

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FORMAÇÃO**

**Percepções dos Profissionais Hospitalares em
Relação ao Processo RVCC: Um Estudo de Caso**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESPECIALIDADE: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

António José Arsénio Duarte

Faro, 2007

Nome: António José Arsénio Duarte

Departamento de Ciências da Educação e Formação de Adultos

Orientadora: Prof^a Dra. Cristina Nunes

Data: 6 Novembro 2007

Título: Percepções dos Profissionais Hospitalares em relação ao Processo RVCC: Um Estudo de Caso

Júri:

Presidente: Doutor **Fernando Ribeiro Gonçalves**, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Vogais: Doutora **Tânia Maria Fredo**, Professora Titular da Universidade de Passo Fundo, Brasil.

Doutora **Maria Cristina de Oliveira Salgado Nunes**, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos, declaro que esta Dissertação, da qual sou autor, intitulada **“PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS HOSPITALARES EM RELAÇÃO AO PROCESSO RVCC: UM ESTUDO DE CASO”**, é original.

António José Arsénio Duarte

**«Deus, conceda-me a serenidade para aceitar
as coisas que não posso mudar, coragem para mudar
aquelas que posso e sabedoria para reconhecer
a diferença.»**

AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho a caminhada não foi fácil, requereu dedicação, pesquisa e estudo, muitas vezes, relegando a segundo plano a família e os amigos. Na concretização de qualquer estudo, e quando este implica trabalho com seres humanos, nada será possível sem o apoio essencial das pessoas que nos ajudaram a percorrer os atalhos da mesma. Na certeza de que injustificadamente muitos serão omitidos, quero expressar que, o facto de não os referir explicitamente não significa a sua menor importância. É o (re) conhecimento, agora público, dos que, de uma forma ou de outra nesta viagem foram meus companheiros.

Aqui expresso o meu reconhecimento a todos quantos ao longo destes dois anos me ajudaram a chegar ao fim.

À minha orientadora de tese, Prof^a. Doutora Cristina Nunes, pela amizade, paciência, dedicação e respeito que me dedicou na realização deste trabalho e, por ter aceite ser orientadora da minha dissertação.

Ao Conselho de Administração do HDF, chefias intermédias, Enfermeiros chefes e Direcção Clínica, pela autorização dada para desenvolvimento deste processo em parceria com a Associação IN LOCO, pela disponibilidade manifesta na cedência dos espaços para decurso do processo RVCC.

Aos adultos que comigo partilharam as suas vontades, preocupações, angústias...enfim, obrigado pela oportunidade e disponibilidade.

Por último, aos meus pais e família pela paciência e dedicação que me prestaram e o estímulo que me inculcaram à prossecução destas etapas da minha vida pessoal.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPITULO I -A Aprendizagem ao Longo da Vida	6
1. A situação em Portugal.....	9
<u>CAPÍTULO II – Educação de Adultos / Desenvolvimento Humano e Contexto EFA ..21</u>	
1. Desenvolvimento humano.....	23
2. Educação e desenvolvimento	25
3. Níveis de taxonomia e complexidade do desenvolvimento humano.....	27
4. Cidadania e identidade ocupacional	29
CAPITULO III	43
<u>1. Desenvolvimento das várias dimensões da relação de ajuda através da prática44</u>	
2. Estádios e tarefas de desenvolvimento pessoal na perspectiva de Erikson:	48
3. Os seis estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg: Uma perspectiva desenvolvimentista.....	61
4. Objectivos educacionais e estádios de desenvolvimento na perspectiva de Hunt	65
Capítulo IV - Metodologia.....	71
1. Natureza e estrutura da investigação	71
2. Método: O Estudo de Caso.....	72
3. Opções Metodológicas	74
3.1. Estudo de Caso/Método.....	74
3.2. Fundamentação da estratégia investigativa escolhida.....	76
3.2.1. Os sujeitos da investigação.....	77
3.2.2. Descrição dos adultos que frequentaram o processo RVCC até Setembro de 2005/HDF.....	79
3.3. A organização do Estudo Empírico.....	82
3.3.1. A entrevista.....	83
3.4. Objectivo e questão de pesquisa.....	93
3.4.1. Guião das entrevistas.....	95
3.5. A análise de conteúdo das entrevistas.....	98
CAPITULO V – Apresentação e análise dos resultados	103
1. Análise Qualitativa das Primeiras Entrevistas – 1ª etapa da investigação.....	107
2. Análise Qualitativa das Segundas Entrevistas -2ª etapa da investigação	116

CAPITULO VI – Discussão dos resultados	126
CAPITULO VII – Conclusões.....	141
CAPITULO VIII –Referências bibliográficas.....	145
ANEXOS.....	155
A1-Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	156
B1-Transcrição das 1 ^{as} entrevistas aos adultos	168
B2- Transcrição das 2 ^{as} entrevistas aos adultos	184
C1-Quadro Síntese da análise das primeiras entrevistas	200
C2 -Quadro Síntese da análise das segundas entrevistas	221

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Grelha para distribuição dos sujeitos entrevistados	79
Quadro 2	Estatísticas descritivas da população	80
Quadro 3	Distribuição da população por tempo em processo de RVCC	81
Quadro 4	Guião da primeira entrevista (1 ^a etapa da investigação)	95
Quadro 5	Distribuição dos sujeitos pelo tempo em processo de RVCC e a escolaridade inicial	103
Quadro 6	Distribuição dos sujeitos pelo tempo em processo de RVCC e o sexo	104
Quadro 7	Distribuição dos sujeitos por idade e escolaridade inicial	104

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição da população por categoria profissional	80
Gráfico 2	Distribuição da população por escolaridade inicial	82
Gráfico 3	Escolaridade Pré - RVCC	105
Gráfico 4	Distribuição da população por categoria profissional actual	105
Gráfico 5	Carreira profissional	106
Gráfico 6	Opinião sobre a escola	107
Gráfico 7	Actividade laboral prévia à admissão ao HDF	108
Gráfico 8	Duração do processo	111
Gráfico 9	Razões da opção pelo RVCC – Desistência	118
Gráfico 10	Razões da opção pelo RVCC – Interesse Académico	119
Gráfico 11	Motivos para a não frequência do Ensino Regular - Vantagens do Processo RVCC	121
Gráfico 12	Motivos para a não frequência do Ensino Regular – Metodologia do Ensino Regular /Aspectos menos positivos	122
Gráfico 13	Perspectivas Pessoais / Valorização Pessoal	123

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Desenvolvimento de uma análise Fonte: Bardin (1979)	100
-----------------	---	-----

RESUMO

Este estudo propõe-se analisar a percepção dos profissionais hospitalares em relação ao processo RVCC e em que este difere do ensino regular, a favor de um novo modo de encarar a cidadania e a progressão académica do adulto.

Após a contextualização do processo RVCC, desenvolve-se o estudo empírico, centrado na análise das entrevistas dos adultos participantes no RVCC em ambiente hospitalar.

Esta reflexão contribui para o entendimento sistémico da aprendizagem e da participação onde ressalta a bipolarização constante destes dois processos: a aprendizagem, em todos os espaços/tempos da vida, é condição para a participação efectiva, em todas as esferas individuais e sociais da cidadania mas, em si própria, a participação é já uma aprendizagem de vida.

Palavras-chave: Aprendizagem ao Longa da Vida; Sistema Nacional de RVCC; Educação de Adultos; Cidadania e Identidade Ocupacional; Desenvolvimento Humano e Prestação de cuidados de saúde.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyse the hospital professional perception in relation to RVCC process, and where this differ from regular education, in favour of a new way to face the citizenship and the adult academic progression.

After the contentions of RVCC process, empirical study is develop, centred in the analysis of the interviews of the participant adults in the RVCC in hospital environment.

This reflection contributes, for the systematic agreement of learning and participation, where the constant bipolarization of these stands out two processes: learning in all life space/time, it is a condition for the effective participation, in all the individual spheres and social of the citizenship but, in itself, the participation it is already life learning.

Keywords: Long life learning; National RVCC system; Adult education; Citizenship; Occupational identity; Human development; Health care.

INTRODUÇÃO

Durante toda a nossa vida profissional temos desenvolvido actividades na área da saúde. Por isso, esta é, sem dúvida, a nossa área de eleição para aprofundar conhecimentos, tanto académicos como empíricos ao nível da educação de adultos.

Educar e formar sujeitos adultos constitui um desafio que se traduz na exigência de uma educação pensada e praticada para uma sociedade de aprendizagem em que a qualidade e a intensidade das relações, das autonomias pessoais e das responsabilidades colectivas são o centro de todas as estratégias, com vista ao envolvimento e participação dos sujeitos. Estamos, pois a falar de educação e formação de adultos e desenvolvimento de práticas de cidadania.

Esta dissertação pretende contribuir para o estudo da problemática exposta, com a finalidade de perceber de que forma a formação académica e profissional, vivenciadas pelos sujeitos adultos – mulheres e homens trabalhadores do meio hospitalar contribui para a sua transformação social, no sentido das suas representações, expectativas e aspirações, com vista a uma prática de cidadania, e do saber cuidar do doente em meio hospitalar.

Quando começámos a ouvir falar em educação de adultos, a nossa atenção desperta logo, uma vez que a nossa área de trabalho se alimenta da aquisição de novos saberes para fazer face ao desenvolvimento da ciência e da técnica dado ser uma área de trabalho onde se adquirem conhecimentos ao longo de toda a vida profissional.

A escolha desta temática de investigação resultou, em larga medida, da mobilização de vivências pessoais e profissionais, da natureza e especificidade da realidade com a qual os profissionais de saúde lidam diariamente, repleta de inúmeras situações novas e delicadas na prestação de cuidados ao outro, sendo o desenvolvimento pessoal, não só, fundamental, como também imperativo.

Motivado por um longo percurso pessoal e profissional, nesta área da saúde, esta preferência, no âmbito da educação de adultos em meio hospitalar conduziu a uma procura de clarificação conceptual deste campo complexo e autónomo de reflexão e investigação.

A pretexto dos objectivos do Programa Nacional de Humanização para a Saúde dos quais salientamos:

1. Melhorar a qualidade e a eficácia da atenção dispensada aos usuários da rede hospitalar;
2. Recuperar a imagem do hospital junto da comunidade;
3. Capacitar os profissionais dos hospitais para um conceito de atenção à saúde baseado na valorização da vida humana e da cidadania;
4. Conceber e implantar novas iniciativas de humanização beneficiando tanto os utentes como os profissionais de saúde;
5. Estimular a realização de parcerias e trocas de conhecimentos;
6. Desenvolver um conjunto de indicadores/parâmetros de resultados e sistemas de incentivos ao tratamento humanizado;
7. Promover uma mudança de cultura no atendimento na área hospitalar;
8. Mudança nos problemas de desvalorização dos trabalhadores de saúde;
9. Mudança nos problemas da precarização das relações de trabalho;
10. Mudança nos problemas do baixo investimento na educação permanente dos trabalhadores.

Perante estes objectivos, estabelecidos para o Programa Nacional de Humanização para a Saúde, parece-nos ser cada vez mais importante capacitar/habilitar/desenvolver todos os profissionais de saúde para fazer face a uma diversidade de situações subjacentes tanto à sua realidade profissional como aos objectivos que se pretendem atingir, sendo a formação dos recursos humanos uma grande aposta para o desenvolvimento das sociedades.

Neste âmbito, o estudo centrar-se-á num universo de mulheres e homens abrangidos pela auto-exclusão escolar, que procuraram num curso de Educação e Formação de Adultos, o aumento dos seus níveis de literacia e uma valorização e enriquecimento das suas competências.

Nos últimos anos, o campo da *educação de adultos* viu surgir a criação de ofertas formativas dirigidas a adultos com baixos níveis de escolaridade, partindo do reconhecimento de saberes e competências adquiridos em contextos não formais, o que tem constituído um novo e aliciante campo de trabalho e reflexão.

Uma das nossas opções foi o perspectivar do desenvolvimento pessoal do adulto e a sua componente de inserção socioprofissional, tendo como base a escolaridade obrigatória. Este nosso tempo dedicado à Tese de Dissertação de Mestrado constitui um tempo privilegiado de formação pessoal e profissional, de

reflexão acerca do terreno desejado para a “questionação” do real – a Educação de Adultos e o Desenvolvimento, entendido este, como Desenvolvimento Humano.

Santos Silva ao subscrever um modelo de formação para adultos refere que um dos objectivos é “ conseguir que a formação possa constituir um recurso para as opções estratégicas que a cada pessoa e, se for o caso, cada grupo pode tomar para a definição do seu projecto de trabalho (...)” (1990:141).

Neste contexto, o estudo pretende, em concreto, conhecer de que forma a formação contribuiu para a transformação social e profissional dos sujeitos, na perspectiva de uma cidadania participativa. Para a concretização deste objectivo central foram definidos os seguintes objectivos operacionais:

- Identificar os efeitos dos processos de aprendizagem, nos trabalhadores do HDF, ao nível da sua promoção educativa, sócio – cultural e promoção profissional, numa visão de reforço da sua capacidade para a cidadania participativa.
- Conhecer o impacto da formação em vectores promotores de cidadania: autonomia dos actores sociais; promoção sócio-cultural; inclusão social.
- Constatar aspirações e expectativas dos sujeitos, com vista a uma cidadania participativa.

Apesar de não ter partido de estudos que sustentem uma compreensão reflexiva dos processos de formação de adultos, as questões de investigação, foram-se clarificando, gradualmente, à medida que o trabalho empírico se foi desenrolando e o quadro conceptual de suporte se foi construindo.

Esta investigação pretendeu realizar uma abordagem qualitativa ao fenómeno da educação e formação de adultos como impulsionador da aquisição de competências facilitadoras e promotoras do desenvolvimento do conceito de cidadania - aqui apresentada como estudos de caso. À recolha de informação conseguida através de entrevistas, foi feita uma análise de conteúdo segundo categorias provenientes do cruzamento das reflexões teóricas com as lógicas de obtenção do material empírico.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro, dedicado à construção do suporte teórico deste estudo, procuramos encontrar uma perspectiva abrangente e articulada da aprendizagem ao longo da vida, pretendendo equacionar a questão do comportamento ocupacional, como elemento necessário à manutenção da organização mental e física do ser humano. Assim, apresentam-se as linhas gerais de pensamento e reflexão, que foram convergindo, para construção de um quadro

conceptual de referência e suporte teórico a esta investigação. Portanto, o primeiro capítulo é dedicado essencialmente, à clarificação de conceitos que consideramos relevantes no âmbito da presente investigação, tendo em conta a situação Nacional e o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

O segundo capítulo é dedicado ao estudo do contexto de investigação enquadrando assim as reflexões gerais sobre educação, desenvolvimento humano, cidadania e identidade ocupacional.

O terceiro capítulo é dedicado ao desenvolvimento humano e pessoal e à capacidade de relação de ajuda na prestação de cuidados de saúde, na perspectiva de que, se qualquer profissional de saúde dominar bem a base da relação de ajuda, independentemente do serviço em que trabalha, nenhum produto da tecnologia poderá jamais substituí-lo, uma vez que, só ele poderá oferecer serviços que englobam todas as dimensões do ser humano.

No quarto capítulo apresentamos a estratégia metodológica adoptada, o contexto e a população estudada, e ainda, as técnicas de investigação aplicadas.

No quinto capítulo é feita uma abordagem aos enunciados discursivos das entrevistas, fazendo uma análise aos seus percursos, explorando as suas origens e trajectórias sociais e profissionais, bem como os modos de vida em que se inscrevem as suas práticas e representações, enquadradas estruturalmente. Procura-se compreender os efeitos contextuais da frequência da formação, desconstróiem-se motivações, clarificam-se posicionamentos face à igualdade do processo com a Ensino Regular e dificuldades sentidas no Processo e analisam-se propósitos de futuro, quer na continuidade dos estudos, quer na progressão profissional na carreira.

O último capítulo aborda de forma integrada e sistemática as conclusões a que se foi chegando ao longo do trabalho, como balanço dos contributos teórico e metodológicos desta pesquisa, sendo elaboradas algumas reflexões passíveis de desencadear estudos futuros sobre contextos promotores de uma educação para a cidadania.

PRIMEIRA PARTE

CAPITULO I – A Aprendizagem ao Longo da Vida

«APRENDER NÃO APENAS DURANTE A VIDA,
MAS TAMBÉM COM A PRÓPRIA VIDA»

Roberto Carneiro

Segundo Carneiro (1987) a procura de recuperação para a sociedade de todos os saberes que a Escola não ensina, mas que a vida oferece a cada um de modo particular, evidencia que o posto de trabalho, o emprego, a vida profissional, são talvez a fonte mais importante de aprendizagem durante toda a vida, porque são também uma fonte de socialização e aprende-se portanto a trabalhar em instituições, não se aprende a trabalhar sozinho com toda a ligação vital entre educação e emprego.

A visão que temos de nós próprios enquanto agentes causais, ou seja, relativamente à forma como usamos as nossas capacidades para causar impacto, pode definir-se como o nosso sentido de competência e eficácia, dizendo respeito ao prazer e satisfação vivenciados e ao valor inerente àquilo que fazemos.

O tempo é, pois, de aprender, já que estamos numa sociedade que, por se globalizar a ritmos impensados, é também uma sociedade de Certificação, das Normas e dos *Standards* tendencialmente também comuns a todo o globo e às pessoas todas que nele moram, vivem, convivem, trabalham e aprendem.

Os valores são aquilo que se considera significativo e importante fazer. Esta perspectiva forma-se progressivamente com a interiorização de regras e valores do meio, acabando por vir a reflectir uma visão da vida e do mundo. A questão da aprendizagem e do desenvolvimento de competências passa muito pela importância do meio.

Os interesses dizem respeito à atracção particular que temos por determinadas ocupações. Os interesses são o que cada pessoa considera agradável fazer, e são gerados a partir de experiências de prazer e satisfação no “fazer coisas”.

Segundo Kielhofner (2002) o sentido do ser humano, que o define como um ser ocupacional, é representado através da representação pessoal (*personal causation*), dos valores e dos interesses. Estes componentes influenciam, por sua vez, aquilo que o indivíduo escolhe fazer e como o indivíduo escolhe fazê-lo.

Segundo Kielhofner e Forsth (1997) o comportamento ocupacional é necessário para a manutenção da organização mental e física do ser humano. O autor para explicar

como o comportamento ocupacional é escolhido, padronizado e desempenhado, o modelo de ocupação humana conceptualiza o ser humano como um sistema constituído por 3 subsistemas:

- ◆ Volição
- ◆ Habituação
- ◆ Performance ou personal causation

Através da volição, as pessoas antecipam, escolhem, experimentam e interpretam o comportamento ocupacional. A habituação organiza o comportamento ocupacional em padrões e rotinas. A performance permite as habilitações necessárias à ocupação.

Todo o indivíduo é um aprendente e a educação não se pode confinar a uma política educativa escolar.

A identificação das competências do adulto passa obrigatoriamente pela valorização dos saberes experienciais e pela valorização do potencial formativo dos contextos de vida e de trabalho, para além da multiplicidade de interações que aí tem lugar.

Conforme salienta Josso (1991,cit.Duarte,2004 p.211), “A qualidade essencial de um sujeito em formação está na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo próprio; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas, o conhecimento das suas competências de compreensão e de explicação e do saber pensar”.

Cherne (1988, p.90) refere que, «se o sujeito, autor da formação, for igualmente autor de um discurso sobre a sua formação, ele terá acesso pela sua palavra, ao sentido que dá à sua formação e, mais ainda, a si próprio». Nesse sentido pode considerar-se a prática da formação reforçada por uma prática da comunicação.

Os papéis interiorizados reflectem a posição de um indivíduo no meio social, enquanto pai, trabalhador, amigo, entre outros. Estes papéis providenciam a identidade, e proporcionam o desenvolvimento de expectativas em relação ao comportamento. Os hábitos evoluem a partir da repetição dos comportamentos realizados num determinado contexto. Estes permitem a automatização dos comportamentos, de modo a que se adequem às condições do meio, exemplificativo da forma como uma pessoa efectua a sua rotina diária e como desempenha ocupações familiares.

A afirmação do paradigma educativo da aprendizagem vitalícia e ao longo da vida (*lifelong and lifewide learning*) leva ao reconhecimento, cada vez mais consensual, que a aprendizagem não se limita às situações formais da educação e da formação, aos “tempos e espaços da escola”. Todos reconhecemos que aprendemos em contextos informais, na resolução de problemas postos por situações novas ou pela complexidade da vida, nas diversas esferas de pensamento e acção, pessoal, familiar, profissional e social. Particularmente, no decurso da vida adulta, reconhece-se que são muitos os saberes construídos e mobilizados em contexto não formal, adquiridos em formações diversificadas, organizadas nos locais de trabalho ou frequentadas por iniciativa própria.

Contudo, é precisamente à escola que ainda se atribui, quase sempre em exclusivo, o papel de garante de possibilidades de aprendizagens socialmente válidas para aceder ao diploma, à certificação escolar ou qualificação profissional, condição de estatuto social e de sucesso no mercado de trabalho.

Para Fernandes e Ramos (2002) a educação deve visar a compreensão holística do global, do complexo, do incerto, ou seja, a apreensão do real sentido da vida, o qual só é possível através de conhecimentos e competências científicos e práticos, mas também de emoções, sentimentos, afectos e valores. Tal consideração significa ao nível da educação, o seu direito universal, enquanto acesso efectivo aos bens e recursos culturais socialmente produzidos e oficialmente distribuídos pela escola; a igualdade de oportunidades educativas para todos os cidadãos, quer em termos de preparação para o futuro quer no que respeita ao usufruto dos benefícios decorrentes da posse de certificados escolares; percursos formativos capazes de promover a construção negociada de uma cultura comum, em termos de capacidades, competências, atitudes e práticas.

Por reconhecer oficialmente, por certificar, ficam todas as competências que o adulto efectivamente possui e que produz no seu quotidiano, mobilizando múltiplos saberes, recursos e capacidades que foi adquirindo e aprofundando ao longo da vida.

Na generalidade dos processos de reconhecimento, valorizam-se, preferencialmente, as aprendizagens realizadas em contexto de trabalho, certificando competências profissionais, ou seja, atribuindo qualificação profissional a adultos que não tiveram formação profissional mas que possuem as competências necessárias ao exercício de uma determinada profissão, fruto dos seus adquiridos experienciais.

Nunca é demais lembrar que, em 2000, e segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) (cit. in CIDEDEC, 2004), 64,2% da população activa - correspondendo a 3 138 500 adultos - não completara a escolaridade básica de nove anos. Este baixo índice de escolarização e certificação da população adulta em geral e dos empresários, em particular, tem sido repetidamente identificado como o principal factor que explica que a economia portuguesa se mantenha, sobretudo, associada a sectores tradicionais com uma mão de obra pouco qualificada, baixos salários e baixa produtividade.

1. A situação em Portugal

O contexto nacional caracteriza-se por baixos níveis de qualificação profissional, de escolarização e de literacia. De acordo com os resultados definitivos dos Censos 2001, cerca de 64,8% da população residente em Portugal possuía no máximo o 2.º Ciclo do Ensino Básico, não atingindo, desta forma, a escolaridade mínima obrigatória actual de nove anos.

A fraca escolarização da população portuguesa assume contornos mais ou menos graves, consoante a realidade de cada região.

Note-se, porém que a questão educativa em Portugal não é somente um problema de “números” da curta duração da vida escolar da maioria da população. É também um problema qualitativo, expresso nos mais baixos indicadores de literacia apresentados ao nível da OCDE, que demonstram a insuficiente capacidade para usar as competências adquiridas na leitura, escrita e cálculo (Benavente *et al.*, 1996).

De entre os nove Estados-Membros da EU 7 analisados no estudo *Literacy in the Information Age* (OCDE, 2000) – Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Finlândia, Holanda, Irlanda, Portugal, Reino Unido e Suécia. - Portugal encontra-se, claramente, na posição menos confortável, uma vez que cerca de 80% da população, na faixa etária dos 16 aos 65 anos de idade, apresenta competências em literacia que não vão para além do nível 2 (em 5 níveis), ou seja, a maior parte da população portuguesa parece ter sérias dificuldades ao nível da literacia em prosa, na documental e quantitativa nas actividades quotidianas de carácter profissional e pessoal.

Deste modo, a proporção de pessoas que demonstram aplicar sem dificuldade as competências e os conhecimentos adquiridos (nível 4/5 de proficiência), é muito baixa quando comparada com os demais países avaliados pelo referido estudo.

Duarte (2004) refere que, curiosamente, é nos domínios da literacia em prosa e documental que a população portuguesa apresenta maiores dificuldades, comparativamente com a literacia quantitativa.

No entanto, é necessário não esquecer que as pessoas adquirem um conjunto de conhecimentos fora do sistema educativo e/ou formativo. Essa tipologia de aprendizagem denomina-se por *aprendizagem não formal*, quando não é dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação.

Também existem problemas inerentes ao próprio sistema educativo como a resistência do meio às mudanças educativas ou à apatia do próprio sistema para concretizar e desenvolver a formação e as relações sociais que dão corpo à cidadania individual e colectiva.

Esta aprendizagem (não formal) sendo, todavia, estruturada e também intencional do ponto de vista do adulto que aprende – em termos de objectivos, duração e recursos, não tem conduzido tradicionalmente à certificação; ou seja, por *aprendizagem informal* quando decorre das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer, suscita, em cada adulto, uma transformação de si próprio, que emerge na dinâmica de desocultação de saberes até aí ignorados ou desvalorizados e sem um estatuto evidente.

Segundo Kohlberg (1975) nos seis estádios do Desenvolvimento Moral e na perspectiva desenvolvimentista, as sociedades contemporâneas sublinham o papel da Educação, entendida de forma abrangente, como toda e qualquer actividade organizada de aprendizagem humana e valorizam o local e o singular, no contexto da globalização das interdependências económicas e de todos os factores sociais e humanos.

Torna-se, por isso, necessário reflectirmos sobre o papel e as finalidades da educação num mundo carregado de incertezas e em constante transformação, compreendendo que a crise da educação já não se apresenta como um fenómeno de insatisfação no cumprimento de objectivos relativamente assumidos, mas antes como uma expressão particular do conjunto das instâncias da estrutura social (Tedesco, 1999).

O reconhecimento de processos de aprendizagem não poderá basear-se necessariamente na identificação explícita das aprendizagens realizadas. Do mesmo modo, a distância entre o reconhecimento dos processos formativos e a verbalização explícita desse mesmo reconhecimento é bastante grande, nem sempre sendo fácil de a percorrer.

A questão complexifica-se quando se procura, igualmente, a “tomada de consciência”, por parte do sujeito, de mudanças ocorridas, nas suas perspectivas pessoais.

As pessoas vão aprendendo no trabalho, na vida social, e na vida cívica e nunca vêem creditados esses saberes. Tudo aquilo que as pessoas vão acumulando como saber não lhes é creditado para efeitos de certificação, ou de obtenção de diplomas.

Assim, numa perspectiva de desenvolvimento humano o princípio geral de acção educativa que deve presidir deve ser baseado na participação de todos os membros da sociedade, no incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipa, às sinergias, reforçando as bases do saber, do saber fazer¹, do saber ser e do saber estar com os outros.

Colocam-se, então, duas questões essenciais: por um lado, é fundamental que as pessoas, de um modo geral, estejam receptivas a um processo de aprendizagem ao longo da vida (que vai para além do processo de educação e formação ao longo da vida); por outro lado, é necessário que os conhecimentos e competências que vão sendo adquiridos ao longo da vida possam ser reconhecidos, validados e certificados, em especial no caso de pessoas que não atingiram a escolaridade mínima obrigatória e que se encontram afastadas dos sistemas educativo e formativo.

Potenciar, em termos de aprendizagem, todos os contextos da vida, recuperando e operacionalizando todos os conceitos que realçam a aprendizagem, como uma característica inerente ao ser humano e como um processo contínuo, diversificado, global e centralizado no aprendente, é um desafio onde se joga, igualmente, o futuro dos sistemas educativos e formativos na sua globalidade.

Na abordagem existencial da formação da pessoa, no seio da qual se compreendem os processos de aprendizagem global de vida, podem encontrar-se pistas para a reflexão sobre os interfaces entre o individual e o social, o sujeito e o seu “meio de vida”, numa dupla perspectiva dos processos (trans) formativos, ao nível do singular, do actor social, e do colectivo, da mudança social (Duarte, 2004).

Essa reflexão contribui, igualmente, para o entendimento sistémico da aprendizagem e da participação, onde ressalta a bipolarização constante destes dois processos: a aprendizagem em todos os espaços/tempos da vida é condição para a

¹ A este propósito citamos Malglaiive (1995) que nos diz que o termo saber-fazer, como o termo saber, abrange múltiplas realidades e apresenta interacções com cada uma das diferentes formas do saber. Falamos do saber teórico que não está completamente constituído nos objectos e que o saber processual orienta a prática, pois qualquer “fazer” supõe processos.

participação efectiva, em todas as esferas individuais e sociais da cidadania mas, em si própria, a participação é já uma aprendizagem de vida.

Pode dizer-se da cidadania que é a qualidade do cidadão que prevê a construção de um projecto pessoal, concretizado na vontade de intervenção social numa perspectiva cívica. Esta ideia complementa-se com a de Fernandes e Ramos (2002) sobre o conceito de iliteracia/ literacia de cidadania. Para estes autores, a iliteracia de cidadania significa a incapacidade de compreensão da situação social e ecológica do mundo, bem como de assumir os direitos e deveres de cidadania; literacia de cidadania pressupõe a tomada de consciência dos problemas que afligem a humanidade e a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, valores e afectos que conduzam à sua superação. Implica a tomada de consciência dos direitos e deveres inerentes a uma *praxis* cidadã nos diversos âmbitos de intervenção,² tendo como objectivo a felicidade de todos os seres vivos.

De acordo com o quadro conceptual de referência e suporte teórico a este estudo, os processos formativos dos adultos envolvidos podem ser entendidos como implícitos, na medida em que, invocando Duarte (2004), os processos formativos decorrem de qualquer situação formal, não formal ou informal de aprendizagem, no fundo, em qualquer contexto de vida, confundida a aprendizagem com o acto de viver consigo próprio e com outros no mundo e entendida a formação como uma função vital da existência humana, do “ser pessoa”.

No mesmo sentido, a formação, ainda que função vital da pessoa humana, requer, neste entendimento abrangente, ligado à própria existência, determinadas condições, nomeadamente a da emancipação do sujeito, no sentido da apropriação de si próprio e da solidariedade de outros, traduzidas nas múltiplas formas de (re) conhecimento de si e de si por outros.

Os cidadãos devem estar, cada vez mais, bem preparados para debater e tomar parte nas questões cívicas do quotidiano. Daí a importância de projectos que ampliem os saberes dos indivíduos e quando nos situamos nesta questão poderemos ter como referência a Declaração de Hamburgo (1997), que se refere à Educação de Adultos como um modo de enriquecimento pessoal e como uma possibilidade para melhorar

² Os autores consideram âmbitos de intervenção “a família, escola, local de trabalho e/ou actividade profissional, comunidade de residência, região/província, país/ nação, organizações internacionais regionais e escala planetária, (...) sendo que o local tem implicações no global e o planetário no local. (Fernandes e Ramos, 2002:12).

cada ser humano de modo a torná-lo mais apto e feliz numa sociedade cada vez mais competitiva.

Em Portugal, os índices de certificação escolar da população activa, particularmente nas camadas etárias mais altas e nos activos empregados, são assustadoramente baixos, exigindo um investimento urgente na educação e formação de adultos no nosso país. Por outro lado, a educação de adultos ainda está dependente do impulso governamental, embora tenha vindo a desenvolver-se através de muitas iniciativas da sociedade civil e de diversos movimentos sociais. É bem verdade que, nos contextos institucionais, está na mão das pessoas que os integram o poder da realização dos seus objectivos, da construção da sua identidade e cultura organizacional e, em última análise, da eficácia da sua intervenção.

A educação de adultos deverá ser, cada vez mais, a adequação a diferentes situações e não o produto de soluções acabadas, válidas para todas as situações e de igual modo para todas as pessoas.

Poderá, assim sendo, que, a despeito de conjunturas mais ou menos favorecedoras, seja irreversível o processo renovador e impulsionador que, (re) aberto a partir de 1996, caracteriza a evolução nas práticas da educação e formação de adultos entre nós, consubstanciando-se numa dinâmica inovadora que mobiliza pessoas e equipas em todo o país.

Na Região Algarve

Se fosse pretendido aprofundar a questão do processo de identificação exaustiva de aprendizagens ou a problemática da transformação de perspectivas, tendo em vista uma compreensão profunda das condições de reflexão sobre a globalidade dos processos formativos vivenciados pelos sujeitos de investigação, as entrevistas conduzidas, teriam, necessariamente, de ser mais longas ou, em alternativa, ter-se-ia que ter projectado vários momentos de entrevista subsequentes, a cada um dos sujeitos, para aprofundamento dessas questões, assim, apenas foram a floradas.

Contudo, partindo das contribuições dos sujeitos da investigação, parece ser possível afirmar que os efeitos formativos, nomeadamente os processos de mudança, que podem ser experienciados pelos adultos participantes em projectos e práticas de RVCC, constituem um “acrescento” no valor já reconhecido, entre nós, da dinamização destas iniciativas, em muitas comunidades.

A educação é um bem a dispensar às populações e do qual toda a sociedade beneficia. Por conseguinte, a acção educativa das instituições não devia estar

condicionada aos factores económicos que enfraquecem ou mesmo proibem a sua acção formativa, “impõe-se retomar a vontade social e política de preparar o futuro, respondendo aos desafios da sociedade de conhecimento”³.

A implementação do Sistema de RVCC comprovou que existem adultos – trabalhadores hospitalares – detentores de um determinado nível escolar que, através da respectiva experiência pessoal e profissional ao longo da vida, foram adquirindo competências que, avaliadas e confrontadas com o Referencial de Competências-Chave, lhes permitiu elevar o seu nível de escolaridade.

Esta situação comprova a *existência de um problema* de sub-certificação dos adultos que possuem um nível de escolaridade inferior ao 9.º ano. As competências que os adultos vão adquirindo ao longo da vida a partir de aprendizagens não formais em contexto de trabalho, de lazer, ou através de formação profissional realizada, parece explicar esse problema de sub-certificação.

Para compensar e (re) equilibrar este conjunto de situações e compensar os desequilíbrios existentes, surge o Sistema de RVCC que se tem revelado atractivo para uma parte dos adultos em condições de realizarem o processo.

É interessante analisar o efeito produzido pela obtenção da certificação em adultos que, desde o momento da sua inscrição no processo até à sua conclusão e certificação, mantiveram uma situação estável perante o trabalho, nomeadamente, os adultos que permaneceram a trabalhar por regime contratual.

O conhecimento é hoje um factor de produção; quem o detém está em melhores condições de sucesso social e profissional. O conhecimento, ou a ausência dele, é que condicionam ou parece orientar, hoje, o desenvolvimento das sociedades e a economia.

Quando o processo de RVCC consolida determinadas variáveis pessoais de carácter subjectivo está, indirectamente, a contribuir para a empregabilidade e para a inserção socioprofissional do adulto, eventualmente, com problemas de inserção e/ou que vinham apresentando trajectórias regressivas no local de trabalho.

Como refere, Duarte (2004) esta concepção global da formação do sujeito, em todos os espaços e tempos da vida, numa permanente inter-co-relação com outros, contribui para evidenciar as dimensões individual e social da formação da pessoa, a partir do que, cremos, se poderá perspectivar, de forma integrada, a problemática da Formação e Cidadania, sublinhando, ao nível do sujeito, do cidadão, a

³ Segundo o Documento orientador das políticas educativas para o ensino básico (1998).

indissociabilidade dos processos de participação e de aprendizagem e, por isso mesmo, a potencialidade formativa inerente a todos os processos de participação no colectivo.

O estudo empírico desta autora mostrou que, mesmo quando os sujeitos reconhecem que as aprendizagens decorrem em todos os contextos de vida, a identificação e reconhecimento explícito das suas próprias aprendizagens constituem processos de alguma complexidade na medida em que implicam um olhar reflexivo do sujeito sobre si próprio e, em alguns casos, o (re) pensar da sua aprendizagem.

Mostrou, igualmente, que a questão do reconhecimento de processos de aprendizagem e de formação se articula com a problemática da reflexividade, nomeadamente, das condições que poderão promover uma atitude de auto-reflexão do sujeito sobre os seus percursos de vida, numa perspectiva de formação pessoal, no sentido global que lhe é atribuído neste estudo.

Os adultos que obtiveram certificação e que responderam à entrevista, a maioria dos que obtiveram a certificação pensa vir a continuar os estudos, o que revela que o processo de RVCC desperta o interesse, motivando-os para processos de aprendizagem formal ou, pelo menos, para considerarem os mesmos como uma hipótese em termos de projecto pessoal.

Uma nota final sobre o motivo de interrupção de estudos (antes do processo de RVCC) mais frequentemente apontado pelos adultos certificados revela a preponderância das dificuldades económicas (44,6%), seguidas pelo surgimento de uma oportunidade de trabalho (23,5%) e por questões de índole familiar.

Segundo Frago, (2002) a construção gradual da Rede de Centros, tal como, *o Centro de RVCC da Serra do Caldeirão da Associação IN LOCO* tem permitido uma avaliação contínua dos procedimentos utilizados, mediante a aferição das metodologias e os instrumentos utilizados, privilegia-se a articulação das diferentes ofertas formativas disponíveis, aproximando-as dos seus destinatários e adequando-as aos seus contextos; alarga, ainda, o espectro dos indivíduos e organizações mobilizadas, como no Hospital Distrital de Faro, em torno da educação e formação contínua.

Na *Associação IN LOCO*, a sua equipa de profissionais acolhe de forma positiva os adultos do Hospital de Faro (HDF), esclarecendo-os sobre as diferentes metodologias usadas, clarificando a diferença entre o processo de reconhecimento, validação e certificação e o de formação, prestando aos adultos todas as informações necessárias sobre este processo e sobre ofertas diversificadas de formação e,

procedendo a um aconselhamento sobre os processos e percursos mais adequados para cada indivíduo, caso a caso.

Muitos dos adultos vivem na expectativa de uma formação intensiva que lhes atribua rapidamente a certificação escolar que desejam e necessitam, mas nem todos terão realizado no seu percurso de vida aprendizagens que lhes possibilitem a participação num processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Contudo, nada obsta a que sejam acompanhados nesse sentido e incentivados a obter a desejada certificação através de percursos de formação.

Para Fragoso, (2002) o cerne da inovadora metodologia do Centro RVCC, assenta no processo em si mesmo, na efectiva valorização de todas as aprendizagens experienciais do adulto, através de uma abordagem biográfica das suas aprendizagens, reconhecendo, validando e certificando os seus adquiridos, tendo em conta as competências identificadas no Referencial de Competências – Chave para a Educação e Formação de Adultos.

Toda a inovação implica conflito; entre o que nos é familiar e o que temos de aprender e interiorizar, entre o que sabemos fazer e o que agora temos de aprender a fazer, de forma diferente. E este conflito, vivido por todos os que dão corpo ao projecto da Rede de Centros de RVCC, é pérola, é a própria essência da inovação mas só se a entendermos centrada nos seus actores.

À luz dos novos conceitos, deixam de existir dúvidas de que a aprendizagem válida e qualificada não é aquela que conduz ao sucesso escolar, mas, sim, aquela que reconhece a aquisição de conhecimentos básicos, de desenvolvimento cognitivo de competências, de problematização da capacidade, de interdisciplinaridade, de integração da diversidade, de raciocínios diferentes, não lineares e causais, mas complexos, e, simultaneamente, de capacidades sociais, que é aquilo que hoje se traduz e muito bem por capacidades de cidadania activa.

A aprendizagem ao longo da vida volta a fazer parte das agendas políticas e foi a expressa preocupação de melhorar a empregabilidade e a adaptabilidade dos cidadãos.

Plena Cidadania

E esta cidadania activa passará necessariamente por transformar “a globalização económica e marcadamente competitiva numa globalização cooperativa”, o que obriga, inevitavelmente, a uma concepção da sociedade feita dentro de outros moldes, composto, precisamente pelos meios físico e social. A dimensão física compõe-se dos espaços e objectos que envolvem o indivíduo. Por outro lado, a dimensão social inclui,

tipos de ocupações desempenhadas pelos indivíduos, bem como os grupos sociais, nos quais estes se encontram imersos.

O conjunto destes quatro factores interage entre si, influenciando o comportamento ocupacional. As capacidades inatas do indivíduo e os hábitos comportamentais adquiridos, interagem com as condicionantes sociais, acabando por afectar o desempenho ocupacional do indivíduo.

Pelo envolvimento no trabalho, na recreação e nas actividades da vida diária, que fazem parte do contexto sócio – cultural, e são desejados e/ou necessários ao bem-estar, entende-se por participação ocupacional. Esta implica o fazer coisas com um significado pessoal e social, ou seja, pressupõe não só o desempenho, como também a experiência subjectiva.

Portanto, na educação e formação de adultos é cada vez mais pertinente a educação para a cidadania. Roldão (1999:12) diz-nos que a educação para a cidadania “...também não se esgota na formação de um cidadão nos valores democráticos. Serão também vertentes da cidadania, (...) as práticas construtoras da identificação cultural, a inserção nas rotinas sociais e convenções de uma época, os rituais sociais...”

