem para a natureza do próprio processo de RVCC, que exige uma tradução eficaz entre as competências dos adultos e o Referencial, e que deve estar patente ao longo de todo o DPP. É, efectivamente, neste “processo de tradução” que residem as dificuldades dos próprios adultos e dos profissionais com quem estes trabalham, dificuldades essas que advêm da inovação do processo de RVCC, das competências que o adulto “possui” e das competências identificadas no Referencial, que poderão depois conduzir à validação e à certificação (DGFV, 2004).

Tal como no nosso estudo, os resultados observados na primeira avaliação externa da *Iniciativa Novas Oportunidades*, indicaram que a maioria dos adultos que aderiu a esta iniciativa apresentava lacunas em várias áreas de competência-chave, sobretudo no que respeita à capacidade de utilização das TIC e às literacias (sobretudo na escrita e na leitura) (Valente, Carvalho & Carvalho, 2009). Foram, ainda, identificadas lacunas na área de Matemática para a Vida. Os testemunhos dos Adultos em Processo a seguir apresentados reforçam estas evidências:

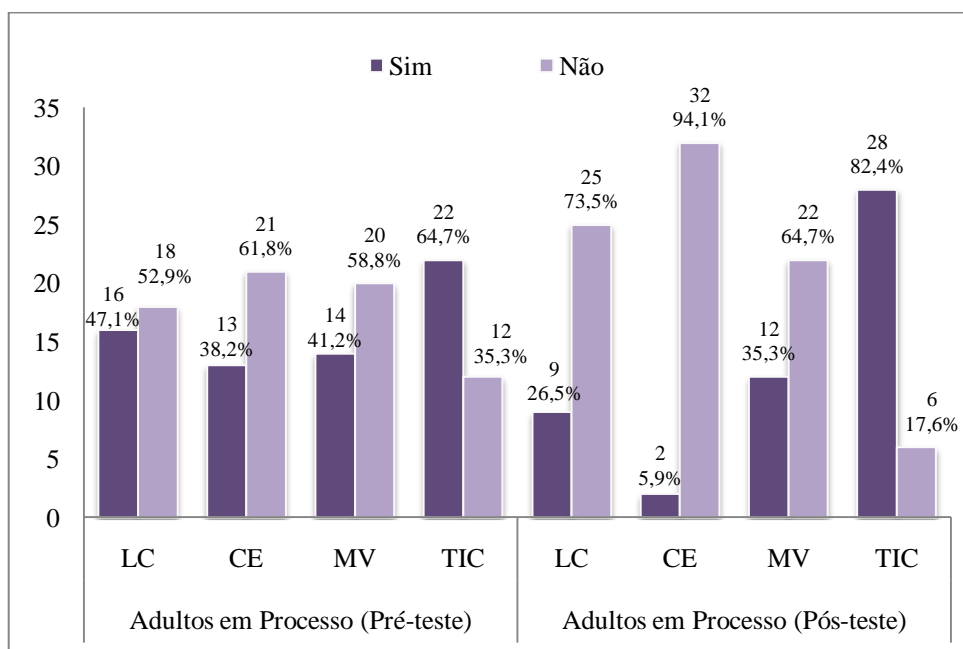
“Senti muitas dificuldades em realizar o trabalho no Word, pois nunca tinha utilizado este programa.” (Adulto em Processo, Masculino, 37 anos)

“Se não fosse a ajuda por parte da Profissional de RVC e dos Formadores, reconheço que nesta parte tive a sorte de ter uma equipa fantástica e que tudo fizeram para me ajudar a ultrapassar este processo, ainda hoje andaria perdido por esta onda de frases e palavras do referencial de competências. Neste processo, houve muito trabalho, pois não se pense que se faz facilmente! É necessário termos as competências, como é óbvio, mas também sermos persistentes e perspicazes.” (Adulto em Processo, Masculino, 39 anos)

“As dificuldades foram precisamente a Informática, pois nas sessões ao ouvir o que o formador dizia parecia fácil, mas depois chegava a casa e as dificuldades apareciam”. (Adulto em Processo, Masculino, 36 anos)

Relativamente à *existência de necessidades de formação complementar* (Gráfico 15; Quadro 9 do Anexo C), antes do início do processo de RVCC, a maioria dos adultos considerava que não iria ter necessidades de formação complementar, excepto na área de TIC (64,7%), perspectiva que acaba por ser confirmada no final do processo, momento em que vemos aumentar para 82,4% os adultos que referem continuar a necessitar de formação complementar nesta área. Em relação, às restantes áreas

verificamos que a tendência para não necessitar de formação complementar se mantém após o final do processo de RVCC.



Legenda: LC – Linguagem e Comunicação; CE – Cidadania e Empregabilidade; MV – Matemática para Vida; TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação.

Gráfico 15 – Existência de necessidades de formação complementar em função das áreas de competências-chave (Adultos em Processo)

Os resultados obtidos na primeira avaliação externa da *Iniciativa Novas Oportunidades* mostraram sobretudo que é nestas competências das TIC e da Linguagem e Comunicação que se apresentam os maiores progressos, reconhecidos pelos adultos e pelos técnicos como decisivos e de grande impacto em várias situações de vida (Valente, Carvalho & Carvalho, 2009). A utilização das TIC surge como uma competência que geralmente promove o desenvolvimento pessoal, a autonomia e a autoconfiança e que gera um sentimento de maior inclusão e de participação mais activa na sociedade actual. Aliás, para muitos adultos, o domínio nas TIC alterou-lhes hábitos diários, desde a leitura de jornais na *internet*, os pagamentos de serviços, à possibilidade de comunicar com familiares que se encontram distantes, bem como à pesquisa em motores de busca (Valente, Carvalho & Carvalho, 2009). Já as competências de literacia, ao nível da escrita, leitura e discurso oral são igualmente referidas como beneficiando de grande progresso, fomentando-se hábitos de leitura e de escrita há muito perdidos pela maioria dos adultos (Valente, Carvalho & Carvalho, 2009).

Na realidade, o desenvolvimento destas competências está presente no processo de RVCC de forma transversal, uma vez que, por um lado, os adultos são motivados a lerem obras literárias, a compreendê-las e a escreverem sobre elas e que, por outro lado, todo o exercício de reflexão que fazem da sua história de vida é escrito nos seus DPP, conjugando o desenvolvimento de competências de escrita com a utilização das TIC. Este excerto retirado do DPP de um Adulto em Processo reflecte precisamente esta ideia.

“No início vinha com receio, pois já saí da escola há muitos anos e agora regressar? Tive um pouco de medo, estou a ser sincero. Depois da primeira aula cheguei a casa desanimado, disse para a minha esposa que não ia conseguir, era bastante complicado (...) Depois de começar a construir a história de vida é que começou a dar gosto, porque quanto mais se escreve mais ideias aparecem. (...) Onde mais evoluí foi na área de TIC, pois mexer no computador era uma dor de cabeça, mas agora sinto-me à vontade (...) No meu caso em particular, melhorei a minha forma de escrever, melhorei também nas construções de frases e, sobretudo, aprendi bastante a trabalhar com o computador, ir à internet, enviar e receber correio electrónico, fazer pagamentos pela net e até comecei a trabalhar com o messenger. É óbvio que ainda tenho muito para aprender, mas para quem partiu do nada, evoluí bastante. Em relação à Matemática foi mais um relembrar. As dificuldades foram precisamente a Informática.” (Adulto em Processo, Masculino, 36 anos)

No que respeita à *vontade em continuar a investir na formação*, antes do início do processo de RVCC, a maioria dos adultos (73,5%) demonstrou interesse em continuar a investir na formação, sendo que no final do processo foi reforçado esse interesse, com 79,4% dos adultos a demonstrarem uma vontade de investir na sua formação (Gráfico 16; Quadro 10 do Anexo C).