Isto significa que a educação para a cidadania deve criar condições para o desenvolvimento de competências que permitam reflectir, comunicar e participar na vida em sociedade, pois não é possível conceber comportamentos efectivamente democráticos sem apropriação de um conjunto de competências democráticas básicas, nas quais deve estar sempre implícita a capacidade e liberdade de escolha consciente, e a capacidade de intervenção tendo em vista o conhecimento para um agir reflexivo.

2. Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

O SNRVCC adquiridas ao longo da Vida partiu da construção de referenciais e critérios para a elaboração de descritores de identificação de conhecimentos adquiridos, definidos em torno de competências - chave e definiu metodologias, dispositivos e instrumentos de avaliação.

De entre as metodologias, destacam-se a abordagem da **História de Vida** do adulto e a metodologia de **Balanco de Competências** que permitem a qualquer pessoa, descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais, contribuindo para a construção do seu projecto de vida.

Não se pode confundir história de vida com passado (Freire, 1969). A própria expressão história mobiliza a dimensão de temporalidade que se constitui de passado, presente e futuro. Por sua vez, a vida remete-nos para múltiplos acontecimentos, decisões, acasos, acções, que tecem uma trama, numa pluralidade de espaços.

É assim que história de vida pode então ser considerada como uma construção de sentido de factos temporais.

A abordagem da **História de Vida** permite, não só uma identificação de aprendizagens geradoras de competências, mas também uma reformulação e renovação constantes desses mesmos saberes e competências. De notar que **competência** é um conceito polissémico, abrangendo conhecimentos, capacidades, dimensões metacognitivas e simbólicas que se mobilizam permanentemente na acção, pelo que todas as vivências pessoais, familiares, sociais e profissionais podem conter experiências que importa considerar.

O **Balço de Competências**, permitindo identificar competências esquecidas ou nunca valorizadas, pode realizar-se individualmente ou em sessões de trabalho colectivas, proporcionando momentos de reflexão sobre as experiências vividas conduzindo à construção de um Dossier Pessoal que reúne o conjunto de evidências que comprovam a aquisição das competências adquiridas, através da experiência pessoal e profissional. O Dossier Pessoal é, assim, em simultâneo um instrumento de auto – formação, de auto – avaliação e de auto – orientação.

Este trabalho permite fazer a passagem que Paulo Freire designava por conscientização, ou seja, a passagem de uma consciência “ingénua”, consciência difusa e submissa, a uma consciência crítica capaz de problematizar a realidade, e portanto também si-próprio, e assim poder fazer escolhas com vista à sua transformação (Freire, 1969,1975,1997).

Neste enquadramento, refira-se o pensamento de Josso (2002,p.35) onde diz que as vivências atingem o estatuto de experiências a partir do momento em que fazemos um certo trabalho sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido, sentido.

Os Centros RVCC organizam-se a partir de **3 eixos de intervenção**:

1. Reconhecimento de competências:

Consiste no processo de identificação pessoal de competências previamente adquiridas consubstanciado num conjunto de actividades assentes em metodologias várias, designadamente, o balanço de competências.

No decorrer das actividades que integram este eixo de intervenção, o adulto deverá construir, o seu **dossier pessoal**, documento onde se encontram todas as **evidências documentais das competências de que o adulto é portador**.

2. Validação de Competências:

Constitui o acto formal realizado pela entidade e consubstanciado num conjunto de actividades que visam apoiar o adulto no processo de avaliação das suas competências, relativamente às quatro áreas de Competências-Chave e aos três níveis de certificação escolar, de acordo com o definido.

O momento principal deste eixo de intervenção consiste na actuação do **Júri de Validação** cuja principal missão consiste em analisar e avaliar o **dossier pessoal** apresentado pelo adulto, interpretando a relação entre todas as evidências aí documentadas e o Referencial de Competências – Chave e, sempre que necessário, promover **actividades de demonstração de competências** que permitam aferir competências menos claras descritas/documentadas no dossier pessoal.

3. Certificação de Competências:

Processo que confirma as competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais e que constitui o acto oficial de registo de competências. A actividade chave deste eixo consiste na emissão da:

a. Carteira pessoal de Competências -chave

b. Certificado (Nível Básico 1; Nível Básico 2; Nível Básico 3);

Todas as actividades inerentes ao Centro RVCC são promovidas por uma equipa de:

- Profissionais de RVC;
- Formadores;
- Técnicos de apoio administrativo;
- Técnicos de apoio à gestão financeira;
- Director e/ou Coordenador;
- Avaliador externo;

No processo RVCC pode haver lugar a formações complementares, que são acções de formação de curta duração de acordo com o Referencial de Competências Chave e estruturadas a partir das competências de que o adulto é portador e que foram identificadas durante o processo de reconhecimento e / ou validação de competências.

Estas acções de formação permitirão que o adulto possa adquirir novas competências e, deste modo, completar um determinado nível formativo conducente à certificação.

Deste modo, conclui-se que a educação é, pois, um longo processo de vida de que a escolaridade é apenas uma parte. A educação de adultos aparece assim como um subconjunto integrado num processo global de educação permanente, que visa não só reestruturar o sistema educativo existente, mas também desenvolver todo o potencial de formação fora do sistema, conforme foi explícito no Projecto de Educação de Adultos (PEA) (1977).

CAPÍTULO II – Educação de Adultos, Desenvolvimento Humano e Contexto Educação e Formação de Adultos (EFA)

É comum dizer-se que o exercício adequado de certas actividades profissionais, tem muito de ciência e de arte (Gage, Winne, 1975). De facto, para além de todos os saberes que se julgam suficientes para o exercício de qualquer actividade, o trabalhador movimenta-se num universo em que o carácter imprevisível dos acontecimentos impõe a necessidade de utilizar competências e capacidades de natureza diversa, de cuja articulação e integração depende a sua eficácia.

No âmbito da educação de adultos *fomos conduzidos* a uma busca de clarificação conceptual deste campo complexo e autónomo de reflexão e investigação.

Nesta busca, a terminologia “educação de adultos” foi sendo superada pela de “Formação da Pessoa”, no âmbito das novas abordagens epistemológicas da aprendizagem, das quais se destaca a concepção tripolar da formação – auto-hetero-ecoformação – que se confunde com o desenvolvimento global e permanente da Pessoa, numa perspectiva articulada com a mudança social (Duarte, 2002).

A melhoria das condições de vida, a evolução da ciência e das novas tecnologias tem prolongado a esperança de vida da população e aumentado a cronicidade de algumas doenças, forçando à interrupção dos Projectos de Vida. A formação proporciona oportunidades e “ferramentas” adequadas às mudanças de estilos de vida e orienta os indivíduos para novas aprendizagens.

Nos nossos dias, a recorrência da invocação deste conceito, cuja operacionalização parece poder superar a dicotomia dominante entre os espaços/tempos da organização formal da aprendizagem e o efectivo reconhecimento e validação da aprendizagem, decorrida em todos os espaços e tempos da vida, leva à tentativa de compreensão de práticas sociais promotoras de uma nova cultura de aprendizagem ao longo da vida.

Mas as práticas sociais, que podem contribuir para a emergência de uma nova cultura de aprendizagem em todos os tempos e domínios da vida parecem, igualmente, pressupor uma prática de participação na vida colectiva, no âmbito de uma cidadania plena e efectiva, que supera/superará a cidadania representativa formal e instituída.

O termo cidadania sempre tem estado presente nas preocupações da reflexão filosófica, nos estudos sociológicos e antropológicos, nas questões do direito e no dos discursos políticos. Para Fonseca (2000) a cidadania é uma preocupação antiga, tão

antiga como os conceitos de relação entre o domínio público e privado. Segundo Rosa (1999) a cidadania é instituída pela participação de todos os cidadãos e, para Igreja (2004), indica apreender toda a problemática que diz respeito à pertença de um indivíduo a uma determinada comunidade e às relações que com ela estabelece.

É consensual a visão de que a qualidade dos cuidados prestados em meio hospitalar caminha a par da inovação e da capacidade de gestão, factor decisivo para o desenvolvimento do sistema de saúde.

A definição estratégica da melhoria contínua da qualidade e dos cuidados de saúde decorre do conceito de qualidade em saúde como um processo contínuo de actividades planeadas, baseadas no desempenho e no estabelecimento de metas específicas.

A preocupação das organizações de saúde com a qualidade, conduziu à implementação de modelos e procedimentos de gestão focados no alcance de níveis elevados de qualidade e satisfação no desempenho.

Contudo, as características diferentes entre serviços, tais como a intangibilidade (o resultado da prestação do serviço resulta habitualmente numa experiência e não em algo material), a participação do consumidor (o consumidor paga um serviço que ele próprio ajuda a executar) e a simultaneidade (os serviços, por norma, são produzidos e consumidos ao mesmo tempo) explicam a necessidade de criar corpos de conhecimentos relativos aos mesmos (Pinto, 2003).

A lógica do serviço implica que a orientação da organização se transfira do produto para os profissionais da organização, obrigando a repensar a estratégia, a estrutura e os processos de organização, contribuindo para a melhoria da qualidade dos desempenhos.

Os indicadores de satisfação do desempenho devem constituir o ponto de partida e o ponto de chegada dos programas de formação.

Para Pinto (2003), a dificuldade pode decorrer do facto de não existir um instrumento válido e fiável para o fazer.

Hoje o conceito de cidadania é um conceito complexo e tem sido largamente discutido, parecendo adquirir uma pertinência, cada vez maior, face à actualidade. A conflitualidade social, a explosão da falta de civismo, os riscos latentes de ruptura no tecido social, são algumas das questões controversas num contexto em mudança, onde as questões de cidadania implicam questões de educação, por isso, o trabalhador

satisfeito é aquele que percebe que o atendimento das suas necessidades pessoais pela organização é, pelo menos, igual àquela que ele esperava.

Ao reflectirmos sobre Educação e Desenvolvimento, numa perspectiva da integração destes dois conceitos, numa abordagem que, filiada nas críticas ao modelo de desenvolvimento assente no crescimento económico, centra todas as questões relativas à sociedade, na Pessoa, transportando, assim, a Educação para um desempenho fulcral no Desenvolvimento Humano.

Procura-se articular esta reflexão com a problemática da globalização de todos os factores sociais e humanos e das novas condições de produção do conhecimento, no âmbito de uma conflitualidade permanente entre o que vivemos e o que se prenuncia. Começemos por tentar esclarecer melhor a noção de desenvolvimento humano.

1. Desenvolvimento Humano

“Vivemos num tempo atónito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser.” (Boaventura Santos, 1991, p. 5);

Em primeiro lugar, a aceleração do ritmo de vida quotidiana e a ubiquidade planetária da informação introduzida pela vulgarização dos media e pelas novas tecnologias de informação e comunicação;

Em segundo lugar, a clivagem entre as regiões ricas e as regiões pobres, a nível global, e entre “grupos” de ricos e “grupos” de pobres, a nível local;

Em terceiro lugar, a desigualdade e assimetria dos ritmos de desenvolvimento, indutoras de uma pobreza crescente, potenciadoras de violência;

Em quarto lugar, a persistência dos conflitos armados, do terrorismo e dos extremismos;

Em quinto lugar, a falência do paradigma de crescimento económico e do progresso ilimitado e a certeza do potencial esgotamento dos recursos naturais e das feridas ambientais;

Em sexto lugar, a incerteza da possibilidade do pleno emprego e da garantia de trabalho estável para toda a vida;

Em sétimo lugar, o enfraquecimento dos Estados – Providência a par da crise de governabilidade democrática e a crescente desconfiança na eficácia dos sistemas governativos e jurídicos;

Em oitavo lugar, a vertiginosa competitividade económica, social e inter – pessoal nos novos modelos de organização produtiva introduzidos pelas novas tecnologias;

E, por último, as mudanças na célula familiar e a crise dos valores.

Tal como defende Delors, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI (1996), há que encarar de frente, para melhor (as) ultrapassar, as principais tensões que constituem o cerne da problemática das sociedades actuais. Neste sentido, este autor distingue a tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre a tradição e a modernidade, entre a competitividade e a equidade, entre as soluções de curto e de longo prazo, entre o desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação por parte do homem e entre o espiritual e o material.

Vivemos quase vertiginosamente com a sensação de nos tentarmos equilibrar, o tempo todo, no “fio da navalha”, divididos entre a crescente globalização de todos os factores físicos, sociais e humanos e o carácter local e singular das nossas raízes culturais. Divididos numa dualidade aparente, visão dicotómica de um todo onde se joga o nosso próprio desenvolvimento individual.

Como conciliar os sentidos aparentemente inconciliáveis da vida individual e colectiva, a uma escala pessoal, local e universal? Como agir? Como participar? Como pensar?

A circulação da informação processa-se a um ritmo galopante, quase instantâneo, nunca tendo sido tão fácil e rápido o acesso a todo o tipo de informações e saberes. Mas se vivemos num mundo onde facilmente temos acesso a todo o tipo de informações será que estas se transformam em conhecimento? E como construir uma compreensão concertada do mundo?

Se sofremos de uma certa desorientação na procura de novos sentidos, para nós próprios, para a sociedade e o mundo em geral, somos confrontados com a descoberta de uma única certeza, no meio de todas as incertezas, nada do que sabíamos e considerávamos como certo há três décadas, nos serve neste momento.

Como diz Gaston Pineau (1999), temos a impressão de ter de começar tudo de novo, de “esquecer o que aprendemos para recomeçar a aprender”.

Vivemos numa sociedade de transição, num mundo em mutação, o homem já será também, talvez, ele próprio “um mutante” (Coelho Rosa, 1998). A própria percepção ao nível do senso comum ou a consciência ao nível dos discursos científicos, das tensões sentidas, fruto das contradições observadas, não será o sinal mais evidente dessa transitoriedade, premonitória da mudança?

A compreensão das condições em que se processa a transição, em que se dá a mudança para a sociedade emergente, a denominada sociedade pós-moderna, cujos contornos já são visíveis no nosso tempo, passará, obrigatoriamente, por um olhar atento pela problemática actual do desenvolvimento e do conhecimento humano. O mundo que sucedeu aos efeitos do pós-guerra veio demonstrar a falência das lógicas quantitativas de desenvolvimento, tido, essencialmente, como crescimento económico, para dar lugar a um novo conceito de desenvolvimento, assente em parâmetros qualitativos consciente dos limites dos efeitos perversos do crescimento económico, cujos referenciais se limitavam, fundamentalmente, aos níveis de produtividade e de rendimento *per capita*.

Assim, na interpretação restrita a identidade conferida pela cidadania é vista em termos meramente formais, legais e jurídicos, “um cidadão tem um certo status civil com direitos associados, se pertence a um Estado, ou seja, a uma comunidade politicamente articulada”.

2. Educação e Desenvolvimento

Superando o modelo de desenvolvimento quantitativo, produtivista, subjacente à sociedade industrializada que se planetarizou surge, assim, um novo conceito de desenvolvimento, como um processo essencialmente humano, evidenciado por mudanças qualitativas ao nível económico, social e cultural. Para além dos indicadores de crescimento económico referidos, o desenvolvimento passa a “medir-se” tendo fundamentalmente em conta a qualidade de vida e o bem-estar humano, atendendo a dados relativos à saúde, esperança de vida, alimentação, nutrição, habitação, educação, ambiente, trabalho, lazer, equidade e igualdade entre os sexos e os diferentes grupos sociais e grau de participação e exercício de cidadania.

Mas, apesar do reconhecimento dos limites dos modelos de crescimento económico e dos seus impactos sociais e ambientais desequilibradores nos lançar o desafio da emergência de um novo paradigma de desenvolvimento humano sustentável, gerador de bem estar, persiste a inquietação em torno de uma multiplicidade de

questões que se poderão sintetizar numa só. O fenómeno da globalização das actividades humanas tornou-se evidente, em primeiro lugar, na economia, mas a sua complexidade ultrapassa em muito a dimensão económica, manifestando-se em todos os domínios da realidade social e humana. “A globalização já se tornou sistema, isto é, uma ordenação das circunstâncias em que tudo é causa e efeito, principio e fim, cada elemento recolhendo a força do outro e reiterando-o na sua eficácia. (...) A globalização resulta do progresso tecnológico ou o progresso tecnológico resulta da globalização? Neste momento já ambas as afirmações são verdadeiras.” (Rosa, 1998, p.13).

A revolução nas comunicações e nas finanças criou um mercado de bens e serviços, condicionando o investimento dos capitais e a estrutura do emprego.

As implicações políticas e sociais são bem visíveis quando não se seguirem as regras do mercado, a economia sofrerá, pondo em causa as políticas de bem-estar social. Por exemplo, se um governo tentar oferecer aos seus cidadãos melhores escolas, melhores infraestruturas públicas, melhores cuidados de saúde, onde irá obter os fundos necessários? Aumentando os impostos, ou subindo as taxas nas transacções financeiras, poderá ver o seu capital fugir e a moeda enfraquecer, porque o mercado global de capitais não se compadece, pela sua própria natureza, com questões de justiça social ou equidade (Kennedy, 1993).

Para além dos efeitos da globalização nas esferas económica e sociopolítica, os seus efeitos na cultura e no conhecimento humanos são de tal grandeza, que se tornam ainda difíceis de dimensionar.

Nas palavras de Rosa (1998), a civilização técnico-científica ocidental, a civilização “tecnológica” que se globalizou, provocou a maior revolução da relação humana com o espaço e com o tempo, pulverizando os referenciais ditos humanos e espaço-temporais, até hoje relativamente estáveis e perenes no seio de cada cultura. Já não há um espaço – lugar – comum de todas as representações nem um espaço como representação fundante e primordial de todas as experiências.

Devido às desigualdades que produz e aos custos humanos e ecológicos que comporta, a sociedade tecnológica, resultante do modelo de crescimento económico, parece ter atingido os seus limites.

E, ao mesmo tempo que se manifestam esses limites, começa a pôr – se em causa a própria natureza do pensamento científico e do crescimento tecnológico, o que

leva à reflexão sobre os pressupostos metodológicos e ontológicos em que se tem estruturado o pensamento e a acção científico-técnica.

Tal como refere Boaventura de Sousa Santos (1993) depois de três séculos de prodigioso desenvolvimento científico, torna-se intoleravelmente alienante concluir com Wittgenstein que a acumulação de tanto conhecimento sobre o mundo se tenha traduzido em tão pouca sabedoria do mundo, do homem consigo próprio, com os outros e com a natureza.

Tal facto, defende igualmente o mesmo autor, a pouca sabedoria do mundo “ficou a dever-se, à hegemonia incondicional do saber científico e à consequente marginalização de outros saberes vigentes na sociedade, tais como o saber religioso, artístico, literário, mítico, poético e político, que em épocas anteriores tinham em conjunto sido responsáveis pela sabedoria prática, a *phronesis*, ainda que restrita a camadas privilegiadas da sociedade”.

3. Níveis de Taxonomia e Complexidade do desenvolvimento humano

A concepção linear pressupõe que o indivíduo se desenvolve a partir de níveis de complexidade e de organização inferiores, no sentido de patamares que lhe são superiores, sendo dado assente que estes últimos seriam melhores do que os primeiros e, por conseguinte, a sua promoção desejável como meta a atingir (Ivey, 1986; Michale & Lerner, 1985).

Ora, conceber o desenvolvimento como um andar para a frente por um caminho que, embora em certas circunstâncias permita acelerações, não admite atalhos nem retrocessos, segundo uma evolução vertical, que se traduz pela progressão ascendente do menos elaborado para o mais elaborado. Pelo contrário, algumas posições como as de Kegan (1982) e de Ivey (1986), aceitam que o desenvolvimento pode regressar ao lugar de origem não desaparecendo os estádios anteriores da infância, mas persistindo em épocas ulteriores, integrados em novas tarefas do desenvolvimento.

Um outro ponto de vista, o de Riegel (1976), considera que o desenvolvimento resulta da interacção do indivíduo com o meio, sendo um processo co-construído que consiste, essencialmente, na coordenação e sincronização de progressões, em que a crise e o conflito não estão ausentes, e que irão conduzir à construção de padrões de relações e de significados.

De um modo geral, pode considerar-se que esta abordagem foca o processo da evolução do indivíduo ao longo da vida como algo simultaneamente muito complexo e

simples, pois que, apesar da elaboração progressiva que o torna algo de múltiplo e diverso, é possível identificar padrões que se repetem continuamente (Ivey, 1986), sem esquecer os próprios mecanismos que a ele presidem, quando, como na teoria piagetiana, se invocam variantes funcionais que assegurariam sempre, de modo idêntico, o avanço ao longo de qualquer transição entre os estádios.

Como refere Cravens (1987), a controvérsia sobre se o desenvolvimento individual permite ou não identificar padrões globais tornou a área do desenvolvimento humano um verdadeiro campo de batalha onde se investiga não apenas com propósitos científicos mas para fundamentar ou racionalizar relações de poder ou de normalização dos indivíduos na sociedade.

3.1 Abordagem Perceptual

Para Combs (1965; 1976), esta abordagem assenta no postulado básico de que o modo como cada indivíduo age é fundamentalmente determinado pelo campo perceptual que o envolve, o que não só contribui para perceber o próprio comportamento individual como os significados internos a que está ligado, de que decorre ou que lhes estão subjacentes.

Constitui, assim, um quadro de referência fundamental e de grandes implicações para focar, de modo específico, a maneira como as pessoas agem, não só a nível dos aspectos visíveis e manifestos da sua acção, mas também ao nível da sua experiência relativamente a essa acção.

O comportamento humano inclui aspectos experienciais e valoriza os significados pessoais que vão sendo dados aos acontecimentos; considera que a vida não é reversível e que, por esse motivo, cada experiência que o sujeito teve é permanente, apesar de idênticas experiências não terem o mesmo significado nem o mesmo impacto para toda a gente.

Embora nas primeiras formulações a perspectiva evolutiva estivesse menos presente, tendo sido menosprezada, por exemplo, a hipótese de reconstruir o significado da experiência ao longo da vida, posteriormente aquela foi retomada, tendo sido valorizado o processo de mudança, sobretudo ao nível da intervenção psicoterapêutica, mas também nas profissões ligadas à educação e ao aconselhamento, em que é necessário descobrir modos de relação mais eficazes entre o próprio sujeito e os outros e em que as áreas de intervenção são particularmente dependentes do modo como percebemos e conferimos significado à experiência pessoal (Combs, 1989; Combs *et al.*, 1971).

Neste enquadramento prevê-se, sobretudo, que se possam mudar os significados, explorando modos mais coerentes e produtivos dos sujeitos se verem a si, aos outros e ao mundo envolvente, aplicando-se esta situação à reestruturação do pensamento em áreas intelectuais e escolares, mas estando igualmente prevista a reformulação de valores, percepções acerca do “*Self*” e das atitudes em geral (Combs, 1989).

4. Cidadania e Identidade Ocupacional

4.1 Cidadania

Porque o exercício de cidadania envolve práticas de cariz global e multidimensional e como nos diz Constant (1998:31) “numa democracia, o cidadão ideal é antes de tudo um actor” coloca-se então a questão do espaço em que o actor exerce a cidadania. O espaço local é seguramente o que mais compromete o cidadão com a comunidade em que se insere, é o que o coloca num plano de maior proximidade com os seus concidadãos e o vincula mais estreitamente a uma ética da responsabilidade, mas é evidente que uma prática de plena cidadania implica a intervenção na condução dos assuntos que dizem respeito à comunidade mais alargada. Mas deveremos ainda considerar um terceiro espaço: a aldeia global, a cidadania mediatizada pelos *media*, a comunicação via internet, a informação instantânea e facilmente disponível.

Vejamos, seguidamente, algumas competências parcelares de cidadania, que se podem transformar em expressões individuais e que contribuirão para a “mudança”⁴ do *modus vivendi* democrático. Segundo Pureza (2001) apresentamos as seguintes:

- ✓ Atitudes e comportamentos cívicos e sociais do ambiente rodoviário (Educação Rodoviária).
- ✓ Reconhecimento da importância de comportamentos preventivos e precautórios na relação com os recursos naturais; capacidade de mudar comportamentos, atitudes e sistemas de valores, tanto a nível pessoal como social; capacidade de expressão fundamentada de opiniões valorativas e críticas sobre

⁴ A “mudança”, como fenómeno, é algo que surge no decurso de um conjunto de alterações, provocadas pela ruptura com valores ou pressupostos que se passam a considerar insuficientes ou inadequadas, para fazer face aos novos desafios no sentido da concretização de metas comuns a um grupo de pessoas ou apenas idealizadas por um sujeito. Muitos dos comportamentos de resistência à mudança prendem-se com a ausência de factores emocionais ou de motivação para que possam alterar a situação actual, porque não têm segurança psicológica para reconhecerem os problemas reais em que se encontram, ou as vantagens de situações alternativas, mas diferentes das anteriores” (Constantino, P. s/ d).

problemas ambientais concretos, sugerindo soluções ou abordagens alternativas; capacidade de valorização e de responsabilização pessoal pela preservação dos bens públicos; capacidade de colaborar de forma activa e responsável em acções, de iniciativa própria ou alheia, visando a defesa e melhoria do ambiente (Educação Ambiental).

✓ Capacidade de procura e selecção autónoma da informação pertinente; capacidade de avaliação crítica das fontes e das versões apresentadas; capacidade de análise contextualizada das mensagens, designadamente do processo de produção, circulação e recepção dos discursos mediáticos (Educação para os *Media*).

✓ Comportamentos e atitudes no âmbito da promoção da sua saúde, tornando-se um agente responsável e activo na promoção da saúde; hábitos de vida saudáveis; capacidades de auto-crítica que contribuam para melhorar os comportamentos; capacidade de intervir na melhoria dos espaços; capacidade de adaptação à mudança; capacidade de trabalhar em equipa, partilhando com os outros conceitos e competências, defendendo as suas posições com assertividade e respeito; capacidade de gerir o stress e de lidar com a frustração; capacidade de reflectir sobre os seus próprios ideais, motivações e acções (Educação para a Saúde).

✓ Compreensão e avaliação dos problemas científicos e tecnológicos actuais importantes para o indivíduo e para a sociedade em geral; selecção da informação disponibilizada e destrição entre fundamental e acessório; noção de direitos do consumidor: informação, garantia de qualidade de produtos e serviços, assistência nas operações de consumo; atenção, no universo do consumo, para as atitudes de autonomia, cooperação e solidariedade (Educação para o Consumo).

É obvio que a prática da cidadania não se esgota nestas expressões, mas reconhece-se que a aplicação das mesmas diz respeito à formação pessoal e social dos indivíduos e constituirão estratégias de educação para a cidadania nos contextos informais da família, dos grupos de socialização, da comunidade em geral.

4.2 Identidade Ocupacional

Segundo Kielhofner (2002), a identidade ocupacional, refere-se ao conjunto do “*self*” que inclui os papéis e relações, os valores e auto-conceito, os desejos e objectivos pessoais. Ele também concorda que a nossa participação em ocupações nos ajuda a criar a nossa própria identidade. Assim, a identidade ocupacional é a auto-percepção de

quem a pessoa é, e quem quer ser enquanto ser ocupacional, gerado a partir da sua história de participação ocupacional.

A pessoa é capaz de manter um padrão de participação ocupacional que reflecte a sua identidade ocupacional, ou seja, com significado subjectivo da sua própria vida, mas a forma como a coloca de modo contínuo, é designado por competência ocupacional, que inclui o corresponder às expectativas dos papéis e dos próprios valores, e padrões de desempenho. A pessoa adquire competências para competir, por vezes, em prejuízo da solidariedade, porque pode significar concorrência, disputa entre pares.

As motivações são a base de todo o comportamento porque não há comportamento sem motivação. Um estímulo exterior, por si só, pode não ser suficiente para conduzir a um comportamento. Na acção do homem pode haver mesmo uma motivação não imediata mas pensada a longo prazo.

Só há mudança social se houver envolvimento de toda a comunidade, expressas através de uma cidadania activa que englobe uma educação permanente e ao longo da vida, pelo que, a qualidade da educação e o desenvolvimento devem partir da comunidade.

Coraggio (1999) recoloca a tese fundamental de que a qualidade da educação é condição para a eficiência económica.

Nas políticas neoliberais, o crescimento económico dá-se na mesma medida do crescimento da pobreza. É um desenvolvimento económico com aumento da desigualdade. A modernização da economia não concebe os seres humanos como sujeitos, ou como cidadãos activos, mas como objectos económicos ou como puros consumidores.

A educação popular preocupa-se com a produção e a formação para o trabalho, que não se confunde com a profissionalização.

Partindo da hipótese «A educação pode operar mudança?» entende-se que aquela é essencialmente um acto de conhecimento e de consciencialização e que, por si só, não leva uma sociedade a libertar-se da opressão. Todas as mudanças devem ser introduzidas para que seja efectivo o desenvolvimento local.

Ser-se educado é transportar um conjunto de valores que nos leva a carregar com os outros as mesmas responsabilidades;

Limitar o papel do educador ao campo escolar, é insuficiente para operar uma verdadeira mudança social (Freire, 2002) A primeira condição para que possa haver

compromisso entre o profissional da saúde e a sociedade que o envolve é o da sua capacidade de actuar e reflectir.

Segundo Paulo Freire, no jogo interactivo do actuar – pensar o mundo, é que, se num momento da experiência histórica dos homens, os obstáculos ao seu autêntico actuar e pensar não são visualizados, em outros, estes obstáculos passam a ser percebidos para finalmente, os homens ganharem com eles sua razão, pois os homens alcançam a razão dos obstáculos na medida em que a sua acção é impedida (Freire, 2002).

No profissional da saúde, é necessário juntar ao compromisso genérico, sem dúvida concreto, que lhe é próprio como homem, o seu compromisso de profissional.

Não nos devemos julgar, como profissionais, habitantes de um mundo estranho, mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, pretensos donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes” e “incapazes”. Se procedermos assim, não comprometemos verdadeiramente como profissionais nem como homens, simplesmente nos alienamos.

A Educação como processo de mudança social, pressupõe que não haveria educação se o homem fosse um ser acabado, ao contrário do animal ou da árvore; o homem é um ser na busca constante de ser mais, é o sujeito da sua própria educação e não o objecto dela.

Alguns autores referem que nós somos a medida em que os outros também o são (v.g., Jaspers, cit. in Simões, 1995). O saber faz - se através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo o saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância.

Não há educação sem amor; o amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Não há educação do medo, nada se pode temer da educação quando se ama.

O homem está no Mundo e com o Mundo, o animal está no Mundo e não com o Mundo, pelo que, uma sociedade se abre quando o processo de desalienação começa com o surgimento de novos valores.

As massas descobrem na educação um canal para um novo *status* e começam a exigir mais formação. Começam a ter uma apetência que não tinham, descobrem que a educação lhes abre uma perspectiva e querem maior participação activa.

O formando não deve receber passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do formador. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua própria acção.

A consciência bancária da formação pensa que quanto mais se dá mais se sabe (Freire, 2002), contudo a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação.

5. Perspectiva dos direitos dos trabalhadores e a perspectiva das políticas

A educação de adultos caracteriza-se pela maior horizontalidade professor – aluno na relação pedagógica, a sua relação com as circunstâncias existenciais dos formandos, a conexão entre eficiência educativa e motivação (e interesses imediatos) dos formandos – são, também, elementos eficazes de uma proposta pedagógica participativa centrada na aprendizagem. A educação de adultos especializa-se para consciencializar grupos com respeito a seus direitos humanos e económico – sociais, orientando sua organização para reivindicar ao Estado o cumprimento de tais direitos.

A educação de adultos pode ser efectivamente um eixo do desenvolvimento com equidade, se chegar simultaneamente a todos os segmentos da comunidade, não for concebida sectorialmente e menos ainda se for restrita à extensão e melhoria do ensino escolar ao nível do 1º ciclo.

Segundo Freire (2002) não basta dizer que a educação é um acto político, assim como não basta dizer que o acto político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar ser progressista se entendo o espaço da Escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objectos do conhecimento aos quais empresto um poder mágico.

A Educação de Adultos permite perceber que investir em gente é o que faz a diferença, exige ousadia e competência de um grande número de pessoas, definindo a cidade como um projecto cultural.

Cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que *Cidadania* tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão. Por este motivo, não há educação para a

libertação, cujos sujeitos actuem coerentemente, que não seja imbuída de forte senso de responsabilidade.

Durante a nossa vida, todos aprendemos em todas as situações. A aprendizagem não formal efectuada por todos, em situações de trabalho, de lazer e convívio, em momentos de formação (organizados no local de trabalho ou frequentados por iniciativa própria), não sendo reconhecida pelo sistema de educação e formação formais, é, no entanto, uma realidade perdurável, vivaz e um factor de desenvolvimento pessoal, tornada única para aqueles que não tiveram acesso, pelas mais variadas razões, a um quadro de educação formal.

Neste caso, é a aprendizagem em contextos não formais a única responsável pelas competências que o adulto revela possuir e que está em particular no quadro do novo paradigma educativo da aprendizagem ao longo da vida (*Life Long learning*).

No momento e num tempo em que todos falamos e debatemos o Memorando da União Europeia sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, eis alguns dos argumentos que militam a favor de um maior investimento em Educação e Formação ao Longo da Vida:

1. Garantir a todos um passaporte da Aprendizagem ao Longo da Vida;
2. A população activa desapossada de tal passaporte vai aumentar progressivamente;
3. O argumento da competitividade;
4. As exigências de uma “Economia da Aprendizagem e da Inovação” – face ao carácter universal da importância do saber e da informação nesta sociedade, a aprendizagem dirige-se por isso a todos os indivíduos, de qualquer idade e em qualquer situação, e não apenas aos jovens ou menos jovens;
5. O argumento do círculo virtuosos da “renovação continua” da Informação e do Conhecimento;
6. Argumento das Políticas Activas;
7. Argumento de coesão e da inclusão social; não há sociedades equilibradas, saudáveis, seguras e com qualidade de vida com fortes desigualdades sociais;
8. Argumento da Info – Exclusão;
9. Ultrapassar a exclusão escolar dos jovens, graças à aprendizagem dos adultos; «Aprende e desenvolve-se mais e melhor quem mais sabe e desenvolvido é»;
10. Argumento da sobrevivência inovadora dos próprios sistemas de educação.

Portugal apostou na implementação de um sistema que permitisse a todas as pessoas adultas maiores de 18 anos, obter uma certificação escolar até ao 9º ano, com

base no reconhecimento oficial de competências de que são portadores e que resultam da sua experiência de vida.

Os adultos vão elaborando saberes de várias naturezas que mobilizam na acção e na intervenção, sejam elas no campo pessoal, profissional ou cívico.

Pode realizar-se um certo número de tarefas, assumir-se um determinado tipo de responsabilidades, sem estar consciente que isso supõe a presença de saberes e a mobilização de uma dada ou de várias competências.

Normalmente, é ao longo de um percurso que os saberes e as competências se vão revelando e consolidando, o que sublinha, aliás, a dimensão de historicidade e de temporalidade da construção do conhecimento.

6. Reflexões em torno do contexto Educação e Formação de Adultos (EFA)

Para o nosso estudo, tornou-se necessário encontrar um “campo” de prática educativa e simultaneamente de reflexão e de investigação. Rothes (1998) diz-nos que a educação de adultos ganha quando é reconhecida como contexto excelente para o trabalho educativo com adultos. Procuramos então um “campo” de trabalho educativo com adultos.

O modelo EFA é um modelo inovador que pretende responder às necessidades de qualificação da população adulta, pretende proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos maiores de 18 anos, pouco qualificados; pretende contribuir para a redução do défice de qualificação escolar⁵ e profissional da população portuguesa, potenciando as suas condições de empregabilidade e pretende constituir-se como um campo de aplicação de um modelo inovador de educação e formação de adultos.

O modelo EFA, pretende colmatar as fragilidades e vulnerabilidades de uma população específica, e apresentando condições emocionais adequadas, para que, adultos pouco qualificados possam fazer um percurso formativo de construção do seu projecto pessoal, social e profissional.⁶

⁵ A percentagem da população portuguesa entre 25 e os 64 anos que não atingiu o ensino secundário embora tenha descido entre 1991 e 1998, cerca de 10 pontos percentuais, fixa-se, ainda, neste último ano em 82,9%. A análise dos perfis de qualificação escolar portugueses embora façam ressaltar rápidas melhorias neste domínio, não deixam de remeter Portugal para uma situação comparativa a nível europeu muito atrasada. (Almeida et al 2000:41).

⁶ Para Márcia Trigo (2002) será a oportunidade de transformar gradualmente uma cultura de dependência e da deixa andar, da qual somos todos participantes activos, numa cultura de iniciativa e de construção do futuro.

A visão de Educação de Adultos, implica a necessidade de implementar novas práticas educativas, “...abordagens participativas e centradas na pessoa adulta, que respeitem e reflectam a diversidade de necessidades e de características dos participantes;...” (Melo, 2002:23).

A Formação era encarada como momento de reciclagem, com a finalidade de remediar as deficiências e lacunas da formação inicial e dos conhecimentos adquiridos. No entanto, para Canário (1999) o sujeito em formação é colocado numa posição negativa, pois a análise de necessidades assume um significado relevante na medida em que permite detectar as lacunas. Josso (1991) considera que para que uma experiência tenha um carácter formativo tem que ser perspectivada enquanto aprendizagem, ou seja, deverá simbolizar as atitudes, os comportamentos, os sentimentos que constituem uma determinada subjectividade e identidade.

Ao analisarmos o sentido da palavra formação, verificamos que esta pode significar acção e processo: acção de preparar alguém para uma tarefa ou função; acção de ajudar alguém a adquirir determinadas qualidades ou mesmo determinado ideal de Humanidade. Processo que conduz à mudança de comportamentos, processo de transformação individual na dimensão do Saber (conhecimento), do Saber Fazer (capacidades) e do Saber Ser (atitudes), tal como é defendido por Delors (1996). A Formação quer como acção, quer como processo, aparece ligada inevitavelmente ao Homem e à sociedade.

O facto de surgir o termo educação e formação pressupõe uma maior interacção e acuidade ao nível da concepção dos currículos e ao nível dos programas de formação profissional. Por isso, Trigo (2002) chamou aos cursos de Educação e Formação de Adultos ou cursos EFA um “casamento exigente”⁷. Pactuamos com Freire (1997) quando argumenta que Educar é substancialmente formar.

“É através da educação e da formação, adquiridas no sistema educativo institucional, na empresa, ou de modo mais informal, que os indivíduos poderão assegurar o seu futuro e a sua realização”.

Segundo Alarcão (1997), a palavra Formação tem vindo a merecer uma revitalização crescente nos últimos tempos. A mesma aparece associada a educação

⁷ Santos Silva numa entrevista à revista *S@ber +* (2000:5) diz-nos a respeito do “casamento” citado por Márcia Trigo “é muito importante forçar a articulação entre a dimensão da educação e da formação geral, e a dimensão da formação profissional, nas várias sedes e formas que a formação profissional adquire” e acrescenta ainda “estamos a fazer é incentivar que duas estruturas – que têm culturas muito diferentes e até uma tradição recente de suspeitas recíprocas - trabalhem em conjunto”.

(educação e formação), evoca contextos diferenciados (formação inicial, formação contínua, formação especializada, formação profissional, formação em contexto de trabalho, formação em alternância) e espelha uma continuidade no tempo, considerando a expressão "formação ao longo da vida".

De acordo com Canário (2002), a formação conquistando todos os domínios do social, impôs-se como uma espécie de resposta a todas as interrogações, a todas as perturbações, a todas as angústias dos indivíduos e dos grupos destabilizados pela crise económica e transtornados pela constante transformação do mundo.

De acordo com a revisão da literatura poderemos afirmar que o défice de escolarização e de qualificação profissional dos portugueses é, sem dúvida, um grande impedimento à capacidade competitiva das empresas, à melhoria quantitativa e qualitativa do emprego. O país debate-se com a necessidade de conjugar esforços e possibilidades, no sentido de criar soluções que reforcem e facilitem a qualificação escolar e profissional da população portuguesa.

Os cursos EFA são “um modelo organizativo de formação de adultos assente em Competências-Chave, ou de vida que potenciam as competências que os adultos possuem, com o intuito de com elas construir percursos formativos mais adequados às suas necessidades”. Segundo Leitão (2001:5) “Este modelo de formação assenta num referencial de que sendo estruturador e orientador é ao mesmo tempo aberto e flexível, o que lhe confere um carácter de permanente adaptação à diversidade e pluralidade dos grupos de adultos e contextos.⁸”

Para Nogueira (2002) os cursos EFA radicam e inspiram-se em pressupostos de igualdade e de segunda oportunidade educativa, dando oportunidade a todos os adultos que estão marginalizados pelas suas qualificações educativas e profissionais de base, apresentando ainda preocupações de cidadania plena, ao dar prioridade aos grupos sociais mais desfavorecidos, os desempregados ou os que estão em risco eminente de desemprego, correndo sérios riscos de exclusão social.

6.1 Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)

O valor social a atribuir a estes saberes passa obrigatoriamente por **processos formais de reconhecimento, validação e certificação de competências.**

⁸ In: Orientações para a Acção ANEFA (2001: 5)

O acompanhamento necessário exige, pois, a criação de condições para que seja possível descrever e nomear saberes, de modo a haver apropriação consciente e reconhecimento pessoal das competências mobilizadas na acção.

Esse reconhecimento pessoal é gerador de auto-determinação (empowerment) *não* só porque o sujeito se reconhece num outro patamar, mas porque o torna capaz de transferir essa (s) competência (s) para outros contextos e situações. Além disso, torna o sujeito capaz de, fundado em si mesmo, fazer prova do seu saber, de aceder ao reconhecimento social.

A especificidade da situação portuguesa, no contexto dos diferentes países da União Europeia, conduziu, aquando da aprovação do Plano Nacional de Emprego (PNE), “a que sejam particularmente valorizados os esforços destinados a melhorar a empregabilidade do conjunto da população activa (especialmente os trabalhadores com défices de qualificação), a melhorar a articulação entre o ensino, a formação profissional e a actividade empresarial, bem como, a inserção profissional dos grupos particularmente desfavorecidos” (CIDEC, 2004, p.11).

As experiências vivenciadas no contexto de vida não são necessariamente formadoras. Elas podem também ser deformadoras ou reforçar posturas face ao saber que acentuam comportamentos repetitivos. Interiorizadas de modo acrítico podem desenvolver e fundamentar práticas conformadoras, “entravantes” do processo permanente de abertura ao conhecimento e à mudança.

No entanto, o que podemos afirmar, de modo inequívoco, é que a experiência e a vida estão profundamente ligadas à produção de saberes e de conhecimento. E esta consciência obriga a um novo posicionamento face aos espaços não - formais e informais de aprendizagem, ao mesmo tempo que desafia a encarar, com outra perspectiva, os próprios quadros e modelos formais de aprendizagem. A questão central que se coloca é, pois, a do reconhecimento dos saberes produzidos no contexto de vida.

O nosso comentário sobre a importância das aprendizagens não formais e informais na formação dos adultos assenta em 10 considerações:

1. **A aprendizagem informal** é toda aquela que é adquirida como resultado das experiências de vida; **a aprendizagem “não – formal”** é aquela que resulta de contextos de trabalho ou de acções de formação sem reconhecimento formal, isto é, sem certificado ao nível escolar e profissional;

2. Através destas aprendizagens, os adultos adquirem saberes e competências, muitas vezes incompletas e não estruturadas;

3. Os adultos possuem muitas competências adquiridas em longuíssimas acções de formação, que nunca foram certificadas formalmente, mas que justificam duas situações:

- ◆ O desempenho socio-económico do País ser muito superior aos seus níveis de escolaridade;

- ◆ O facto dos trabalhadores portugueses terem elevados níveis de produtividade, quando emigram, ou, simplesmente, quando são integrados, mesmo no interior do país, em organizações com elevados níveis de capacidade organizacional e de gestão das pessoas, face a objectivos e metas claros e compreendidos por todos os trabalhadores;

4. Haver entidades em Portugal, que reconhecem competências e saberes e que recorrem a:

- ◆ Análise curricular do adulto, isto é, ao seu currículo de vida e de trabalho;
- ◆ À metodologia das “histórias de vida”;
- ◆ À entrevista;
- ◆ Ao balanço de competências;
- ◆ As formas de avaliação complementares;

5. Haver inúmeros países, incluindo Portugal, que têm *Sistemas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*, adquiridas informalmente e ao longo da vida.

6. A regra em todos os sistemas conhecidos, é a existência *ex -ante de um Referencial de Competências ou Standards de Competências*;

7. A construção de sistemas de qualificações baseados em competências, adquiridas informalmente, independentemente da forma como e onde essas competências foram adquiridas;

8. Decorre da rapidez da mudança no mundo do trabalho, das organizações e das competências, permitindo que os locais de trabalho se transformem em verdadeiros locais de aprendizagem e de formação Qualificante para comunidades de trabalhadores que, em simultâneo, são comunidades de aprendentes;

9. A Escola da Vida, pela Vida, informal ou não formal é hoje um elemento constituinte desta Sociedade do Saber, da Informação, da Aprendizagem e, por isso, também do Conhecimento e progressivamente digital pressupondo um sistema de acompanhamento e monitorização continuados;

10. Os RVCC são não apenas um direito das pessoas e comunidades, mas uma opção estratégica transformada em “acção reflexiva e em movimento” (CIDEDEC, 2004), pelas instituições de Educação e de Formação, públicas, privadas, ou, ainda, pelo designado 3º sector.

O balanço de Competências conduz à construção de um Dossier Pessoal que reúne o conjunto de evidências que comprovam a aquisição das competências adquiridas, através da experiência pessoal e profissional.

O Dossier Pessoal é, assim, em simultâneo um instrumento de auto-formação, de auto-avaliação e de auto-orientação.

6.2 Percepção e Mudança

A experiência pessoal é o nexa que permitindo a interpretação do que nos foi acontecendo ao longo da existência, contribui para estruturar essa experiência e pode mudar com o tempo, nomeadamente em função das alterações a nível cultural que vão sucedendo.

Sendo a mudança um aspecto constante e sempre presente no ser humano, a maior parte dos construtivistas considera que o mundo existe ao longo de uma dimensão temporal pontuada por mudanças, sendo estas encaradas como uma reconstrução dos acontecimentos (Neimeyer e Neimeyer, 1993).

A mudança é conseguida se se mudarem as estruturas de conhecimento, os significados ou as premissas (Feixas *et al.*, 1993), poderemos considerar que o formador é um construtor de realidades, incentivando a formação de um sistema de crenças através das quais o formando vai atribuir significados à situação profissional e aos contextos pedagógicos. Neste sentido, o papel do formador é, pelo menos em parte, ensaiar ou representar alternativas que permitam ao sujeito tornar funcionante a realidade tal como a construiu.

É sabido que a educação/formação contribui grandemente para a integração social, cultural e política das pessoas. Assim, a questão da auto-determinação (empowerment) associada à Educação/Formação implica a necessidade de estimular os cidadãos a discutir dilemas, valores morais e normas, bem como a formar as suas próprias opiniões e a procurar soluções que desenvolvam uma identidade sócio-cultural, orientada em direcção à Comunidade e ao sistema político, conseguindo, desta maneira, obter uma representação democrática, e uma democracia participativa nos diferentes domínios e dimensões segundo Klaassen (cit. in Feixas *et al.*, 1993).

Segundo Nóvoa (1988), é importante sublinhar que não há desenvolvimento local, comunitário, pessoal, sem que as colectividades locais manifestem a vontade de assumir o seu próprio futuro.

Pode assim falar-se de uma Educação/Formação que busque um desenvolvimento integrado e sustentado do indivíduo e da actual sociedade. Integrado, porque englobaria as várias dimensões e sistemas de desenvolvimento e sustentado, porque assentaria numa educação/formação transformada e transformadora que deveria acima de tudo criar condições e promover qualidades pessoais e conseqüentemente comunitárias e que Melo (1998) caracteriza desta forma:

1. Um sentido de responsabilização e dever relativamente ao ambiente, às outras pessoas e ao futuro daquele e destas;
2. A vontade, conhecimentos e competências para traduzir estas responsabilidades tanto na vida privada como no espaço público;
3. A aptidão para responder de forma positiva à mudança e à incerteza;
4. A capacidade para observar as articulações entre acções individuais e colectivas, acontecimentos exteriores, tanto no espaço como no tempo;
5. Uma perspectiva interdisciplinar e holística;
6. Uma atitude saudavelmente crítica combinada com a capacidade e liberdade de observar, experimentar, inventar e criar;
7. Um equilíbrio entre racionalidade e sentimento, e entre inteligência e intuição;
8. Um sentimento de autoconfiança associado ao respeito e à solidariedade para com as outras pessoas e as outras culturas.

Como refere Alves (2000:1) «é preciso uma pedagogia de esperança, que acredite que o futuro é possível; que a escola pode ser uma casa de humanidade; que a diferenciação pedagógica pode ser a nova matriz da acção educativa/formativa».

O Sistema de RVCC é, desta forma, uma iniciativa que se enquadra nas políticas de prevenção do desemprego e de fenómenos de exclusão, quer face ao mercado de trabalho, quer face ao próprio Sistema de Educação – Formação.

“É sabido que os adultos portadores de baixos níveis educativos são, em geral, aqueles que maiores dificuldades apresentam de adesão à educação e à formação avultando, entre outros factores explicativos, a fraca valorização social da aprendizagem em determinados meios sócio culturalmente menos favorecidos, a representação negativa da escola e da formação, e a inserção em meios

socioprofissionais pouco exigentes em matéria de qualificações, sendo, por isso, pouco mobilizadores para a formação e pouco potenciadores do aprofundamento e da utilização das novas competências adquiridas” (ANEFA/DGFV, 2002b.p.30).

Pelo facto de existir um problema de sub-certificação de competências ao nível dos adultos que possuem escolaridade inferior ao 9.º ano, de haver uma procura constante por parte do público-alvo junto dos vários Centros de RVCC e, ainda, o facto dos adultos que frequentaram o processo de RVCC valorizarem a rapidez e a metodologia utilizada, o Sistema de RVCC parece revelar-se pertinente.

6.3. Impacto do processo de certificação em dimensões pessoais de carácter subjectivo

O processo de RVCC utiliza uma metodologia assente na realização de balanço de competências que permite a qualquer adulto conhecer as suas potencialidades ou competências, a nível pessoal e profissional e, simultaneamente, promover a sua autonomia. Exige, desta forma, uma elevada participação e iniciativa do adulto, visto que, tal como está previsto no âmbito deste processo, é necessária a constituição de um dossier pessoal de competências que inclui o registo de experiências (conhecimentos ou aptidões decorrentes das vivências pessoais) e a recolha de documentos passíveis de comprovar os vários saberes, nos domínios pessoal, escolar e profissional, adquiridos em diversos contextos e acumulados ao longo da vida.

Uma consequência natural do facto do adulto relembrar um conjunto de saberes e de tomar consciência das competências que foi adquirindo ao longo da vida é o reforço da sua auto-estima e da sua auto-valorização.

Este impacto positivo do processo de RVCC parece ser, aliás, mais frequente que o próprio reforço do auto-conhecimento.

Em suma, «o balanço de competências pressupõe que os sujeitos desenvolvam ao longo de sua existência conjuntos de competências – em sentido lato, compreendendo, por isso, saberes, saberes – fazer, saberes – ser e até saberes – tornar-se. (...)» (Imaginário, 1998,p.22).

O objectivo último é a construção e elaboração de uma síntese do balanço, formalizando um plano de acção para a concretização dos projectos profissionais do indivíduo alvo do balanço de competências (Castro, 1974)

CAPITULO III – Desenvolvimento humano e a capacidade de relação de ajuda na prestação de cuidados de saúde

«Para sermos capazes de ajudar os outros, é preciso, em primeiro lugar, aprendermos a ajudar-nos a nós próprios»

Ouspensky

“Cuidar...é ajudar a viver...” Assim se expressava Marc Oraison em 1967, na sua obra *La mort...et puis après*. Todas as situações de cuidados implicam ajudar a viver. Dependendo da idade ou de acontecimentos difíceis traduzem a necessidade de recorrer aos outros para assegurar aquilo que é indispensável à vida, desde os cuidados às puerperas e aos recém-nascidos, até aos cuidados aos moribundos, aos doentes e aos idosos (ser cuidado por). Mas estas expressões indicam igualmente a capacidade de poder responder por si mesmo aos cuidados usuais (cuidar-se) e até de poder fazer com que os outros beneficiem deles devido à experiência adquirida ou à sua formação profissional (cuidar).

Isto quer dizer que, ao longo de nossa vida, conhecemos alternativamente a situação de ser ajudado, ajudar-se ou ajudar.

A concepção de ajuda para o profissional da saúde é muito mais difícil de viver tanto para o cliente como para o profissional. Por um lado, coloca muitas vezes aquele que cuida na situação de ajudar os outros, sem que ele próprio tenha ultrapassado algumas etapas da vida de adulto que lhe possibilitem conjugar experiência e formação. Por outro, a concepção de ajuda deixa transparecer que aquele que presta cuidados detém um conhecimento superior ao daquele que os recebe, devido a uma valorização excessiva do estatuto profissional e das ideologias que permanecem ligadas a esta noção, sem ter em conta a intenção individual.

Na prática não há aquele que recebe ajuda e aquele que a presta – o que é específico das profissões – mas sim um cliente com quem se vai estabelecer uma negociação.

É a partir da compreensão das indicações dadas pelo cliente que a pessoa que desempenha determinadas funções faz propostas, que por si próprias, não levam a uma decisão. Qualquer decisão é o resultado de negociações. Todas as situações de ajuda exigem que se tenha em conta quem a pede, em que ocasião e o que origina.

O profissional da saúde deve procurar, com o cliente, o que pode ser assegurado por ele próprio, bem como os meios a utilizar para dar suporte àquilo que ele ou o seu meio pode fazer, ou ainda completar aquilo que não pode.

Qualquer profissional de saúde ajuda e o contrário seria uma aberração. No entanto, acontece muitas vezes, infelizmente, que no domínio relacional o profissional apenas possui como único recurso a sua boa vontade, contudo, só a boa vontade não garante o sentimento de confiança em si próprio e competência profissional.

Segundo Dolan (1978), no século passado, no modelo médico, alguns profissionais de saúde desempenhavam um papel de empregadas domésticas, em que as suas necessidades de formação não ultrapassavam as de manutenção da limpeza e resposta aos desejos dos doentes; em suma, eram empregadas domésticas dignas de confiança mas não iam para além disso.

Se o profissional dominar bem a base da relação de ajuda, independentemente do serviço em que trabalha, nenhum produto da tecnologia poderá jamais substituí-lo uma vez que só ele poderá oferecer serviços que englobam todas as dimensões do ser humano.

Para o profissional de saúde o objecto directo da sua competência é precisamente o ser humano em toda a sua força e vulnerabilidade.

Segundo Lazure (1994) são importantes os seguintes aspectos:

1. Desenvolvimento das várias dimensões da relação de ajuda através da prática

Respeitar um ser humano é acreditar profundamente que ele é único, e que devido a essa unicidade só ele possui todo o potencial específico para aprender a viver da forma que lhe é mais satisfatório, apoiando-nos no princípio que diz que apenas podemos dar aquilo que possuímos, devemos respeitar-nos se queremos poder respeitar os outros. Respeitar o outro começa pela nossa recusa em demonstrar que queremos ser diferentes daquilo que somos e respeitar o cliente é aceitar humanamente a sua realidade presente de ser único, é demonstrar-lhe verdadeira consideração por aquilo que ele é, com as suas experiências, os seus sentimentos e o seu potencial.

1.1 Capacidade de ser congruente consigo próprio e com o cliente

◆ A congruência é uma característica fulcral da pessoa emocionalmente sã, pois possibilita que no indivíduo haja concordância entre o que ele vive interiormente, a consciência que ele tem daquilo que viveu e a expressão dessa vivência, traduzida conscientemente pelo seu comportamento.

◆ O indivíduo tem muitas vezes necessidade de ajuda porque, justamente, vive da incongruência, porque se separa do seu verdadeiro eu nas suas relações com os outros, porque a sua identidade está reduzida aos papéis que ele desempenha, papéis esses que substituem o que ele é na realidade, criando-lhe dessa forma, a impressão de viver ao lado de si próprio.

◆ O cliente incongruente está mal consigo próprio, não sabe como harmonizar o coração, a razão, a sua filosofia de vida, os papéis que desempenha e os seus comportamentos

◆ Ao progredir na expressão da sua congruência, o profissional permite-se cada vez mais ser verdadeiramente ele próprio, isto é, viver e exprimir os seus próprios sentimentos tanto através da comunicação verbal como não verbal, apresentar-se sem disfarces, sem se esconder por trás do papel de profissional. A congruência opõe-se à procura de segurança por trás da máscara do papel do profissional ou de alguém em posição de autoridade. Ser congruente não é sinónimo de falta de sensatez.

1.2. Capacidade de ser empático consigo próprio e com o cliente

A empatia é, de algum modo, a pedra angular de toda a relação de ajuda. Os profissionais que têm um alto grau de empatia provocam nos clientes resultados positivos, enquanto que aqueles que apresentam graus mais baixos contribuem para atrasar a sua evolução. A empatia exige que o profissional se centre totalmente no cliente com o fim de identificar e de compreender bem o conteúdo das suas mensagens (Lazure, 1994).

1.3. Características essenciais ao profissional de saúde para a relação de ajuda

Características:

Capacidade de Clarificar e de ajuda na clarificação;

Capacidade de respeito por si próprio e pelo cliente;

Capacidade de ser empático consigo próprio e com o cliente;

Capacidade de ser congruente consigo próprio e com o cliente;

1.4. Exigências da ajuda

O acto de ajudar impõe exigências, que são as seguintes:

1. Dar do seu tempo

2. Dar da sua competência
3. Dar do seu saber
4. Dar do seu interesse
5. Dar da sua capacidade de escuta e de compreensão

Toda a relação de ajuda é comunicação mas nem toda a comunicação é necessariamente uma relação de ajuda.

O profissional de saúde não pode esquecer que escolheu uma profissão de ajuda, quer dizer, uma profissão na qual os clientes e as respectivas famílias têm problemas actuais ou previsíveis ainda, vivem uma situação de crise, mais ou menos aguda. Egan (1975, cit.in Lazure, 1994) afirma que se os profissionais de saúde, desejarem exercer a relação de ajuda, deverão ser mais do que bons técnicos. Devem preocupar-se com os seus clientes numa perspectiva holística, ajudando-os a enfrentar os seus problemas ou a sua situação de crise, com todos os recursos que possuem.

1.5. Relação de ajuda e necessidades básicas

Para Brammer (1973, cit.in Lazure, 1994), a relação de ajuda é uma relação pela qual a pessoa que ajuda proporciona ao cliente certas condições de que ele necessita para satisfazer as suas necessidades básicas. Pela mesma ordem de ideias, Héту (1982, cit.in Lazure, 1994) tornou mais específico esta relação entre as necessidades básicas do ser humano e a relação de ajuda.

É também durante uma relação de ajuda que o cliente tem o sentimento gratificante de ser apreciado e profundamente compreendido. A partir daí, pode permitir-se reconhecer-se como um ser que pode suscitar amor e que possui recurso para satisfazer a sua necessidade de amor e pertença.

1.6. Características da relação de ajuda segundo Rogers (1971)

1. O cliente passa a considerar o problema actual, bem como os que eventualmente se seguirão, de forma mais adequada;
2. A tónica é posta naquilo que o cliente vive e na dimensão afectiva do seu problema e não na dimensão intelectual;
3. Devemos debruçar-nos mais sobre a situação actual do que sobre o passado; Rogers (1971) afirma que durante uma relação de ajuda o comportamento emocional do cliente tanto se revela na forma como se adapta à sua situação actual, como na sua história passada;
4. O cliente aprende a compreender-se, a fazer escolhas de forma independente e significativas para si próprio, a ter relações humanas mais adultas.

1.7. Escuta desconhecida

Não escutar o cliente equivale, nas nossas profissões da saúde, à atitude de um marceneiro que não utiliza fita métrica para efectuar um trabalho de qualidade, pois tirar medidas é entrar em contacto com a realidade do trabalho a efectuar, é identificar as características de forma a poder determinar com precisão as intervenções necessárias.

Para Egan (1975,cit.in Lazure, 1994), escutar é descobrir todos os indicadores fornecidos pelo cliente, o que requer do profissional uma abertura completa à comunicação. Para Brammer e Gordon (cit. in Sousa, 1999), a escuta é um processo muito activo em relação à totalidade de uma mensagem.

Parson e Sanford (1979, cit.in Lazure, 1994) dividem o processo de escuta da seguinte forma:

1. Aperceber-se e ouvir;
2. Codificar activamente;
3. Interpretar;
4. Responder;

1.8 Capacidade de respeito por si própria e pelo cliente

Segundo Harré (1980,cit.in Lazure, 1994), a necessidade mais profunda é a de respeito. O respeito é uma qualidade fundamental, um valor, uma atitude de base que encontra a sua expressão nos comportamentos. Na realidade, valores e atitudes verificam-se através de nossos comportamentos.

1.9 Capacidade de ser empática consigo próprio e com o cliente

Um estado emocional é uma reacção a um contexto. Dois contextos podem parecer idênticos mas é preciso não pensar que, apesar de idênticos, indivíduos diferentes reagirão a esse contexto de forma idêntica.

Na empatia a identificação das emoções do cliente e o contexto em que ele as vive são importantes.

1. 10 Capacidade de se confrontar e de confrontar os outros

A confrontação que ajuda tem a sua origem na empatia e no respeito profundo pelo cliente e constitui uma manifestação suplementar da congruência do profissional de saúde, no seu desejo de ajudar o cliente a ser aquilo que ele pode ser. A confrontação deve ser um escape para a agressividade do profissional de saúde em relação ao cliente. Apenas temos que observar os efeitos da agressividade para rapidamente constatarmos que não ajudam nem aproximam ninguém.

O profissional de saúde confronta o cliente com a finalidade de lhe proporcionar novas perspectivas que o possam motivar a mudar de comportamento. A relação de ajuda é o eixo no qual gravita o conjunto dos cuidados do profissional.

Sendo as profissões da saúde, profissões em que se andam lado a lado com o inexorável, a prática da relação de ajuda prepara o profissional para acompanhar o cliente e a família ao longo do processo da vida. Ele não só fica à altura de os acompanhar eficazmente, mas também permite que o cliente e a família encontrem ou descubram recursos pessoais facilitadores da manutenção da sua dignidade, durante os momentos difíceis.

A relação de ajuda é indissociável das intervenções do profissional de qualidade.

2. Estádios e tarefas de desenvolvimento pessoal na perspectiva de Erikson

«Um comportamento equilibrado se revela nos momentos em que são tomadas as decisões e assumidas as posturas (Erikson, 1982,p.140).

Na era moderna, Erikson é certamente o autor mais importante no estudo da adolescência. O que Freud representou na investigação dos aspectos emocionais da infância, e Piaget na área do desenvolvimento intelectual de crianças e adolescentes, Erikson significa-o relativamente à formação da identidade na adolescência.

Como discípulo de Freud, Erikson modernizou a teoria Freudiana, tornando-a uma teoria do desenvolvimento que abarca todo o ciclo de vida do homem.

Erikson (1982) prolongou a ideia de estádios de desenvolvimento para um quadro de referência mais lato e delineou dimensões positivas e negativas para cada um dos períodos. Para os adolescentes e jovens adultos, salientou a importância de uma moratória, ou seja, de um certo espaço de tempo entre a conclusão dos estudos académicos gerais e a escolha de uma carreira.

O aspecto genial de Erikson consiste na sua capacidade para perceber a relação tríplice entre o indivíduo, o ambiente imediato e as influências históricas. Nesta perspectiva, cada ser humano é, parcialmente, modelado pelos acontecimentos ambientais e históricos, porém, por seu turno, ele também modela o ambiente e consegue alterar o curso da história.

2.1 O Princípio Epigenético: O Motor para o Desenvolvimento

Enquanto que para Piaget (1969) a equilibração era o mecanismo promotor do desenvolvimento cognitivo, para Erikson (1982) o conceito central é o do princípio epigenético. O desenvolvimento não prossegue ao acaso, mas de acordo com uma

sequência, em que a personalidade atravessa elaborações estruturais de acordo com um plano de base.

Se a interacção da criança com o meio for saudável e a crise básica de cada estágio de desenvolvimento for resolvida, então a criança estará preparada para o estágio seguinte.

Durante os primeiros anos a criança luta com o problema de estar ou não confiante. Sob condições educativas apropriadas, estes opostos são resolvidos numa nova condição denominada «esperança». Deste modo, no final dos primeiros anos, a personalidade da criança poderá ter uma predisposição para uma perspectiva essencialmente positiva.

1. INFÂNCIA (do nascimento aos seis anos)

1º estágio (nascimento aos 24 meses) designada por **confiança versus desconfiança** que corresponde ao estágio oral de Freud;

Esperança:

Como acontece com os estádios de desenvolvimento cognitivo, os estádios de desenvolvimento pessoal são sequenciais, após satisfação das necessidades básicas da criança nos primeiros 24 meses, a criança está apta ao 2º estágio de desenvolvimento. Em termos de esperança pessoal, a criança resolve o conflito entre confiança e desconfiança, se o ambiente familiar e educativo forem positivos.

2º estágio (dos dois aos três anos) designada por **Autonomia versus vergonha**

Vontade:

A criança emerge de uma dependência quase total em relação ao responsável pela sua educação e começa, a andar pelo seu próprio pé. A maturação física liberta-a da dependência do biberão ou do seio materno e permite-lhe controlar os esfíncteres. O aspecto positivo deste período consiste neste sentido de direcção pessoal. Neste 2º estágio, a criança precisa de ser independente e a maneira como é satisfeita vai afectar o seu sentido de autonomia pessoal.

Os adultos podem ter dificuldade em apoiar e em aprender a não interferir no desejo de liberdade e autonomia da criança. É nesta altura que a linguagem começa e, de novo, o sentido de independência da criança está claramente em equilíbrio.

A criança tem iniciativa na selecção de actividades e os pais através de perguntas solicitadas à criança, podem ajudá-la a compreender a actividade.

Os programas que estimulam o desenvolvimento podem iniciar aos 2 anos de idade, segundo White (1989) e outros especialistas. Nesta altura, as crianças aprendem a falar, passando do pensamento sensorio-motor para o pensamento simbólico. Existe também uma mudança na compreensão que a criança tem de si própria enquanto indivíduo.

Vontade significa direcção própria e individualidade, que constitui o início do sentido de identidade.

3º estágio (dos três aos seis anos) designada por **Iniciativa Versus Culpa**

Finalidade:

Neste estágio a criança identifica-se com o adulto apropriado, ou seja, com a masculinidade ou feminilidade, imitando aspectos do comportamento do adulto.

Punir a criança que expressa o seu desejo natural de se afirmar como mulher ou como homem, poderá ter efeitos negativos duradouros.

Neste estágio as emoções e sentimentos são genuínos, legítimos e precisam de ser aceites.

Para Erikson esta idade é a idade do jogo, sendo que, do ponto de vista cognitivo, pré-operatório, o pensamento dominante é a livre fantasia. Neste período a criança desenvolve o sentido do humor e a capacidade de se rir de si próprio.

Neste estágio não devemos enveredar por uma educação formal das crianças, em que uma educação básica estruturada, exaustiva nas áreas da leitura, matemática e escrita poderá inibir a criança, reduzir o seu sentido de finalidade saudável, e restringir o desenvolvimento da criatividade.

Entre os três e os seis anos a identidade pessoal é o aspecto mais afectado. Por isso, é particularmente importante assegurar às crianças que virão a tornar-se adultos plenos, em vez de as fazer sentirem-se culpadas por esses desejos.

2. INFÂNCIA (dos seis aos doze anos)

4º estágio designada por **Mestria Versus Inferioridade:**

Competência:

Segundo Erikson, o desenvolvimento pessoal e emocional vira-se para o exterior durante os anos correspondentes ao 1º e 2º ciclos do ensino básico. As crianças passam mais tempo fora de casa. A vizinhança e os grupos da escola tornam-se os agentes socializadores. Os grupos são quase exclusivamente constituídos apenas por rapazes ou por raparigas. De vez em quando, um grupo de rapazes permitirá que uma «Maria

Rapaz» talentosa entre, mas regra geral o mundo juvenil é estável e claramente estereotipado.

Este é o estágio do pensamento concreto segundo Piaget, em que todos os adultos têm sempre razão.

Os adultos não estão excessivamente preocupados com o desempenho escolar, embora, nesta idade as crianças estejam interessadas em aprender muitas das competências que lhes são ensinadas.

Neste período, para além das competências orientadas pela escola, a criança também desenvolve um sentido geral de mestria pessoal.

Como as crianças destas idades passam a maior parte do seu tempo na escola, a sala de aula constitui uma influência determinante no desenvolvimento pessoal e emocional.

Para Erikson, nesta idade a criança está maximamente pronta para a aprendizagem activa, porque a tónica é colocada no fazer em vez de no ouvir.

3. ADOLESCÊNCIA (dos treze anos aos anos do ensino superior) designada por **Identidade Versus Difusão**:

Fidelidade:

As mudanças que ocorrem na adolescência conduzem a uma transformação fundamental em termos de desenvolvimento pessoal. A puberdade marca um grande afastamento qualitativo do passado. Tudo gira à volta da mudança.

PRIMEIRA ADOLESCÊNCIA E O AUTO-CONCEITO:

O adolescente desenvolve a capacidade de perceber sentimentos e emoções tanto em si próprio como nos outros e ainda, a capacidade de adoptar o ponto de vista do outro.

No desenvolvimento pessoal, o adolescente consegue ser mais complexo, compreensivo, empático e abstracto e ter uma perspectiva mais abrangente de si próprio e dos outros. O adolescente desenvolve a importante capacidade de perceber sentimentos e emoções e a capacidade de adoptar o ponto de vista de outrém

A crise da Identidade Pessoal:

Erikson escolheu uma área crítica como a principal tarefa deste estágio, nomeadamente a resolução da crise da identidade pessoal. A definição que fazemos de nós (self), como nos vemos a nós próprios e como os outros nos vêem, forma os alicerces da nossa personalidade adulta.

Há tendência para nos esquecermos dos efeitos pessoais negativos decorrentes do facto de mantermos alguém de vinte e um anos numa posição de dependência. Para piorar a situação, os adultos parecem ser incapazes de decidir quando é que um adolescente se torna adulto.

Pelo facto de a adolescência representar uma tão importante descontinuidade no processo de crescimento, Erikson considerou um dos seus pontos críticos, ou seja, a resolução da crise da identidade pessoal, como a principal tarefa deste estágio. O conceito que possuímos do eu – a forma como nos vemos a nós mesmos e o modo como somos vistos pelos outros – constitui a base da nossa personalidade adulta. Se esse alicerce for firme e forte, dele resultará uma sólida identidade pessoal; se isso não acontecer, a consequência será aquilo a que Erikson chama **identidade difusa**.

A difusão da identidade refere-se a algo semelhante a uma amnésia constante ou a uma peregrinação perpétua sobre a superfície da terra, em busca do eu. Sem qualquer sentido de passado ou de futuro, as personalidades difusas são habitantes estranhos na sua própria terra, sem raízes nem história. A sensação de alienação pessoal impede o estabelecimento de um núcleo estável da personalidade.

O mundo ocidental tem tornado extremamente difícil, para os adolescentes, o atravessar deste período com um forte sentido de identidade pessoal. As sociedades industrializadas têm exacerbado o estatuto marginal dos mesmos, aumentando em demasia o seu período de dependência.

A justificação para esta longa etapa tem sido dada com base na quantidade de educação especializada e de prática necessárias à sobrevivência num mundo tão complexo como o nosso. Contudo, é fácil esquecer os efeitos pessoais negativos que derivam do facto de se manter um jovem de 21 anos de idade, ou menos de 18 anos, numa posição de dependência. Para agravar ainda mais esta questão, os adultos parecem ser incapazes de decidir quando é que um adolescente se torna adulto.

A Formação da Identidade

A contribuição de Márcia (1966) tem sido o de proporcionar uma maior ênfase às fases específicas da formação da identidade durante os anos do ensino superior e registar as transições ocorridas.

Erikson defende a ideia de que a adolescência consiste no processo de formação da identidade. Para este autor, a confiança de que a sua capacidade de manter uma uniformidade e continuidade interna se ajusta à uniformidade e continuidade do significado que o próprio tem para os outros.

A pessoa integra gradativamente cada identificação sucessiva da infância, mas no entanto ultrapassa essas formas iniciais.

A aquisição da identidade encerra quase sempre elementos de crise pessoal, confronto e uma tomada de decisão pensada. Assim, ela é encarada como um processo integrador destas transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro. Erikson afirma que a formação da identidade envolve a criação de um sentido de unicidade; a unidade da personalidade é sentida, agora, pelo indivíduo e reconhecida pelos outros, como tendo uma certa consistência ao longo do tempo – como se fosse, por assim dizer, um facto histórico irreversível.

O grande contributo de Erikson foi trazer os problemas do crescimento pessoal para fora da sombra da patologia e integrá-los no processo global de desenvolvimento da pessoa saudável.

Este autor defende que, depois de o indivíduo ter alcançado a identidade, ele não só evita a difusão, como também chega à resolução da fidelidade. Erikson considera a fidelidade como uma capacidade de nível superior, para confiar nas outras pessoas, em si próprio e, mais importante, para se dedicar a uma causa.

Sem a resolução da fidelidade, Erikson refere que o início da vida adulta será marcado, tanto pela timidez (uma falta de confiança em si próprio e uma incapacidade para manifestar interesse pelos outros), como pela submissão a uma ideologia claramente antidemocrática e oposta aos princípios éticos universais.

Segundo Márcia, o pensamento dos alunos pode ser agrupado de acordo com quatro aspectos distintos da identidade:

- difusão da identidade;
- identidade outorgada;
- moratória da identidade;
- aquisição da identidade;

O problema da identidade, nos adolescentes, pode ser encarado como uma questão mais ligada à educação psicossocial, do que ao tratamento de distúrbios emocionais. Os estudantes parecem estar igualmente distribuídos pelas duas subcategorias de Erikson, a **insolvência identitária** (identity foreclosure) e a **difusão da identidade**. A insolvência é um conceito utilizado para descrever uma pessoa que ainda não pensou na questão da sua própria identidade pessoal.

O estágio mais apropriado é o da difusão da identidade. Pressionar os estudantes a tomar decisões individuais, por exemplo, não é vantajoso nem para eles, nem para a

sociedade em geral. Parece não existir na pessoa uma essência própria; os papéis sociais são experimentados e rapidamente abandonados. A pessoa parece não ter ego, nem direcção: parece andar a vaguear. Os esforços verdadeiros que conduzem à formação da identidade, tal como veremos, têm início na escola secundária e continuam a desenrolar-se, com bastante intensidade, durante os anos universitários.

Na identidade outorgada, o tema central é evitar uma escolha autónoma. A pessoa é direccionada por outro em vez de ser direccionada internamente. A pessoa evita a luta pela afirmação de si próprio como uma pessoa independente e autónoma. É como se a pessoa tivesse medo da responsabilidade que advém da liberdade pessoal.

A adolescência é considerada como um período de tumulto e tensão, devido a forças poderosas e difíceis de dominar na vida dos indivíduos. O núcleo da tempestade não é apenas, as transformações hormonais – ou sexuais, ou físicas: trata-se ainda da tarefa de conjugar todas estas alterações com as expectativas incertas e esperanças sobre o futuro, de modo a formar um auto-conceito coerente – uma identidade. Pode ser identificado quatro factores principais relativos ao auto-conceito dos adolescentes. O primeiro factor refere-se ao sentido de **adaptação**.

O segundo factor relaciona-se com o sentido de **realização** e com a capacidade de **liderança**. A terceira dimensão é a **compatibilidade ou sociabilidade**; este factor refere-se à consciência do eu que o indivíduo tem nas interacções com os outros. O último factor é a percepção da relativa **feminilidade/masculinidade**, ou seja, como é que cada adolescente se classifica a si próprio. Na realidade, alguns adolescentes sentem grandes dificuldades, quando são confrontados com as questões da identidade. Em muitos destes casos, o problema talvez resida no facto de tensões pessoais e situacionais tornarem mais difícil do que é normal enfrentar os desafios.

Outro facto respeita à auto-estima, ou seja, aos sentimentos sobre o seu eu. Sabe-se que a auto-estima, tal como o auto-conceito, oscila um pouco em todos os indivíduos; e alguns jovens, assim como certos adultos, são mais propensos do que outros, a vivenciar sentimentos flutuantes sobre si próprios.

Dostoievski (1881), apresentou uma descrição do problema da insolvência identitária, em que os adolescentes podem passar por uma certa fase na qual o desenvolvimento é obstruído: é como se eles decidissem não passar pela crise da formação da identidade, verificando-se uma obediência bastante submissa.

A Moratória da Identidade é o resultado de uma decisão difícil e deliberada de se afastar das preocupações habituais, tais como as da escola, da universidade ou do

primeiro emprego. O objectivo consiste em fazer uma pausa, no sentido de o indivíduo poder explorar, de um modo mais completo, quer o próprio eu psicológico, quer a realidade objectiva. A diferença aparente entre a moratória e a difusão pode parecer muito subtil, mas essa diferença é bastante grande. Na moratória existe uma verdadeira procura de alternativas, e não apenas uma espera prolongada, até que surja a oportunidade certa. Não é simplesmente uma fuga às responsabilidades, que possibilita ao indivíduo andar sem destino. Em vez disso, esta fase constitui um processo de procura activa, que tem como objectivo principal prepará-lo para estabelecer compromissos.

A última fase da formação da identidade tem como resultado uma **identidade adquirida**. A definição de Erikson é bastante clara: a confiança crescente de que a capacidade do indivíduo para manter uma identidade e uma certa continuidade interna está em consonância com a identidade e a continuidade do que ele significa para as outras pessoas. Confirmando a teoria de Erikson, a moratória atinge o seu ponto mais elevado nos anos iniciais da universidade. Além disso, durante este período, a moratória é o estágio modal de todos os quatro estágios. Com base nestes dados, é possível afirmar que a fase da moratória da identidade caracteriza os caloiros e os alunos do segundo ano dos cursos universitários.

A adolescência termina com a aquisição de um forte sentido de identidade pessoal, traduzido na **fidelidade**. Uma realização bem sucedida da identidade conduz o indivíduo para a primeira tarefa da vida adulta: o desenvolvimento de um sentido de verdadeira **intimidade**. Um fracasso na realização da identidade levará ao afastamento.

A identidade antecede a possibilidade de uma verdadeira intimidade com outra pessoa. Assim, a consciência do eu é a aquisição precedente, que se mostra indispensável para chegar à **intimidade**. A amizade adulta é uma expressão um pouco mais branda, para referir a verdadeira reciprocidade que está implicada neste estágio eriksoniano.

Porque a amizade é tão rara e as consequências desse tipo de privação para a vida adulta, é para Erikson consequência das relações polarizadas. O indivíduo passa a estar, totalmente, absorto no seu próprio eu, o outro, quer seja do mesmo sexo, quer seja do sexo oposto, torna-se no objecto da exploração o que, eventualmente, pode levar a várias formas de renhido combate.

A resolução positiva deste estágio da vida adulta depende muito da formação da identidade. Os jovens adultos que estão relativamente avançados, em termos de

formação da identidade, são mais propensos a estabelecer relações íntimas, quando comparados com aqueles que se encontravam na fase da insolvência identitária, ou na fase da difusão.

5º estágio – Intimidade versus Isolamento (18/20 anos – 30 e tal anos)

O início da idade adulta varia de um indivíduo para o outro e uma passagem adequada para essa fase depende da resolução satisfatória das crises da infância e da adolescência. É um período de grandes mudanças, no qual a pessoa adquire total maturidade e apresenta o máximo em seu potencial para a satisfação pessoal. A pessoa deve ser capaz de mudar sempre para atender às exigências das situações.

Esse período caracteriza-se pelo pico do desenvolvimento biológico, pela adoção de papéis sociais importantes e pela evolução de um self e uma estrutura de vida adulta. O adulto jovem pode fazer vários começos, antes de assumir um compromisso mais duradouro.

Nesse estágio pode surgir um importante conflito psicossocial e o sucesso ou fracasso vai depender das experiências vividas anteriormente e de como o indivíduo interage com o ambiente. O indivíduo que resolveu sua crise de identidade não é amedrontado pela intimidade dos relacionamentos que estabelece; já o indivíduo que chega aí em estado de contínua confusão de papéis é incapaz de estabelecer relacionamentos duradouros e intensos. Isso pode fazer com que um senso de isolamento cresça e atinja proporções perigosas. Através da crise de intimidade versus isolamento, o indivíduo vai além da exclusividade das dependências anteriores e estabelece uma mutualidade com um grupo social mais extenso e diversificado.

Tarefas Evolutivas

Durante a vida adulta, são testadas opções para profissão e casamento. Também é importante a tarefa de individualização, na qual o adulto aprende a aceitar a si mesmo como uma pessoa única, distinta da sociedade e além disso, parte dessa. O fracasso nessa tarefa leva ao conformismo excessivo. O objectivo primário do adulto jovem é tornar-se mais independente das pessoas e instituições. Aproximadamente por volta dos trinta anos, os adultos sentem a necessidade de levar a vida mais seriamente, fazendo uma reavaliação da vida que estão levando. As pessoas podem, então, reafirmar seus

compromissos e experiências, ou passar por uma crise maior manifestada por problemas conjugais, mudanças de emprego, ansiedade e depressão.

O desenvolvimento de uma escolha profissional é influenciado pela classe social, pelo género e pela raça. Os trabalhadores menos qualificados ingressam no mercado de trabalho logo após o ensino secundário, já os mais qualificados passam antes por uma universidade ou escola profissionalizante. As mulheres exibem um de entre dois padrões:

(1) O trabalho é o componente central de suas vidas, ficando a família secundária, quando existe;

(2) O casamento e a família são primários e a carreira secundária. As donas-de-casa que resolvem trabalhar enfrentam muitos problemas, pois precisam se revezar entre os papéis de esposa, mãe e trabalhadora. Os membros das minorias raciais são sobrecarregados, frequentemente, com condições mais baixas, o que limita suas oportunidades de ter um emprego gratificante e satisfatório; sofrendo grandes decepções. A satisfação com o emprego dá vazão à criatividade, relacionamentos satisfatórios com os colegas e maior auto-estima; a desadaptação pode causar insatisfação consigo mesmo e com o trabalho, insegurança auto-estima diminuída, raiva e ressentimento por ter que trabalhar. Isso pode levar a mudanças de emprego, faltas, erros, propensão a acidentes e sabotagem. A identidade nuclear da pessoa é seriamente danificada quando a pessoa perde o emprego. Isso leva a tensões psicológicas e físicas que podem causar: alcoolismo, homicídios, violência, suicídio e doenças mentais.