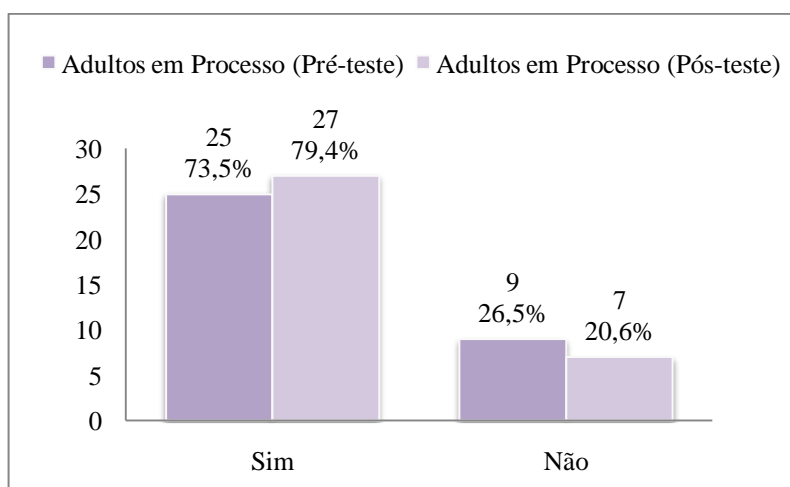


Gráfico 16 – Vontade em continuar a investir na formação (Adultos em Processo)

Constatamos que estes resultados estão em consonância com resultados anteriormente encontrados sobre a importância de investir num percurso formativo, confirmando assim a ideia que o processo de RVCC incute nos adultos a vontade de investir na formação e na aprendizagem ao longo da vida (Valente, Carvalho & Carvalho, 2009). Na primeira avaliação externa na *Iniciativa Novas Oportunidades*, os adultos em processo de RVCC demonstraram interesse em ter acesso, de forma mais consistente e prolongada, a formação suplementar em áreas em que apresentavam mais dificuldades. E quando já certificados esses mesmos adultos, validam com entusiasmo a experiência que foi o seu processo, mostrando-se disponíveis para continuar a aprender (Valente, Carvalho & Carvalho, 2009). Por seu turno, no estudo levado a cabo por Parente e Moreira (2007), a larga maioria dos adultos envolvidos apresentou projectos formativos futuros, com a frequência de acções de formação por razões profissionais e formativas, aliadas a razões de enriquecimento pessoal. Os excertos dos DPP dos Adultos em Processo que se seguem ilustram esta realidade.

“Estou a pensar em inscrever-me, com uma amiga, num curso de informática onde pretendo adquirir mais conhecimentos que me possam ajudar a nível pessoal e profissional. De futuro, estou a pensar tirar um curso de aperfeiçoamento de arte floral, para me manter sempre actualizada, um curso de decoração de interiores e um de decoração de andores. Gostava de estudar mais e eventualmente um dia tirar o 12º ano.” (Adulto em Processo, Feminino, 39 anos)

“Espero concluir com sucesso este meu Processo de R.V.C.C., para dar continuidade à minha formação e fazer o Secundário. Foi o meu objectivo desde o início.” (Adulto em Processo, Feminino, 40 anos)

“No futuro continuarei sempre a lutar pela formação, no sentido de me tornar um excelente profissional, melhorar o meu relacionamento interpessoal, promover a minha realização pessoal.” (Adulto em Processo, Masculino, 50 anos)

“Em termos de percurso académico, o meu objectivo não é ficar por aqui. Gostava de, um dia, poder ter a oportunidade e disponibilidade de fazer alguns cursos como, por exemplo, informática mais aprofundada, porque gostei de aprender o que sei até agora que é trabalhar no Word, Excel e PowerPoint, mas gostaria de saber mais. Também gostava de aprender Inglês, porque é uma língua que me fascina e acho que me adaptava bem a ela.” (Adulto em Processo, Feminino, 41 anos)

“Frequentar o Secundário (Curso EFA) e o sonho de entrar na universidade não estão postos de parte. Vou lutar todos os dias para atingir o meu objectivo.” (Adulto em Processo, Masculino, 33 anos)

Quanto à *modalidade de formação a desenvolver no futuro*, antes do início do processo de RVCC, 28,0% e 20,0% dos adultos demonstravam interesse em frequentar

um EFA Escolar ou um Curso Profissional, respectivamente, enquanto que no final do processo o maior interesse demonstrado passou a ser a concretização de um processo de RVCC de Nível Secundário (29,6%) ou frequentar Unidades de Formação de Curta Duração (25,9%) (Quadro 11 do Anexo C).

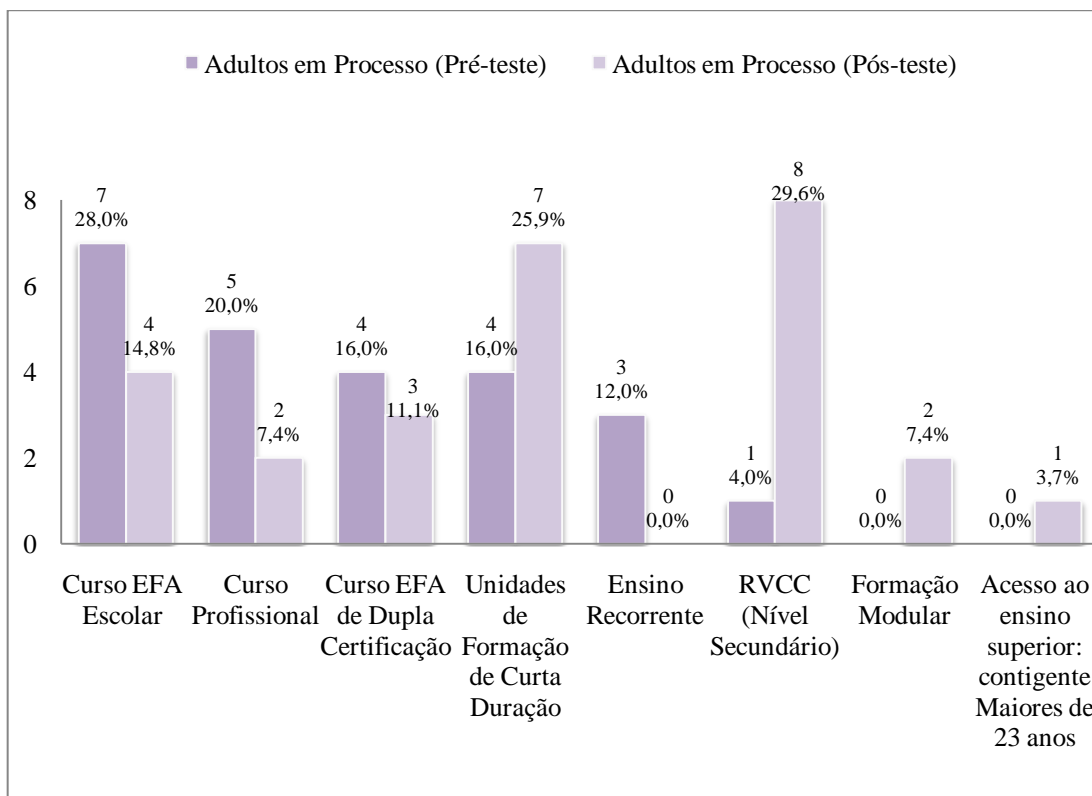


Gráfico 17 – Modalidade de formação a desenvolver no futuro (Adultos em Processo)

Estes resultados podem ser reforçados com os excertos dos DPP dos Adultos em Processo que apresentamos de seguida.

“Possivelmente, não para já, irei tentar completar o ensino secundário, fazer o décimo segundo ano. Terei de frequentar um curso EFA, pois não sei se tenho as habilitações suficientes para o fazer em processo de RVCC, mas quando chegar a altura logo se verá.” (Adulto em Processo, Masculino, 35 anos)

“(…) Lutar pela melhoria e qualidade do nosso desempenho profissional, deve ser sempre um desafio constante, por isso estou a participar em acções de formação na área de Inglês e de Informática.” (Adulto em Processo, Masculino, 50 anos)

Observamos assim uma mudança na modalidade de formação a desenvolver, antes e depois da participação do processo de RVCC, isto é, a opção pela concretização de um processo de RVCC Nível Secundário em detrimento da frequência de um Curso EFA Escolar. Esta mudança poderá estar relacionada com os efeitos do processo ao nível do reforço da auto-estima, do aumento da valorização pessoal e do maior auto-

conhecimento. Por outro lado, também poderão ser razões para a escolha desta modalidade a demonstração de saberes e competências através da experiência de vida, já que esta é centrada no próprio adulto, e a flexibilidade de horários.

Na primeira avaliação externa da *Iniciativa Novas Oportunidades*, verificou-se que “a maioria dos entrevistados com certificação de nível básico por processo de RVCC estava ou já inscrita ou já em processo de secundário, tornando notória a instituição de um quadro de Aprendizagem ao Longo da Vida” (Liz, Machado & Burnay, 2009: 24).

4. Os efeitos do processo de RVCC no percurso profissional, formativo e pessoal dos Adultos Certificados

Para o estudo dos efeitos do processo de RVCC no percurso profissional, formativo e pessoal dos Adultos Certificados, considerámos pertinente analisar algumas variáveis que os QSD permitiram identificar, nomeadamente (i) a recomendação do processo RVCC a outras pessoas e (ii) as mudanças profissionais, formativas e pessoais produzidas pela certificação.

No que diz respeito à *recomendação do processo de RVCC a outras pessoas*, todos os Adultos Certificados (100%) referiram que recomendariam o processo de RVCC a outras pessoas. As razões apontadas para tal centraram-se sobretudo na *valorização pessoal* (64,3%), no *aumento dos níveis de conhecimento* (57,1%), no *aumento da auto-estima* (50%) e no *aumento da escolaridade* (50%) (Gráfico 18; Quadro 1 do Anexo D). Estas razões foram semelhantes às apontadas pelos Adultos em Processo (Pós-teste), apenas se observando alguma variação nos valores percentuais.

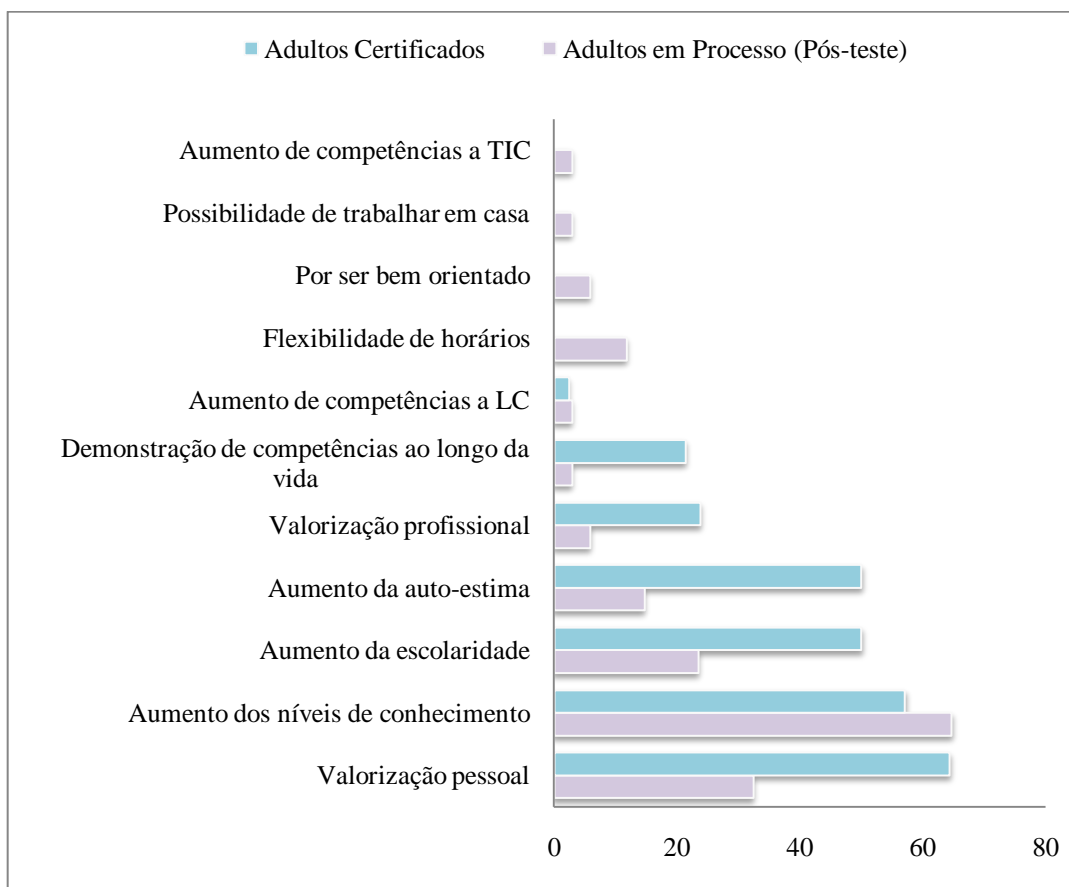


Gráfico 18 – Motivos para a recomendação do processo de RVCC a outras pessoas (Adultos em Processo e Adultos Certificados)

Apresentamos, em seguida, afirmações de alguns Adultos Certificados e de alguns Adultos em Processo (Pós-teste) que ilustram este conjunto de motivos.

“É sempre bom aprender, tanto a nível pessoal como profissional. Eu aprendi muito e recomendo.” (Adulto Certificado, Feminino, 53 anos)

“Obter uma maior motivação para dar continuidade aos estudos. Adquiri auto-estima e realização pessoal.” (Adulto Certificado, Feminino, 36 anos)

“Porque aprender é preciso. Elevar a sabedoria e a auto-estima é importante.” (Adulto em Processo Masculino, 45 anos)

“Porque com este processo podemos aprender muito e bem.” (Adulto em Processo, Masculino, 37 anos)

“Porque é uma mais-valia. Os horários são flexíveis, pode-se trabalhar em casa e permite demonstrar as competências que vamos adquirindo ao longo da vida.” (Adulto em Processo, Feminino, 32 anos).

No estudo realizado por Costa (2005) foram encontrados resultados semelhantes, pois os adultos inquiridos aconselharam o processo de RVCC a outras pessoas pela

metodologia de balanço de competências, pela duração e flexibilidades de horários e por ser uma excelente oportunidade de desenvolvimento em termos pessoais, formativos e profissionais.

Quando às *mudanças profissionais produzidas pela certificação*, a maioria dos Adultos Certificados (88,1%) revelou que a certificação não produziu mudanças a nível profissional. E dos 11,9% de Adultos Certificados que identificaram mudanças profissionais após a certificação, observamos que a maioria (60,0%) considerou que essas mudanças ocorreram ao nível da progressão na carreira (Gráfico 19; Quadro 2 do Anexo D).