Intimidade significa capacidade de intimidade sexual, pois agora a genitalidade desenvolve-se com vista à maturidade genital (ou seja, íntima mutualidade sexual), mas significa também a capacidade para desenvolver uma autêntica e mútua intimidade psicossocial com uma outra pessoa, seja na amizade, em encontros eróticos ou em inspiração conjunta. O perigo desta etapa é o isolamento, que significa a incapacidade de correr riscos para a própria intimidade, muitas vezes devido ao medo das consequências dessa mesma intimidade (filhos, responsabilidades familiares, etc.). A verdadeira intimidade só é possível se o indivíduo já tiver desenvolvido a sua identidade (estádio anterior à intimidade).

6^a *estádio* – Generatividade versus Estagnação (30 e tal – 60 e tal anos)

A etapa da generatividade é a fase da maturidade da pessoa humana. A generatividade é, pois, de modo primordial, a preocupação em estabelecer e orientar a geração seguinte. No entanto, o facto de se ter ou querer ter filhos não significa automaticamente generatividade. O conceito de generatividade inclui a capacidade de produtividade e criatividade da pessoa na relação consigo própria e com os que a rodeiam. Generatividade significa, pois, capacidade de ir para além dos interesses pessoais, de ir para além das certezas pessoais. O perigo desta etapa é exactamente esse, a que Erikson denomina de estagnação. Sempre que tal enriquecimento falha completamente, ocorre uma regressão e uma necessidade obsessiva de pseudo-intimidade, por vezes, com um difuso *sentimento de estagnação*, tédio, depauperamento interpessoal.

Período conhecido como ‘meia-idade’. Os indivíduos fazem uma análise do passado e redefinem como gostariam de viver a vida daí para frente. Redefinem-se também os papéis de maridos e esposas. Ocorrem também algumas mudanças de género, as mulheres assumem posturas tidas como masculinas e os homens posturas tidas como femininas. Esse novo equilíbrio de género no self possibilita um relacionamento mais eficiente com o sexo oposto. Os indivíduos escolhem entre generalidade ou estagnação. A generalidade não se relaciona apenas com o facto da pessoa ter de criar os filhos, mas também inclui um interesse fora do lar para estabelecer e orientar a geração vindoura ou melhorar a sociedade. O adulto que não apresenta esse interesse tende a procurar obsessivamente por uma intimidade que não é real; vivendo dentro de um casulo de egoísmo e isolamento.

Tarefas Evolutivas

Estudos mostraram que existe uma forte correlação entre a saúde física e a saúde mental. Além disso, pessoas com adaptação psicológica mais fraca durante fases anteriores, apresentam maior incidência de doenças físicas, na meia-idade. Aspectos psicológicos do adulto também estão relacionados com a infância.

Sexualidade: É uma importante questão nessa fase. Pode haver declínio do funcionamento sexual. Nos homens, o problema mais comum é o temor e a realidade da impotência, cujas causas mais comuns são: ingestão excessiva de álcool, drogas (tranquilizantes e anti-depressivos) e stress com fadiga e ansiedade. As mulheres apresentam maior capacidade para o orgasmo, mas são mais vulneráveis a baixas de

auto-estima por perderem a aparência jovem, valorizada pela sociedade actual. Sentem-se menos desejáveis e menos capacitadas a uma vida sexual adequada. A incapacidade de lidar com essas mudanças corporais leva homens e mulheres a submeterem-se a cirurgias estéticas para manterem uma aparência jovem.

O Climatério Masculino e Feminino: Caracteriza-se por uma diminuição no funcionamento biológico e fisiológico. Nas mulheres é a menopausa, cuja experiência pode ser desagradável ou positiva. Muitas mulheres consideram-se mais livres por não mais estarem sujeitas a riscos de gravidez. É uma experiência psicofisiológica súbita ou radical. Algumas mulheres apresentam ansiedade e depressão, conseqüentes da estrutura da personalidade pré-menopausa. Nos homens não existe uma demarcação muito nítida; contudo eles devem adaptar-se ao declínio no funcionamento biológico e no vigor físico em geral. Pode passar por uma crise que pode levar ao alcoolismo ou uso de drogas, depressão, mudanças no trabalho e no relacionamento ou até mesmo mudança para um estilo de vida alternativo. Devido a eventos graves ou inesperados da vida, as pessoas podem passar pela ‘crise da meia-idade’.

7ª estágio – Integridade versus Desespero (depois dos 65 anos)

Refere-se à fase que se inicia aos 65 anos de idade. O número de idosos está aumentado face ao desenvolvimento da medicina, sendo suas necessidades de saúde imensas e o papel do médico e do psiquiatra muito importante.

O processo de envelhecimento, a senescência, caracteriza-se por um declínio gradual no funcionamento de todos os sistemas do corpo; entretanto a maioria das pessoas idosas mantém suas capacidades cognitivas e físicas em um grau notável. Esse decréscimo não ocorre ao mesmo tempo em todos os sistemas nem na mesma proporção. A deterioração dos sistemas leva à doença ou à morte. Em geral, o envelhecimento de uma pessoa corresponde ao envelhecimento de suas células, que parecem ter um tempo de vida geneticamente determinado. Com o aumento da idade ocorrem mudanças estruturais nas células. Também ocorrem mudanças no DNA e no RNA, devido a várias causas. Não existe uma única causa para o envelhecimento, sendo todas as áreas do corpo afectadas. Muitos transtornos da velhice apresentam determinação genética.

Longevidade

Apresenta factores hereditários e também os seguintes: exames médicos regulares, consumo mínimo ou nenhum de cafeína e álcool, satisfação com o trabalho e um senso de si mesmo como sendo útil à sociedade. A dieta e os exercícios físicos também estão relacionados.

Expectativa de Vida

Vem aumentando nos últimos anos. Os acidentes estão entre as sete principais causas de morte em pessoas com mais de 65 anos, causados principalmente por quedas, atropelamentos e queimaduras. Os defeitos neurológicos e sensoriais são a principal causa de acidentes. A morte de pessoas muito idosas (acima de 85 anos) é causada por danos dos tecidos, os quais não seriam fatais em pessoas mais jovens; nesses casos, a causa da morte é considerada como o envelhecimento.

Nessa fase existe o conflito entre a integridade, o senso de satisfação que se tem ao reflectir sobre uma vida produtiva, e o desespero, sentimento de que a vida teve pouca finalidade ou significado. A integridade permite uma aceitação do próprio lugar no ciclo vital e o reconhecimento de que somos responsáveis por nossas vidas. A paz e a satisfação na velhice só existem se a pessoa tiver adquirido intimidade e generalidade; do contrário, existe o medo da morte e um senso de desespero e angústia.

Manutenção da Auto-estima: As pessoas idosas devem lidar com feridas narcisistas, à medida que tentam adaptar-se às perdas biológicas, psicológicas e sociais. A auto-estima e a auto-suficiência estão sob risco constante. Para manter a auto-estima são importantes:

- (1) Segurança económica;
- (2) Pessoas apoiadas;
- (3) Saúde psicológica;
- (4) Saúde física.

Do fracasso na tentativa de manutenção da auto-estima podem surgir tensão, ansiedade, frustração, raiva e depressão.

Aspectos Psicossociais do Envelhecimento

Actividade Social: a manutenção de actividades sociais tem valor para o bem-estar físico e emocional. A relação com pessoas mais jovens permite ao idoso passar seus conhecimentos adiante, fazendo-o sentir-se mais útil, contribuindo, assim, para a manutenção da auto-estima.

Preconceito Etário: refere-se à discriminação de pessoas idosas e ao estereótipo negativo acerca da velhice, mantido por adultos mais jovens. Também pode ocorrer discriminação por parte dos próprios idosos. A velhice é associada com solidão, más condições de saúde, senilidade e fraqueza geral ou enfermidades.

A perda é o tema predominante, característico das experiências emocionais dos idosos. Um idoso deve lidar com muitas perdas, mudança do status e prestígio profissional, e declínio das habilidades físicas e da saúde. Isso faz com que eles gastem grande quantidade de energia emocional e física no luto, na resolução desse e na adaptação às mudanças. Uma resposta mal adaptada à perda é a depressão.

Erikson resume:

- Cada passo sucessivo é, uma crise potencial, devido à mudança radical de perspectiva;
- No início da vida, dá-se a mudança da vida intra-uterina para a extra-uterina;
- Diferentes capacidades utilizam diferentes oportunidades para se tornarem componentes desenvolvidas da sempre nova configuração que é a personalidade em crescimento.

3. Os Seis Estádios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg: Uma perspectiva desenvolvimentista

Lawrence Kohlberg (1975) apoiando-se na teoria do desenvolvimento moral de Piaget defende que o desenvolvimento moral ocorre de acordo com uma sequência específica de estádios, independentemente da cultura, continente ou país.

Kohlberg (1975) descreveu o desenvolvimento moral em três níveis e 6 estádios de desenvolvimento moral.

Moralidade Pré- Convencional	Estádio I	Preocupação com o próprio. Obediência a uma autoridade poderosa. O medo da punição domina os motivos. A pessoa vê-se a si própria. Como sendo dominada por outras forças. As ações são julgadas em termos das suas consequências físicas.
---	----------------------	---

	<p>Estádio II</p>	<p>Preocupação de sentido único com a outra pessoa (o que é que ele/ela pode fazer por mim, como poderemos agir de comum acordo, por forma a que eu venha a beneficiar).</p> <p>O motivo básico é satisfazer as minhas próprias necessidades. Não considero as necessidades da outra pessoa a não ser que pense que, ao fazê-lo, isso me vai beneficiar.</p> <p>Hedonismo instrumental caracteriza-se pela falta de respeito humano pelas outras pessoas.</p>
<p>Moralidade Convencional</p>	<p>Estádio III</p>	<p>Preocupação com grupos de pessoas e conformismo às normas do grupo. Há um relacionamento de sentido duplo (somos bons um para o outro).</p> <p>O motivo é ser «um/uma bom/boa rapaz/rapariga» para ser aceite. Os afectos desempenham um forte papel;</p> <p>Caracteriza-se pelo conformismo social;</p> <p>O egocentrismo do Estádio II é substituído pela capacidade de empatizar, de sentir o que os outros podem estar a sentir ou, como se costuma designar, por um aumento da capacidade de assumir outras perspectivas a nível da adopção de papéis sociais.</p> <p>O julgamento moral é equacionado de acordo com a ideia de seguir a massa popular dominante.</p>
	<p>Estádio IV</p>	<p>Preocupação com a ordem na sociedade. A honra e o dever resultam da manutenção das regras da sociedade. É dado ênfase à preservação da sociedade (não apenas obedecer, como no estágio I).</p> <p>O indivíduo recorre às regras, leis ou códigos para se orientar nas situações dilema.</p> <p>As leis e regras representam uma tentativa feita pela sociedade no sentido de estabelecer os mesmos padrões de conduta para todos os cidadãos.</p>

	<p>Estádio V</p>	<p>Contrato social e orientação legalista. O que é correcto é o que toda a sociedade decide. Não há absolutos legais. A sociedade pode alterar normas através da concordância de todos. As alterações da lei são usualmente efectuadas por razões do maior bem para o maior número de pessoas. Quando a lei não é afectada, o que é correcto é o acordo entre pessoas.</p> <p>Raciocinar a este nível requer a capacidade de pensar abstractamente (encarar as leis como um sistema de controlo), pesar pontos de vista conflitantes, ter em conta quer o domínio lógico quer o emocional, tomar posição e, no entanto, permanecer aberto a futuras interpretações da justiça social mais adequadas.</p>
<p>Moralidade Pós – Convencional</p>	<p>Estádio VI</p>	<p>Princípios éticos universais. O que está correcto é uma decisão da consciência do próprio, baseada em ideias sobre rectidão que se aplicam a todos. Estas são designadas por princípios éticos. Um princípio ético é diferente de uma regra. Uma regra é específica (não matarás). Um princípio ético é geral (todas as pessoas nascem iguais). Os princípios éticos tratam da justiça, da igualdade, da dignidade de todas as pessoas.</p> <p>Os princípios são abstractos, éticos, universais e consistentes. São princípios universais da justiça, da reciprocidade e igualdade de direitos e do respeito pela dignidade dos seres humanos como indivíduos.</p> <p>Um princípio moral seria A REGRA DE OURO (procede para com os outros como gostarias que eles procedessem para contigo).</p> <p>Os princípios aplicam-se a todas as classes sociais e culturas e, de facto, só podem ser considerados princípios genuínos se for possível aplicá-los universalmente.</p>

Para Kohlberg (1975) um indivíduo na idade adulta age de acordo com um contrato social (Estádio V) ou de acordo com um princípio universal como a justiça (Estádio VI). Nunca existem soluções fáceis para os complexos problemas humanos e dilemas morais. As leis são encaradas como um sistema de controlo: pode julgar-se em que medida cada lei se enquadra nos princípios do sistema.

Os estádios ocorrem numa determinada ordem; isto é, o comportamento moral desenvolve-se dos estádios mais baixos para os mais elevados e não se saltam quaisquer estádios. Neste sentido, o desenvolvimento moral é semelhante ao desenvolvimento cognitivo.

A nível da escolaridade obrigatória os dois modos de raciocínio mais comuns são os dos Estádios II e III;

É também evidente que o pensamento do Estádio II está em declínio rápido, enquanto que o pensamento do Estádio III aumenta de forma considerável. Os alunos do terceiro ciclo do ensino básico atravessam um processo em que abandonam uma preocupação exclusiva com as suas próprias recompensas materialistas.

Entre os 16 e os 18 anos de idade o raciocínio moral do Estádio III sobe acentuadamente.

Durante os 20 e poucos anos, as mudanças durante a escolaridade continuam e o Estádio III começa a decair do pico atingido entre os 16 e os 18 anos. A mudança mais significativa é o aumento acentuado de julgamento do Estádio IV.

O desenvolvimento moral – tal como, o desenvolvimento cognitivo e pessoal – parece ocorrer de acordo com uma sequência invariante.

A criança não pode saltar estádios no desenvolvimento moral mas, curiosamente, prefere juízos morais de um nível superior ao seu. Este facto tem importantes implicações para a actuação do professor na sala de aula.

Durante a adolescência e o início da idade adulta, o desenvolvimento do ego era superior ao desenvolvimento moral. Durante a meia-idade o desenvolvimento do ego e o desenvolvimento moral eram aproximadamente iguais, isto é, um adulto situado no quarto estádio do desenvolvimento do ego estaria no Estádio IV da Escala de Kohlberg.

Durante uma fase mais tardia da idade adulta, contudo, as tendências invertiam-se. O estádio moral tendia a ser mais elevado do que o estádio do ego. Os sujeitos mais velhos, tanto homens como mulheres, estavam mais preocupados com questões como a justiça do que com a identidade do seu próprio ego ou com o seu desenvolvimento pessoal.

Quer dizer que a sequência formal de compreensão e desenvolvimento dos julgamentos morais é limitada pela idade e pelo estágio de desenvolvimento.

4. Objectivos educacionais e estádios de desenvolvimento na perspectiva de Hunt

O trabalho de David Hunt (1966) representa uma ligação mais directa entre os objectivos educacionais e os estádios de desenvolvimento. Hunt (1966) conseguiu especificar a interacção entre o nível conceptual dos alunos e as expectativas, as atmosferas de aprendizagem e o nível conceptual dos professores.

O **nível conceptual** passa por 3 estádios gerais, caracterizados do seguinte modo:

Estádio A – de um modo geral, o pensamento é concreto e estereotipado. Há uma única maneira certa de aprender. As regras são fixas e imutáveis. A obediência à autoridade não é posta em causa. Aquilo que é socialmente desejável e agrada aos outros tem muita influência. Os alunos estão ansiosos por chegar à solução e procuram actividades altamente estruturadas.

Estádio B – os alunos manifestam alguma tolerância em relação à incerteza, à ambiguidade e à consideração de alternativas. Existe alguma abertura face a novas ideias, maior independência de pensamento, consciência das emoções, e mais investigação indutiva.

Estádio C – os alunos revelam capacidade de integração e síntese em áreas intelectuais e interpessoais complexas. São capazes de pesar e avaliar alternativas, e conseguem processar simultaneamente o seu próprio ponto de vista e o dos outros. As soluções são temporárias porque criam novos problemas. Aceitam a total responsabilidade pelas consequências do seu próprio comportamento.

As crianças mais jovens tendem a pensar em termos muito concretos (estádio A) e precisam de directrizes cuidadas e explícitas. O crescimento do aluno segue uma sequência desenvolvimentista do concreto para o abstracto, do simples para o complexo, da dependência dos outros para a autonomia.

Para os alunos no estágio A, os professores precisam de proporcionar uma elevada estruturação, tarefas explícitas, informação retroactiva frequente e reforços consistentes e concretos.

No estágio C, o ambiente é significativamente diferente, caracterizando-se por uma baixa estruturação, liberdade para os alunos desenvolverem os seus próprios

trabalhos e tarefas, informação retroactiva menos frequente e reforços mais abstractos e intrínsecos.

4.1 Interacção Aptidão – Intervenção

A ideia de ajustar os objectivos e métodos de ensino ao nível do desenvolvimento do aluno é designada por modelo de interacção aptidão – (ou atributo) intervenção (ou tratamento) (IAI).

Hunt (1966) utiliza a expressão canais de acesso para exprimir o significado dos estádios de desenvolvimento. O professor ajusta o conteúdo e o método de acordo com os diferentes canais que os alunos preferem utilizar.

Os alunos mais capazes, mais velhos e menos ansiosos poderão beneficiar mais de actividades pouco estruturadas exteriormente, tais como discussões em grupo e episódios de aprendizagem através de uma descoberta guiada.

Este modelo IAI (Interacção, Aptidão-Intervenção), ao sugerir flexibilidade no modo de ensino, ajuda o professor a evitar duas formas de falhanço educacional. Em 1º lugar, evita aborrecer os alunos com um único método de ensino «provado e aprovado».

Em 2º lugar, evita o problema do sobre -ajustamento ou do sub – ajustamento. O sobre – ajustamento, por um lado, consiste em ensinar a um nível muito superior ao modo actualmente preferido pelo aluno.

5. Desenvolvimento Pessoal/Competências adquiridas

A aprendizagem é o processo de aquisição de competências do individuo e que espelha a maturação do Sistema Nervoso. O processo de aprendizagem ocorre através do mecanismo de entrada, processamento e saída de informação.

Como recebemos essa informação? Através dos diferentes sentidos. Na realidade todas as competências com as quais somos dotados são fruto de uma cada vez maior especialização e complexidade de funções que se iniciam com a entrada de informação sensorial. Parte integrante desse processo de aprendizagem é a adaptabilidade.

Quando recebemos determinada informação do meio, se o nosso sistema nervoso estiver a funcionar adequadamente, devemos ter a capacidade de adaptar a nossa resposta/comportamento àquilo que nos é exigido. A primeira pessoa a descrever e a debruçar-se sobre o estudo da aprendizagem e os fenómenos neurofisiológicos foi uma Terapeuta Ocupacional Americana, Jean Ayres (2005), que nos anos 50 e 60 se dedicou a procurar explicar que Aprendizagem e Comportamento são fruto do funcionamento do Sistema Nervoso.

Ela distinguiu três tipos de aprendizagem:

- ◆ Comportamento adaptativo que se refere à capacidade de responder activamente a novas circunstâncias;
- ◆ Aprendizagem motora que se refere à aprender a manipular o lápis depois da bola;
- ◆ Aprendizagem académica que se refere à aquisição de competências conceptuais, tais como a leitura e a escrita;

Ayres (2005) postulou que a aprendizagem académica é o topo da pirâmide de um conjunto de aquisições que são feitas ao longo dos primeiros seis anos de vida e que dependem das mesmas como fundações.

4- Aprendizagem Académica
3- Competências Perceptivas
2- Competências Sensorio - motoras
1- Proc. Sensorial Básico

Os seus estudos levam-nos hoje em dia a compreender que na ausência de pré requisitos básicos para a aprendizagem académica, como é o caso das competências Sensorio-motoras e, de acordo com as solicitações do meio, o individuo pode deparar-se com uma falha nas suas capacidades de adaptabilidade ou com um nível de resposta sistematicamente desadequado ao que o contexto lhe exige.

O percurso académico clássico leva o individuo a desenvolver um funcionamento “convencional” e “predefinido”, o que cada vez mais se nota ser o oposto daquilo que se verifica na realidade. Na verdade os alunos, cada vez menos correspondem a um padrão de funcionamento homogéneo – com níveis de desempenho similares, capazes de responder às exigências académicas de um modo regular e previsível.

Para os indivíduos que enveredaram por uma carreira “profissionalizante” em prol de um percurso académico é válido que se questione os motivos que estão na origem dessa tomada de decisão – se é algo aleatório ou a conjugação de factores com os fracos recursos económicos acrescidos de uma fraca apetência para o desempenho académico.

À luz do que tem vindo a ser referido acerca da relação entre a aprendizagem e o funcionamento neurológico, é legítimo que se estabeleça uma ponte entre o que o ensino formal exige em termos de aprendizagem e o que o processo RVCC exige.

O ensino formal exige maiores competências de abstracção e conceptualização, e o RVCC exige competências adaptativas e sensorio-motoras. Com base no percurso de vida de cada um e, nas competências adquiridas assentes na tarefa como ocupação diária, o RVCC busca a consolidação dos conhecimentos por equiparação ao académico. Donde se pode concluir, que os adultos jovens que dizem querer continuar o RVCC até ao 12º ano, é porque pretendem mudar de ramo de actividade.

A percepção do adulto em relação à aprendizagem muda efectivamente, fruto possivelmente de uma experiência académica que pode não ter sido favorecida pela presença de alguns factores, entre eles:

- ◆ Idade não lógica/idade neurológica
- ◆ Ausência de pré-requisitos que alicerçam a aprendizagem académica;

Com base no exposto, terminamos por referir o perfil do aluno adulto que pode ter sido uma potencial criança com dificuldades de aprendizagem com base sensorial que pode também ter determinado (opção neurológica) pela desistência da frequência do ensino regular na idade escolar. Hoje em dia, estima-se que 12 a 30% da população tenha problemas sensoriais

Resumindo:

Considerando os pressupostos da abordagem desenvolvimentista, os seres humanos processam as suas experiências de acordo com o seu estágio de desenvolvimento, sendo estes qualitativamente distintos. O crescimento de estágio para estágio está dependente de uma apropriada estimulação, através do processo de interacção. A educação desenvolvimentista, definida amplamente, envolve o contributo proporcional tanto da estimulação como do suporte emocional do crescimento – o que é oposto à ideia de que o crescimento é uma manifestação automática.

A pessoa não se encontra permanentemente no mesmo estágio, pois o seu estágio modal representa o estilo que ela prefere, e aquele que é mais habitual, não sendo, no entanto, um estágio fixo no qual ela permanecerá toda a vida. A noção de estágios é bastante útil para compreender a forma como os indivíduos transportam consigo as características e as experiências dos seus anos iniciais de vida, manifestando-as e utilizando-as de novas maneiras, ao longo do percurso de maturação.

Segundo Elder (1974) as condições sociais e económicas exercem influência nas relações familiares e no nível de tensão vivida pelos indivíduos. Para os pais, a ansiedade provocada pela sua incapacidade de manter a família originava uma grande tensão, as mães e os filhos sentiam a necessidade de arranjar um emprego para ajudar a situação financeira da família; às crianças mais novas eram atribuídas tarefas domésticas e responsabilidades, uma vez que muitos bens e serviços deixaram de estar ao alcance do poder de compra.

Elder (1974) descobriu que a perda dos rendimentos sofrida por uma família influenciava as experiências dos adolescentes. Aqueles cujas famílias sofriam uma maior pressão económica tinham mais probabilidades de assumir, na família, tarefas que diziam respeito aos adultos, de aspirar ser uma pessoa crescida, e de casar e desempenhar os papéis laborais dos adultos em idades ainda jovens. O grupo mais carenciado mostrava, também, maior auto-conhecimento, mais vulnerabilidade emocional e um maior desejo de aprovação social do que os adolescentes com menos privações económicas. Por outras palavras, as privações sofridas durante a adolescência podem preparar as pessoas para beneficiar das oportunidades que lhes são apresentadas, mais tarde, ao longo da vida.

Desta forma pode afirmar-se que, e face à evolução de tudo o que se tem vindo a constatar relativamente ao que se sabe hoje acerca dos aspectos que influenciam multifactorialmente a aprendizagem do indivíduo, verifica-se que as metodologias de ensino deverão procurar dar resposta a diferentes estilos de aprendizagem, a diferentes indivíduos, com a mais variada bagagem a nível de percursos de vida. Assim, as competências adquiridas pelo sujeito, assim como as suas características de desenvolvimento pessoal, serão profundamente marcadas, quer pelo seu perfil de funcionamento neurológico, quer pelos seus antecedentes genéticos, clínicos, pela sua história de vida pessoal e pelo seu percurso educacional.

Raramente o desempenho ocupacional do indivíduo no momento presente será única e exclusivamente fruto de uma só vertente dos seus antecedentes. O adulto que envereda por um percurso de RVCC, será um indivíduo que face às mais diversas circunstâncias se terá visto confrontado com algumas situações de má adaptabilidade entre o que seriam as suas competências reais e aquilo que o contexto lhe terá exigido a nível de capacidades de aprendizagem.

Por isso, termina-se expressando aos pais, escola e *media*, o desafio para a mudança pretendida – Educação para todos –.

Segunda parte

Capítulo IV – Metodologia

1-Natureza e estrutura da investigação

A proposta de investigação deste trabalho surge da reflexão em torno das questões da formação do indivíduo adulto, na sua dimensão existencial, como um processo de auto-produção da sua própria vida, em permanente interacção com os outros e com o mundo que o rodeia.

Nos últimos anos, no campo da genericamente chamada *educação de adultos*, a criação de ofertas formativas dirigidas a adultos com baixos níveis de escolaridade, partindo do reconhecimento de saberes e competências adquiridos em contextos não formais, tem constituído um novo e aliciante campo de trabalho e reflexão.

A identificação das competências do adulto passa obrigatoriamente pela valorização dos saberes experienciais e pela valorização do potencial formativo dos contextos de vida e de trabalho e, bem assim, da multiplicidade de interacções que aí tem lugar.

Conforme salienta Josso, (2002, p.33) “A qualidade essencial de um sujeito em formação está na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo próprio; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas, o conhecimento das suas competências de compreensão e de explicação e do saber pensar”.

Adèle Cherne (1988, p.90) refere que, se o sujeito, autor da formação, for igualmente “autor de um discurso sobre a sua formação”, ele “terá acesso pela sua palavra, ao sentido que dá à sua formação e, mais ainda, a si próprio”. Ainda nas palavras da mesma autora “a prática da formação é reforçada por uma prática da comunicação”.

Desenvolver um percurso investigativo é percorrer um caminho metodológico e a escolha da metodologia a utilizar numa investigação é condicionada por uma série de opções e de concepções que dizem respeito: à natureza do problema em estudo, à perspectiva do investigador relativamente aos rumos possíveis para abordar o problema em estudo, ao papel do investigador no processo investigativo e ainda, ao papel dos sujeitos envolvidos na investigação. Ao longo deste capítulo pretendemos clarificar todos os pressupostos do ponto de vista teórico relativamente as opções tomadas bem como as técnicas de recolha e tratamento de dados utilizadas no trabalho.

Desta feita, optámos por conduzir uma pesquisa de teor predominantemente qualitativo, tal facto, é um desafio difícil, uma vez que não existem linhas mestras perfeitamente explícitas, nem procedimentos mais ou menos garantidos sobre como esta deve ser correctamente delineada e posta em prática, obrigando a um esforço suplementar para lhe conferir, a cada passo, uma estrutura coerente que a mantenha simultaneamente convincente e útil para cumprir os objectivos que se propõe em termos da exploração do campo de estudo.

Na verdade, como afirmam Marshall e Rossman (1989), ao inventariar algumas das dificuldades que esta opção acarreta, o seu desenho metodológico é muitas vezes tão difuso e pouco focalizado, impreciso quanto ao que se trata ou o que irá fazer que, por vezes, parece até carecer de delineamento. Além disso, depende, mais acentuadamente que a pesquisa quantitativa, do próprio investigador, não se compadecendo com qualquer vacilação da sua capacidade de se utilizar como um dos principais instrumentos que determinam o êxito da pesquisa.

2-Método: O Estudo de Caso

Pretendemos realizar uma pesquisa empírica, e para tal propomos uma abordagem qualitativa sob a forma de Estudo de Caso ou Análise Intensiva. A decisão da escolha deste tipo de estratégia investigativa subordinou-se à conjugação feita entre os pressupostos teóricos e a problemática e opções do nosso estudo.

O estudo de caso como estratégia de investigação é segundo Merriam (1998) utilizado quando se pretende a compreensão da situação em profundidade, e do seu significado, para os que nela estão envolvidos. Para Yin (1984, cit. in Pires, 2000) este tipo de estratégia é o mais indicado quando o problema a estudar se trata de um facto contemporâneo, no contexto da vida real; quando o investigador não pretende controlar os acontecimentos e quando se pretende estudar questões do tipo “como”.

Além disso, a maior parte dos estudos qualitativos combina técnicas de recolha de dados, definidas em função dos objectivos que se propõe à investigação e da resposta procurada para as questões de pesquisa enunciadas.

Procura-se, assim, não só fornecer uma perspectiva mais ampla dos problemas implícitos nas situações que são estudadas mas também minimizar e compensar algumas das fragilidades e dos inconvenientes de algumas dessas técnicas (Marshall e Rossman, 1989; Yin, 1989 cit.in, Fragoso 2002).

Contrapondo o modelo quantitativo, tendo como fundamento posições epistemológicas construtivistas, o paradigma qualitativo propõe uma transformação da relação do indivíduo com o saber, através de uma outra forma de assumir o objecto e o processo de construção do conhecimento.

Como escreve Sousa Santos, o conhecimento será construído a “partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação (...) qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético” (cit.in. Fragoso, 2002).

Numa abordagem epistemológica em que se reconhece o papel do sujeito como inerente ao próprio processo de construção do conhecimento, a questão da objectividade terá de ser compreendida à luz de outros pressupostos e irá encerrar em si um outro conceito.

Edgar Morin analisa esta questão pressupondo que os valores e as finalidades não podem ser excluídos da investigação, antes devem tornar-se conscientes o que conduz “à ideia de uma plena utilização da subjectividade”, tendo “como corolário uma plena utilização da vontade de objectividade” (Fragoso, 2002), ou seja, a nossa investigação é um tipo de investigação destinada a compreender a acção humana, em que as pessoas são vistas na sua totalidade como sujeitos e não como objectos (Fragoso, 2004).

Assim a opção de estudo de caso como estratégia de investigação, revelou-se pertinente pelo facto de permitir estudar de forma significativa o fenómeno dentro do seu real contexto, pelo facto de colocarmos a ênfase da investigação no caso e não a totalidade dos indivíduos que compoñham a ocorrência, pelo facto de se respeitarem os actores sociais como produtores de sentido construtores da realidade social (Fragoso, 2004). Vamos “ construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (Bogdan, Biklen 1994:50).

A subjectividade da investigação não remete simplesmente para as características individuais ou para a livre interpretação de um indivíduo mas para uma construção, uma actividade estruturante do sujeito e pela mediação de uma linguagem e de uma cultura partilhadas. Ainda nas palavras de Fragoso (2004)., o que permite ao conhecimento científico adquirir a sua objectividade e a sua racionalidade integra-se num jogo complexo que se joga no meio ou na comunidade científica. Neste jogo todos

os jogadores reconhecem e aceitam a regra fundamental da verificação e refutação empírica e lógica.

O caminho percorrido foi uma pesquisa essencialmente de cariz qualitativo, tomando como referência um número restrito de unidades analíticas – os funcionários do Hospital Distrital de Faro (HDF). “Para os investigadores que são adeptos das abordagens qualitativas trata-se sobretudo de compreender a realidade tal qual a vivem os sujeitos, os grupos as organizações ou as sociedades e não de quantificar fenómenos observados a fim de estabelecer correlações” (Alves, 1996:16).

A opção pela utilização de metodologia qualitativa está directamente relacionada com a pertinência da realização de estudos qualitativos sobre as questões da cidadania e, conseqüentemente das suas pressuposições metodológicas para um melhor aprofundamento e conhecimento da realidade social que a esta temática diz respeito. Segundo Walker (1983, cit. in Pires, 2000) permite avançar no sentido da forma e da estrutura até às realidades da vida humana, permitindo compreender a relação entre as abstracções teóricas e as percepções do sentido comum da vida quotidiana.

Um outro aspecto tem a ver com o aprofundamento analítico que este tipo de abordagem permite realizar aos contextos socioculturais, nomeadamente às representações, às práticas, dinâmicas e processos que os indivíduos neles envolvidos fomentam. Tal como Frago (2004) apresenta, foi uma investigação com um enfoque naturalista onde logicamente foram valorizadas as percepções das pessoas envolvidas nas situações reais estudadas e tal como o mesmo autor recomenda foi uma investigação naturalmente preocupada com o contexto, pois o contexto é fundamental para que se possa compreender o que se passa com as pessoas.

A objectividade, que durante muito tempo foi entendida como propriedade de tudo o que corresponde à realidade, passa a ser concebida, neste quadro epistemológico, como propriedade de algo que obteve o consenso numa discussão argumentativa.

3-Opções metodológicas

3.1 Estudo de Caso/Método

Após a construção de um possível quadro teórico de suporte ao trabalho que se pretende desenvolver, procurou-se explicitar as opções metodológicas tomadas que conduziram ao delineamento da investigação.

Neste enquadramento decidimos enveredar por uma abordagem qualitativa assumindo que os caminhos traçados quando se elabora uma pesquisa podem apresentar

variadas formas e serem condicionados por diversas limitações ou virtualidades das condições em estudo, mas que dependem também, em larga medida, dos propósitos com que o investigador se propõe abordar a temática de que essa pesquisa trata (Campbell e Stanley, 1973; Yin, 1989).

Estas particularidades determinaram não só a forma como a investigação é delineada mas, o modo como serão enunciadas as questões de pesquisa e as próprias estratégias investigativas seguidas, influenciando entre outros aspectos as circunstâncias e escolha dos tópicos que irão ser recolhidos e interpretados.

A opção por este método baseia-se no facto de ser capaz de “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos actos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas como construções humanas significativas” (Minayo, 1992, cit. in, Fragoso, 2002). O significado na pesquisa qualitativa é obtido através da análise dos discursos dos entrevistados enquanto sujeitos da pesquisa e enquanto sujeitos sociais.

A abordagem qualitativa permite-nos reconstruir as representações sociais, que constituem a vivência das relações objectivas pelos actores sociais que lhe atribuem significados (Minayo, 1992 cit.in Fragoso, 2002).

Aspectos que caracterizam a abordagem qualitativa:

1. Carácter epistemológico, isto é, o pesquisador busca uma compreensão subjectiva da experiência humana;
2. Tipo de dado que se objectiva colectar;
3. Método de análise que busca compreensão e significado e não evidências;

Bogdan (Cit. p. Trivinos, 1987) (cit.in Fragoso, 2002)., explica que os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com o resultado e o produto. Esta característica revela-se importante porque a construção dos instrumentos, das técnicas, dos procedimentos, vai, em geral, desenvolver-se através da aproximação sucessiva do pesquisador em relação ao objecto.

A abordagem qualitativa é entendida como aquela que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1996, pp.21-22 cit.in Fragoso, 2002).

A pesquisa qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda; não se preocupa com generalizações populacionais, princípios e leis. Segundo Bell a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. Para o autor um estudo de caso bem sucedido proporcionará ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará questões, relações e padrões de influências num contexto particular. Justificada a opção por uma estratégia intensiva – qualitativa, importa perceber a sua apropriação ao objecto de estudo, e dele às técnicas utilizadas para a recolha dos dados empíricos.

Consequentemente, considerámos conveniente que a investigação assumisse o desenho de um estudo de casos, que é um método de pesquisa especialmente adequado, quando se procura analisar interpretativa mente questões que pretendem salientar certas características e os seus respectivos padrões de relação, em situações complexas, muito particularizadas dado o carácter ímpar dos percurso individuais dos sujeitos envolvidos (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo e Ferreira, 1998; Fortin, 1999; Gil, 1989; Lessard-Hébert et al., 1990; Yin, 1989).

3.2-Fundamentação da estratégia investigativa escolhida

Ao optar por uma estratégia investigativa que pode ser considerada como estudo de casos ou comparação multi-casos, entendeu-se que esta seria o modo de abordagem mais adequado ao tipo de estudo que se decidiu efectuar, uma vez que se trata de uma pesquisa exploratória focando de um modo aprofundado um determinado fenómeno. De facto, a estratégia escolhida é particularmente adequada quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”, aplicando-se portanto à situação presente: o estudo aprofundado de algumas respostas de um pequeno grupo de adultos.

Este estudo aprofundado dos casos de um conjunto de indivíduos com uma característica comum – o facto de terem sido identificados para a frequência do RVCC – procura encontrar convergências e regularidades que permitam ajudar à sua caracterização, ligando dois aspectos que se presume em termos teóricos concorrerem simultaneamente para esta sua condição: semelhanças e /ou diferenças do ensino regular e do processo RVCC.

Quando se quer realizar um estudo aprofundado, o estudo de caso, torna-se um percurso especialmente apropriado, para se responder a determinadas questões de carácter predominantemente exploratório (Almeida e Freire, 2000; Bogdan e Bicklen, 1994; Fortin, 1999; Merriam, 1988 cit.in Matos, 2002)

Este método de investigação recorre a diversas técnicas de recolha, tais como a entrevista, a aplicação de provas mais ou menos estruturadas, tais como a observação directa, a aplicação de questionários, a análise de documentos e a realização de outro tipo de observações. Com efeito, em estudos de carácter exploratório de natureza qualitativa, podem-se utilizar várias técnicas de recolha de dados (Merriam, 1991).

Note-se, porém, que o estudo de caso pode incluir tanto dados qualitativos como quantitativos. Na verdade, o modo de investigação não deve ser confundido com o modo de recolha de dados, implicando este último a opção por técnicas de recolha tais como a entrevista, a aplicação de provas mais ou menos estruturadas, a observação directa ou o questionário, entre outros. De um ponto de vista cronológico, no percurso investigativo, primeiro, opta-se pelo modo de investigação e, só depois, se decide qual será o modo de recolha de dados.

Tendo em conta o exposto e a fim de obstar às dificuldades referidas sem perder as virtualidades deste modo de abordagem investigativa, optou-se por utilizar a comparação multi-casos ou estudo de casos que, relativamente ao estudo de caso, permite controlar mais rigorosamente o campo de observação, no que concerne à determinação das unidades ou categorias de aspectos em que incidirá a nossa atenção, bem como na selecção dos casos a estudar, dado que permite delimitar melhor, como referem Lessard-Hérbert et al., (1990:170), *quem, onde quando e em que condições observar*. Esta opção mantém-se porém tão aberta e próxima do real, como o estudo de caso, pois tal como ele pressupõe que estudemos de modo aprofundado cada caso em si.

3.2.1-Os sujeitos da Investigação

Um Estudo sobre RVCC em meio hospitalar é até certo ponto um compromisso com a preocupação em desvendar as vidas dos funcionários e contribuir para a melhoria da situação dos mesmos.

Tendo em consideração o quadro traçado e a estratégia metodológica construída a partir dele, estratégia essa coerente com a problemática e os objectivos expressos, este estudo centrar-se-á em dez trabalhadores abrangidos pela auto-exclusão escolar que procuraram num processo RVCC o aumento dos seus níveis de literacia, um certificado de 9º ano, tudo isto com vista a uma valorização pessoal e a uma progressão na categoria profissional.

Alguns cuidados foram tomados com a amostragem:

- ◆ Privilegiar os sujeitos que detêm as informações e experiências que o pesquisador deseja conhecer;

- ◆ Considerar um número suficiente;
- ◆ Escolher um conjunto de informações que possibilite a apreensão de semelhanças e diferenças;

O estudo foi delineado com características de um estudo de casos, o qual é definido como pesquisa sobre determinado grupo de profissionais para pesquisar aspectos variados do RVCC, é um estudo detalhado, em que se pretende apreender o máximo de informações sobre um acontecimento específico (Bogdan e Biklen, 1994).

O contexto de onde emergiu a escolha dos sujeitos de investigação está relacionada com adultos que não possuem uma habilitação escolar equivalente ao 3º Ciclo do Ensino Básico, cuja selecção foi feita em estreita articulação com a Associação *IN LOCO*, com quem se definiu o espaço da investigação, demos, subsequentemente, início às entrevistas exploratórias, conduzidas numa óptica de obtenção de informação sobre os efeitos concretos da certificação de competências adquiridas ao longo da vida e de questões mais pertinentes à análise narrativa pretendida com o estudo (Rosenthal, 1993, cit. in Fragoso, 2002). Este tipo de abordagem investigativa, tido como uma reconstrução da realidade a que o sujeito atribuiu um certo significado, apesar de particularmente adequado para as finalidades formativas que o estudo também se propunha, não pode ser encarado como uma reconstituição objectiva dos aspectos principais do RVCC, sobretudo por assentar basicamente na interacção reflexiva sobre o próprio passado, presente e futuro (Lyddon e Alford, 1993; Rosenthal, 1993 cit. in Fragoso, 2002)). Constitui, assim, algo que contribui para o evoluir do sujeito e para a sua própria autoconstrução, com o apoio do técnico.