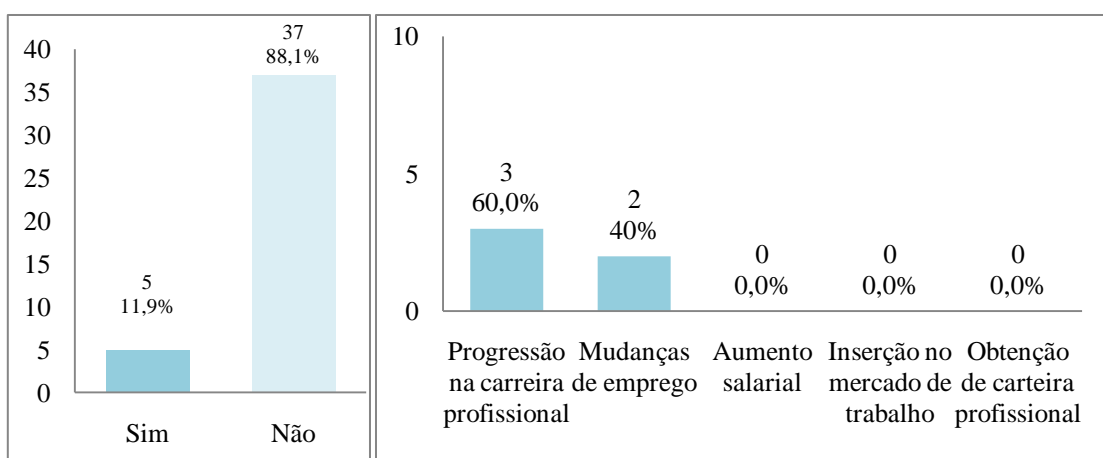


Gráfico 19 – Mudanças profissionais produzidas pela Certificação (Adultos Certificados)

Constatamos assim que a certificação obtida no processo de RVCC não produziu efeitos na maioria dos adultos e que, quando verificadas mudanças, estas foram sobretudo ao nível da progressão na carreira. À semelhança, no estudo de Costa (2005), “143 sujeitos afirmaram que a certificação obtida teve efeitos no seu percurso profissional contra 187 sujeitos que revelaram que a certificação não introduziu qualquer mudança no seu trajecto profissional” (p. 226). (...) *Quantos aos efeitos produzidos, 44,1% referiram ter progredido na carreira profissional, 18,1% obtiveram aumento salarial, 12,3% mudaram de emprego*” (p.227). Parente e Moreira (2007) constataram a ausência de verdadeiras inflexões nas situações profissionais de adultos inquiridos que frequentaram processos de RVCC e cursos EFA, sendo que a tendência era a manutenção das características da situação profissional. E os resultados da primeira avaliação externa da *Iniciativa Novas Oportunidades* reforçam também estes resultados, uma vez que os vários tipos de reflexões laborais que se poderiam ter verificado do ingresso na *Iniciativa Novas Oportunidades* tiveram valores muito reduzidos (...), “a única opção com expressão é a de que nada se verificou no ambiente

laboral (70,0%)” (Lopes, Cerol & Magalhães, 2009b: 55). Ora, na investigação levado a cabo pelo CIDEC (2004), as opiniões expressas pelos adultos entrevistados, estudos de caso e inquéritos sugerem que os efeitos do processo de RVCC em termos da relação com o mercado de trabalho foram menos importantes e intensos que os resultados verificados com dimensões pessoais e formativas. Neste âmbito, e segundo esta investigação, o principal efeito positivo do processo de RVCC, em termos profissionais, parece estar relacionado com a inserção profissional dos adultos desempregados.

Em relação às *mudanças formativas produzidas pela certificação*, a maioria dos Adultos Certificados (61,9%) considerou que a certificação não produziu mudanças formativas (Gráfico 20; Quadro 3 do Anexo D). No entanto, constatamos (Quadro 5 do Anexo D) que 46,2% destes Adultos Certificados referiram que possuem intenção de continuar um novo percurso formativo, fundamentalmente para obter mais conhecimentos (41,7%). Por sua vez, dos 38,1% Adultos Certificados que sentiram mudanças formativas após a Certificação, observamos que a maioria (75,0%) referiu que essas mudanças foram ao nível da continuação dos estudos (Gráfico 20; Quadro 3 do Anexo D).

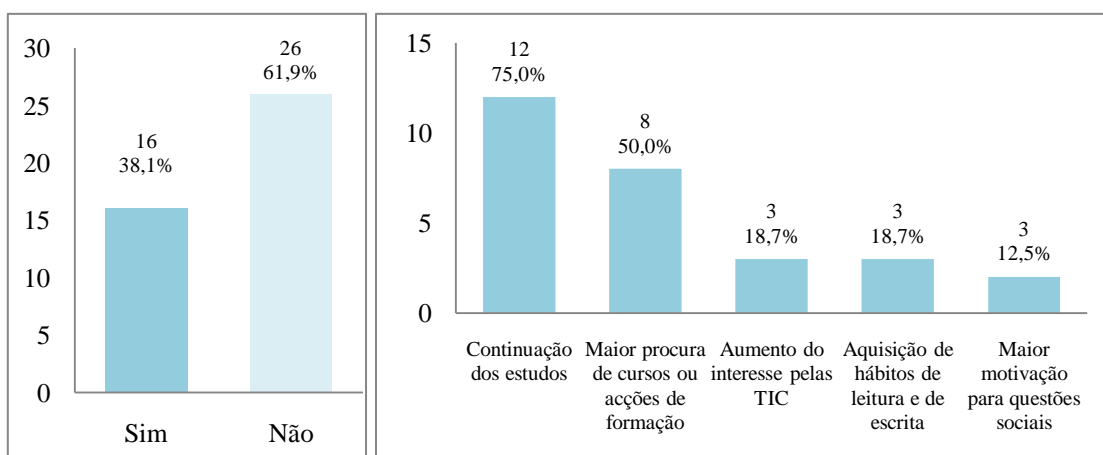


Gráfico 20 – Mudanças formativas produzidas pela Certificação (Adultos Certificados)

Estes resultados podem ser confirmados com excertos dos DPP dos Adultos Certificados que apresentamos em seguida.

“Enquanto fazia o processo de básico, pensava que quando o acabasse nunca mais ia ouvir falar da palavra estudar. - Mas onde andava eu com a cabeça? Será que não dei conta que estudar compensa!..Espero poder dar continuidade aos objectivos que fui traçando ao longo da minha vida e que, por falta de habilitações, nunca pude concretizar.” (Adulto Certificado, Masculino, 36 anos)

“A nível de formação, depois de completar o ensino básico, vou dar profundidade aos conhecimentos informáticos que adquiri, tirando um curso de informática, no qual já estou inscrito e, quem sabe, um curso de formação profissional.” (Adulto Certificado, Masculino, 45 anos)

Do exposto, verificamos que a certificação não produziu grandes mudanças formativas nos Adultos Certificados, mas que existe alguma vontade e iniciativa para retomar o percurso formativo, no sentido de alcançar novos saberes e novas competências. Importa ainda referir, que as mudanças formativas sentidas pela certificação foram ao nível da continuidade dos estudos, ou seja, na intenção de atingir uma certificação mais elevada. No estudo realizado pelo CIDEC (2004: 62), “13% dos adultos inquiridos prosseguiram estudos no âmbito do sistema regular e mais de dois terços (65%) dos adultos que responderam ao Inquérito pensam vir a prosseguir estudos”. Este resultado ganha ainda mais expressão, pois apenas “10% dos adultos afirmaram ter-se inscrito no processo de RVCC com o objectivo de prosseguir os estudos. Ou seja, o processo de RVCC motiva os adultos para a educação ao longo da vida, incentivando aqueles que não pretendiam prosseguir estudos a fazê-lo ou, pelo menos, a considerarem o “ regresso” à escola como uma hipótese em termos de projecto pessoal”. Na avaliação externa da *Iniciativa Novas Oportunidades*, também se verificou que mais de metade dos inquiridos “não ficaram mais sedentos de aprendizagem”, mas os reflexos são bem mais positivos do que no âmbito laboral, situando-se os valores entre os 20 e os 40% de respondentes” (Lopes, Cerol & Magalhães, 2009b: 56). Assim, destacamos como respostas “aumentou a minha vontade de continuar a estudar”, “tenho mais conhecimentos em informática” e “passeia a querer saber mais” (Lopes, Cerol & Magalhães, 2009b).