No entanto, o caminho heurístico que se continua a percorrer parece ser uma boa bússola para orientar o sentido deste trabalho e para ajudar a encontrar respostas às inúmeras questões que certamente surgirão.

O eixo de reconhecimento de competências ao desenvolver-se segundo os princípios metodológicos e os objectivos do balanço de competências permitem ao adulto uma reflexão sobre a multiplicidade de experiências vivenciadas em contextos diversificados, identificando aprendizagens realizadas e competências desenvolvidas.

De acordo com as opções que vêm sido tomadas, mostra-se de extrema importância a escolha dos sujeitos de investigação.

À sua escolha não é alheia a nossa motivação pessoal, centrada num público que procura ver valorizados os seus saberes e competências adquiridos em múltiplos contextos de vida, no sentido de completar o 9ºano de escolaridade.

O processo RVCC funcionou numa pequena sala do 1º piso da Residência hospitalar e, considerando a diversidade de pessoas que com essa intenção recorreram ao processo de RVCC, torna-se necessário definir alguns critérios de modo a adequar a escolha dos sujeitos de investigação com a problemática definida.

Aponta-se, deste modo, para os sujeitos:

- Que tenham concluído o processo RVCC;
- Com colocação em serviço hospitalar diferente;

Partindo destes pressupostos, este trabalho incidirá sobre a história do RVCC de dez sujeitos, tendo todos recorrido à frequência de um Centro RVCC.

Quadro 1 – Grelha para distribuição dos sujeitos entrevistados

Entrevistado	Sexo	Ano de Finalização Processo	Serviço
António	M	2005	Serviços Gerais: Pedreiro
Alfredo	M	2005	Serviços Gerais: Carpinteiro
Alex	M	2005	Serviços Gerais: Serralharia
Maria	F	2004	Auxiliar de Acção Médica (AAM)
São	F	2004	Encarregada Geral
Francisca	F	2004	Auxiliar de Acção Médica (AAM)
Natividade	F	2005	Auxiliar de Acção Médica (AAM)
Beatriz	F	2005	Auxiliar de Acção Médica (AAM)
Cláudia	F	2005	Auxiliar de Acção Médica (AAM)
Natividade	F	2005	Auxiliar de Acção Médica (AAM)

Obs.: O nome dos sujeitos é fictício, para garantir o anonimato.

3.2.2 Descrição dos Adultos que frequentaram o Processo RVCC até Setembro 2005/HDF

No quadro 2 encontram-se as estatísticas descritivas para a população em estudo.

Quadro 2. Estatísticas descritivas da população

	Total	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Género	68				
Categoria profissional	68				
Idade	68	26	66	45,99	10,065
Tempo de execução em meses	68	1	14	8,04	2,488
Escolaridade inicial	68	4	8	5,40	1,362

O número total de adultos que iniciaram e terminaram o respectivo processo de RVCC é de 68, dos quais 62 são do sexo feminino e 6 do masculino. A média das suas idades é de 45,99 anos, tendo o adulto mais novo 26 anos e o mais velho 66 anos. O tempo de execução do respectivo processo varia entre o mês e os 14 meses, sendo a média de 8,04 meses. E em relação á escolaridade inicial, a mais baixa é o 4º ano e a mais alta o 8º ano.

A distribuição desta população por categoria profissional encontra-se no gráfico seguinte.

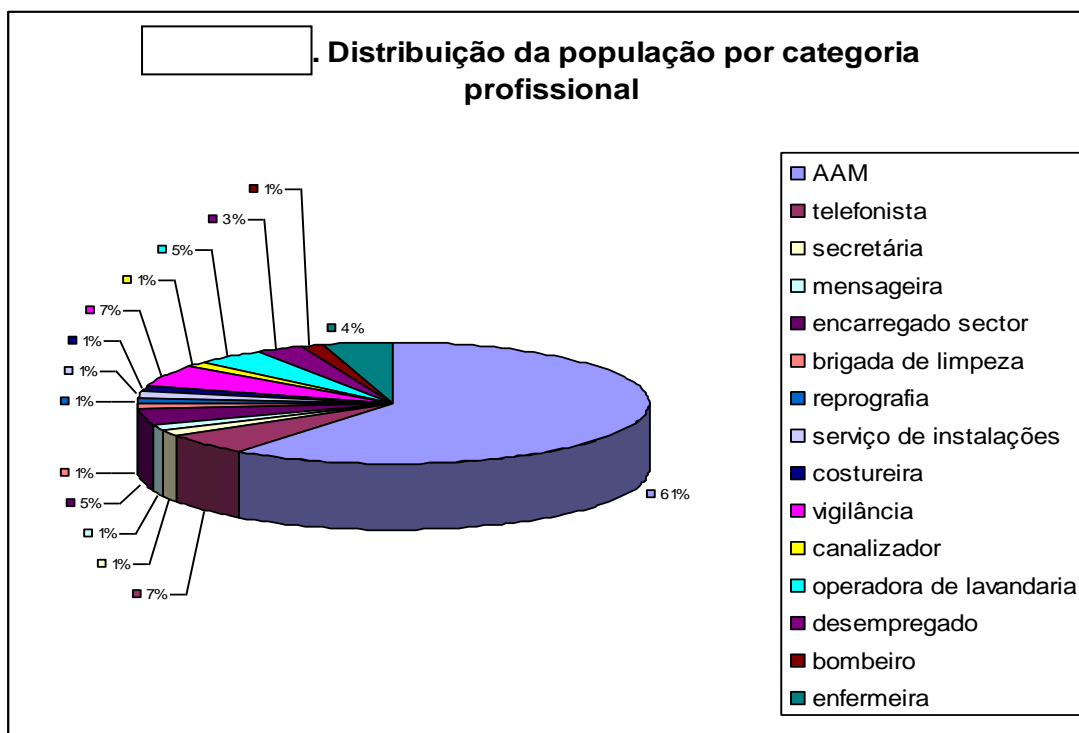


Gráfico 1- Distribuição da população por categoria profissional

Como se pode observar no gráfico 3, a categoria profissional com maior expressão é a de Auxiliar de Acção Médica com 60%. Tal resulta do facto de esta população, que terminou o Processo de RVCC no Hospital Distrital de Faro, ser ela própria, representativa da população a trabalhar no respectivo hospital.

As faixas etárias que juntaram mais adultos para este processo de RVCC foram as faixas etárias dos 30 anos e dos 50 anos. Assim, aos 55 anos, os adultos sentem-se mais impelidos para iniciar um processo de RVCC, bem como aos 46 anos, 36, 37, 44 e 52 anos. O tempo que a nossa população demora a terminar o processo encontra-se no quadro seguinte.

Quadro 3. Distribuição da população por tempo em processo de RVCC

	Frequência	Percentagem
1 mês	4	5,9
4 meses	1	1,5
6 meses	2	2,9
7 meses	25	36,8
8 meses	6	8,8
9 meses	9	13,2
10 meses	11	16,2
11 meses	9	13,2
14 meses	1	1,5
Total	68	100,0

Como se pode ver pelo quadro 3, o número mais expressivo de adultos (25) demorou cerca de 7 meses a concluir o seu processo de RVCC. O outro grupo significativo de adultos (11) demorou cerca de 10 meses a concluir o respectivo processo.

O gráfico 2 mostra-nos a escolaridade que estes adultos detinham quando iniciaram processo.

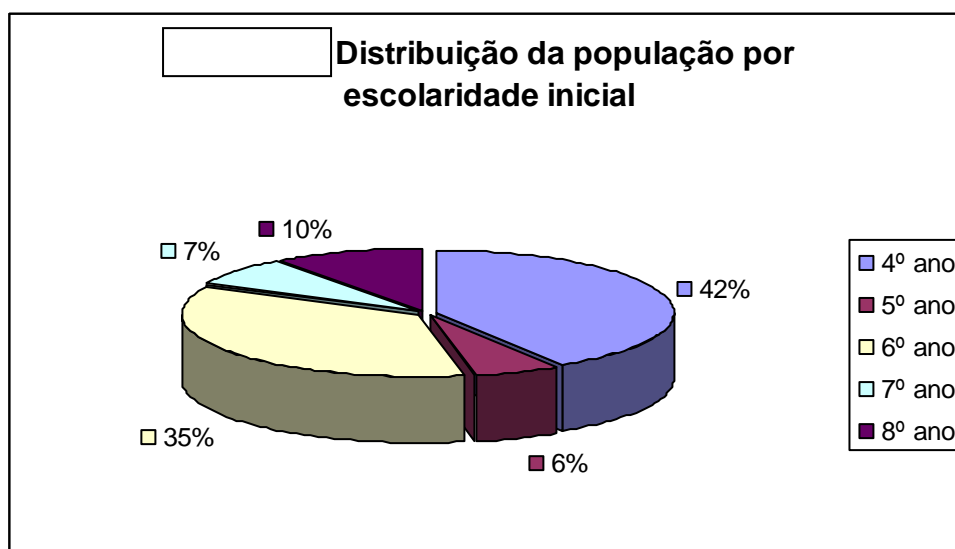


Gráfico 2-Distribuição da população por escolaridade inicial

Como podemos observar no gráfico 4, a grande maioria tinha o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (N=28:42%), logo seguido do 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico (N=24:35%).

3.3 – A organização do Estudo Empírico

Ao efectuar o delineamento do presente estudo, teve-se como principal preocupação encontrar e escolher os constructos conceptuais mais adequados, a fim de poder concretizar os objectivos a que nos propusemos no início desta investigação. Tentamos assim, seleccionar os fundamentos teóricos que se afigurassem relevantes para enquadrar o presente estudo, os quais pudessem servir de contextualização adequada do percurso que conduziu à enunciação de questões de pesquisa, que se consubstanciaram no delineamento da investigação que se propôs realizar.

Após ter seleccionado, adaptado e elaborado os instrumentos adequados para avaliar o adulto, recorreremos a dados documentais e a informações dos adultos através da técnica da entrevista.

Como sugere Reinharz (1992, cit. in Reinharz & Chase, 2002) entrevistar oferece, aos investigadores, acesso às ideias, pensamentos e memórias das pessoas nas suas próprias palavras, em vez de ser nas palavras do investigador e que essa vantagem é particularmente importante para o estudo.

Utilizámos também várias fontes de informação, socorrendo-me de documentos preexistentes aquando do início da pesquisa, tais como a identificação dos adultos em processo de RVCC no Hospital de Faro.

Apesar de não se poder fazer generalizações nos estudos de caso (Yin, 1984), podemos, no entanto, proceder a generalizações analíticas (Fortin, 1999). Considerando este aspecto, pareceu-nos relevante não o minimizar na investigação que se levou a cabo, não obstante visar, sobretudo, identificar pistas que possam contribuir para um ulterior aprofundamento das questões de pesquisa delineadas.

3.3.1 A entrevista

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Em estudos que confiam predominantemente na entrevista, geralmente, o sujeito é considerado como um estranho.

Existem pelo menos 3 formas inter-relacionadas de analisar a prática das entrevistas na investigação qualitativa (Schwandt, 2001):

- Entrevistas estruturadas;
- Entrevistas semiestruturadas;
- Entrevistas não estruturadas;

Podem ser de grupo ou individuais, com entrevistados, participantes ou informadores, telefónica, social, de painel ou através das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

As entrevistas podem ser estudadas como um tipo particular de encontro entre as pessoas, investigador e investigado, que envolve considerações éticas acerca do papel do investigador, a confidencialidade, etc.

Referimos que a nossa opção foi pela semi estruturada, por considerarmos a mais adequada para o trabalho em questão, dadas as suas características e potencialidades.

Aplicáveis aos dez adultos, as entrevistas decorreram a partir de um enfoque qualitativo. Procurámos uma atitude que possibilitasse captar a riqueza de experiência e o pensamento dos entrevistados. Segundo Judith Bell (1997), um entrevistador com qualidades tem a capacidade de captar determinadas ideias, explorar as respostas, detectar motivos e sentimentos. “A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria” Bell (1997:118); para Bodgan e Biklen (1994:48) “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que decorre”.

Pode acontecer que o entrevistado seja passivo no papel que assume, encontrando-se limitado tanto pela coordenação do entrevistador como pelo reportório de questões predefinidas, habitualmente extenso, que impõe um determinado ritmo à conversação.

Neste estilo de entrevista, as intervenções do entrevistador representam, sobretudo, um meio para manter o entrevistado sob controlo.

Nas nossas sociedades, a entrevista converteu-se numa actividade relativamente normal, profundamente enraizada nas nossas vivências quotidianas, pelo que as enfrentamos com uma certa normalidade, não tendo dúvidas que as entrevistas entraram definitivamente nas nossas vidas.

Só depois da Segunda Grande Guerra Mundial a entrevista se generalizou, pelo que os sujeitos se habituaram a partilhar seus pensamentos e sentimentos com estranhos, porque estes estranhos (entrevistadores) não revelam o conteúdo das conversas, pelo menos de forma pessoal e reconhecível (Gubrium e Holestein, 2002. cit.in Fragoso, 2002).

Procurando a voz de todos, a entrevista incrementou a democratização da informação baseada na experiência. As entrevistas têm um papel importante na prática política, dependendo dos novos meios de comunicação, jogando um papel importante no moldar de formas de conhecimento e práticas na sociedade contemporânea, chegando Charles Briggs a afirmar que “são usadas para legitimar a crescente desigualdade social que caracteriza o mundo globalizado” (2002:912. cit.in Fragoso, 2002).

Por vezes, confunde-se entrevista aberta com entrevista não estruturada, Spradley (1979, cit. in Fragoso, 2002) expõe os elementos que diferenciam:

Em 1º lugar, a entrevista não estruturada parte de um propósito explícito. O entrevistado pode ter uma ideia confusa sobre esse propósito, mas gradualmente o entrevistador se vai apercebendo dos temas que o ajudarão a descobrir o que pensa o seu informante.

Em 2º lugar a entrevista não estruturada supõe uma aprendizagem mútua ao mesmo tempo que conhece a cultura do informante, este também aprende algo.

Em 3º lugar o diálogo que se mantém com o entrevistado é assimétrico. O entrevistador formula todas as perguntas e o entrevistado dá todas as respostas segundo a sua experiência.

Em 4º lugar, como indica Gómez *et al.* (1996, cit. in Fragoso, 2002) e Olabuénaga (1999) o entrevistador expressa não só o seu interesse como também sua ignorância.

A entrevista, por conseguinte, nasce da ignorância consciente por parte do entrevistador que, “cheios de acharem que conhecem, através do seu comportamento exterior, o sentido que os indivíduos dão aos seus actos, se compromete a perguntar aos interessados, de tal modo que estes podem expressar por suas próprias palavras e com suficiente profundidade para captar toda a riqueza de seu significado” (Olabuénaga, 1999, p. 171).

Entrevista semi-estruturada

Caracteriza-se pela existência de um guião previamente preparado que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista.

Procura garantir que os diversos participantes respondam às mesmas questões e não exige uma ordem rígida nas questões. O desenvolvimento da entrevista vai-se adaptando ao entrevistado e mantém-se um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões.

Como pontos eventualmente fortes temos:

- Optimização do tempo disponível;
- Tratamento mais sistemático dos dados;
- Especialmente aconselhadas para entrevistas a grupos;
- Permite seleccionar temáticas para aprofundamento;
- Permite introduzir novas questões;

Como pontos eventualmente fracos temos:

- Requer uma boa preparação por parte do entrevistador;
- Não podemos esquecer que toda a entrevista é também observação, pelo que, devemos ter em conta o comportamento não verbal do entrevistado e, após a entrevista escrever todas as notas que a memória permita.

Para a colecta dos dados utilizámos em primeiro lugar a entrevista **semi – estruturada**, onde os entrevistados foram convidados a contar como aconteceu o processo e sua equivalência ao ensino formal da época, através de uma conversa entre pesquisador – colaborador, a qual foi gravada e posteriormente transcrita na íntegra para análise final.

Esta entrevista desenvolve-se a partir da hipótese da pesquisa, sendo que novas questões podem surgir em razão das informações oferecidas pelo entrevistador;

Esta modalidade de entrevista “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Trivinos, 1987, cit.in Fragoso, 2002).

Segundo **Trivinos (1994, cit. in Fragoso, 2002)**, é a **entrevista semi-estruturada** que melhor atende às necessidades, pois quer a escolha das pessoas a serem entrevistadas, quer a organização das temáticas a serem exploradas, fazem parte do processo de pesquisa.

A organização das perguntas é resultado das teorias que fundamentam o estudo e as informações obtidas durante as entrevistas que retroalimentam o projecto, dando-lhe novas dimensões.

A entrevista semi-estruturada possibilita não só a descrição dos fenómenos estudados, mas também sua explicação e sua compreensão dentro de uma visão holística, seja dentro de um contexto específico ou de uma dimensão maior.

Nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, parte de certos questionamentos básicos que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão. É bom esclarecer que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, são resultado não só da teoria que alimenta a acção do investigador mas, também, de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenómeno em estudo.

Nas entrevistas semi-estruturada, o entrevistador deve ter o cuidado de observar os aspectos não-verbais, cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efectivamente dito.

Entrevista não estruturada

As entrevistas não estruturadas correspondem de certa forma à valorização dos elementos desprezados e mencionados anteriormente. As alterações nas novas formas de entrevistar não são só metodológicas, mas implicam também uma visão distinta da outra. Segundo Fontana e Frey (1998, cit. in Fragoso, 2002), o outro já não é distante e asséptico, quantificável, medido e catalogado, sem que seja transformado num ser

humano, o que determina a necessidade do entrevistador reconhecer que cada indivíduo tem a sua história e cultura e sua própria visão do mundo.

Numa entrevista não – estruturada, o entrevistador contenta-se em colocar o tema da entrevista, cujas características essenciais resultam do seu carácter alargado e ambíguo. A noção de ambiguidade é fundamental, porque é ela que permite ao entrevistado desenvolver o seu próprio raciocínio a propósito de um tema que não inclui qualquer quadro de referência particular.

Esta entrevista tem interesse para:

- ◆ Procurar os termos com os quais se coloca o problema ao público;
- ◆ Construir modelos explicativos dos comportamentos individuais;
- ◆ Extrair as variáveis que explicam as variações dos comportamentos e atitudes da população estudada;

- ◆ Confronta-se com os problemas da linguagem e, com os contextos sociológicos, económico, psicológico, cultural nos quais se situa o problema levantado pelo tema;

- ◆ O objectivo pretendido é o de tentar compreender o contexto, as necessidades, motivações, exigências, as soluções encontradas;

- ◆ Ela é adequada para investigar a estrutura do quadro de referência de um sujeito e a intensidade dos seus afectos relativamente a um problema;

- ◆ Não é sensível às diferenças de linguagem;

- ◆ Permite conduzir uma investigação sem que se conheça previamente o nível de informação dos entrevistados sobre o problema

Pode, em determinadas circunstâncias, motivar o entrevistado a responder.

A escolha desta entrevista como método está ligada directamente ao conhecimento prévio que temos da situação que queremos analisar. Esta observação remete-nos para as investigações do tipo exploratório, ou eventualmente do tipo aprofundamento, quando consideramos incompleta a nossa informação sobre um assunto e procuramos informações sobre este ou aquele ponto particular desse assunto, tratando-o como uma exploração limitada a um aspecto do problema.

Nas entrevistas qualitativas nem o número nem o tipo de informações necessita ser previamente especificado. O investigador começa com uma ideia geral sobre as pessoas a entrevistar e como descobri-las, mas deverá estar preparado para alterar o rumo da realização das primeiras entrevistas (Taylor & Bogdan, 1998, cit. in Fragoso, 2002).

No chamado efeito de bola de neve, Patton (1990) diz que localizado um entrevistado que corresponda aos interesses do investigador, esta pessoa pode ajudar a localizar outras através de sua rede social, podendo inclusive facilitar os primeiros contactos. Geralmente, diz-se que o entrevistado e entrevistador não se conhecem. Contudo, o efeito de bola de neve também se pode empregar com entrevistados conhecidos e estender-se posteriormente a desconhecidos.

No campo de trabalho, o entrevistador pode ser um elemento interno. Como vantagens Arksey e Knight (1999, cit.in Fragoso, 2002) apontam que os investigadores internos:

- Têm mais facilidade no acesso;
- Já possuem conhecimento da cultura, política, relações de poder existentes, e outros temas do contexto em estudo;
- São familiares das redes sociais existentes, o que é importante para abordar pessoas para obtenção de entrevistas, especialmente nos casos de pessoas difíceis de descobrir;
- Tem vantagens no estabelecer de interações na situação de entrevista: estimula mais facilmente o discurso, acompanha a linguagem e algumas das experiências das pessoas;
- Pode obter dados mais ricos: os entrevistados serão provavelmente mais abertos, porque têm confiança que o entrevistador acredita no que dizem;
- O estatuto de internos permite distinguir com mais facilidade entre a autenticidade e a «elaboração»

É fundamental estabelecer uma relação de confiança, sem ela não podemos aspirar a obter uma informação relevante. Taylor & Bogdan (1998, cit. in Fragoso, 2002), analisam algumas das questões mais comuns e que constituem fontes de mal entendidos e que, portanto, podem ser abordados por iniciativa do investigador numa conversa introdutória ou imediatamente antes da realização da entrevista:

1. Os motivos e intenções do investigador;
2. O anonimato;
3. A última palavra: dar ao entrevistado a oportunidade de ler o texto da sua entrevista antes de ser publicada;

4. Detalhes logísticos, referentes aos horários das entrevistas e ao local onde decorrem; o tempo da entrevista é variável segundo as circunstâncias, tipo de entrevista, disponibilidade das pessoas, etc.

A entrevista começa quando o gravador é colocado na mesa de conversação. Este é facilmente esquecido no decurso normal da conversação, podendo, quando muito, funcionar como um obstáculo ao estabelecimento de uma situação mais natural no início das entrevistas. Por outro lado, a presença duma câmara de vídeo parece muito mais intrusiva; acreditamos que seu uso se justifica só em casos particulares, segundo alguns objectivos específicos que estejam eventualmente planeados.

Uma das questões fundamentais e determinantes na entrevista é situação social entre entrevistado e entrevistador, e a análise das interacções que se estabelecem entre eles. Olabuénaga (1999) afirma que não nos podemos esquecer que a própria entrevista cria uma situação social nova, e a comunicação por parte do entrevistado depende fundamentalmente da definição que este faça da sua situação. Isto implica que a forma de apresentar ao entrevistado, as justificações ou explicações do trabalho a realizar, etc., têm uma importância fundamental, nas primeiras impressões do entrevistado, permitindo a construção duma relação de confiança.

Olabuénaga (1999, p. 175) realça a empatia, “condição essencial e característica para que tenha lugar uma interacção social de autêntica comunicação interpessoal”.

Segundo Fontana e Frey (1998, cit. in Fragoso, 2002), o entrevistador deve ser flexível, objectivo, empático, persuasivo, bom ouvinte, etc.

Frequentemente se assume que a interacção existente entre as pessoas numa situação de entrevista é unicamente verbal. Contudo, como assinala Olabuénaga (1999), a comunicação verbal enriquece-se com a comunicação não verbal, em que os silêncios, gestos, etc., contribuem para a espontaneidade e profundidade das entrevistas. Qualquer investigador que tenha lido transcrições de entrevistas que outros tenham conduzido se dá conta do valor deste tipo de comunicação, por quanto o entendimento das mesmas parece sempre limitado, em comparação com as pessoas que tenham estado efectivamente na situação.

Como parece evidente não há fórmulas mágicas para obter boas entrevistas. No entanto, os 5 pontos que indicam Taylor e Bogdan (1998, cit. in Fragoso, 2002), podem contribuir para criar um clima positivo na entrevista, que facilitará o êxito da mesma:

1. *Não emitir juízos de valor, o que pode ser desastroso;*
2. *Deixar as pessoas falarem;*

3. *Prestar atenção;*
4. *Ser sensível, simpáticos mas não paternalistas;*
5. *Deixar que as pessoas falem do que é mais importante para elas;*

Finalmente, Warren (2002, cit. in Fragoso, 2002), assinala que os investigadores qualitativos, especialmente no campo da sociologia, prestaram atenção ao factor sexo.

A investigação não pode fazer mais do que reflectir comportamentos, formas características de pensar, etc., elementos que nos informem sobre os aspectos principais existentes nas duas tipologias, a das mulheres e a dos homens. A diversidade humana diz que nem todas as mulheres nem todos os homens são representantes típicos de seu sexo.

Quando o entrevistador está em frente a um entrevistado mulher ou homem, deve observar certos preceitos, deve estar atento a possíveis interferências que o factor género provoca na entrevista – pois não pode tratar os entrevistados como estereótipos do seu sexo, pois poderia originar outros problemas adicionais.

Resumidamente, o controlo, autonomia, racionalidade, atitudes de risco, conquista heterossexual e a expressão mínima de emoções são qualidades que devem ser integradas no padrão comportamental do ser homem. A entrevista poderá funcionar, então, como uma oportunidade para expressar a masculinidade, ou a troca como um tipo de encontro em que a masculinidade pode ser armazenada.

Neste caso, a tarefa do entrevistador é evitar que o entrevistado homem se sinta armazenado, e simultaneamente evitar enviar sinais comunicativos que podem constituir uma ameaça e comprometer a entrevista.

Algumas das estratégias do entrevistador podem ser utilizadas com mulheres. Por exemplo, a regra da reciprocidade, dado que, se é verdade que muitas mulheres têm facilidade em expressar seus sentimentos, por outro lado há mulheres que não o fazem. Por outro lado há mulheres que não terão o desejo explícito de controlar a entrevista.

Convencionalmente se aconselha aos entrevistadores a não revelar seus sentimentos ou opiniões, experiências sobre o tema da entrevista.

Conclui-se que há alguns problemas na relação entrevistado mulher, entrevistador homem, sobretudo quando os temas tratados são extremamente sensíveis para questões ligadas ao sexo. Por este motivo, alguns investigadores homens decidem que em certo tipo de investigações não serem eles a fazerem as entrevistas, mas pedir a membros femininos da equipa de investigação. Contudo, se o entrevistador não possui ou abandona algumas características de masculinidade conotadas negativamente (ex.:

excessivo controlo, arrogância, ou não saber escutar), a entrevistada pode responder positivamente.

Todo o cuidado na entrevista não é suficiente, se o investigador não entender que, independentemente das diferenças de género, classe ou cultura, o entrevistado é uma pessoa que merece ser tratada como tal, em sua unicidade.

Devemos ainda dar importância nas entrevistas à *ética*.

1. Devemos compreender que as entrevistas representam intervenções que afectam as pessoas;

2. A entrevista é um processo reflexivo que para os participantes pode levar a uma tomada de consciência de determinados assuntos ou ideias que não existiam antes.

3. Assim, algo que inicia por uma simples conversa com um objectivo, pode terminar por ser uma poderosa experiência com consequências mais amplas;

4. O investigador deve, desde logo, ser consciente de que não controla totalmente as consequências de seus actos enquanto entrevistador;

5. Deverá também possuir um código ético de base de guia de seus comportamentos e acções;

6. Pode adoptar algumas estratégias destinadas a minorar ou prevenir eventuais problemas e conflitos;

7. Clarificar com o entrevistado as questões que rodeiam o funcionamento e procedimento geral:

- Debater os temas e limites da confidencialidade;
- Anonimato;
- Formas de controlar os resultados das entrevistas, etc.

Patton (1990) elabora uma lista contendo os temas éticos que considera no momento da entrevista. São:

1. As promessas e a reciprocidade, não devendo fazer promessas em vão;
2. Evolução dos riscos;
3. Confidencialidade;
4. Consentimento informado;
5. Acesso e utilização dos dados;

Como apontam Arksey e Knight (1999, cit. in Fragoso, 2002), os códigos de ética são frequentemente muito gerais; não pretendem oferecer normas de conduta ausentes de ambiguidades, especialmente porque é difícil cobrir um conjunto amplo de aplicações a situações particulares.

Concluindo, as questões éticas estão sempre presentes nas investigações que conduzimos, e nem sempre temos tempo ou possibilidade de esperar até que reflectamos ou avaliemos um determinado problema. Não há respostas definitivas nem demasiado específicas a esta questão.

Do ponto de vista teórico baseamo-nos em Olabuénaga (1999) para organizar as entrevistas, tendo por base as seguintes preocupações:

- ✓ Não colocar questões que, por não pertencerem ao universo referencial dos entrevistados, pudessem induzir a um equívoco ou que procurassem respostas que tentassem satisfazer o entrevistador, mais do que terem correspondência com resposta pedida.

- ✓ Não dar uma ordem às questões nem uma prioridade que, a existir, poderia pôr em causa os fluxos comunicacionais dos entrevistados ou funcionar como inibitória de outras afirmações não previstas.

- ✓ Possibilitar que, mesmo por introduções diversas, se acesse aos dados fulcrais ainda que a interdependência entre esses elementos pudesse ser estabelecida mais pelos entrevistados que pelo entrevistador.

- ✓ Assegurar ao máximo o grau de naturalidade.

Pretendemos, ainda que, as entrevistas decorressem de forma não rígida, de modo a permitir aceder a questões que se consideravam fulcrais tais como: um percurso de vida, a sua representação da escola; a compreensão de uma imagem do trabalho; as perspectivas de futuro, de projecto e de estratégia.

No início das entrevistas foi explicado a cada um dos adultos, da forma mais clara possível, o objectivo da entrevista: tentar compreender de que forma a formação académica e profissional que vivenciaram, contribuiu para a sua transformação social, no sentido das suas representações, expectativas e aspirações permitirem o desenvolvimento do exercício da cidadania.

Durante as entrevistas houve a preocupação de criar condições para que os adultos, quando questionados, produzissem um discurso que, não sendo previamente estruturado enunciasse acontecimentos para os quais eles apresentavam explicações individuais e explicações de acontecimentos sociais; por vezes percebia-se que categorias de conhecimento correspondendo ao seu sentimento do mundo vivido, podiam ser percebidas não só como as suas representações individuais, mas também como representações sociais enquanto conhecimento socialmente partilhado.

É o caso por exemplo da referência ao valor social da escola ou desinteresse escolar, a noção de trabalho ou de formação. Ao fazê-lo, os adultos percorreram um caminho de memória, participando na elaboração dessas representações sociais, mas tentaram também encontrar um conjunto de referências comunicáveis, quer a partir de um saber próprio quer a partir de estruturas de conhecimento. Alguns apontaram a entrevista como uma espécie de terapia, onde “eu digo coisas em voz alta que nunca tinha dito antes”.

Do ponto de vista metodológico e considerando, mais uma vez, Olabuénaga (1999) tomamos algumas decisões que se mostraram numa entrevista desta natureza: as perguntas foram apresentadas a partir de um guião que não era fixo em função de categorias; a ordem e formato das perguntas diferiram de sujeito para sujeito; em algumas ocasiões foi explicado o sentido das perguntas, por vezes foi necessário improvisar conteúdos de acordo com o discurso dos entrevistados.

Registadas em gravador, as entrevistas foram posteriormente transcritas com um mínimo de alterações, produzindo um material “bruto” que serviu de ponto de partida para a análise empírica. Relativamente ao destino a dar às entrevistas, ao explicar que se destinavam a um estudo pessoal feito num quadro académico, manifestava-se compreensão mas alguma inquietude. Por isso as dez entrevistas foram transcritas. Para os adultos ficou claro que os seus depoimentos não teriam qualquer interferência no seu contexto familiar e de trabalho, o que lhes acabou por proporcionar uma relação tranquilizante. Foram também dadas garantias do anonimato.

3.4 Objectivos e Questão de pesquisa

A presente investigação recai sobre a reflexão relativa do grau de motivação dos trabalhadores do HDF para a formação académica e/ou motores de mudança de atitude face à actividade profissional e à carreira na Função Pública, de modo a identificar quais as representações dos sujeitos sobre o ensino formal que fez parte da experiência de cada um e o processo inovador a que se submeteram.

Para tal, são clarificadas as experiências que o trabalhador do HDF, reconhece ter realizado nos contextos da sua vida, quais os saberes que estão presentes no seu discurso e como faz a integração dos seus múltiplos saberes, de modo a elaborar as competências que se evidenciam.

Por outro lado, foca-se a capacidade dos mesmos fazerem face aos desafios postos pela intervenção educativa e formativa e o processo de construção da identidade que se vai tornando possível a par com essa elaboração e em estreita relação com ela, a

partir da reinterpretação de constructos que acentuam a importância da pessoa trabalhadora, admitindo que aquilo que ele será como profissional depende da existência de um processo de desenvolvimento ao longo de toda a vida (McHale e Lerner, 1985) (cit.in Fragoso, 2002).

Sendo assim, *definimos os seguintes objectivos essenciais no contexto da investigação:*

- ◆ Caracterizar brevemente o contexto da investigação (Hospital Distrital de Faro), bem como os sujeitos que nela participam.
- ◆ Conhecer a origem do processo RVCC em Portugal, no contexto da educação e formação das pessoas adultas, dos seus princípios e pressupostos.
- ◆ Caracterizar os pressupostos principais, actuais, do processo RVCC⁹.
- ◆ Caracterizar as metodologias utilizadas durante o processo RVCC.
- ◆ Conhecer as funções, formas de trabalhar, metodologias, etc., utilizadas pelos profissionais de RVC e pelos formadores do centro RVCC em questão.
- ◆ Identificar os elementos (percepcionados pelos sujeitos da investigação) que eventualmente façam parte de uma visão “escolarizante” do processo”.
- ◆ Encontrar algumas regularidades ao nível do desenvolvimento do ego e do desenvolvimento intelectual que os sujeitos atingiram;
- ◆ Evidenciar as dinâmicas de aquisição e desenvolvimento de competências partindo das experiências de vida do sujeito.
- ◆ Contribuir para uma compreensão reflexiva dos processos de formação de adultos;
- ◆ Identificar as aprendizagens que podem ser identificadas no discurso dos participantes, relativamente ao seu processo e, que seja compreendida pelos participantes como um percurso formativo;
- ◆ Reflectir sobre as origens desses mesmos elementos, tentando saber se foram veiculados pelo próprio processo em si, ou se, pelo contrário, terão outro tipo de origem.

Definimos o seguinte objectivo geral no contexto da investigação:

Sendo o adulto, (o motor de saberes no meio hospitalar), o principal objectivo deste trabalho é o de investigar as percepções que os formandos apontam para o tipo de formação e métodos utilizados no processo RVCC.

⁹ O objectivo justifica-se porque, embora o processo tenha uma história recente, as mudanças políticas entretanto verificadas imprimem ao processo em si características que podem fazê-lo divergir daqueles que estiveram presentes na sua criação.

Desta forma, *definimos a seguinte questão* como orientadora da investigação: *O Processo RVCC é visto pelas pessoas como um processo tendencialmente semelhante ao ensino formal que fez parte da sua experiência, ou é tendencialmente sentido como um processo inovador capaz de modificar as percepções que os adultos têm acerca da aprendizagem e dos contextos, das formas e origens em que a mesma ocorre? Ou seja, quais as representações dos sujeitos sobre o ensino formal?*

Com base nestes pressupostos, **as entrevistas semi estruturadas e não estruturadas** pareceram ser facilitadoras da dinâmica interactiva a estabelecer entre o investigador e sujeito entrevistado, de modo a permitir-lhe explicitar o processo através do qual identifica os seus múltiplos saberes, compreende o processo de construção das competências que possui e projecta o seu futuro.

Os textos obtidos através da transcrição das entrevistas, separadamente no tempo, constituem o *corpus* desta investigação. A análise do discurso reflexivo que se vai produzindo através das entrevistas, constituirá uma tentativa de (re) organização de factos e de experiências e desocultação de sentidos que o sujeito lhes atribui e que estão implícitos no seu discurso.

O quadro interpretativo vai sendo construído no decorrer da própria investigação e vai emergir da dinâmica e do conteúdo das exposições, sem obedecer a grelhas de análise pré-definidas. Esse quadro foi encarado como uma “leitura” possível da realidade, impregnado da subjectividade implícita no próprio processo.

3.4.1 Guião das entrevistas

Quadro 4 – Guião da primeira entrevista (1ª etapa da investigação)

BLOCOS	OBJECTIVOS	TÓPICOS
A Legitimação da Entrevista	Legitimar a entrevista; Informar sobre o trabalho de Investigação em curso; Garantir o carácter confidencial das declarações; Valorizar o contributo do entrevistado;	Informar o adulto acerca dos objectivos do trabalho de investigação; Informar o adulto sobre os passos da entrevista; Esclarecer sobre o anonimato e a gravação da entrevista; Solicitar a ajuda do adulto, dado que a sua colaboração é condição essencial para o êxito do trabalho;

<p>B Caracterização do Adulto</p>	<p>Recolher dados pessoais e profissionais do adulto que possam ser relevantes para a realização deste trabalho de investigação</p>	<p>Grau de Escolaridade antes de iniciar o processo RVCC; Local de trabalho no HDF; Qual o vínculo Profissional com a Instituição; Categoria Profissional; Nº de anos no Exercício de suas funções;</p>
<p>C Opinião do adulto em relação ao seu percurso escolar anterior</p>	<p>Saber do adulto qual era a sua escolaridade antes de iniciar o RVCC; Qual a relação que mantinha com a escola;</p>	<p>Levar o entrevistado a dizer o local onde estudou, há quantos anos deixou a escola e, qual o motivo de desistência da escola; Levá-lo a emitir uma opinião se gostava da escola; a relação com o professor e grupo; o apoio dos pais e qual o método de ensino que o Prof. Utilizava;</p>
<p>D Reflexão sobre o Percurso Profissional do Adulto</p>	<p>Conhecer o seu percurso profissional até à presente fase da vida; Conhecer os contributos da activ. profissional/profissionais para a função actual;</p>	<p>Conhecer a idade com que começou a trabalhar e as razões; Qual a 1ª actividade Profissional; se pretendeu voltar a estudar; Saber qual a função actual e que outras teve antes de entrar para o HDF;</p>
<p>E Processo RVCC</p>	<p>Conhecer a posição do adulto face ao funcionamento do processo RVCC;</p>	<p>Conhecer a razão porque se inscreveu neste processo; Saber qual a opinião sobre este processo/igual ou diferente da escola regular; Saber quanto tempo levou o seu processo RVCC /razões que aponta; Qual a sua opinião sobre a profissional na entrevista/ razões; Saber a opinião do adulto sobre as sessões de grupo com a profissional e os formadores /o que facilitou ou falhou; Qual a sua opinião sobre os acompanhamentos individuais /construção do dossier; Saber se acha as 4 áreas base suficientes/a mais difícil; Levar o adulto a emitir a opinião se acha que as 4 áreas têm o mesmo valor que o actual 9º ano de escolaridade;</p>

F Reflexão sobre a avaliação do processo RVCC	Conhecer a opinião dos adultos sobre os aspectos mais positivos e dos menos positivos deste processo RVCC;	Qual a opinião do acompanhamento dos técnicos e formadores; Saber a opinião dos temas que mais entusiasmaram o entrevistado; Maiores dificuldades que sentiu no processo; O que acham que poderia ser modificado no processo?
G Observações	Vontade expressa na continuidade para o 12º ano; Agradecer a disponibilidade do entrevistado	Possibilidades de fazer novo RVCC para o 12º ano; Fez outras formações? Agradecer a Disponibilidade;

Guião da segunda entrevista (2ª etapa da investigação)

Após conclusão das primeiras entrevistas e face aos resultados obtidos, constatámos que os dados não eram suficientes, pelo que, optámos pela realização de um segundo momento de entrevista não estruturada, que assenta na leitura prévia de uma questão ao entrevistado, sobre a qual este iria desenvolver o seu pensamento/resposta de forma menos estruturada e mais livre.

Questão:

-Ao terminar, em jovem, a escola regular, observou que na sua vida, muitas coisas aconteceram até à data de iniciar o seu processo RVCC; O RVCC, como sabe, é um processo que funciona em termos de competências adquiridas, ao contrário do ensino regular que funciona em termos de conhecimento;

Ele é a tomada de conhecimento e da sua produção ao longo da vida surge a construção do meta – conhecimento; Ele é executado pelo adulto que adquiriu competências ao longo da vida, por isso, possui em si mesmo poucas horas de formação.

Foi convidada a olhar para a sua própria vida e a interpretar com sentido de responsabilidade o que lhe aconteceu. Na realização deste processo tomou consciência dos seus deveres e direitos, bem como, dos seus pares de colegas do trabalho, perspectivando a sua vida futura.

Vamos reflectir sobre o seu percurso de vida, sobre as aprendizagens feitas, sobre o valor que lhes deu e que se reflectiram no seu dossier de competências, para melhor interpretarmos a percepção que tem do processo RVCC e, porque em todos estes

anos não retornou à escola de ensino regular e, sim a este processo para obtenção do 9ºano, clarificando a percepção do que foi o RVCC e suas semelhanças com o ensino regular e, por último, quais as perspectivas futuras com o 9ºano-.