Quanto à modalidade de formação prosseguida após a certificação (Gráfico 21; Quadro 4 do Anexo D), a maioria dos adultos que prosseguiu os estudos optou por frequentar um Curso EFA de Dupla Certificação (50,0%).

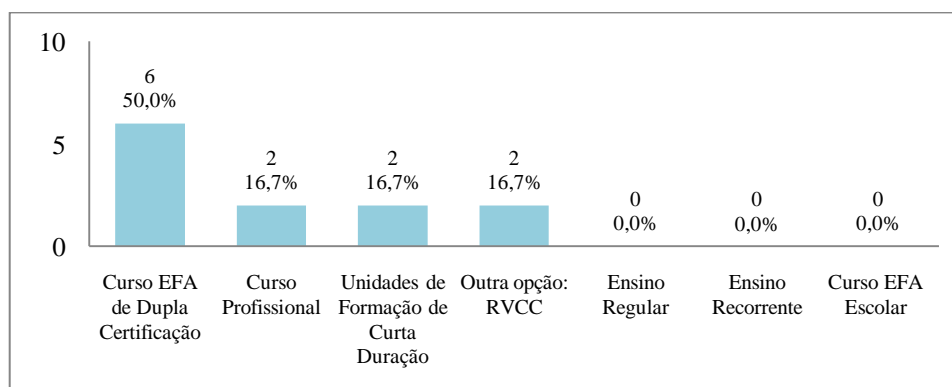


Gráfico 21 – Modalidade de formação prosseguida após a Certificação (Adultos Certificados)

Por último, no que concerne às *mudanças de nível pessoal introduzidas pela certificação* (Gráfico 22; Quadro 6 do Anexo D), a maioria dos Adultos Certificados (64,3%) referiram que a certificação produziu um aumento na auto-estima (64,3%) e na realização pessoal (61,9%).

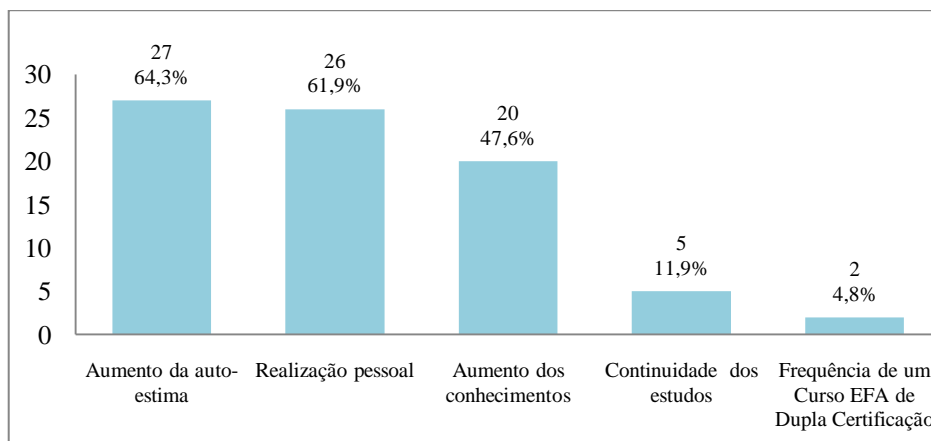


Gráfico 22 – Mudanças de nível pessoal introduzidas pela Certificação (Adultos Certificados)

Os excertos os DPP dos Adultos Certificados que se seguem ilustram estas mudanças:

“No aspecto pessoal, a minha auto-estima saiu reforçada. Espero que a conclusão do 9º ano e o assimilar de novos conhecimentos me possam abrir portas a curto ou médio prazo para voltar a exercer uma actividade profissional que me realize, a exemplo da minha anterior, porque não gostaria de trabalhar só pelo ordenado, embora se a necessidade assim o obrigar não me resta outra solução.”
(Adulto Certificado, Masculino, 45 anos)

“Aprofundar as raízes do conhecimento foi sempre, algo importante e necessário, mas sempre adiado devido a outras opções de vida.” (Adulto Certificado, Masculino, 46 anos)

Como vemos, as mudanças mais expressivas da certificação são em dimensões de nível mais pessoal e subjectivo, com mudanças bastante expressivas no aumento da auto-estima e na valorização pessoal, também encontradas em estudos anteriormente realizados (Almeida, 2003; CIDEC, 2004; Costa, 2005; Ferreira, 2007; Liz, Machado & Burnay, 2009; Parente & Moreira, 2007 e Valente, Carvalho & Carvalho, 2009). Segundo o CIDEC (2004: 61), *“os principais efeitos de um processo de RVCC remetem, tipicamente, para certas dimensões pessoais de carácter eminentemente subjectivo (...). Assim, uma significativa parte dos adultos inquiridos no âmbito da presente investigação referiu que o processo de RVCC teve “um contributo muito importante” para aspectos como o auto-conhecimento, a auto-estima ou a auto-valorização do indivíduo”*. Na avaliação externa da *Iniciativa Novas Oportunidades*, constatou-se que

“é nos ganhos do Eu que quase tudo se joga no que concerne a consequências da passagem pela Iniciativa Novas Oportunidades. As cotações de todos os itens situam-se todas entre os oito e os nove pontos” (Lopes, Cerol & Magalhães, 2009b: 57), num total de 10, sendo que os itens mais cotados foram “com maior orgulho em si”, “mais realizada”, “mais feliz” e “com maior capacidade de expressar as suas vontades e capacidades”.

5. Referências bibliográficas

- Almeida, L. (2003). *Eu, os outros e as competências*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos: Competências-Chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.
- CIDEC (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Costa, J. (2005). *Competências adquiridas ao longo da vida: Processos, trajectórias e efeitos*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho.
- DGFV (2004). *Reconhecimento e validação de competências: Instrumentos de mediação*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Ferreira, A. S. (2007). *O centro de RVCC na escola: Impacto do processo de RVCC no percurso dos adultos e da escola*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho.
- Gomes, M. C., Umbelino, A., Martins, I. F., Oliveira, J. B., Bentes, J., & Abrantes, P. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a educação de adultos – Nível Secundário: Guia de operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

- Liz, C., Machado, M., & Burnay, E. (2009). *Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e Universidade Católica Portuguesa.
- Lopes, H., Cerol, J., & Magalhães, P. (2009a). *Painel de avaliação de diferenciação entre inscritos e não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e Universidade Católica Portuguesa.
- Lopes, H., Cerol, J., & Magalhães, P. (2009b). *Qualidade e satisfação*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e Universidade Católica Portuguesa.
- Parente, C., & Moreira, L. (2007). Avaliação de impacte de programas de educação, formação e certificação de adultos na região do Vale do Sousa. *Cadernos Sociedade e Trabalho: Aprendizagem ao Longo da Vida*, 10, 59-90.
- Pires, A. L. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, A. C., Carvalho, L. X., & Carvalho, A. X. (2009). *Estudos de casos de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e Universidade Católica Portuguesa.