3.5 A análise de conteúdo das entrevistas

Com a leitura das entrevistas pretendia-se, não tanto explicações sobre resultados observados, mas sobretudo aceder à compreensão dos entrevistados enquanto actores sociais e à forma como actualizam as suas representações sobre o mundo que os rodeia e constroem lógicas interpretativas com as quais justificam a sua acção.

Trata-se de uma reflexão sobre as suas representações pessoais, as representações sociais com que lidam, mas também os processos de atribuição causal que reivindicam nessa explicação dos acontecimentos e das suas atitudes. Analisar o discurso dos sujeitos implica reconhecer que esse sujeito comporta no seu discurso não só uma certa representação do mundo, mas também do seu lugar no mundo e do lugar daqueles a que ele se refere.

As transposições decorrem das entrevistas efectuadas e encontram-se em anexo.

Escolhemos a análise de conteúdo para tratar os dados obtidos na entrevista considerando as características das investigações qualitativas apresentadas por Maroy (1997) justificando que as mesmas se enquadram de uma forma adequada aos objectivos que pretendemos atingir e ao tipo de abordagem metodológica adoptada para este estudo: “o vaivém constante entre as hipóteses de partida, a recolha e o tratamento de dados são particularmente importantes quando se encara a análise qualitativa numa lógica exploratória, como meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade”_Maroy (1997: 117). Para Vala (1986: 104) trata-se da “ desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização -atribuição de traços de significado, resultado de uma relação dinâmica entre as relações de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”.

Nalguns casos, a dificuldade de expressão, de encontrar respostas, explicações ou até uma certa incoerência entre as afirmações produzidas e as acções enunciadas pode tornar-se objecto de uma interrogação mas também de interpretação, até porque há que ponderar a realização dos enunciados discursivos em situação de interacção.

A análise do conteúdo das mesmas é feita através da escuta atenta e repetida das gravações obtidas e de leituras sucessivas das suas transcrições, em interligação com o quadro teórico que sustenta a problemática.

O facto de termos recorrido à análise de conteúdo como técnica mais fecunda para uma metodologia compreensiva não deixou de levantar algumas questões relacionadas com a sua aplicação, modalidades e processos interpretativos.

Para alguns autores a análise de conteúdo é amparada por uma pressão criada entre dois pólos – o da singularidade do texto e a generalidade do discurso. O investigador ambiciona poder ir mais longe do que é explícito¹⁰ no próprio corpus da análise, isto é, ter em conta que a autonomia do discurso relativamente às práticas sociais é uma autonomia relativa.

Reconhece-se que as actuações “contadas” pelos entrevistados podem nem sempre estar em harmonia com as imagens que os mesmos têm do mundo. Considera-se assim que a produção do próprio discurso remetia os enunciadores para processos de uma construção e reactualização das suas representações, permitindo compreender os comportamentos verbais pelo que eles significavam no aqui e agora.

A acção de enunciar pressupõe uma dimensão intencional, houve que procurar descobrir, quer através do declarado, quer através do dissimulado reconhecer o intencional. Não houve de imediato o recurso a uma análise estrutural, ainda que fosse tentadora pela sua operacionalidade, pois oferecia o risco de levar a uma rápida formulação de códigos organizadores do texto, negligenciando assim outros elementos de compreensão não imediatamente identificáveis, nomeadamente os pressupostos que envolvem as próprias condições da enunciação.

Para aceder a essa lógica foi considerado que existiam no discurso dos adultos lógicas discursivas e lógicas de acção, que assumiam um conjunto de unidades centrais, o que permitiu agrupá-las. As unidades de sentido a que recorremos constituem uma construção contingente pois tratava-se de uma análise provisória de conjuntos de enunciados. Tentando ter em conta a própria forma de expressão, o que tem limites pelo facto mesmo de se fazer passar o registo oral a uma representação escrita desse registo. Procurando, no entanto, manter uma proximidade com o enunciado original para preservar expressões em que se cruzam o cognitivo e o afectivo e onde se reconhece o capital discursivo disponível dos adultos.

Foi intenção compreender as lógicas dos entrevistados que, como os actores sociais “actualizam” as suas representações sobre o mundo que os rodeia e constroem

¹⁰ A este respeito podemos citar Landry (2003) que refere que a análise de significação pode interpelar dois tipos de conteúdo manifesto e o conteúdo latente referindo-se este último ao implícito, ao não expresso, aos elementos simbólicos do material analisado.

elas próprias lógicas interpretativas -através dos discursos -com que justificam a sua acção.

Em termos de organização de trabalho respeitamos Bardin (1977) Biklen e Bogdan (1994), Cohen e Manion (1990). Estes autores argumentam que numa abordagem qualitativa, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito, o que permite ao investigador desenvolver, intuitivamente, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos relacionados com o fenómeno investigado. A análise das entrevistas foi realizada seguindo a configuração:

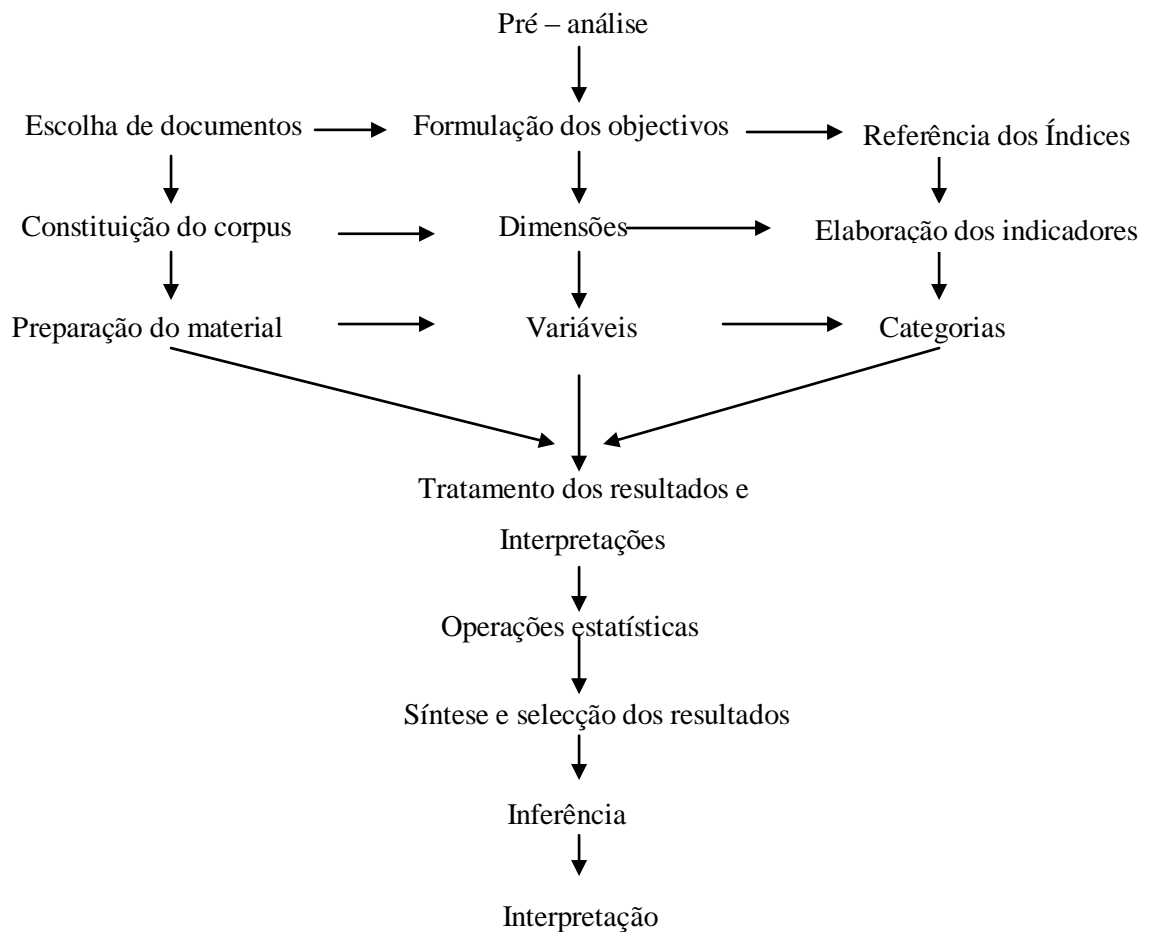


Fig.1 Desenvolvimento de uma análise Fonte: Bardin (1979)

Os discursos dos adultos foram previamente abordados sem hipóteses previamente construídas, embora apoiada em quadros teóricos gerais e mobilizando teorias parcelares num procedimento de descoberta e invenção: descoberta dos significados ocultos na realidade mais visível, pouco a pouco, a leitura foi-se “ tornando mais precisa, em função de hipóteses imergentes, da projecção de teorias adaptadas

sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (Bardin, 1977:96).

A análise de conteúdo do material recolhido através das entrevistas individuais, foi tematicamente organizada. Permitiu-nos a definição de três grandes áreas dimensionais. Parte-se dos discursos no contexto social da entrevista, para se chegar à construção das grelhas temáticas orientadas pelos eixos analíticos, que permitirão descodificar os sentidos latentes contidos nos textos. Esses significados são categorizados¹¹ em unidades de análise¹² que consistem em precisar o seu conteúdo (Maroy, 1997) permitindo identificar padrões de regularidade e singularidade nos discursos produzidos, e a partir deles perspectivar interpretações e relações com os conceitos estruturadores da problemática construída para a investigação.

Descrita a estratégia de investigação e as técnicas utilizadas, e caracterizado o contexto em estudo e o grupo de entrevistadas, importa agora perceber como todo o desenho metodológico da pesquisa se relaciona e de que modos os dados recolhidos foram analisados. “A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos, tem de ser reinventada a cada momento...” Bardin (1977: 31).

Os assuntos foram organizados em função das dimensões analíticas atrás expostas o que permitiu a explicitação dos dados recolhidos através do anterior quadro interpretativo.

No âmbito desta pesquisa, alguns aspectos relativos à aplicação das técnicas qualitativas no estudo do fenómeno do desenvolvimento do exercício de cidadania em contexto de educação e formação de adultos devem ser explicitados.

O conjunto dos dados recolhidos e registados pelas entrevistas transcritas serão usadas enquanto ilustrações e base empírica das análises interpretativas realizadas nos próximos capítulos sob a forma de excertos, que possibilitam um melhor acesso aos próprios discursos dos entrevistados.

Explicitados os critérios que serviram de base à escolha dos referenciais empíricos, procedeu-se à sua articulação com algumas perspectivas teóricas sobre exercício de cidadania/ educação e formação de adultos, tentando responder às questões que procurávamos saber, elucidar e compreender melhor: Que origens e trajectórias sociais conduzem à frequência do processo RVCC no decorrer da vida adulta? Como

¹¹ Baseamo-nos em Maroy (1997:131) que nos diz que uma categoria “é um conceito que permite nomear uma realidade presente no material recolhido”.

¹² Segundo Landry (2003) são definidas como as mais pequenas unidades de significação e constituem uma porção de texto que será caracterizada pelas categorias analíticas

podem as trajectórias sociais e os modos de vida condicionar ou não uma intervenção participativa relativamente à cidadania? De que modo os indivíduos com baixas qualificações escolares lidam com as suas próprias competências ao nível da cidadania? Quais as aprendizagens produzidas pelo RVCC, nomeadamente, em relação às competências pessoais dos indivíduos, promotoras de uma intervenção participativa na comunidade? De que modo os adultos idealizam a sua intervenção futura? De que modo o RVCC é comparável à escola regular, no âmbito das competências escolares e intervenção na comunidade?

Tendo em consideração que, com este estudo pretendia-se aceder aos significados que os adultos imprimiam às suas acções individuais, no âmbito da cidadania antes do RVCC, identificar de que forma o percurso formativo os influenciou em vectores promotores de uma cidadania participativa e conhecer as suas aspirações e expectativas face a uma intervenção para essa mesma cidadania, os resultados da pesquisa são apresentados de uma forma estratégica/ organizativa que nos parece pertinente face a toda a problemática até aqui exposta.

Operacionalizaram-se articuladamente cinco eixos analíticos. O primeiro, o eixo contextual caracterizado pelas origens, trajectórias sociais e modos de vida dos sujeitos apresentará os *percursos* que conduzem a processos de formação na vida adulta.

O segundo, o eixo processual, caracteriza os *processos* do percurso profissional e os contributos da actividade profissional para a função exercida, com vista à valorização pessoal, à capacitação para o exercício da cidadania. Com o terceiro, o eixo projectivo pretende-se compreender de que forma o processo RVCC capacitou os sujeitos, procura entender os *efeitos* produzidos pela frequência de um processo formativo, que para além das competências académicas e profissionais, tem em vista uma dimensão social e o desabrochar de todo o potencial humano para o pleno exercício da cidadania. Com o quarto eixo projectivo, pretende-se compreender os aspectos mais positivos e menos positivos do processo RVCC, comparando-o com a metodologia da escola regular. O quinto eixo, dá liberdade expressa ao adulto para referir efeitos de continuidade do percurso académico e outros que atestem a dimensão social e profissional individuais.

CAPITULO V – Apresentação e análise dos resultados

Ao analisar as relações entre as variáveis sócio-demográficas dos participantes no nosso estudo encontramos uma correlação negativa entre a idade e a escolaridade inicial ($r = -0.500$; $p=0,0000$), isto é os adultos mais velhos tinham um grau de escolaridade significativamente mais baixo. Não encontramos nenhuma associação significativa entre as outras variáveis (sexo e tempo em processo de RVCC).

No quadro seguinte apresentamos o resultado entre o tempo em processo de RVCC e a escolaridade inicial.

Quadro 5. Distribuição dos sujeitos pelo tempo em processo de RVCC e a escolaridade inicial

Processo RVCC (em meses)	Escolaridade Inicial											
	4º ano		5º ano		6º ano		7º ano		8º ano		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1 m	0	0%	1	25%	2	8%	0	0%	1	14%	4	6%
4 m	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	14%	1	1%
6 m	1	4%	0	0%	1	4%	0	0%	0	0%	2	3%
7 m	11	39%	1	25%	9	38%	3	60%	1	14%	25	37%
8 m	3	11%	1	25%	2	8%	0	0%	0	0%	6	9%
9 m	3	11%	1	25%	4	17%	0	0%	1	14%	9	13%
10 m	5	18%	0	0%	3	13%	0	0%	3	43%	11	16%
11 m	5	18%	0	0%	3	13%	1	20%	0	0%	9	13%
14 m	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	0	0%	1	1%
Total	28	100%	4	100%	24	100%	5	100%	7	100%	68	100%

Como podemos observar, 41% dos adultos que concluíram o processo de RVCC tinham o 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico (CEB) e demoraram 7 meses a concluir o respectivo processo. 35% detinham o 6º ano do 2º CEB e na sua maioria demoraram entre 7 a 9 meses.

No quadro seguinte analisamos o tempo em processo de RVCC em função do sexo dos participantes.

Quadro 6. Distribuição dos sujeitos pelo tempo em processo de RVCC e o sexo

Processo RVCC (em meses)	Mulheres		Homens		Total	
	n	%	n	%	n	%
1 m	4	6%	0	0%	4	6%
4 m	1	2%	0	0%	1	1%
6 m	2	3%	0	0%	2	3%
7 m	23	37%	2	33%	25	37%
8 m	6	10%	0	0%	6	9%
9 m	8	13%	1	17%	9	13%
10 m	10	16%	1	17%	11	16%
11 m	7	11%	2	33%	9	13%
14 m	1	2%	0	0%	1	1%
Total	62	100%	6	100%	68	100%

Como podemos observar 91% dos adultos eram mulheres e na sua maioria terminaram o processo RVCC em 7 ou 10 meses.

Quadro 7. Distribuição dos sujeitos por idade e escolaridade inicial

Idade (anos)	Escolaridade Inicial											
	4º ano		5º ano		6º ano		7º ano		8º ano		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
21 - 30	0	0%	1	25%	1	4%	0	0%	4	57%	6	8,8%
31 - 40	0	0%	0	0%	11	46%	4	80%	0	0%	15	22,1%
41 - 50	12	43%	2	50%	6	25%	0	0%	1	14%	21	30,9%
51 - 60	13	46%	1	25%	5	21%	1	20%	1	14%	21	30,9%
61 - 70	3	11%	0	0%	1	4%	0	0%	1	14%	5	7,4%
Total	28	100%	4	100%	24	100%	5	100%	7	100%	68	100%

Da análise do quadro anterior podemos concluir que a maioria dos adultos que terminaram o processo de RVCC no Hospital de Faro detinham o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e tinham idades compreendidas entre os 41 e os 60 anos.

Se analisarmos a evolução da escolaridade obrigatória no nosso País, podemos ver que até 1967, esta era de quatro anos, o que significa que os adultos que nasceram antes desta data frequentaram a escola durante os anos abrangidos pela lei. Até 1974 o ensino era até ao 6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico e, a partir de 1984 e até aos dias de hoje é obrigatório até ao 9º ano. Assim os adultos maiores de 40 anos encontravam-se abrangidos apenas pelo 4º ano do 1º ciclo do CEB e os de 30 pelo 6º ano do 2º CEB.

1. Análise Qualitativa das Primeiras Entrevistas – 1ª etapa da investigação I- Caracterização dos Adultos Entrevistados

1.1. Escolaridade Pré RVCC

A maioria dos entrevistados possuía o 4º ano 1º CEB, sendo o 2º maior grupo o que possuía o 6º ano 2º CEB;

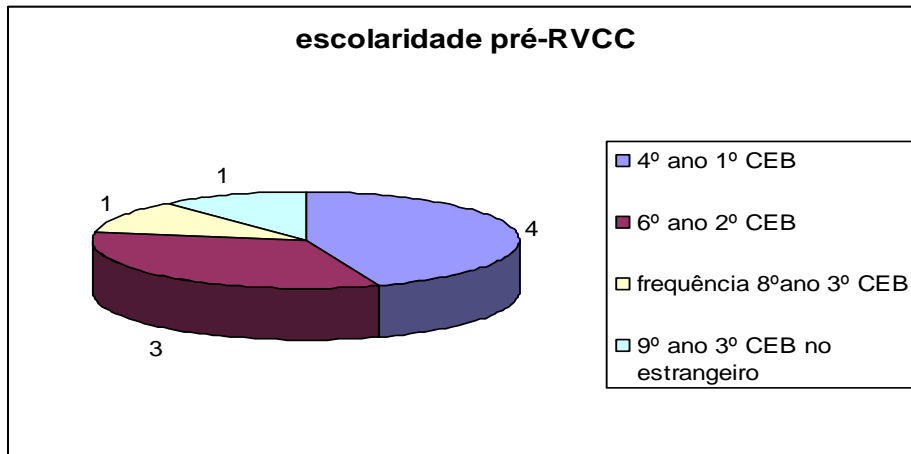


Gráfico 3. Escolaridade Pré-RVCC

1.2. Função actual exercida no HDF

A maioria dos entrevistados exerce as funções na directa relação com o utente (cliente hospitalar), sendo que dois deles exercem funções em áreas de conservação e manutenção de equipamento hospitalar.

1.3. Vínculo actual com a Instituição

A maioria dos entrevistados (80%) possuem vinculo efectivo com a Administração Pública;

1.4. Categoria Profissional actual

A maioria dos entrevistados (55,5%) pertence à categoria Auxiliares de Acção Médica;

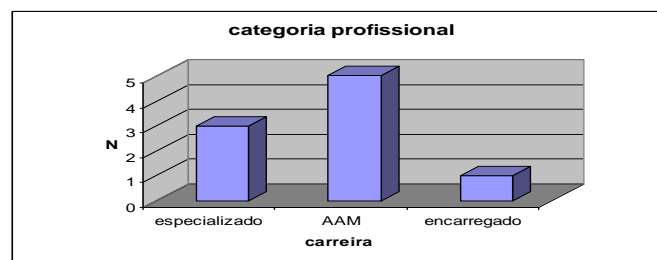


Gráfico 4. Categoria Profissional actual

1.5. Carreira Profissional

A maioria dos entrevistados (77,7%) apresenta mais de 10 anos de serviço na carreira da F.P.

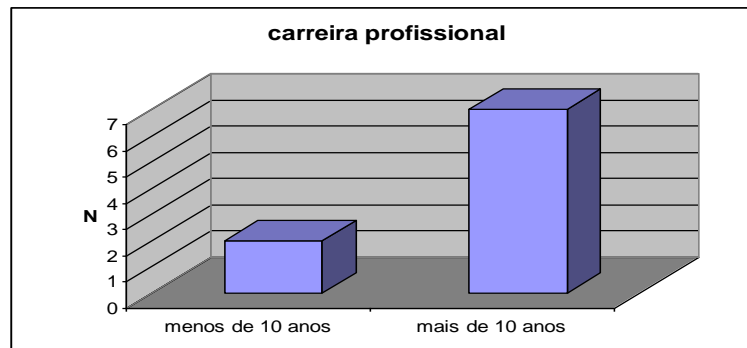


Gráfico 5. Carreira Profissional

– Percurso Escolar Pré RVCC

1.6. Existência de Escola na localidade

A maioria dos entrevistados (66,6%) fez a escolaridade na localidade onde nasceu;

1.7. Continuidade dos estudos

Somente dois dos entrevistados referem terem tido a oportunidade de continuar os estudos;

« (...) tentei inscrever-me à noite (...) já depois de casada e de ter uma filha (...) é um sistema muito difícil (...)» (entrevistada São)

1.8. Razões de desistência da Escola

Todas as respostas obtidas estão em grande parte associadas às condições de desfavorecimento socio-económicas dos agregados familiares, além de se relacionarem com os quadros sócio-culturais em que se inserem. Percebe-se, pelo que é evocado, que o isolamento das famílias, a distância entre a casa e a escola, as carências materiais e a necessidade de ajudar no quotidiano familiar foram factores que contribuíram para o não prosseguimento de estudos.

A fraca valorização social da aprendizagem em determinados meios socialmente menos favorecidos, a representação negativa da escola e da formação, e a inserção em meios Sócio profissionais pouco exigentes em matéria de qualificações, são, só por si,

pouco mobilizadas para a formação e pouco potenciadoras do aprofundamento de competências adquiridas, como refere «(...) não havia situação financeira (...)» (entrevistada Manuela)

1.9. Opinião formulada sobre a Escola

Como referimos anteriormente as condições de vida, o estatuto socio-económico dos pais marcaram de forma bem clara o percurso escolar. Mas uma imagem positiva da escola reflectiu-se nas palavras da maioria: “ sempre gostei muito de andar na escola, e sempre me dei bem com os professores (...)» (entrevistada Natividade);

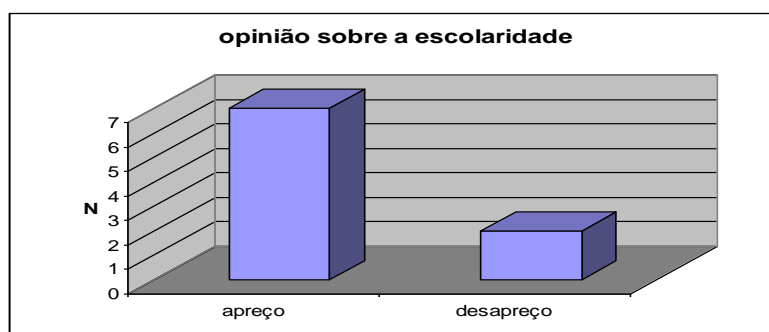


Gráfico 6. Opinião sobre a escola

1.10. Apoio familiar e seu enquadramento sócio cultural

As respostas obtidas reflectem o fraco poder económico familiar determinante na não valorização da Escola por parte dos pais, forçando os jovens a iniciarem a actividade laboral muito cedo e junto dos progenitores; As estruturas familiares – numerosas e desprotegidas economicamente – organizam-se segundo modelos tradicionais, nas quais as diferenças de género adoptam uma feição bastante vincada, movendo-se como condicionantes de práticas e representações de homens e mulheres. Os contextos familiares destes entrevistados enquadram-se nessa tipologia. Os pais movimentavam-se no espaço exterior (no trabalho e nas relações com a sociedade envolvente), às mães cabia o espaço doméstico e a ajuda no campo.

Deste modo, a maioria dos entrevistados referem o abandono forçado da Escola, como demonstra um dos entrevistados ao referir que (...) *deixei a escola porque não pude continuar porque tinha que trabalhar* (...) (entrevistado Alex); Uma pequena minoria refere abandono voluntário, tal como diz uma das entrevistadas «(...) *a separação dos meus pais mexeu bastante comigo*(...), *não tive motivação*(...)» (entrevistada São);

Os motivos explícitos da desistência para estes adultos são apenas dois: A falta de meios, quer materiais quer financeiros e a falta de vontade. Denota-se também a ideia de que a escola poderia implicar um esforço não compensatório do ponto de vista social.

O conceito de educação e formação ao longo da vida parece ter como princípio implícito a integração dos espaços/tempos de aprendizagem dos saberes e saberes fazer num tempo de vida. Se queremos que a educação e a formação se processem ao longo da vida, reconheceremos a aprendizagem que se processa igualmente em todos os espaços de vida: escola, trabalho, família, vida social e colectiva e tempos livres.

A desistência escolar proporcionou a inevitável mão-de-obra pouco qualificada e disponível para toda a actividade, onde se enquadram todos estes adultos.

III – Percurso Profissional dos entrevistados

1.11. Actividade laboral previa à admissão no HDF

Somente uma das entrevistadas refere ter sido no HDF o seu 1º emprego; a maioria exerceu várias actividades laborais antes de ser admitida no HDF; pelas respostas obtidas verifica-se um número elevado de diferentes actividades que permitiram ao adulto acumular vivências e competências traduzidas mais tarde no processo RVCC;

Ocuparam empregos que não lhes permitiram uma progressão ou estabilidade e têm servido para dar resposta às necessidades de carácter pontual, sem nunca terem tido uma ligação mais definitiva a uma profissão.

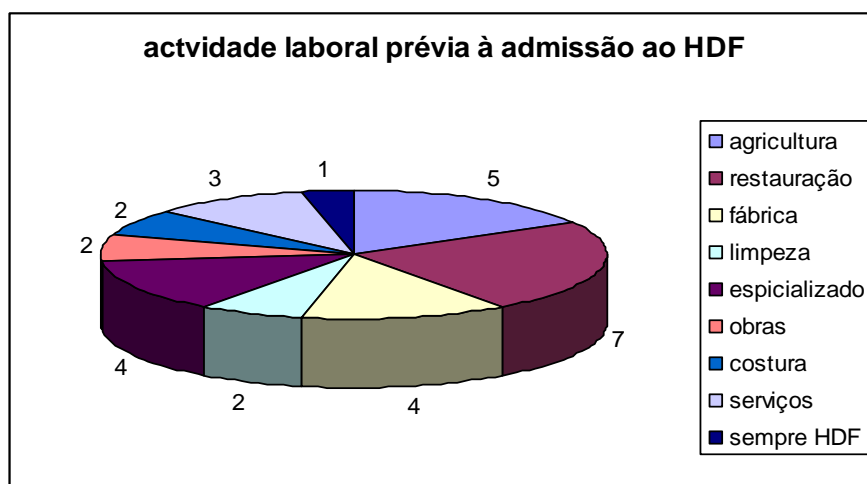


Gráfico 7. Actividade Laboral previa à admissão ao HDF

Os percursos ocupacionais e profissionais destes adultos encontram-se marcados por períodos de descontinuidade entre empregos precários e desemprego; os empregos concentraram-se essencialmente na restauração, no comércio e na agricultura, e para cada um deles as vivências ocorreram pelas mais variadas situações de emprego precário.

Em quase todas as circunstâncias é de ressaltar o desempenho de tarefas desqualificadas, de carácter instável e mal remuneradas.

Com a multiplicidade de funções, intencional do ponto de vista do adulto – aprendizagens informais – que decorrem das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, família ou lazer, não sendo estruturada – em termos de objectivos, duração e recursos, pode ser intencional na generalidade dos casos.

Os objectivos do multi emprego norteiam produzir oportunidades de aprender saberes e saberes fazer que capacitam o adulto para o trabalho ou para a vida activa;

Analisando os percursos ocupacionais e profissionais dos adultos, apercebemo-nos de que o trabalho remunerado e a tempo inteiro começou muito cedo para a maioria, os trabalhos agrícolas e domésticos foram a opção, os quais também serviam de suporte à família.

IV – Processo RVCC

1.12. Motivação para iniciar o Processo

As motivações que levam os adultos à educação/formação são, para a maioria, um desejo de mudança. São evidentes as alusões à necessidade de maior estabilidade profissional, de procura de valorização, de procura de autonomia e de valorização pessoal.

A maioria foi *muito incentivada* como refere uma delas «(...) *por influência (...), ao princípio não tinha muita vontade, mas depois começaram a dizer, vai e faz (...)*(entrevistada Cláudia); As restantes respostas mencionam que tiveram vontade própria e percepção da necessidade em iniciar; Uma das respostas demonstra a importância que o adulto dá ao prestígio social na obtenção da certificação académica; havendo, subjacente o desejo de realização/valorização pessoal.

A pertinência da sustentabilidade do Processo RVCC em meio hospitalar, é comprovada pela existência de um elevado número de adultos trabalhadores com um problema de sub-certificação, que possuem um nível de escolaridade inferior ao 9º ano;

Para o grupo, a motivação principal para a frequência do curso convergiu para os saberes curriculares, isto é, para a obtenção do 9º ano de escolaridade. Portanto a sua motivação teve em conta a aceção social que está relacionada com os conhecimentos académicos.

O processo 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 referem «(...) quando soube (...) entusiasmei-me logo para o fazer, porque gosto de fazer formação, aprendo sempre(...)»(entrevistada Beatriz) como uma hipótese em termos de projecto pessoal;

Mas para estes a motivação chegou quando entraram no processo e neste caso enquadra-se perfeitamente a ideia de Paulo Freire quando nos diz que “ A motivação faz parte da acção. É um momento da própria acção. Isto é, você se motiva à medida que está actuando, e não antes de actuar” (Freire e Shor, 1987:15).

Aliada ao aspecto dos saberes curriculares, surge uma outra motivação manifestada pelas mulheres, que tem a ver com a alteração do seu percurso individual. Apesar de, em alguns casos não ser logo manifestado inicialmente, elas fazem-no *a posteriori* e são frequentes as referências à satisfação pessoal e à valorização.

1.13. Igualdade do processo com a Escola Regular

Frequentar o 9º ano à noite é muito mais difícil para quem trabalha, pela dificuldade no cumprimento dos horários laboral e escolar, como refere uma das entrevistadas; Por esta razão o processo é centrado no adulto face ao seu ritmo de vida e trabalho, em horário compatível consigo e profissional e ao seu próprio ritmo.

O sistema RVCC é uma alternativa, uma vez que ajuda a promover a certificação escolar, a educação e formação ao longo da vida e a empregabilidade.

Na totalidade das entrevistas é conferida uma grande importância à obtenção do certificado de 9º ano. Nalgumas afirmações parece ser uma espécie de crença mítica no seu valor, pois não apontam uma real necessidade relativamente aos seus projectos, sendo a obtenção do certificado do 9º ano relacionado com a expectativa de melhores condições profissionais.

A auto – formação, segundo Pineau (1985) nas suas últimas fases corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder – tornar-se sujeito – mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objecto de formação para si mesmo. Cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância

mínima que lhe permite tomar-se e ver-se como objecto específico entre os outros objectos, diferenciar-se deles, reflectir-se, emancipar-se e autonomizar-se, numa palavra auto-formar-se.

Como diz Couceiro (2000, pág.95), se no processo (auto) formativo, o sujeito se perspectivava a si próprio, às múltiplas dimensões da sua existência e aos diversos espaços em que essa existência toma forma, pode “redescobrir o sentido da sua pertença a um todo social e a consciência de que a sua história individual se constrói nas relações sociais que «modelam» a singularidade”

A própria participação activa dos cidadãos é considerada, em si mesma, uma aprendizagem.

1.14. Opinião formada sobre a relação da profissional com o adulto

Todos os entrevistados referem que a relação é personalizada e incentivadora; respostas como esta «(...) conseguiu incentivar-me em acabar o meu dossier (...) e (...) é uma pessoa fantástica, uma pessoa muito humana (...)»(entrevistada Cláudia)» são demonstrativas do perfil destes profissionais que nortearão no futuro a definição completa desta nova profissão;

1.15. Opinião formada sobre a relação do formador com o adulto

Por unanimidade referem ter havido uma boa relação e disponibilidade para a ajuda necessária, como por ex. «(...) foram todos impecáveis para nos ajudar (...)»(entrevistada São)»;

1.16. Duração do Processo

A maioria dos entrevistados (77,7%) refere ter concluído o processo em menos de um ano.

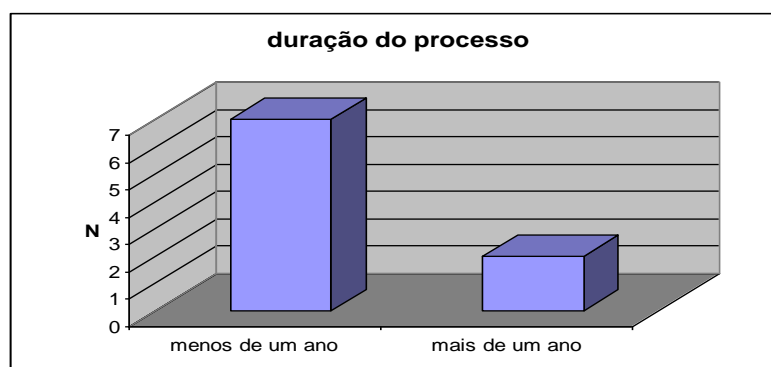


Gráfico 8. Duração do Processo

A rapidez do processo é valorizada pelos adultos. «A Formação pode ser vista tal como no pensamento de Honoré como “uma função da própria evolução humana” (citado por Pineau, 1994), ou como “uma acção vital essencial ao ser humano” (Pineau, 1994); Ultrapassa, portanto, uma concepção linear da aprendizagem, qualquer que ela seja, porque se vai confundindo com a própria (re) construção da Pessoa ao longo de toda a sua vida.

1.17. Representação do programa em termos do sistema educativo

É de salientar que os nossos entrevistados referem ser o processo de curta duração, como demonstra a resposta «(...) *devia de ter sido um pouco mais alargada* (...)»(entrevistada Manuela); o número de horas de formação complementar por adulto não é suficiente para colmatar as necessidades de alguns adultos. É, por isso, que “formar-se” ou “dar-se uma forma” é uma actividade mais fundamental e ontológica do que “educar” ou “se educar”.

1.18. Motivações para as sessões de grupo

As entrevistadas referem ter estado empenhadas, ex.: «(...) *não, eu fazia sempre o dossier sozinho* (...)»(entrevistada Manuela); a metodologia utilizada releva-se pertinente nas sessões de grupo; por exigir uma elevada participação e iniciativa do adulto, para a constituição do dossier pessoal de competências, que inclui registo de experiências e a recolha de documentos passíveis de comprovar os vários saberes, nos domínios pessoal, escolar e profissional, adquiridos em diversos contextos e acumulados ao longo da vida.

1.19. Equiparações do Programa Escolar feito através do RVCC

Maioritariamente os nossos entrevistados referem que o processo está adequado ao indivíduo adulto e centrado no mesmo; Seguidamente algumas referem ter tido dificuldade no processo de RVCC e, acham os sistemas iguais; por último, a minoria acha o ensino regular mais difícil, sendo este processo diferente do ensino regular; Uma das entrevistadas refere que na sua perspectiva individual, considera o RVCC idêntico ao 9º ano do ensino regular, enunciando «(...) *porque gostava de aprender as coisas como aprendi* (...)» (entrevistada Francisca);

1.20. Dificuldade do processo RVCC

Algumas das respostas refere algum grau de dificuldade do processo, tais como; «(...) *são só 4 áreas, mas que dão muito trabalho* (...) *é intensivo* (...)» (entrevistada Francisca);

V – Avaliação do Processo RVCC

1.21. Prestígio dos intervenientes no processo

Referem que se sentem mais valorizadas pelas profissionais, e que lhes dão esperança; pode significar que aquelas têm um contributo muito importante no reforço da estima e da valorização pessoal do adulto

O RVCC, tem um espaço próprio no âmbito das políticas educativas, de emprego e de inserção social contribuindo para:

- Auto-conhecimento
- Auto-estima
- Auto-valorização
- Construção do projecto pessoal do adulto e profissional

O RVCC desperta o interesse nos adultos, motivando-os para processos de aprendizagem formal ou por considerarem os mesmos como uma hipótese em termos de projecto pessoal; O RVCC é relevante enquanto política activa de emprego e plena cidadania;

1.22. Os melhores temas do Processo

Os enunciados discursivos demonstram-nos o seu grau de satisfação relativamente às competências adquiridas a nível académico.

A maioria realça como melhores temas os das áreas de competências chave, tais como a Cidadania e Empregabilidade, Tic e Matemática para a Vida; Evidenciam na matemática e na cidadania as pesquisas que fizeram, nomeadamente refere «(...) *adorei a parte de fazer pesquisas (...) também sobre clonagem e alimentos transgénicos* (...)» (entrevistada Natividade); Outras realçam os temas de situações de vida que serviram de base à matemática para a vida, bem como, a construção do dossier;

A inclusão de uma área de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contexto EFA “corresponde ao crescente papel que as tecnologias desempenham nos tempos actuais, em todos os campos, nas mais variadas profissões e, em geral, no dia a dia das pessoas”.¹³

O computador, neste contexto de formação EFA, representa um ponto de acesso às fontes globais da educação, tornando a troca de saberes e o acesso à informação substancialmente mais fáceis.

¹³ In Referencial de Competências – Chave pp.55.

O passado destes adultos sem computadores, condiciona o presente e de certa forma permite uma certa desculpabilização, aceitando passivamente a sua impotência para lidar com a nova situação. Segundo Ponte (1986), os bloqueios e sintonias que se estabelecem com o computador têm origem muito mais afectiva do que cognitiva, o que parece acontecer também no nosso caso.

A literacia tecnológica é um campo muito mais vasto que a simples introdução do computador. A maioria adquiriu os conceitos básicos necessários ao bom entendimento dessas tecnologias, possibilitando-lhes o acesso ao mundo da informação, para seu benefício próprio, seja este ao nível do trabalho e produtividade, de comunicação, ou simplesmente do lazer.

Através dos enunciados discursivos dos adultos percebemos que a maioria ficou dotada de conhecimento das principais formas disponíveis de divulgação e pesquisa de informação. Todos ficaram sensibilizadas para a utilização dos instrumentos que veiculam essas formas, nomeadamente as potencialidades das novas tecnologias de informação, formas de acesso à informação, e informação disponível *on-line*, aspecto importante a considerar uma vez que a Internet desempenha um papel fulcral na promoção do acesso à informação e ao saber e na democratização do acesso ao conhecimento.

1.23. Os piores temas do Processo

Alguns referem dificuldade na matemática e TIC, porque na parte dos computadores não percebiam nada «(...)no computador e no TIC (...)» (entrevistado António), «(...)foi o TIC e a matemática, eu não percebia nada (...)» (entrevistada Manuela);

1.24. Dificuldades sentidas no Processo

Minoria identifica as dificuldades na Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação e Cidadania como refere uma das entrevistadas «(...) no português eu tenho um bocado de problemas de erros que já me acompanha desde a primária (...)»(entrevistada Manuela); uma sentiu dificuldades a nível individual, principalmente na linguagem por ter vindo de Angola e outras por motivos de saúde;

A questão educativa em Portugal não é somente um problema de “números”, da curta duração da vida escolar da maioria da população. É também um problema qualitativo, expresso nos mais baixos indicadores de literacia apresentados ao nível da OCDE, que demonstram a insuficiente “capacidade de usar as competências adquiridas na leitura, escrita e cálculo” (Benavente *et al.*, 1996)

A maior parte da população portuguesa parece ter sérias dificuldades ao nível da literacia em prosa, documental e quantitativa nas actividades quotidianas de carácter profissional e pessoal «Sobre a importância das experiências de vida na formação da Pessoa, Christine Josso (1991b, pág.85) afirma que “a experiência, ou as experiências de vida são formadoras na medida em que, à priori ou à posteriori, é possível de explicitar o que foi aprendido (...) em termos de capacidades, de saber fazer, de saber pensar e de saber se situar.»

1.25. Eventuais modificações no Processo / Prestígio do RVCC

A maioria dos entrevistados evidencia o desenvolvimento pessoal e académico atingidos, referido «(...) *foi interessante (...), divulguei certos conhecimentos que adquiri ao longo da vida, que de outra maneira não havia hipóteses de divulgar (...) e (...) tudo o que a gente aprende no dia a dia, ensina-nos a viver, não é a escola só, o 9º ano normal (...) que nos ensina a viver (...)*»(entrevistada Cláudia); Outras referem a boa organização do processo e ainda outras a valorização pessoal que alcançam com este processo, como refere uma das entrevistadas «(...) *apesar de tudo em termos profissionais não trouxe qualquer tipo de vantagem até ao momento, agora interiormente é uma riqueza que eu possuo mais para além daquilo que eu tinha (...)*»(entrevistada Cláudia);

Mais uma vez se realça o desejo de valorização/realização pessoal.

VI – Motivação para Continuar os estudos

Os adultos consideram que a educação/ formação contribuiu para que adoptassem uma postura mais activa para as aprendizagens, um despertar para a necessidade de aprender.

Num ambiente em desenvolvimento as necessidades de formação aumentam, ou modificam-se, em virtude da necessária actualização de conhecimentos relacionada com a evolução das ciências e das práticas.

Pureza (2001) diz-nos que cidadania e civismo não são o mesmo, mas que são associáveis e em seu entender as competências cívicas são indispensáveis para a constituição e manutenção da sociedade.

1.26. Desejo de continuar até ao 12º ano

Maioritariamente os entrevistados querem continuar a estudar até ao 12º ano, referindo uma delas que «(...) *ainda acreditamos no futuro e nas possibilidades que temos na vida (...)*»se tivermos maiores conhecimentos(...)» (entrevistada Natividade);

uma minoria estão apreensivas perante a possibilidade de continuidade e algumas não desejam continuar a estudar, por razões de saúde e de idade como refere «(...)já não somos jovens(...)»(entrevistada Natividade);

Pode entender-se que este desejo está relacionado com as questões de justiça social, por acharem desprestigiante possuírem um nível de escolaridade inferior, quando diariamente interagem com outros profissionais com habilitações académicas ao nível do ensino superior (uma questão de afirmação e reconhecimento pessoal).

O processo de RVCC consolida determinadas variáveis pessoais de carácter subjectivo, que indirectamente contribui para a motivação no desempenho e na continuidade do emprego e inserção social e profissional dos adultos.

Deste modo, parece que a certificação de competências ao nível escolar está a contribuir para o aumento de expectativas em termos volitivos e motivacionais no contexto do desempenho profissional.

O processo RVCC para os adultos em contexto hospitalar pode significar benefícios no rendimento e eficácia de desempenho, considerando os pressupostos do RVCC:

- ◆ A realização de balanço de competências;
- ◆ Promovendo a sua autonomia;
- ◆ Na constituição de um dossier pessoal de competências que inclui o registo de experiências e a recolha de documentos passíveis de comprovar os vários saberes;
- ◆ No reforço da auto-estima e da auto-valorização, pois todo este processo assenta no auto-conhecimento do adulto;
- ◆ Tendo um contributo muito importante para a definição/reconstrução dos projectos pessoal e profissional dos mesmos;

2. Análise Qualitativa das Segundas Entrevistas -2ª etapa da investigação

Tal como referimos anteriormente, efectuámos uma 2ª entrevista para obtenção de dados complementares, para assim nesta fase inquirirmos os participantes sobre:

1. Razões da opção pelo RVCC

◆ Oportunidade surgida:

É bastante importante para os adultos que, por razões diversas, não puderam terminar a escolaridade obrigatória e, que agora, por razões profissionais ou outras, precisam obter um certificado escolar para um dos níveis de ensino.

O RVCC foi introduzido no HDF para valorização dos Recursos Humanos do meio hospitalar, tendo sido dirigido a todos os profissionais com mais de 18 anos, com a escolaridade do 4º ou do 6º anos que pretenderam obter um certificado escolar;

Das razões que levaram os adultos a frequentar o processo, as respostas variam nos contextos temporais de infância e adolescência, mas convergem na actualidade da oportunidade oferecida, como referem:

(...) O RVCC ser feito dentro das horas de trabalho e em horário diurno (...), (...) porque ir à escola em horário nocturno é cansativo, *(...) porque a maioria é casada, tem filhos e obrigações domésticas (...)* (entrevistado Alex).

A maioria (n=4) refere que optou por esta oportunidade porque deixaram a escola muito cedo e sempre desejaram estudar mas não tiveram oportunidade.

Referido também pelos adultos, que pelo facto, do processo RVCC decorrer no local de trabalho facilitou a continuidade no processo para a obtenção do equivalente ao 9ºano de escolaridade (n=7).

De entre os adultos entrevistados refira-se ainda que a facilidade de exposição das vivências pessoais, facilitou a adesão a este processo RVCC, pois este pressupõe a co-organização da vida, co-implicação, co-responsabilidade, co-construção e co-criação, fazendo ressaltar o papel formador, dos íntimos, dos amigos e de todas as redes de sociabilidade próxima (Couceiro, 2000), o que vem, de algum modo, ao encontro da valorização da dimensão relacional referenciada pelos sujeitos da investigação nas suas reflexões sobre o seu processo de aprendizagem;

A questão da inovação, do despertar para uma maior cultura geral e os trabalhos de grupo são aspectos deste modelo formativo que os adultos fazem questão de salientar de forma convincente.

♦ **Desistência do processo no seu desenrolar**

Parte dos entrevistados refere como factor de desistência do processo no seu desenrolar, motivos de saúde, falta de concentração e de memória (n=4);

Os restantes entrevistados: - referem terem sido muito motivados pelos professores (n=2), – Outros só depois de terem o devido acompanhamento individual, deram continuidade ao processo e, chegaram ao final (n=4).

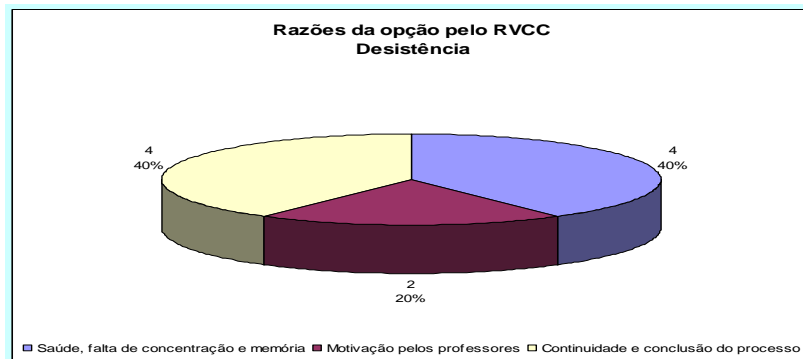


Gráfico 9. Razões da opção pelo RVCC - Desistência

◆ *Vivências pessoais, familiares, sociais e profissionais*

O RVCC assenta no pressuposto do recordar de histórias de vida, sendo que a maioria dos entrevistados (n=8), refere que aquele tem a ver com as vivências pessoais, com as experiências de vida, tornando as áreas de competências – chave, tal como, a matemática para a vida mais acessível e de acordo com o dia-a-dia de cada um.

Por outro lado, referem os mesmos entrevistados, que ao falar sobre a vida, recordam acontecimentos, não só de vida pessoal, como de vida e experiência profissionais, tornando o RVCC mais aliciante e motivador.

◆ *A escola tem outras matérias mais exigentes (complexidade)*

De entre os entrevistados, as respostas obtidas atingem um largo espectro, que vão desde a logística do ensino regular, como é referido (...) *não me é possível trabalhar e frequentar a escola à noite* (...) (entrevistado Alex) até à própria metodologia praticada no ensino regular, realçando a complexidade das matérias dadas (...) *uma matemática exigente, um português exigente* (...) (entrevistada Cláudia).

No RVCC não é preciso estar na escola, pois referem que a construção do dossier também exige muito trabalho em casa.

◆ *Suficiente para a carreira*

Das respostas obtidas (n=2) os entrevistados referem que o que aprenderam é suficiente para a carreira e, que também não estão a pensar em ir para a Universidade, pelo que, para quase todos, contentam-se com aquilo que têm (n=9) e, um dos entrevistados ainda não está contente com aquilo que tem (n=1).

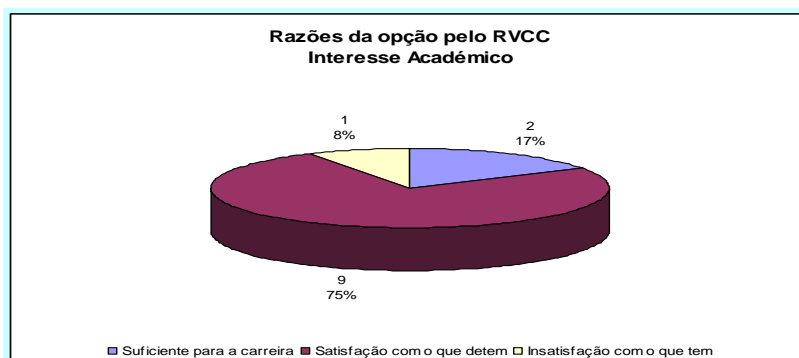


Gráfico 10. Razões da opção pelo RVCC – Interesse Académico

2. Motivos pela não frequência do ensino regular – *O acompanhamento feito pelo profissional RVCC significa, «caminhar com» os adultos em processo, significa, ainda movimento de construção de sentidos, partilha de saberes, práticas e experiências, paragens, possíveis retornos, desvios de rota e o fim da Jornada «Uma relação de empatia e de construção conjunta» trabalha-se a vertente pessoal e mais íntima de cada pessoa, quando estas assim o entendem.*

♦ **Desmotivação para a frequência do ensino regular**

Não regressaram à frequência do ensino regular, porque na maioria dos adultos entrevistados, os mesmos responderam não terem pensado nisso porque não necessitavam (n=3) pois, o horário nocturno do ensino regular não era compatível com o trabalho e com o estatuto familiar e, havia ainda que justificar o estatuto de trabalhador estudante a solicitar à administração (n=2).

♦ **Vantagens do Processo RVCC**

(Identificar, validar e certificar as competências que foi adquirindo ao longo da vida, mediante a apresentação de resultados da sua experiência)

Como refere Tavares (2001), necessário é desenvolver determinadas capacidades de resistir e agir positivamente face a um quotidiano adverso e competitivo aumentando a possibilidade de construir positivamente, de formar pessoas para reagir e enfrentar essa realidade, emergindo daí uma mentalidade diferente, mais resistente e construtiva que torne as pessoas mais felizes e realizadas. Assim, este grupo de adultos sujeitos a uma imperiosa necessidade de inclusão social, transferem agora grande parte das suas valorizações e competências para uma possível aplicação no mercado de trabalho.

Ao reconhecerem as suas valorizações pessoais e que o investimento na certificação, promoveu aptidões e/ou competências que levam ao desenvolvimento da autonomia, estes adultos projectam-se socialmente de uma forma mais inclusiva.

A maioria refere que o horário é mais flexível e, dentro da disponibilidade de tempo dos adultos (n=10) e, ainda o facto de não terem aulas todos os dias.

Por outro lado, a grande vantagem do processo, deve-se ao acompanhamento individual, sempre que necessitavam (n=3), com é referido (...) *era uma pessoa que me acompanhava* (...) (entrevistada Natividade).

Afim de evitar a institucionalização das práticas de acompanhamento (Duarte, 2004), este deve ser entendido como uma «arte de movimentos solidários» ou como «arte de participação em movimentos conjuntos» analisando o acompanhamento em formação num reconfigurar de laços de reciprocidade interpessoal, social e ecológico.

O Processo RVCC foi mais gratificante e estimulante, não obstante ser também difícil, porque a forma de trabalho é diferente, em relação à escola de ensino regular (n=2); A flexibilidade de horário e o facto de se desenrolar no próprio local de trabalho, facilita a aprendizagem como referem (...) *dávamos um saltinho do serviço* (...) (n=3).

Recordar o passado, para poucos entrevistados nem sempre foi fácil (N=1), mas para a maioria que prefere a comunicação e a expressão oral e escrita, foi fácil e aprendem mais assim no RVCC (n=3).

Não se pode querer apagar todo o passado das pessoas, todo o peso de suas vivências. A dureza de suas vidas, caracteriza uma população com baixos níveis de confiança e auto-estima.

A aprendizagem não se limita às situações formais da educação e da formação, aos tempos e espaços da escola, salientando a conjugação perfeita entre a cultura geral e o gosto por aprender mais.

Por outro lado, porque se pode conciliar o trabalho, casa e estudo e, mesmo quando não se pode ir ao acompanhamento por qualquer motivo, a profissional altera a data de atendimento, (...) *dá-nos uma liberdade diferente* (...) *e tu continuas a seguir o sonho* (...) (n=3). A maioria dos entrevistados refere que o processo RVCC é mais fácil, porque permite reavivar o tempo de escola, sendo um método de estudo feito à maneira de cada um e, no tempo disponível do mesmo, não sendo um estudo imposto pelo professor (n=4).

Constitui a plena valorização dos recursos humanos e materiais do trabalhador.

Por outro lado, referem com satisfação que os profissionais também aprendem com os adultos entrevistados, porque se valorizam com aquilo que eles transmitem das experiências de vida (n=3); A relação profissional de RVCC e adulto em processo é simultaneamente paritária e assimétrica, pressupondo uma relação de partilha, de diálogo e de troca num determinado movimento que implica paridade de relação, ainda que assente na disparidade de posição, inerente ao papel que cada um desempenha nesse movimento relacional. Os profissionais aprendem com os Adultos sobre o Mundo, as coisas e as pessoas ou sobre a vida, num processo de compreensão mais profunda e de abertura ao outro e à existência.

A transferência de competências adquiridas na formação de base, aplicada à parte profissional foi outro aspecto salientado pelos adultos, que destacaram o aspecto das relações interpessoais.

Referem ainda, que o método de ensino no processo RVCC é feito à medida de cada um, mas que tem exigências, sempre motivadas pelo profissional, dignificando o conceito de auto-estima do adulto, sustentado sempre na vontade expressa de cada um em aprender (n=3). Os entrevistados por unanimidade referem ter gostado mais deste método, porque são menos adultos em sala, com acompanhamento individual, o trabalho é realizado em casa, realizam todo o processo no local de trabalho e o dossier é corrigido sempre que solicitado pelo adulto ao profissional (n=10), como é referido em (...) *a professora também dá mais atenção (...) vai corrigindo alguns erros (...)*(entrevistada Francisca).

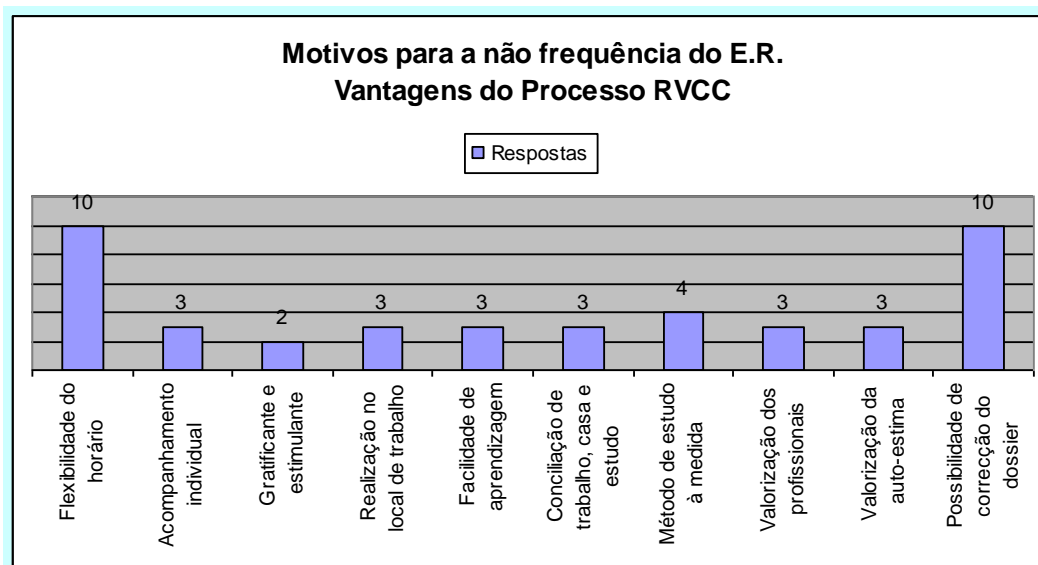


Gráfico 11. Motivos para a não frequência do E.R. – Vantagens do Processo do RVCC

♦ **Metodologia do ensino regular/aspectos menos positivos**

No ensino regular, uma professora tem vários alunos em sala (25/30); as aulas são diárias e com testes de avaliação, implicando uma falta uma falha na matéria dada. Referem-se os entrevistados que (...) *a professora fala para a turma e não esclarece as dúvidas, a professora impõe regras, obrigando a que se façam determinadas actividades que não se entende o objectivo final sendo o ensino centrado no professor como orador (...)* (entrevistada São) (n=6);

Estudar à noite é mais difícil para quem trabalha e tem família, sendo também factor desmotivador a distância da escola à residência (N=7).

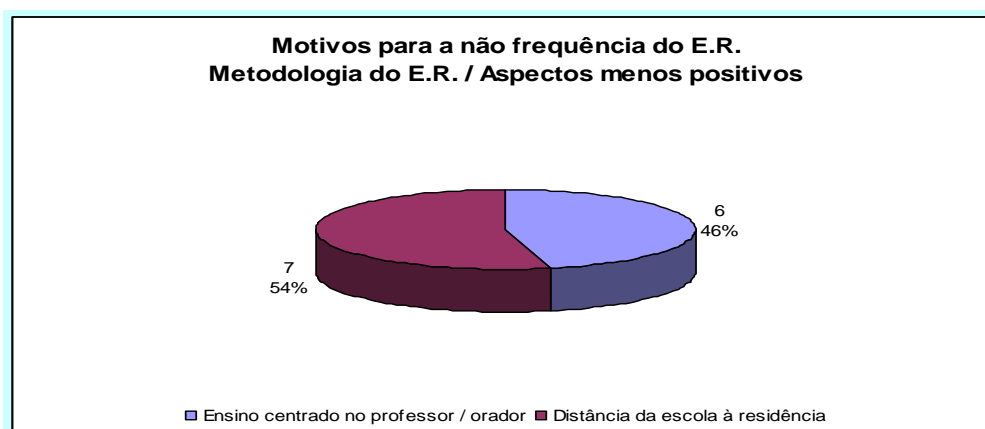


Gráfico 12. Motivos para a não frequência do E.R. – Metodologia do E.R./ Aspectos menos positivos

3. Perspectivas pessoais

♦ **Valorização pessoal**

À medida que cada adulto consegue estabelecer entre si próprio e a realidade um espírito de resiliência, auto-estima e auto-determinação (empowerment), tanto mais forte será sua capacidade de valorização das aprendizagens pessoal, o seu enriquecimento pessoal através da procura constante de conhecimento e melhoria de si próprio, em suma a sua valorização pessoal.

Para Yarnell (2000), a auto-estima refere-se ao que a pessoa sente sobre ela própria. Inclui aspectos como a auto-confiança, o auto-respeito, o orgulho em si próprio, a independência e a auto-realização. Tudo aquilo que sentimos sobre nós próprios e sobre as nossas capacidades está abrangido no termo auto-estima. A auto-estima é o orgulho que a pessoa tem em si própria. Uma pessoa com elevada auto-estima sente-se boa e capaz, uma pessoa com baixa auto-estima sente-se incapaz e pouco importante,

não sente que as suas acções sejam importantes para os outros ou para ela própria. Em geral quanto maior for a sua auto-estima maior será o sucesso que terá ao lidar com a vida quotidiana.

Para Ribeiro (2000) a auto-estima constrói-se consoante a forma com que se é apreciado. É algo que se constrói, se melhora, se aprende e se desenvolve, tornar-se capaz de desenvolver e reforçar a auto-estima é um desafio e um projecto sempre constante, cada vez mais urgente na sociedade actual. Ao melhorar a auto-estima, o reflexo positivo apresenta-se no quotidiano de cada um. Quando contextos educacionais proporcionam aprendizagens que visam melhorar e valorizar as pessoas para as ajudar na sua autoconstrução, esses contextos estão a contribuir para tornar as pessoas mais felizes, dando-lhes possibilidades de desenvolver as suas capacidades com maior empenho e entusiasmo numa sociedade cada vez mais exigente e multifacetada.

A grande maioria dos entrevistados refere que a conclusão do 9ºano, trouxe mais conhecimento (...) *não sabia ligar o computador (...)* e (...) *consultar Internet (...)* (N=7), trazendo ao adulto um enorme índice de felicidade por poder continuar os estudos para o 12ºano por um lado e, por outro, dizer que tem o 9ºano quando lhe perguntam o nível de escolaridade (n=4).

Apresenta-se de Monteiro e Santos (2001), a seguinte ideia: “As pessoas desejam ser competentes, (...) desejam desenvolver actividades com qualidade e serem reconhecidas por isso. Daí se relacionar com estas necessidades a procura do sucesso, do prestígio. A satisfação da necessidade de estima desenvolve nas pessoas sentimentos de autoconfiança; a sua frustração gera sentimentos de inferioridade” (ibidem: 125).



Gráfico 13. Perspectivas Pessoais – Valorização Pessoal

◆ **Continuação dos estudos através do RVCC**

A implementação de educação e formação visa obter resultados práticos na vida dos indivíduos envolvidos. De entre os entrevistados, poucos referem (n=5) a idade como obstáculo à continuidade e/ou disponibilidade de tempo, bem como, a motivos pessoais para continuar o 12º ano pelo RVCC. Os restantes (n=5), pretendem continuar o RVCC para o 12º ano e, no local de trabalho.

A participação é sobretudo, o passo operativo que permite as pessoas conscientes empreender acções para o melhoramento de suas vidas. São capazes de vencer com seus próprios recursos, fortalecer a consciência das mesmas do valor de suas capacidades, e por sua vez permitir a participação a um nível orgânico superior. Trata-se portanto de uma espiral em que a participação e conscientização estão dialecticamente relacionadas, alimentando-se mutuamente. Na base de seu funcionamento está uma responsabilização gradual das pessoas que têm que ver adequada em grau académico o que se pode cumprir com relativo êxito.

Parece que a participação e a conscientização são processos com numerosas conexões funcionais. Participar com êxito abre caminho do que é possível actuar com o sentido de melhorar a acção, incrementando assim a conscientização das pessoas.

4. Perspectivas profissionais

◆ **Progressão na carreira**

Maioritariamente (N=11), as respostas obtidas enunciam que a conclusão do 9º ano beneficiou a progressão na carreira agora com a abertura de concursos internos de acesso a categoria superior à actual; A outro nível de respostas obtidas (n=8) os entrevistados referem não ter trazido vantagens a nível profissional, a uns por se encontrarem no final da carreira e a outros por não ter havido abertura de concursos internos.

Uma das respostas obtidas salienta o benefício pessoal trazido ao serviço que desempenha, pois como encarregada geral refere (...) *quando é coisas para entregar tenho lá o dicionário dentro da gaveta (...) porque é uma vergonha eu estar a mandar coisas lá para a Administração com erros (...)* (entrevistada São).

5. Formação complementar

◆ **Nas quatro áreas de competência chave / outras**

Efectuaram as quatro áreas de competência chave (n=5)

Efectuaram três áreas de competência chave (n=4)

Efectuaram uma só área de competência chave (n=1)

Efectuaram só o dossier (n=1)

Iniciaram outras formações pós RVCC (Inglês e computadores) (n=1)

6.Aconselhar o RVCC a outrem

◆ Marketing do Produto RVCC

Numa sociedade democrática é necessário que cada ser humano acredite em si próprio e nas suas potencialidades, disponibilizando as capacidades pessoais no sentido de uma maior valorização, tornando-se capaz de controlar e dirigir a sua própria vida (Paz, 1990). Quando se acredita que se consegue fazer algo, quando se crê nas capacidades próprias, tudo passa a ser mais fácil de realizar. Isto aprende-se e desenvolve-se, ao encontrar aspectos positivos que reforcem e salientem a capacidade que cada ser humano tem de resistir e encontrar aspectos positivos na adversidade.

Mesmo que hoje o adulto possa considerar que a escolaridade que possui é suficiente, nada o deve impedir de investir em si;

O RVCC pode ser a sua grande oportunidade para melhorar a sua qualificação e ficar mais apto (a) a enfrentar os desafios do futuro.

Por unanimidade, os entrevistados entusiasticamente, referem aconselhar todas as pessoas que necessitem do 9ºano, a frequentarem o RVCC, dando como reenforço da decisão a tomar, o exemplo vivido por cada um, tal como, a questão de ser feito à medida de cada um, ser dentro do horário de trabalho ou num horário de acompanhamento compatível com a vida profissional do próprio, ex.: (...) *aconselhava as pessoas a fazerem isso (...)* (entrevistada Natividade).

CAPITULO VI – Discussão dos resultados

O objectivo central desta investigação foi o de identificar relações entre o ensino regular, processo RVCC e a desistência do ensino regular. A presente análise resultou a partir do estudo dos relatórios individuais dos sujeitos, que pretendemos que conduzisse a uma síntese comparativa no sentido de encontrar algumas regularidades entre eles.

Neste capítulo, analisamos os dados globais obtidos, sob os seguintes pressupostos:

- ◆ O projecto RVCC levado a cabo no Hospital Distrital de Faro, numa 1ª linha, pode analisar-se segundo os princípios teóricos do desenvolvimento humano e das competências e hábitos adquiridos pelos adultos;

- ◆ Este referencial teórico pode ser utilizado para enquadrar a reflexão sobre as consequências da nossa intervenção.

Em conjunto, estes dois blocos interpretativos permitem-nos tecer considerações acerca das percepções dos adultos sobre o processo RVCC. As características fundamentais do marco teórico que defendemos permite-nos, também inferir que o facto de o adulto reconhecer os processos de aprendizagem não significa, necessariamente, que possa identificar as aprendizagens realizadas.

É necessário que os conhecimentos e competências que vão sendo adquiridos ao longo da vida, fruto da escolha de várias ocupações determinadas por valores e convicções e que resultem da interacção com o meio cultural, possam servir de princípios não só para guiar a conduta do adulto, como também vir a ser reconhecidos, validados e certificados com o mesmo valor académico, equiparando-o ao ensino regular.

A experiência ensina ao homem aquilo que ele é, criando nele sentimentos de confiança ou insegurança acerca das suas capacidades físicas, intelectuais e interpessoais. Os seus interesses são gerados através de experiências de prazer e de satisfação causadas pelos comportamentos ocupacionais, (Kielhofner e Forsyth, 1997) e, reflectem os gostos individuais, assim como a tendência para ter prazer com actividades físicas e intelectuais.

As experiências e o auto-conhecimento provenientes do prazer resultante da realização da ocupação hospitalar criam uma disposição e uma atracção pela mesma e, uma antecipação de futuros momentos de prazer, convertidos na permuta entre inter-

pares do contexto laboral na relação subjacente de ajuda ao utente dos serviços hospitalares.

Na companhia experimentada pelo desempenho de ocupações com outros indivíduos, o adulto sente atracção associada ao exercício da sua capacidade e com o uso das habilidades em competição.

Certificar competências adquiridas ao longo da vida, implica a tomada de consciência de papéis sociais e de obrigações adquiridas que, juntamente, provêm um de enquadramento que permite a apreciação de situações relevantes e a construção de comportamentos apropriados, sendo a identidade pessoal uma função da validação da posição social do homem.

1-Ponto de partida

Forte adesão dos profissionais à divulgação do processo RVCC em meio hospitalar, apesar de, desde o seu início, contarmos com a dificuldade da administração em conceder autorização aos interessados a usufruírem o estatuto de «comissão gratuita de serviço ou equiparação a bolseiro».

Os adultos interessados aproveitaram os seus tempos de serviço e geriram as ausências deste para a frequência no RVCC, de acordo com as autorizações isoladas das respectivas chefias directas.

Até à data de realização desta dissertação frequentaram o processo RVCC 68 indivíduos, sendo (n=62) do sexo feminino e (n=6) do sexo masculino; a maior percentagem com o 4º ano de escolaridade inicial (n=28-41,2%), logo seguido dos indivíduos com o 6ºano (n=24-35,3%).

A grande maioria dos adultos exerce a sua actividade em meio hospitalar, na prestação directa dos cuidados ao utente, somente dois desenvolvem sua actividade nos serviços de Instalações e Equipamentos, sendo que a maioria detém vínculo à Função Pública.

2.Natureza dos Casos seleccionados

O baixo índice de escolarização e certificação desta população (dez casos, dos 68 indivíduos) identifica, por si só, a dificuldade que a nossa economia tem tido em crescer assente numa sub - escolarização adulta, com uma mão de obra pouco qualificada e a lenta capacidade da procura de novos hábitos e interesses com a consequente motivação para a melhoria das competências e da relação de ajuda ao cliente hospitalar, num elevado desnível de categorias profissionais.

Deste modo, entende-se que os índices de certificação escolar da população activa portuguesa, particularmente nas camadas etárias mais altas e nos activos empregados, são preocupantemente baixos, exigindo um investimento urgente na educação e formação de adultos.

Do nosso grupo, confirma-se que a maioria (n=4) detinha à entrada o 4º ano de escolaridade obrigatória, logo seguido do grupo com o 6º ano (n=3); sendo quase todos eles efectivos no quadro do Hospital (n=8).

Verifica-se igualmente que a maioria são auxiliares de acção médica (n=5), em exercício de funções na directa relação com o utente. A ideia central que queremos salientar é a de que a maioria exerce funções há mais de dez anos no Hospital (n=7), tendo efectuado toda a escolaridade inicial em escola situada na localidade da residência familiar (n=6); uma minoria deslocava-se para fora da área de residência (n=3).

3. Carácter de cultura escolar antecedente

As fracas capacidades financeiras foram o impeditivo justificado pelos adultos para a não continuação dos estudos (...) *não havia situação financeira (...)*; contudo a maioria refere ter tido apreço pela escola (n=7), enquanto que um reduzido nº (n=3) diz não ter apreço pela escola.

De facto, o fraco poder económico e familiar determinou a não valorização da escola por parte dos progenitores, forçando os jovens a iniciarem a actividade laboral muito cedo e junto dos progenitores.

4. Hábitos, Interesses e percurso de vida profissional

A grande maioria tem como ponto central de vida profissional o grande nº de actividades, percursos profissionais determinantes de hábitos e interesses que beneficiaram a *personal causation* dos indivíduos.

As diferentes actividades permitiram ao adulto, acumular vivências e experiências traduzidas mais tarde no processo RVCC.

5. RVCC/Impacto Positivo

Os adultos procuram o RVCC na expectativa de uma formação intensiva que lhes atribuisse rapidamente a certificação escolar que desejavam e necessitavam, pois aquele valoriza todas as aprendizagens experienciais dos adultos, identificadas no Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, organizado em quatro áreas de competência:

- ◆ Linguagem e Comunicação
- ◆ Técnicas e Informação e Comunicação

- ◆ Matemática para a Vida
- ◆ Cidadania e Empregabilidade

Contudo, o cerne deste processo é a evidência das competências que o adulto já possui mas que nunca reconheceu ou viu reconhecidas. Os benefícios da intervenção destes processos RVCC junto da população adulta são, particularmente o aumento dos índices de escolaridade, com potenciais efeitos nos níveis de produtividade, competitividade e bem-estar social.

5.1 A criação do conhecimento e o desenvolvimento de competências no local de trabalho

Segundo Firmino da Costa (2002, cit. in Duarte, 2003), a certificação de competências do modo como ela é feita, ou seja, baseada num exame reflexivo das experiências de vida criteriosamente conduzido e numa complementação cuidadosa com as aprendizagens formais que se revelem necessárias – representa bem, por paradoxal que isso possa parecer, a passagem da ênfase no diploma à ênfase nas competências.

Como afirma igualmente Paiva Couceiro (2002), este processo de reconhecimento pessoal / reconhecimento social não é de natureza linear ou causal, pois é encarado como um processo interactivo, em espiral, na medida em que se promove e mobiliza mutuamente, possibilitando ao sujeito olhar-se e colocar-se em sucessivos patamares de formação permanente.

Continuando o pensamento de Couceiro (2002), quando até diz que este trabalho de, a partir da globalidade da vida, identifica e reconhece competências que no seu decurso se foram delineando e tornando parte da própria pessoa, supõe e exige um acompanhamento extremamente complexo, ele próprio mobilizador de múltiplas competências.

A maioria foi *muito incentivada* para iniciar o RVCC no Hospital Distrital de Faro, como refere uma delas «(...) *por influência (...), ao princípio não tinha muita vontade, mas depois começaram a dizer, vai e faz (...)*(entrevistada Cláudia); As restantes respostas mencionam que tiveram vontade própria e percepção da necessidade em iniciar; Uma das respostas demonstra a importância que o adulto dá ao prestígio social na obtenção da certificação académica; havendo, subjacente o desejo de realização/valorização pessoal.

Tendo como referência o Estádio IV de Kohlberg (1975), durante a meia idade do adulto o desenvolvimento do ego e o desenvolvimento moral são aproximadamente iguais e, na fase mais tardia da idade, as tendências invertem-se, sendo que o estágio

moral tende a ser mais elevado do que o estágio do eu. Quer isto dizer que a sequência formal de compreensão e desenvolvimento dos julgamentos morais é limitada pela idade e pelo estágio de desenvolvimento.

O processo 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 referem «(...) quando soube (...) entusiasmei-me logo para o fazer, porque gosto de fazer formação, aprendo sempre(...)» (entrevistado Alex) como uma hipótese em termos de projecto pessoal proporcionando um desafio, uma meta a atingir e um aumento do respeito próprio.

Frequentar o 10º ano, no período nocturno, é muito mais difícil para quem trabalha, pela dificuldade no cumprimento dos horários laboral e escolar, como refere uma das entrevistadas. Por esta razão o processo é centrado no adulto face ao seu ritmo de vida e trabalho, em horário compatível consigo e com a actividade profissional e com o seu próprio ritmo.

O sistema RVCC é uma alternativa, uma vez que ajuda a promover a certificação escolar, a educação e formação ao longo da vida e a empregabilidade.

Este processo de RVCC aumentará, a nível profissional, as perspectivas de promoção e dará auxílio noutras formas de trabalho, despertando no estudante adulto a necessidade de realização e recompensa, a vontade de se sentir «bom» em qualquer coisa. O RVCC é, desta forma, uma iniciativa que se enquadra nas políticas de prevenção do desemprego e de fenómenos de exclusão, quer face ao mercado de trabalho, quer face ao próprio Sistema de Educação/Formação.

É um sistema integrado porque engloba, segundo Melo (1998), as várias dimensões de desenvolvimento sustentado, porque assenta numa educação/formação transformada e transformadora que deveria acima de tudo criar condições e promover qualidades pessoais e consequentemente comunitárias que se caracteriza desta forma:

- ◆ Um sentido de responsabilização e dever relativamente ao ambiente, às outras pessoas e ao futuro daquele e destas;
- ◆ A vontade, conhecimentos e competências para traduzir estas responsabilidades tanto na vida privada como no espaço público;
- ◆ A aptidão para responder de forma positiva à mudança e à incerteza;
- ◆ A capacidade para observar as articulações entre acções individuais e colectivas, acontecimentos exteriores, tanto no espaço como no tempo;

- ◆ Uma perspectiva interdisciplinar e holística;
- ◆ Uma atitude saudavelmente crítica combinada com a capacidade e liberdade de observar, experimentar, inventar e criar;
- ◆ Um equilíbrio entre racionalidade e sentimento, e entre inteligência e intuição;
- ◆ Um sentimento de autoconfiança associado ao respeito e à solidariedade para com as outras pessoas e as outras culturas;

No processo RVCC, refira-se a opinião dos entrevistados acerca da relação da profissional com o adulto, em que todos os entrevistados referem que a relação é personalizada e incentivadora; respostas como «(...) conseguiu incentivar-me em acabar o meu dossier (...) e (...) é uma pessoa fantástica, uma pessoa muito humana (...)»(entrevistada Natividade) são demonstrativas do perfil destes profissionais que nortearão no futuro a definição completa desta nova profissão. Por unanimidade referem ter havido uma boa relação e disponibilidade para a ajuda necessária, como por ex. «(...) foram todos impecáveis para nos ajudar (...)»(entrevistada Natividade);

5.2. Impacto do Processo RVCC e sua equiparação ao Ensino Regular

As motivações apresentadas pelos adultos certificados para a realização deste processo salientam:

- ◆ A própria rapidez e metodologia empregue no processo;
- ◆ O desejo de realização/valorização pessoal;
- ◆ Melhoria de empregabilidade e pela progressão na carreira;

O processo de RVCC utiliza uma metodologia assente na realização de balanço de Competências, exigindo uma elevada participação e iniciativa do adulto. Uma consequência natural do facto de o adulto lembrar um conjunto de saberes e de tomar consciência das competências que foi adquirindo ao longo da vida é o reforço da sua auto-estima e da sua auto-valorização. Este impacto positivo do processo de RVCC parece ser, aliás, mais frequente que o próprio reforço do auto-conhecimento.

Os entrevistados referem ter estado empenhadas, ex.: «(...) não, eu fazia sempre o dossier sozinho (...)»(entrevistado Alex); a metodologia utilizada relevou-se pertinente nas sessões de grupo; por exigir uma elevada participação e iniciativa do adulto.

Maioritariamente os nossos entrevistados referem que o processo estava adequado ao indivíduo adulto e centrado no mesmo; Seguidamente algumas referem ter tido dificuldade no processo de RVCC e, acham os sistemas iguais; por último, a minoria

acha o ensino regular mais difícil, sendo este processo diferente do ensino regular; Uma das entrevistadas refere que na sua perspectiva individual, considera o RVCC idêntico ao 9º ano do ensino regular, enunciando «(...) porque gostava de aprender as coisas como aprendi (...)»(entrevistada Cláudia);

Algumas das respostas referem algum grau de dificuldade do processo, tais como; «(...) são só 4 áreas, mas que dão muito trabalho (...) é intensivo (...)»(entrevistada Natividade).

Referindo Kohlberg (1975), os estádios ocorrem numa determinada ordem, em que o comportamento moral desenvolve-se dos estádios mais baixos para os mais elevados e não se saltam quaisquer estádios, sendo neste sentido, o desenvolvimento moral semelhante ao desenvolvimento cognitivo; em resumo, a nível da escolaridade obrigatória, os dois modos de raciocínio mais comuns são os Estádios II e III, onde se evidenciam o declínio rápido do Estádio II e o aumento de forma considerável do pensamento do Estádio III.

O RVCC, tem um espaço próprio no âmbito das políticas educativas, de emprego e de inserção social contribuindo para:

- ◆ Auto-conhecimento
- ◆ Auto -estima
- ◆ Auto -valorização
- ◆ Construção do projecto pessoal do adulto e profissional

O RVCC desperta o interesse nos adultos, motivando-os para processos de aprendizagem formal ou por considerarem os mesmos como uma hipótese em termos de projecto pessoal.

Os entrevistados referem que se sentem mais valorizados pelos profissionais, e que lhes dão esperança; pode significar que aqueles têm um contributo muito importante no reforço da estima e da valorização pessoal do adulto.

A ideia de que os adultos optam pelo RVCC, por motivos pouco dignos não parece adequada, porque a busca de ideias e conhecimentos ajudarão o adulto a dar sentido ao seu próprio mundo, vale a pena uma pausa no trabalho árduo.

A Educação como processo de mudança social, pressupõe que não haveria educação se o homem fosse um ser acabado, ao contrário do animal ou da árvore, o homem é um ser na busca constante de ser mais, é o sujeito da sua própria educação e não o objecto dela.

A maioria realça como melhores temas os das áreas de competências chave, tais como a Cidadania e Empregabilidade, Tic e Matemática para a Vida; Evidenciam na matemática e na cidadania as pesquisas que fizeram; Outras realçam os temas de situações de vida que serviram de base à matemática para a vida, bem como, a construção do dossier.

Entenda-se que a maioria dos entrevistados é atraído pela representação e pela simulação, talvez em parte pelo seu efeito no despertar de emoções.

O medo de parecer ridículo ou de se expor a um fracasso no ensino regular justifica, possivelmente, o baixo nível de motivação da aprendizagem na escola, o que podem vir a constituir uma lembrança de atitudes que aparecem vincadas na idade adulta.

Como foi referido, os nossos entrevistados identificaram as dificuldades na Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação e Cidadania como uma das entrevistadas afirmou «(...) *no português eu tenho um bocado de problemas de erros que já me acompanha desde a primária (...)*»; uma sentiu dificuldades a nível individual, principalmente na linguagem por ter vindo de Angola e outras por motivos de saúde; a grande maioria dos nossos entrevistados apenas completou o 4º ano de escolaridade.

Segundo Sprinthall e Collins (1999), foi Stanley Hall o primeiro e mais importante investigador e estudioso a interessar-se pela adolescência, caracterizando-a como um período do desenvolvimento do indivíduo no qual estão presentes mudanças físicas e psicossociais, envolvendo aspectos desenvolvimentais e interrelacionados, tais como a expansão das redes de apoio e modificação de cada uma – em particular as redes constituídas pelos pais e pelos pares – a procura de autonomia e o desenvolvimento de uma identidade vocacional.

Esta mudança é a característica fundamental do seu desenvolvimento, na perspectiva biológica, corporal e psicossocial, sendo também, o princípio do processo de diferenciação – separação e autonomização em relação aos pais (Cordeiro, 1987). Este processo de maturação, segundo este autor, tem por base a contestação dos hábitos, dos costumes do mundo dos adultos, numa busca verdadeira de si próprio e de uma sociedade mais humana. Porém, é uma fase durante a qual os pais vão encontrar grandes dificuldades na compreensão e na comunicação com o adolescente.

De algum modo, a sociedade em geral, os grupos de pares e a família em particular, podem criar expectativas em relação ao jovem, na medida em que esperam que este se comporte como um adulto.

Já as mudanças cognitivas – segundo Piaget – associadas ao início do pensamento formal levam o adolescente a ver o mundo numa perspectiva diferente, e condicionam a forma como se relaciona com este (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Como o jovem abandona o ensino regular muito cedo, só o trabalho árduo está à sua espera, a sua recompensa poderá ser o insucesso escolar; a influência parental aumenta perante a ligação ao mundo laboral, perdendo-se a adaptação ao ambiente estudantil, estando este ligado a novas liberdades, a novas relações sociais.