6. Anexos

Anexo A: Quadros referentes à análise das percepções dos adultos sobre o seu percurso escolar

Quadro 1 – *Motivos para a interrupção dos estudos para a amostra total e para a amostra por grupos*

	Amostra Total		Adultos Inscritos		Adultos em Processo		Adultos Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Dificuldades económicas da família	62	52,5	14	33,3	20	58,8	28	66,7
Falta de motivação para estudar	33	28,0	18	42,9	6	17,6	9	21,4
Vontade de ter independência financeira	30	25,4	14	33,3	3	8,8	13	31,0
Ter surgido uma oportunidade de trabalho	17	14,4	6	14,3	7	20,6	4	9,5
Dificuldades de acessibilidade geográfica à escola	4	3,4	0	0,0	2	5,9	2	4,8
Insucesso escolar	2	1,7	1	2,4	0	0,0	1	2,4
Problemas de saúde	1	0,8	1	2,4	0	0,0	0	0,0
Necessidade de emigrar	1	0,8	1	2,4	0	0,0	0	0,0
Mudança de escola	1	0,8	1	2,4	0	0,0	0	0,0
Necessidade de ajudar os pais	1	0,8	0	0,0	1	2,9	0	0,0

Quadro 2 – *Importância atribuída à escola para a amostra total e para amostra por grupos*

	Amostra Total		Adultos Inscritos		Adultos em Processo		Adultos Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nenhuma	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Pouca	24	20,3	8	19,0	8	23,5	8	19,0
Alguma	58	49,2	25	59,5	14	41,2	19	45,2
Muita	36	30,5	9	21,4	12	35,3	15	35,7
Total	118	100,0	42	100,0	34	100,0	42	100,0

Quadro 3 – Dificuldades sentidas na escola para a amostra total e para a amostra por grupos

		Amostra Total		Adultos Inscritos		Adultos em Processo		Adultos Certificados	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Existência de dificuldades na escola	Sim	50	42,4	16	38,1	19	55,9	15	35,7
	Não	68	57,6	26	61,9	15	44,1	27	64,3
	Total	118	100,0	42	100,0	34	100,0	42	100,0
Dificuldades sentidas	Dificuldades de aprendizagem	39	78,0	13	81,3	12	63,2	14	93,3
	Dificuldades de adaptação à escola	4	8,0	1	6,3	2	10,5	1	6,7
	Dificuldades de relacionamento com professores	2	4,0	1	6,3	1	5,3	0	0,0
	Dificuldades de relacionamento com colegas	1	2,0	0	0,0	1	5,3	0	0,0
	Falta de motivação	1	2,0	1	6,3	0	0,0	0	0,0
	Falta de tempo para estudar por praticar desporto	1	2,0	0	0,0	1	5,3	0	0,0
	Falta de apoio após a escola	1	2,0	0	0,0	1	5,3	0	0,0
	Problemas familiares	1	2,0	0	0,0	1	5,3	0	0,0
	Total	50	100,0	16	100,0	19	100,0	15	100,0

Quadro 4 – Auto-avaliação do adulto enquanto aluno para a amostra total e para a amostra por grupos

	Amostra Total		Adultos Inscritos		Adultos em Processo		Adultos Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Mau	2	1,7	0	0,0	1	2,9	1	2,4
Médio	88	74,6	36	85,7	20	58,8	32	76,2
Bom	24	20,3	6	14,3	10	29,4	8	19,0
Muito Bom	4	3,4	0	0,0	3	8,8	1	2,4
Total	118	100,0	42	100,0	34	100	42	100,0

Quadro 5 – Projecto escolar dos adultos enquanto alunos para a amostra total e para a amostra por grupos

	Amostra Total		Adultos Inscritos		Adultos em Processo		Adultos Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Obter a escolaridade mínima obrigatória	59	50,0	22	52,4	17	50,0	20	47,6
Obter uma formação de ensino superior	18	15,3	7	16,7	6	17,6	5	11,9
Concluir um curso de formação profissional	18	15,3	3	7,1	3	8,8	12	28,6
Concluir o curso da escola industrial ou comercial	14	11,9	4	9,5	7	20,6	3	7,1
Nenhum projecto	9	7,6	6	14,3	1	2,9	2	4,8
Total	118	100,0	42	100,0	34	100	42	100,0

Anexo B: Quadros referentes à análise das motivações e contributos da inscrição no CNO

Quadro 1 – Motivos para a inscrição no Centro Novas Oportunidades

	Amostra Total		Adultos Inscritos		Adultos em Processo		Adultos Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Adquirir mais conhecimentos	78	66,1	23	54,8	24	70,6	31	73,8
Aumentar a realização profissional	75	63,6	18	42,9	26	76,5	31	73,8
Reconhecer a experiência de vida	56	47,5	8	19,0	17	50,0	31	73,8
Progredir nos estudos	40	33,9	15	35,7	12	35,3	13	31,0
Facilitar a inserção no mercado de trabalho	38	32,2	19	45,2	11	32,4	8	19,0
Progredir na carreira profissional	29	24,6	15	35,7	8	23,5	6	14,3
Proporcionar uma mudança de emprego	29	24,6	14	33,3	7	20,6	8	19,0
Maior acesso a cursos de formação profissional	25	21,2	8	19,0	10	29,4	7	16,7

Quadro 2 – Importância de investir num percurso formativo

	Amostra Total		Adultos Inscritos		Adultos em Processo (Pré-teste)		Adultos em Processo (Pós-teste)		Adultos Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nenhuma	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Pouca	6	5,1	3	7,1	1	2,9	0	0,0	2	4,8
Alguma	47	39,8	16	38,1	15	44,1	8	23,5	16	38,1
Muita	65	55,1	23	54,8	18	52,9	26	76,5	24	57,1
Total	118	100,0	42	100,0	34	100,0	34	100,0	42	100,0

Quadro 3 – Contributos da inscrição no Centro Novas Oportunidades (Adultos Inscritos)

	Contribui muito		Contribui bastante		Contribui Pouco		Não contribui		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	Total	%
Maior auto-conhecimento	9	21,4	22	52,4	2	4,8	9	21,4	42	100,0
Reforço dos saberes e competências	12	28,6	22	52,4	2	4,8	6	14,3	42	100,0
Reforço da auto-estima	12	28,6	20	47,6	2	4,8	8	19,0	42	100,0
Aumento da valorização pessoal	14	33,3	20	47,6	2	4,8	6	14,3	42	100,0
Melhor definição e ou reconstrução do seu projecto pessoal	9	21,4	19	45,2	5	11,9	9	21,4	42	100,0
Aumento da valorização profissional	15	35,7	18	42,9	4	9,5	5	11,9	42	100,0
Melhor definição e ou reconstrução do seu projecto profissional	10	23,8	18	42,9	4	9,5	10	23,8	42	100,0
Aumento da capacidade de adaptação à mudança	9	21,4	18	42,9	5	11,9	10	23,8	42	100,0
Aumento da empregabilidade	13	31,0	15	35,7	3	7,1	11	26,2	42	100,0
Inserção ou progressão profissional	14	33,3	14	33,3	4	9,5	10	23,8	42	100,0

Quadro 4 – Contributos do Processo para os Adultos Certificados

	Contribuiu muito		Contribuiu bastante		Contribuiu Pouco		Não contribuiu		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	Total	%
Reforço da auto-estima	25	59,5	17	40,5	0	0,0	0	0,0	42	100,0
Aumento da valorização pessoal	22	52,4	19	45,2	1	2,4	0	0,0	42	100,0
Reforço dos saberes e competências	17	40,5	24	57,1	1	2,4	0	0,0	42	100,0
Maior auto-conhecimento	13	31,0	25	59,5	4	9,5	0	0,0	42	100,0
Melhor definição e ou reconstrução do seu projecto pessoal	10	23,8	9	21,4	16	38,1	7	16,7	42	100,0
Melhor definição e ou reconstrução do seu projecto profissional	6	14,3	7	16,7	12	28,6	17	40,5	42	100,0
Aumento da valorização profissional	5	11,9	7	16,7	14	33,3	16	38,1	42	100,0
Aumento da capacidade de adaptação à mudança	5	11,9	12	28,6	21	50,0	4	9,5	42	100,0
Inserção ou progressão profissional	4	9,5	5	11,9	13	31,0	20	47,6	42	100,0
Aumento da empregabilidade	2	4,8	7	16,7	11	26,2	22	52,4	42	100,0

Anexo C: Quadros referentes à análise da evolução das percepções dos Adultos em Processo sobre o processo de RVCC

Quadro 1 – *Percepção dos adultos sobre a adequação do processo de RVCC e razões apontadas para a percepção de adequação que tem do mesmo (Adultos em Processo)*

		Adultos em Processo (Pré-teste)		Adultos em Processo (Pós-teste)	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Adequação do Processo	Sim	31	91,2	32	94,1
	Não	3	8,8	2	5,9
	Total	34	100,0	34	100,0
Oportunidade para demonstrar os saberes e as competências que adquiri ao longo da vida		25	80,6	28	87,5
Possibilidade de trabalhar em casa		20	64,5	15	46,9
Oferta de horários flexíveis		16	51,6	21	65,6
“É só uma a duas vezes por semana”		12	38,7	12	37,5
Possibilidade de conciliar o processo com a vida familiar		5	16,1	1	3,1
Oportunidade para evoluir intelectualmente		0	0,0	1	3,1

Quadro 2 – *Importância de trabalhar a História de Vida (Adultos em Processo)*

	Adultos em Processo (Pré-teste)		Adultos em Processo (Pós-teste)	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nada importante	0	0,0	0	0,0
Pouco importante	0	0,0	1	2,9
Importante	23	67,6	16	47,1
Muito importante	11	32,4	17	50,0
Total	34	100,0	34	100,0

Quadro 3 – *Motivos/razões apontadas para justificar a importância de trabalhar a História de Vida (Adultos em Processo)*

	Adultos em Processo (Pré-teste)			Adultos em Processo (Pós-teste)	
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Relembrar a própria vida	13	38,2	Relembrar e fortalecer as aprendizagens alcançadas ao longo da vida	13	38,2
Demonstração das capacidades pessoais	7	20,6	Relembrar o passado	10	29,4
Reconhecimento das aprendizagens	3	8,8	Demonstrar competências ao longo da vida	2	5,9
Correcção da expressão escrita e exploração de ideias e conhecimentos	1	2,9	Melhorar a construção de frases e o português	2	5,9
Satisfação em reviver o passado e poder escrevê-lo	1	2,9	Relembrar a infância escolar e pessoal	1	2,9
Ter experiência e contar a história de vida	1	2,9	O DPP ser baseado na história de vida	1	2,9
Passar para o papel as dificuldades da vida	1	2,9	Por em prática a aprendizagem e por ser motivante	1	2,9
Para alcançar o certificado do 9º ano	1	2,9	Reconhecimento das competências adquiridas	1	2,9
Demonstrar a experiência profissional e social	1	2,9	Partilhar a história de vida com outras pessoas	1	2,9
Para realização pessoal	1	2,9	Relembrar algumas situações difíceis da vida	1	2,9
Auto-análise da história de vida	1	2,9	Adquirir novas aprendizagens	1	2,9
Para aprender muito mais e saber organizar a história de vida	1	2,9			
Dar valor à própria história de vida e ultrapassar algumas situações	1	2,9			
Para melhorar em termos de aprendizagem e mais-valia profissional	1	2,9			
Total	34	100,0	Total	34	100,0

Quadro 4 – *Nível de dificuldade da construção da História de Vida (Adultos em Processo)*

	Adultos em Processo (Pré-teste)		Adultos em Processo (Pós-teste)	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nenhum	1	2,9	6	17,6
Pouco	3	8,8	8	23,5
Algum	26	76,5	20	58,8
Muito	4	11,8	0	0,0
Total	34	100,0	34	100,0

Quadro 5 – Dificuldades identificadas na construção da História de Vida (Adultos em Processo)

	Adultos em Processo (Pré-teste)			Adultos em Processo (Pós-teste)	
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Dificuldades em relembrar situações vividas	6	18,2	Relembrar algumas situações vividas	8	28,6
Dificuldades em escrever a história de vida	6	18,2	Na construção das frases	5	17,9
Dificuldades na expressão escrita de ideias	6	18,2	Não no conteúdo, mas na forma de construir a narrativa	3	10,7
Dificuldades na organização do DPP e na expressão de ideias	3	9,1	Dificuldades em organizar o Dossier, em TIC e MV	2	7,1
Dificuldades em desenvolver o conteúdo	2	6,1	Falta de tempo	1	3,6
Dificuldades em demonstrar o conhecimento adquirido	2	6,1	Comprovar as narrativas com documentos	1	3,6
Dificuldades na gestão do tempo	2	6,1	Não se recorda das dificuldades	1	3,6
Dificuldades em encontrar evidências	2	6,1	Em pesquisas na internet	1	3,6
Dificuldades na construção dos textos, em MV e TIC	1	3,0	Dificuldades em TIC e em encontrar evidências	1	3,6
Dificuldades em MV	1	3,0	Ter de falar de mim	1	3,6
Um pouco de tudo	1	3,0	Erros ortográficos e de pontuação	1	3,6
Não estar à altura para fazer o que for solicitado	1	3,0	Relembrar e aprender cálculos matemáticos	1	3,6
			Dificuldades em TIC e em organizar o Dossier	1	3,6
			Alguma desmotivação pela pressão e autonomia que o processo exige	1	3,6
Total	33	100,0	Total	28	100,0

Quadro 6 – Nível de dificuldade da construção do Dossier Pessoal e Profissional (Adultos em Processo)

	Adultos em Processo (Pré-teste)		Adultos em Processo (Pós-teste)	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nenhum	1	2,9	3	8,8
Pouco	2	5,9	7	20,6
Algum	27	79,4	24	70,6
Muito	4	11,8	0	0,0
Total	34	100,0	34	100,0

Quadro 7 – Dificuldades identificadas na construção do Dossier Pessoal e Profissional (Adultos em Processo)

	Adultos em Processo (Pré-teste)			Adultos em Processo (Pós-teste)	
	f	%		f	%
Dificuldades de organização	11	33,3	Dificuldades de organização	10	32,3
Dificuldades em TIC	3	9,1	Dificuldades em TIC	5	16,1
Dificuldades em lembrar o passado	3	9,1	Dificuldades no alinhamento das ideias	2	6,5
Dificuldades na construção dos textos	2	6,1	Dificuldades na construção de frases	2	6,5
Dificuldades na linguagem e comunicação	1	3,0	Dificuldades em MV	2	6,5
Dificuldades na procura de documentos antigos e na gestão do tempo	1	3,0	Dificuldades na reestruturação do Dossier e na falta de tempo	1	3,2
Dificuldades em lembrar situações vividas e na falta de tempo	1	3,0	Dificuldades na reestruturação do Dossier e na falta de documentos comprovativos	1	3,2
Ausência de evidências	1	3,0	Dificuldades em encontrar evidências	1	3,2
Dificuldades em LC e TIC	1	3,0	Dificuldades na organização do índice	1	3,2
Dificuldades em seleccionar o material para o DPP	1	3,0	Falta de tempo	1	3,2
Dificuldades em transmitir o que aprendi ao longo da vida	1	3,0	Dificuldades na introdução e na conclusão	1	3,2
Dificuldades em tudo	1	3,0	Ser tudo novidade	1	3,2
			Desmotivação pela pressão e autonomia que o processo exige	1	3,2
Não sabe	4	12,1			
Não respondeu	2	6,1	Não respondeu	2	6,5
Total	33	100,0	Total	31	100,0

Quadro 8 – Nível de dificuldades da demonstração de competências (Adultos em Processo)

	Adultos em Processo (Pré-teste)								Adultos em Processo (Pós-testes)							
	LC		CE		MV		TIC		LC		CE		MV		TIC	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Nenhum	4	11,8	2	5,9	1	2,9	3	8,8	4	11,8	5	14,7	4	11,8	2	5,9
Pouco	9	26,5	11	32,4	11	32,4	5	14,7	12	35,3	15	44,1	11	32,4	10	29,4
Algum	19	55,9	19	55,9	17	50,0	14	41,2	17	50,0	14	41,2	16	47,1	19	55,9
Muito	2	5,9	2	5,9	5	14,7	12	35,3	1	2,9	0	0,0	3	8,8	3	8,8
Total	34	100,0	34	100,0	34	100,0	34	100,0	34	100,0	34	100,0	34	100,0	34	100,0

Legenda: LC (Linguagem e Comunicação); CE (Cidadania e Empregabilidade); MV (Matemática para a Vida); TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação).

Quadro 9 – Existência de necessidades de formação complementar em função das 4 áreas de competência-chave (Adultos em Processo)

	Adultos em Processo (Pré-teste)								Adultos em Processo (Pós-testes)							
	LC		CE		LC		CE		LC		CE		LC		CE	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sim	16	47,1	13	38,2	14	41,2	22	64,7	9	26,5	2	5,9	12	35,3	28	82,4
Não	18	52,9	21	61,8	20	58,8	12	35,3	25	73,5	32	94,1	22	64,7	6	17,6
Total	34	100,0	34	100,0	34	100,0	34	100,0	34	100,0	34	100,0	34	100,0	34	100,0

Legenda: LC (Linguagem e Comunicação); CE (Cidadania e Empregabilidade); MV (Matemática para a Vida); TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação)

Quadro 10 – Interesse em continuar a investir na formação (Adultos em Processo)

	Adultos em Processo (Pré-teste)		Adultos em Processo (Pós-teste)	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sim	25	73,5	27	79,4
Não	9	26,5	7	20,6
Total	34	100,0	34	100,0

Quadro 11 – Modalidade de formação a desenvolver no futuro (Adultos em Processo)

	Adultos em Processo (Pré-teste)			Adultos em Processo (Pós-teste)	
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Curso EFA Escolar	7	28,0	Curso EFA Escolar	4	14,8
Curso Profissional	5	20,0	Curso Profissional	2	7,4
Curso EFA de Dupla Certificação	4	16,0	Curso EFA de Dupla Certificação	3	11,1
Unidades de Formação de Curta Duração	4	16,0	Unidades de Formação de Curta Duração	7	25,9
Ensino Recorrente	3	12,0	Ensino Recorrente	0	0,0
RVCC Nível Secundário	1	4,0	RVCC Nível Secundário	8	29,6
Formação Modular	0	0,0	Formação Modular	2	7,4
Acesso ao ensino superior (Contigente Maiores de 23 anos)	0	0,0	Acesso ao ensino superior (Contigente Maiores de 23 anos)	1	3,7
Ensino Regular	0	0,0	Ensino Regular	0	0,0
Não sabe	1	4,0	Não sabe	0	0,0
Total	25	100,0	Total	27	100,0

Anexo D: Quadros referentes à análise dos efeitos do processo de RVCC
no percurso profissional, formativo e pessoal dos Adultos
Certificados

Quadro 1 – *Motivos para a recomendação do processo de RVCC a outras pessoas (Adultos em Processo e Certificados)*

	Adultos em Processo (Pós)		Adultos Certificados	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Valorização pessoal	11	32,4	27	64,3
Aumento dos níveis de conhecimento	22	64,7	24	57,1
Aumento da escolaridade	8	23,5	21	50,0
Aumento da auto-estima	5	14,7	21	50,0
Valorização profissional	2	5,9	10	23,8
Demonstração de competências ao longo da vida	1	2,9	9	21,4
Aumento de competências a LC	1	2,9	1	2,4
Flexibilidade de horários	4	11,8	0	0,0
Por ser bem orientado	2	5,9	0	0,0
Possibilidade de trabalhar em casa	1	2,9	0	0,0
Aumento de competências a TIC	1	2,9	0	0,0
Por ser uma oportunidade imperdível	1	2,9	0	0,0

Quadro 2 – *Mudanças profissionais produzidas pela Certificação (Adultos Certificados)*

		Adultos Certificados	
		<i>f</i>	%
Existência de mudanças profissionais	Sim	5	11,9
	Não	37	88,1
	Total	42	100,0
Mudanças profissionais	Progressão na carreira profissional	3	60,0
	Mudanças de emprego	2	40,0
	Aumento salarial	0	0,0
	Inserção no mercado de trabalho	0	0,0
	Obtenção de carteira profissional	0	0,0
	Total	5	100,0

Quadro 3 – *Mudanças formativas produzidas pela Certificação (Adultos Certificados)*

		Adultos Certificados	
		<i>f</i>	%
Existência de mudanças formativas	Sim	16	38,1
	Não	26	61,9
	Total	42	100,0
Mudanças formativas	Continuação dos estudos	12	75,0
	Maior procura de cursos ou ações de formação	8	50,0
	Aumento do interesse pelas TIC	3	18,7
	Aquisição de hábitos de leitura e de escrita	3	18,7
	Maior motivação para questões sociais	2	12,5

Quadro 4 – Modalidade de formação prosseguida após a certificação (Adultos Certificados)

Adultos Certificados		
	<i>f</i>	%
Curso EFA de Dupla Certificação	6	50,0
Curso Profissional	2	16,7
Unidades de Formação de Curta Duração	2	16,7
Outra opção: RVCC	2	16,7
Ensino Regular	0	0,0
Ensino Recorrente	0	0,0
Curso EFA Escolar	0	0,0
Total	12	100,0

Quadro 5 – Intenção e motivos para iniciar um novo percurso formativo, mesmo sem mudanças formativas sentidas com a certificação (Adultos Certificados)

		Adultos Certificados	
		<i>f</i>	%
Intenção de iniciar um novo percurso formativo	Sim	12	46,2
	Não	14	53,8
	Total	26	100,0
Motivos	Para obter mais conhecimentos	5	41,7
	Para realização pessoal e profissional	3	25,0
	Para realização pessoal	2	16,7
	Para concluir o 12.º ano	1	8,3
	Para facilitar a inserção no mercado de trabalho	1	8,3

Quadro 6 – Mudanças de nível pessoal introduzidas pela Certificação (Adultos Certificados)

Adultos Certificados		
	<i>f</i>	%
Aumento da auto-estima	27	64,3
Realização pessoal	26	61,9
Aumento dos conhecimentos	20	47,6
Continuidade dos estudos	5	11,9
Frequência de um Curso EFA de Nível Secundário	2	4,8