Desta forma, o processo RVCC aparece como um sistema de auto-conhecimento que predispõe e facilita a antecipação, a escolha, a experimentação e a interpretação dos comportamentos ocupacionais.

Assim sendo, a maioria dos entrevistados evidenciam o desenvolvimento pessoal e académico atingidos, referindo «(...) *foi interessante (...), divulguei certos conhecimentos que adquiri ao longo da vida, que de outra maneira não havia hipóteses de divulgar (...)* e (...) *tudo o que a gente aprende no dia a dia, ensina-nos a viver, não é a escola só, o 9º ano normal (...)* que nos ensina a viver (...)»(entrevistada São); Outras referem a boa organização do processo e ainda outras a valorização pessoal que alcançam com este processo, como refere uma das entrevistadas «(...) *apesar de tudo em termos profissionais não trouxe qualquer tipo de vantagem até ao momento, agora interiormente é uma riqueza que eu possuo mais para além daquilo que eu tinha (...)*»(entrevistada São);

Mais uma vez, o desejo de valorização/realização pessoal, assume especial relevo.

6. Continuação dos estudos

Os adultos julgam ter adquirido uma estrutura que eventualmente lhes ajudará a terem ao longo da vida maior responsabilidade pela sua própria formação, dado que, toda a formação deve ter em conta a necessidade de formar pessoas no sentido de promover a resiliência como um processo que pode e deve ser aprendido, daí resultando uma sociedade melhor e mais justa onde os seres humanos reconheçam o seu próprio valor e assumam as suas reais capacidades. Tavares (2001) argumenta acerca da necessidade de formar pessoas para a aprendizagem da resiliência:

“... Para o homem da sociedade emergente, seria desenvolver capacidades físicas ou fisiológicas conducentes a determinados níveis de “endurance” física, biológica ou psicológica e até uma certa imunidade que lhe possibilite a aquisição de novas competências de acção que lhes permitam adaptar-se melhor a uma realidade cada vez mais imprevisível e agir adequada e rapidamente sobre ela resolvendo os problemas que esta lhe coloca ” (pp. 45-46).

A resiliência será então essa capacidade de recuperação que pode formar-se após “a moessa” e cujo aparecimento permite a possibilidade de recuperação, autoconstrução e criatividade, sendo esses aspectos positivos tão fulcrais quanto determinantes. O mesmo autor diz-nos ainda não haver dúvida de que “o desenvolvimento de capacidades de resiliência nos sujeitos passa através da mobilização e activação das suas capacidades de *ser*, de *estar*, de *ter*, de *poder* e de *querer*, ou seja, pela sua capacidade de auto-regulação e auto-estima como rasgo essencial da personalidade” (ibidem:52).

Maioritariamente os entrevistados querem continuar a estudar até ao 12º ano, em que refere uma delas que «(...) *ainda acreditamos no futuro e nas possibilidades que temos na vida (...) se tivermos maiores conhecimentos(...)*»(entrevistada Francisca); uma minoria estão apreensivas perante a possibilidade de continuidade e algumas não desejam continuar a estudar, por razões de saúde e de idade como refere «(...) *já não somos jovens(...)*»(entrevistada Francisca);

A experiência proporciona ao homem conhecimentos acerca das suas capacidades e potencial habilitativo actual, e informações acerca da efectividade no uso das suas capacidades. O resultado deste sentido de eficácia é a percepção do controlo dos comportamentos.

7. Escolha Ocupacional e opção pelo RVCC

Segundo Kielhofner & Forsyth (1997), as escolhas ocupacionais podem ser definidas como decisões deliberadas para assumir um papel ocupacional, para adquirir novos hábitos, para alterar hábitos de vida, ou para iniciar um projecto pessoal. As escolhas ocupacionais tornam-se numa parte extensa ou permanente da vida do homem.

As escolhas ocupacionais são escolhas de vida, que integram experiências do passado, circunstâncias presentes e probabilidades futuras. Este processo de inclusão do passado, futuro e presente envolve a construção de uma narrativa pessoal, que tal como uma história, reaviva memórias passadas, descreve acontecimentos presentes e antecipa o futuro. Quando o homem faz escolhas ocupacionais, está a seleccionar a continuação

de uma história ou narração volitiva pessoal, onde toda a sua vida presente, passada e futura está descrita.

Das razões que levaram os adultos a frequentarem o processo, as respostas variam nos contextos temporais de infância e adolescência, mas convergem na actualidade da oportunidade oferecida, como referem:

(...) O RVCC ser feito dentro das horas de trabalho e em horário diurno (...), (...) porque ir à escola em horário nocturno é cansativo, (...) porque a maioria é casada, tem filhos e obrigações domésticas (...) (entrevistada Cláudia).

A maioria (n=4) refere que optou por esta oportunidade porque deixaram a escola muito cedo e sempre desejaram estudar mas não tiveram oportunidade.

Referido também pelos adultos, que pelo facto, do processo RVCC decorrer no local de trabalho facilitou a continuidade no processo para a obtenção do equivalente ao 9ºano de escolaridade (n=7).

De entre os adultos entrevistados refira-se ainda que a facilidade de exposição das vivências pessoais, facilitou a adesão a este processo RVCC, pois este pressupõe a co-organização da vida, co-implicação, co-responsabilidade, co-construção e co-criação, fazendo ressaltar o papel formador, dos íntimos, dos amigos e de todas as redes de sociabilidade próxima (Couceiro, 2000), o que vem, de algum modo, ao encontro da valorização da dimensão relacional referenciada pelos sujeitos da investigação nas suas reflexões sobre o seu processo de aprendizagem.

Os adultos não terminaram os seus estudos, constituindo uma perda de oportunidade para prosseguirem a sua educação e uma perda para o País, pois estes sujeitos podiam ter derivado para modos de vida diferentes.

Não regressaram à frequência do ensino regular, porque na maioria, os adultos entrevistados, responderam não terem pensado nisso porque não necessitavam (n=3) pois, o horário nocturno do ensino regular não era compatível com o trabalho e com o estatuto familiar e, havia ainda que justificar o estatuto de trabalhador estudante a solicitar à administração (n=2).

É de supor que algumas destas desistências possam estar relacionadas com falhanços pessoais na forma como lidaram com as situações adversas durante os estudos e a vida de estudante, associadas a causas importantes dos serviços e redes de suporte. As funções desempenhadas em certas alturas da vida, por grupos ou pessoas significativas para o indivíduo, actuam como apoio social constituindo redes de suporte para este.

É o caso de famílias e amigos ou professores, formando uma rede de relações sociais. Estas relações são importantes para os indivíduos e estão relacionadas com a crença generalizada de que eles são estimados, de que os outros se interessam por eles e que as relações os satisfazem (Antunes & Fontaine, 1996).

Segundo (Nunes, 1997:191) a participação dos cidadãos na vida democrática não se pode restringir a uma participação nas eleições protelando para os outros as responsabilidades de decisão e as responsabilidades de acção em questões essenciais do quotidiano. Patrocínio (2002:97) diz-nos que os “cidadãos democratas têm que exercer os seus direitos de crítica, desenvolvendo, a esse nível, o maior número possível de mecanismos de intervenção”.

Os adultos encararam a formação como uma função social, no sentido de transmissão de saber, de saber fazer e saber ser. Para todos os entrevistados, as competências adquiridas são consideradas suficientes para que sejam aplicadas no desempenho profissional.

7.1 Vantagens Opcionais do RVCC

O exercício da cidadania enquanto elemento integrante do quotidiano contextualiza-se nas relações estabelecidas com os outros. Sendo que o local de trabalho poderá ser considerado um contexto privilegiado de interacção, no qual as pessoas passam muito tempo das suas vidas, de que modo é que estes adultos percebem que o local onde trabalham, é um local de excelência para o exercício e para a experimentação de novas maneiras de ser, de estar, de pensar e agir em sociedade? Assim e, deste modo, do teor das respostas dos nossos entrevistados, podemos resumidamente concluir o seguinte:

- ◆ *No RVCC não é preciso estar na escola, mas referem que a construção do dossier também exige muito trabalho em casa;*

- ◆ *Das respostas obtidas dois entrevistados referem que o que aprenderam é suficiente para a carreira e, que também não estão a pensar em ir para a Universidade, pelo que, para quase todos, (n=9) contentam-se com aquilo que têm e, um dos entrevistados ainda não está contente com aquilo que tem.*

- ◆ *O acompanhamento feito pelo profissional RVCC significa, «caminhar com» os adultos em processo, estabelecendo-se «Uma relação de empatia e de construção conjunta» trabalha-se a vertente pessoal e mais íntima de cada pessoa, quando estas assim o entendem.*

◆ A maioria refere que o horário é mais flexível e, dentro da disponibilidade de tempo dos adultos (n=10) e, ainda o facto de não terem aulas todos os dias.

◆ Por outro lado, a grande vantagem do processo, deve-se ao acompanhamento individual, sempre que necessitavam (n=3), com é referido (...) *era uma pessoa que me acompanhava (...)*.

◆ O Processo RVCC foi mais gratificante e estimulante, não obstante ser também difícil, porque a forma de trabalho é diferente, em relação à escola de ensino regular (n=2);

◆ A flexibilidade de horário e o facto de se desenrolar no próprio local de trabalho, facilita a aprendizagem como referem (...) *dávamos um saltinho do serviço (...)* (n=3) (entrevistados Alex, Beatriz e Manuela).

◆ Recordar o passado, para poucos entrevistados nem sempre foi fácil (n=1), mas para a maioria que prefere a comunicação e a expressão oral e escrita, foi fácil e aprendem mais assim no RVCC (n=3).

◆ A aprendizagem não se limita às situações formais da educação e da formação, aos tempos e espaços da escola.

◆ Por outro lado, porque se pode conciliar o trabalho, casa e estudo e, mesmo quando não se pode ir ao acompanhamento por qualquer motivo, a profissional altera a data de atendimento, (...) *dá-nos uma liberdade diferente (...)* e *tu continuas a seguir o sonho (...)* (n=3).

◆ A maioria dos entrevistados refere que o processo RVCC é mais fácil, porque permite reavivar o tempo de escola, sendo um método de estudo feito à maneira de cada um e, no tempo disponível do mesmo, não sendo um estudo imposto pelo professor (n=4).

◆ Por outro lado, referem com satisfação que os profissionais também aprendem com os adultos entrevistados, porque se valorizam com aquilo que eles transmitem das experiências de vida (n=3); Os profissionais aprendem com os Adultos sobre o Mundo, as coisas e as pessoas ou sobre a vida, num processo de compreensão mais profunda e de abertura ao outro e à existência.

◆ Referem ainda, que o método de ensino no processo RVCC é feito à medida de cada um, mas que tem exigências, sempre motivadas pelo profissional, dignificando o conceito de auto-estima do adulto, sustentado sempre na vontade expressa de cada um em aprender (n=3).

◆ Os entrevistados, por unanimidade, referem ter gostado mais deste método, porque são menos adultos em sala, com acompanhamento individual, o trabalho é realizado em casa, realizam todo o processo no local de trabalho e o dossier é corrigido sempre que solicitado pelo adulto ao profissional (n=10), como se reconhece na suposta expressão (...) *a professora também dá mais atenção (...) vai corrigindo alguns erros (...)*.

◆ No ensino regular, uma professora tem vários alunos em sala (25/30); as aulas são diárias e com testes de avaliação, implicando uma falta uma falha na matéria dada. Referem-se os entrevistados que (...) *a professora fala para a turma e não esclarece as dúvidas, a professora impõe regras, obrigando a que se façam determinadas actividades que não se entende o objectivo final sendo o ensino centrado no professor como orador (...)* (n=6) (entrevistados Maria, Beatriz, São, Francisca, Natividade e Cláudia);

◆ Estudar à noite é mais difícil para quem trabalha e tem família, sendo também factor desmotivador a distância da escola à residência (n=7).

◆ A grande maioria dos entrevistados refere que a conclusão do 9ºano, trouxe mais conhecimento (...) *não sabia ligar o computador (...)* e (...) *consultar Internet (...)* (n=7), trazendo ao adulto um enorme índice de felicidade por poder continuar os estudos para o 12ºano por um lado e, por outro, dizer que tem o 9ºano quando lhe perguntam o nível de escolaridade (n=4).

◆ De entre os entrevistados, poucos referem (n=5) a idade como obstáculo à continuidade e/ou disponibilidade de tempo, bem como, a motivos pessoais para continuar o 12ºano pelo RVCC; Os restantes (n=5), pretendem continuar o RVCC para o 12º ano e, no local de trabalho.

Participar com êxito abre caminho do que é possível actuar com o sentido de melhorar a acção, incrementando assim a conscientização das pessoas.

◆ Maioritariamente (n=11), as respostas obtidas enunciam que a conclusão do 9ºano beneficiou a progressão na carreira agora com a abertura de concursos internos de acesso a categoria superior à actual;

◆ Por unanimidade, os entrevistados entusiasticamente, referem aconselhar todas as pessoas que necessitem do 9ºano, a frequentarem o RVCC, dando como reforço da decisão a tomar, o exemplo vivido por cada um, tal como, a questão de ser feito à medida de cada um, ser dentro do horário de trabalho ou num horário de

acompanhamento compatível com a vida profissional do próprio, ex.: (...) *aconselhava as pessoas a fazerem isso (...)*.

A grande diferença é estabelecida na forma como decorre o RVCC, comparativamente e no que diz respeito à sua metodologia e tempo lectivo, pois no RVCC, a aprendizagem de competências motoras, as provas são muito claras – carga prática distribuída por períodos curtos é mais eficaz; estas competências são melhor aprendidas quando se aprende cada passo a seu tempo; a prática de uma nova competência se for distribuída em parcelas é mais eficaz do que a prática concentrada.

Segundo o Modelo de Ocupação Humana de Kielhofner & Forsyth (1997), o fenómeno de aquisição e repetição de padrões de comportamento faz-se através do sistema habituacional.

A habituação consiste numa rede organizada de tendências apreciativas, que são definidas como hábitos e papéis.

No nosso caso, validação de competências adquiridas, os papéis dos adultos assumem a tomada exacta de consciência de uma identidade social particular e das suas obrigações, que juntamente provêm um enquadramento que permite a apreciação de situações relevantes e a construção de comportamentos apropriados.

Sendo a identidade pessoal uma função da validação da posição social do homem, este pode ver-se como estudante, trabalhador etc., reconhecendo-se a si próprio como ocupante de uma certa posição, experimentando comportamentos próprios de uma pessoa que desempenha esses mesmos papéis, e vendo-se reflectido nas atitudes e comportamentos dos outros para consigo.

Desta forma, conclui-se esta análise, dizendo que os papéis permitem o empenho e o comprometimento em comportamentos ocupacionais, dando propósito e identidade a esses comportamentos e providenciando estrutura e regularidade à vida, sendo que as capacidades de auto-crítica que contribuam para melhorar os comportamentos no âmbito da promoção da saúde também se enquadram no contexto a cidadania participativa.

Pode, também, verificar-se que a leitura global dos resultados não refuta o elenco de hipóteses explicitadas inicialmente.

CAPITULO VII – Conclusões

Este estudo pretendeu trazer alguns contributos relativamente à forma de olhar para a relação possivelmente existente entre o processo RVCC, sua facilidade de execução, duração e apoio individual no estudo. Com efeito, em termos teóricos, foi possível encontrar alguns elementos que pareciam apontar para a existência de uma relação de facilidade de execução do processo RVCC, a localização física dos tempos lectivos, a proximidade do posto de trabalho e horário laboral e, de que modo tudo isso permitiu o desenvolvimento de práticas de cidadania.

De acordo com o suporte teórico deste estudo, a educação enquanto processo de conquista de direitos da cidadania plena deve ser edificada como direito à informação e ao conhecimento e como um processo contínuo, ao “longo de toda a vida”, no qual o aprender a aprender, o aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, não seja mais um slogan, mas se efective por completo. A educação como direito também precisa de superar as dicotomias crónicas, entre as quais se destacam as relações quantidade *versus* qualidade e discurso *versus* prática.

A transversalidade e amplitude do tema deste trabalho criaram algumas dificuldades no que concerne à estruturação dos múltiplos aspectos que poderiam ser tratados. Temos consciência das nossas limitações, não lemos tudo, não ouvimos tudo, não captamos tudo, mas procuramos sempre o equilíbrio entre duas componentes: o maior rigor possível na mobilização da informação científica de que íamos dispendo e a percepção correcta do estudo empírico que nos proponhamos desenvolver.

É consensual a influência da educação sobre o desenvolvimento das pessoas e a sua importância no processo de mudança das sociedades. A educação de adultos é cada vez mais um desafio à promoção destes para a literacia da cidadania participativa.

Efectivamente, em relação aos dados analisados, pode-se afirmar que, para os sujeitos que constituíram a amostra desta investigação, a localização física da sala de aula em meio laboral e em horário de serviço, leva a supor uma relação positiva com a não frequência do ensino regular em regime nocturno.

O nosso sistema educativo organiza-se quase totalmente em redor da função de ensino: ensina-se noções que foram analisadas, demonstradas, reconhecidas; tem uma função de reprodução – mostra-se, repetem-se ideias, atitudes, comportamentos. Estes métodos de formação preconizam os valores de conformidade, de dependência, de

apatia, porque o lugar deixado às iniciativas, às interrogações ou à experimentação é quase nulo.

É no contexto espacial do nosso estudo – um meio hospitalar onde as oportunidades de emprego são pontuais, que se devem ver as nossas conclusões. Neste contexto e no que respeita às 4 áreas de Competências-Chave, o ensino assistido por computador (TIC) é um importante auxiliar de ensino. Apresenta, ainda, outros benefícios, em especial nas áreas afectivo-emocionais e sociais.

Relativamente aos problemas económicos explicitados remetemo-los para a questão da cidadania económica, que compreende a relação intrínseca entre trabalho e coesão social.

Outra constatação é que, estes sujeitos, que têm em comum o facto de terem desistido do ensino regular, e o de considerarem o acompanhamento pela profissional exemplar e mais motivador do que a sala de aula do ensino regular.

Deste modo a nossa abordagem reconhece a valorização do factor humano como a força endógena para o pleno exercício da cidadania. Através do nosso estudo podemos afirmar que, o pleno exercício de cidadania será tanto melhor apropriado e conseguido quanto melhor o sistema de educação e formação ajudar a implementar mecanismos e fornecer meios para que tal aconteça.

Constata-se que a formação facultada a estes adultos e por ter tratado aspectos sobre o desenvolvimento pessoal, a autoconfiança e qualificações de base, ajudou a que descobrissem os seus pontos fortes e as suas capacidades, com vista à transição ou progressão na carreira profissional. Forneceu-lhes alguns instrumentos que provavelmente proporcionarão transformações para o desenvolvimento na resolução dos problemas e permitiu consciencializá-los que possuem especiais competências comunicativas, que podem tornar-se um elemento de vanguarda para a inovação de novas praticas de cidadania.

Segundo a nossa abordagem, numa primeira fase os adultos precisam de formação que lhes permita desenvolver as suas ideias, identificar as suas competências e capacidades e aumentar a sua confiança. A formação tem que ser uma opção realista e exequível, mas também são necessários apoios e incentivos adequados.

Ao procurarmos a coerência entre os discursos encontramos a diversidade. Cada ser humano é único e individual e nessa individualidade realiza-se enquanto pessoa, torna-se autónomo e independente diferente de todos os outros.

Por isso, seria igualmente interessante, a partir da síntese dos dados obtidos e da formulação, a partir deles, de novos tópicos de pesquisa, caracterizar um outro grupo de sujeitos do mesmo local de trabalho (HDF), nomeadamente quanto à variável sexo, no que diz respeito ao desenvolvimento do ego, relacionando esta característica com a motivação para o desempenho profissional, por forma a levantar novas pistas sobre a forma como a melhoria da formação académica se desenvolve nas qualidades em contexto laboral específico.

Igualmente, teremos ainda interesse e um longo caminho a percorrer até podermos considerar que todos os profissionais elegíveis, adquiriram a certificação da escolaridade mínima obrigatória.

Desta forma, pretender-se-ia compreender e influenciar os processos formativos tendo em conta as necessidades individuais e de desenvolvimento pessoal, tornando o processo RVCC cada vez mais um processo actualizado e adequado às competências adquiridas de cada adulto. Continua a ser, na nossa óptica, uma prioridade, para a construção de uma sociedade com pessoas mais dinâmicas, inteligentes e cordiais em pleno uso de cidadania.

É preciso uma pedagogia de esperança, que permita acreditar que o futuro é possível; que a escola pode ser uma casa de humanidade; que a diferenciação pedagógica pode ser a nova matriz da acção educativa/formativa.

O campo da educação e formação de adultos torna-se um campo bastante favorável para a conquista de uma cidadania democrática se ajudar o empreendedorismo; se fomentar a permeabilidade à inovação, nomeadamente o recurso às tecnologias de informação e comunicação. Se incentivar e apoiar a dinamização e modernização de actividades existentes; se desenvolver o associativismo e o trabalho em rede; se divulgar boas práticas; se desenvolver uma fonte de aprendizagem e uma formação orientada para cidadãos adultos; se promover a aprendizagem ao longo da vida.

As inovações tecnológicas surgem a cada momento, tanto ao nível do acesso e circulação da informação como ao nível da comunicação. À abordagem das novas tecnologias de informação e comunicação em contexto EFA, o seu entendimento sustentado e a criação de uma postura participativa perante as mesmas, contribuirá para vivermos de forma mais envolvente na sociedade

Estamos certos que neste percurso EFA, cada adulto foi levado a construir-se a si próprio e a ser capaz de optar livremente, a pensar e agir por si próprio e, pela riqueza e

pluralidade dos dados recolhidos, podemos afirmar que este percurso proporcionou efectivamente alguma influencia e se essa não se manifesta logo na acção, podemos encontra-la nas ideias, nas convicções e nas fundamentações que cada adulto apresenta no seu discurso.

Acreditamos ser possível o desenvolvimento de práticas de cidadania neste mundo globalizado, para tal é necessário que os sujeitos desenvolvam as suas próprias estruturas individuais, que se consciencializem que são capazes de viver as suas vidas baseadas nos princípios da paz, da harmonia, respeito, tolerância e solidariedade e que saibam identificar quando esses princípios estão a ser violados.

Assim, compreender as contribuições para o desenvolvimento de hoje dos sujeitos, formar competências e saberes necessários à coexistência num mundo em perpetua mudança, será um ambicioso e indispensável atributo da educação e formação de adultos, implicada que está nas respostas educativas para a construção de uma cidadania participativa, podendo este tornar-se o ponto de partida para investigações futuras.

O nosso estudo preliminar e toda a informação fornecida pelos sujeitos de investigação, contribuirá para uma melhor compreensão da problemática do exercício da cidadania com base na educação/formação de adultos.

Esta investigação confirmou-nos a perspectiva da necessidade de realizar outros estudos, que nesta óptica da prestação de serviços em meio hospitalar, se poderiam efectuar para responder a questões centrais do desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, seria interessante caracterizar outro grupo, do mesmo hospital, desta vez com sujeitos que não tivessem necessitado de frequentar o RVCC para o atingir do grau de 9ºano.

Constitui, na nossa opinião, uma das “portas abertas” pela investigação que levámos a cabo, sugerindo novos estudos. Pensamos, igualmente, que o aprofundamento do estudo integrado ou pelo menos articulado, das dimensões individuais e sociais da formação e da Cidadania, poderão contribuir para uma melhor compreensão da Pessoa na sua vida comum.

Tal, como Paulo Freire não acreditamos na educação como alavanca única da transformação social, mas sabemos que sem a educação nunca houve (na história) transformação social.

CAPITULO VIII - Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, L. (1997). Percursos na formação de Adultos. A Propósito do Modelo de M.Lesne. In Santiago R.A., Alarcão, I. & Oliveira, L. Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional, 9-36. Porto: Porto Editora.
- ALFERES, V. M. (1997) *Investigação científica em Psicologia*. Coimbra: Almedina
- ALMEIDA, A.C.P.F. (2002). *Processos de desarrollo local en la freguesia de Cachopo (Portugal)*. Tomo II. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Sevilla. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ANEFA, (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante*, Lisboa. ANEFA.
- ANTUNES, C. & FONTAINE, A.M. (1996). Relação entre conceito de Si Próprio e a Percepção Social na Adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, (pp.81-92).
- ALVES, N. et al. (1996). *A Escola e o Espaço Local*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. Ministério da Educação.
- AYRES, J. A. (2005). *Sensory Integration and the Child – understanding hidden sensory challenges*. Revised and updated by Pediatric therapy Network western Psychological Services. Los Angeles Califórnia.
- BARDIN, L. (1988), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70, (1ª Edição francesa 1977)
- BELL, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOAVENTURA SANTOS, A. (1991). *Subjectividade, Cidadania e Emancipação*. *Revista Critica de Ciências Sociais*
- BOGDAN, R. & BILKEN, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto, Porto Editora, (capitulo 1)

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S.(1994) «Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos, Colecção Ciências da Educação, Porto Editora
- BUGEDA, J.(1974), *Manual de Técnicas de Investigación Social*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- CANÁRIO, R. (1999). Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO R. (2002). Caminhando e Aprendendo. S@ber+, 14-Julho/Setembro, (pp.43- 45).
- CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta
- CASTRO, A. et al. (1974) *Novas perspectivas das ciências do homem*. Lisboa, Presença.
- CIDEC, (2004). Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos, O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida, Lisboa, DGFV
- COMBS, A.W. (1965) *The Professional education of teachers – a perceptual view of teacher preparation*. Boston, Allyn and Bacon.
- COMBS, A.W. (1976) *Perceptual psychology – a humanistic approach to the study of persons*. New York, Harper & Row.
- COMBS, A.W. (1989) *A theory of therapy – guidelines for counselling practice*. Newbury Park, Sage.
- COMBS, A.W. & AVILA, D.L. & PURKEY, W.W. (1971) *Helping relationships – basic concepts for the helping professions*. Boston, Allyn & Bacon.
- CONSTANT, F. (1998). *La Citoyenneté*. Paris: Éditions Montchrestien.

- CORAGGIO, J. L. (1999) *Desenvolvimento Humano e Educação*, Rio de Janeiro; Instituto Paulo Freire, Cortez Editora, (2ª edição).
- COSTA, A. F. (2002). Um Processo de desenvolvimento social de Competências e Certificações in prefácio a *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento. Inovação e Competitividade*. Lisboa. ANEFA.
- COUCEIRO, M.L. (2002). Um olhar sobre o reconhecimento de competências em *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento. Inovação e Competitividade*. Lisboa, ANEFA.
- DELORS, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Lisboa:Edições Asa,
- D'HAINAUT, L. (1990). *Conceitos e métodos da estatística*, Vol. I e II. Lisboa: FCG.
- DOLAN, J. (1978). *Nursing in society, a historical perspective*. Philadelphia: W.B. Saunders
- DOSTOIEVSKI, F. (1880/1950). *The brothers Karamazov*. New York: Modern Library
- DUARTE, I. (2004), *As Aprendizagens dos Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. XVII Colóquio ADMEE – Europa - *A Avaliação de Competências – Reconhecimento e Validação de Aprendizagens Adquiridas pela Experiência*.
- DUARTE, I. (2003), *O valor da aprendizagem experiencial dos adultos nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Faro
- ELDER, G., (1974) *Children of the Great Depression*, Chicago, University of Chicago Press.
- ERIKSON, E. (1972). *Adolescence et crise – la quête de l'identité*. Paris: Flammarion
- ERIKSON, E. (1982). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton.

- FEIXAS, G. & PROCTER, H.G. & Neimeyer, G.J. (1993) Convergent lines of assessment: systemic and constructivist contributions. In G.J. Neimeyer (ed.) *Constructivist assessment – a casebook*. Newbury Park, (pp.143-178).
- FERNANDES, J.V & RAMOS, E.L.L.-V. (Org.) (2000). *Actas do I Congresso Ibero-Americano e Africano de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário*. Vila Real de Santo António.
- FONSECA, A.M. (2000). *Educar para a Cidadania. Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto: Porto Editora.
- FRAGOSO, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. In Emílio Lúcio – Villegas (ed.), *Investigación y Práctica en la educación de Personas Adultas* (pp. 41-60). Valência: Nau Llibres.
- FREIRE, P. (1986). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1995). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*: São Paulo: Paz e Terra. (Edição de Bolso).
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- FREIRE, P., & SHOR, I. (1987). *Medo e ousadia. O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P; (2002, 26ª edição). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1969) *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FREIRE, P. (1997) *Pedagogia da autonomia*, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- GALL, M. D.& BORG, W. R. & Gall, J. P. (1996) *Educational research: An introduction*. New York: Longman Publishers USA.
- GHIGLIONE, R. M.B. (1992), *O Inquérito – Teoria e Prática*, Oeiras, Celta, (1ªedição)
- GUERRA, I. (2000), “Investigação – Acção” – Para pensar o mundo temos de nos distanciar ou de mergulhar nele?”, *Fundamentos e Processos de uma Sociologia da Acção*, Guerra, I., Cascais: Principia, 51 -75.
- HUNT, D. (1966). A conceptual systems change model and its application to education. In O.J. Harvey (ed.) *Experience, structure and adaptability*. New York, Springer: (277-302).
- IGREJA, M. (2004). *A Educação para a Cidadania nos programas e manuais escolares de História e Geografia de Portugal de 2º e 3º ciclo do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)*. Dissertação de Mestrado em Educação para a Cidadania. Universidade do Minho. (Texto Policopiado).
- IMAGINÁRIO, L. (1998). *Problemas de inserção profissional dos adultos pouco escolarizados*. *Sociedade e Trabalho*, 2, (pp.22-31).
- IMAGINÁRIO, L. et al. (1998). *Adaptação/Reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados*. Lisboa: OEFP.
- INSTITUTO do EMPREGO e FORMAÇÃO PROFÍSSIONAL (1994). *Classificação Nacional das Profissões*. Lisboa: IEFP.
- JOSSO, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- KENNEDY, K. (1997). *Citizenship Education and The Modern State*. London: The Falmer Press.

- KIELHOFNER, G. (2002). Model of Human Occupation. (Third edition), Theory and Application. Lippincott Williams e Wilkins
- KIESS, H. O. & BLOOMQUIST, D. W. (1985). *Psychological Research Methods: A conceptual approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- KNOWLES, M. (1980). The modern practice of adult education. Andragogy versus pedagogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- KOHLBERG, L. (1975). The cognitive – developmental approach to moral development
Phi Delta Kappan, 56 (10), 671
- KOHLBERG, L. (1984). The psychology of moral development. San Francisco: Harper & Row.
- LAZURE, H. (1994). Viver a Relação de Ajuda, Soc. Portuguesa de Material Didáctico, Lda. Lisboa: Lusodidacta, traduzido por Margarida Cunha Rosa.
- LEITÃO, J.A. et al. (2001). Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Acção. Lisboa: Edições ANEFA.
- LESSARD H.M., GOYETTE, G., & Boutin, G.(1990). Investigação qualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D. (1986). Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MÁRCIA, J. (1966). Development and validation of ego identity status. Journal of Personality and Social Psychology.
- MAROY, C. et al. (1997). Análise Qualitativa de Entrevistas. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.

- MELO, A.; MATOS, L.S. & SANTOS O. (2001). *Saber +: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e da Formação de Adultos. 1999-2006*. Lisboa: ANEFA.
- MELO, A.; LIMA, L. & ALMEIDA, M. (2002); *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos – O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*, Edição ANEFA.
- NEIMEYER, G.J. & NEIMEYER, R.A. (1993) *Defining boundaries of constructivist assessment*. In: G.J. Neimeyer (Ed.) *Constructivist assessment – a casebook*. Newbury Park,(pp.1-30).
- NOGUEIRA, A.I., (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*; Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NOGUEIRA, A.I.; SILVA, I.M.; LEITÃO, J.A.& TRIGO, M.M. (2002). *Projecto EFA. Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento e Competitividade*. ANEFA.
- NÓVOA, A., (1988). *A Formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus in O Método (auto) biográfico e a Formação*. Lisboa: Cadernos de Formação.
- OLABUENAGA, R. J. I. (1999), *Metodología de La Investigación Cualitativa*, Bilbao, Universidad de Duesto (Capítulos 1 e 2)
- OLABUENAGA, R. J. L. (1972) «*Métodos de Investigación Social.2*» vol. Bilbao. Departamento de Sociologia. Universidade de Deusto.
- PATTON, M.Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- PATROCÍNIO, J.T. (2002). *Tecnologia, Educação e Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- PEA (1977). Recomendações sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos – Aprovada pela Conferência Geral da UNESCO na sua Décima Nona Reunião, Nairobi, Novembro de 1996. In Caderno nº1. Braga: UM/PEA, (pp. 3-36).
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1969). *The psychology of the child*, New York: Basic Books,
- PINTO, Jorge; MATOS, L. & ROTHES, L. (1998). *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*. Lisboa. Ministério da Educação.
- PIRES, A.L. (2000). *Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Um estudo dos contextos e Processos de Formação das novas Competências Profissionais*. Coleção Pensar Educação nº 19. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Núcleo da Educação recorrente e Extra-Escolar.
- PONTE, J. (1986). *O Computador um Instrumento da educação*. Texto Editora.
- PUREZA, J.M. (2001). *Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva, Publicações Lda. (1ª Edição Francesa 1988).
- REINHARZ, S. & CLASE, S.E. (2002). *Interviewing Woman*. In Saber F. Gulbenkian e Jamer A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research. Context and Method* Thousowd Oaks: Sage (pp. 221-238).
- ROGERS, C. (1971). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Tome I, Paris: E.S.F.
- ROSA, J.C.(1999). *Construção Curricular e Construção da Cidadania*. In Seminário Educação, Formação e Mudança organizado pelo Departamento de Educação Básico (texto policopiado a integrar nas Actas).
- ROLDÃO, M.C. (1999). *Cidadania e Currículo. Direitos Humanos. Educação para a Cidadania. Inovação*. Vol 12, nº 1 1999, 9-26.
- ROLDÃO, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.

- ROTHES, L. A. (1998). Os projectos de desenvolvimento local como contextos de excelência de adultos: realidades e desafios. A rede para o Desenvolvimento Local. Edição Especial.
- SANTOS, S. A. (1990). Educação de Adultos. Educação para o desenvolvimento. Rio Tinto: Edições Asa.
- SANTOS, S. A. (2000). In Entrevista à Revista S@ber+, 7 Outubro/Dezembro, 5-8.
- SIEGEL, S. (1975). Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento. Rio de Janeiro: McGraw –Hill.
- SIMÕES, H.R. (1995). Dimensões pessoal e profissional de formação de professores. Aveiro: Adine
- SIMÕES, C.M. (1996). O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL, R. C. (1993). Psicologia Educacional Uma Abordagem Desenvolvimentista. Editora MCGRAW- HILL de Portugal, Lda.
- TAVARES, J. (2001). A Resiliência na sociedade emergente. In Tavares, J. (Org.) Resiliência e Educação. São Paulo: Cortez Editora (pp. 43-75.).
- TEDESCO, J.C. (1999). O Novo Pacto Educativo – Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- TRIGO, M. (2000). Um Olhar sobre a Educação e a Formação de Adultos: a Conferência de Évora. S@ber+, 6 – Julho/Setembro, 5-8.
- TRIGO, M. (2002). No Coração de um Escola Sucedida e Qualificante para Todos. S@ber +, nº14, Julho/Setembro. Lisboa: Edição ANEFA.
- TUCKMAN, B.W. (2000). Manual de investigação em educação. Lisboa: FCG.

VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (org.) Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Afrontamento.

WHITE, R.T. (1989). Metacognition. In A. T. Husen & P.N. Postlethwaite (ed.). The International Encyclopedia of Education, vol.sup.(pp.503-508).

YARNELL, T. (2000). Build your child's self-esteem. Retirado em 28 de Junho de 2004. Web. Site <http://www.Homeestead.com/sefhelppolutions/buildñs4.html>.

YIN, R. (1993), Applications of Case Study Research, London: Sage.

ANEXOS

ANEXO A1

Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

CENTROS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS -

ROTEIRO ESTRUTURANTE

ENQUADRAMENTO

Por Educação de Adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazer, simultaneamente, as suas próprias necessidades e as da sociedade.

(UNESCO, Declaração de Hamburgo, 1997)

Em resultado da acção das novas tecnologias de informação e comunicação, da globalização dos mercados e, no caso da Europa, em resultado também da própria construção europeia, o mundo actual tem vindo a sofrer uma acelerada transformação.

Esta transformação, geradora de novas dinâmicas, implica a colocação de grandes desafios à sociedade portuguesa. Se, por um lado, estes desafios tendem a potenciar as características positivas, por outro, acentuarão as vulnerabilidades e fragilidades estruturais do país. A situação da **qualificação escolar e profissional da população portuguesa** é certamente um exemplo paradigmático.

A não serem tomadas medidas de elevação dos níveis educativos e de qualificação, a OCDE prevê que em **2015 a população activa portuguesa com formação igual ou superior a 9 anos, não atingirá os 40%.**

Esta situação, se vier a acontecer, será desastrosa, não só para cada um dos cidadãos, como também para a sociedade portuguesa, nomeadamente em termos de:

- ✓ Afirmação cultural e económica;
- ✓ Cidadania activa;
- ✓ Coesão social;

O reforço da educação e da formação ao longo da vida, foi reiterada no Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, assinado pelo Governo e os parceiros sociais em Fevereiro de 2001, quando acordaram que a dinamização e formação de adultos, enquanto sistema que possibilita o acesso generalizado destes à progressão educativa, tecnológica, cultural e profissional, de

forma autónoma e permanente, deve ser conduzida através da valorização da certificação escolar e profissional das competências adquiridas ao longo da vida.

No entanto, as pessoas só aceitarão fazer actividades de aprendizagem se:

1. Forem tornadas acessíveis propostas adequadas de aprendizagem em termos de oportunidade, ritmo e localização;
2. Em qualquer processo de aprendizagem forem consideradas as suas experiências de vida e profissionais;
3. Os conhecimentos e as competências que já adquiriram forem reconhecidos e validados a nível dos seus percursos pessoais e/ou de formação profissional.

Tendo como referência o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, podemos identificar 3 categorias básicas de aprendizagem:

1. **Aprendizagem formal...** a que ocorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos pelos sistemas de educação e formação;
2. **Aprendizagem não-formal...** a que ocorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. Pode ocorrer no local de trabalho, através de actividades de organizações ou de grupos da sociedade civil e em organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto...);
3. **Aprendizagem informal...** a que decorre da vivência do quotidiano. Este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional, podendo não ser imediatamente reconhecida, pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e /ou aquisição de novas competências.

Em consequência dos diversos modos de aprender as pessoas adquirem competências que constituem o **seu património pessoal**.

1- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

«O Reconhecimento de Saberes Adquiridos que decorrem da experiência, qualquer que ela seja, acaba por constituir um direito fundamental do indivíduo»

(J. Cardinet, Pratiques de Formation, 1989)

O RVCC, bem como a educação e formação de adultos desempenham um papel essencial e específico, dado que, por um lado, proporcionam, a homens e mulheres, os meios que lhes permitem responder, de forma construtiva, a um mundo em

constante mudança e, por outro, facultam processos que reconhecem os direitos e as responsabilidades dos adultos e das comunidades.

2 – Objectivos dos Centros de RVCC

A ligação ao meio é um dos caminhos para chegar a cada adulto, a grupo de adultos e às suas comunidades. Por isso, a ANEFA aposta, na **participação e na mobilização dos actores sociais locais, constituídos** em centros de RVCC;

Os Centros surgem a partir de entidades públicas e privadas com forte enraizamento local, espaços privilegiados de contacto com os adultos e de excelência para a aplicação e desenvolvimento de novas metodologias de reconhecimento e validação de competências.

«A rede de Centros de RVCC constitui-se como um espaço privilegiado de comunicação, de cooperação e de excelência no domínio do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências dos cidadãos portugueses, em articulação permanente com redes idênticas no espaço comunitário e integra-se num sistema mais vasto de relações visando a coesão social e apostando na inovação, enquanto elementos motrizes do desenvolvimento das pessoas e da competitividade das organizações»

(In Carta de Qualidade dos Centros de RVCC)

3 – O Quadro de Referência dos Centros de RVCC

Estruturam-se a partir de:

- ✓ Do Referencial de Competências - Chave de Educação e Formação de Adultos da ANEFA;
- ✓ Dos Eixos de Acção;
- ✓ Das Funções;

– Referencial de Competências – Chave

Está organizado por níveis:

Básico 1,

Básico 2,

Básico 3,

e que abrange quatro áreas de competências chave, a saber:

- ◆ Linguagem e Comunicação (LC)
- ◆ Matemática para a Vida (MV)
- ◆ Cidadania e Empregabilidade (CE)

◆ Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

Cada uma destas áreas especifica-se por sua vez, em quatro unidades de competência - chave, alvo de validação.

Os Eixos de Actuação dos Centros de RVCC

Está organizado em torno de três eixos fundamentais:

1. Eixo de Reconhecimento de competências;
2. Eixo de Validação de Competências-Chave
3. Eixo de Certificação de Competências-Chave;

O Centro organiza o processo de Reconhecimento com o adulto, conduzindo-o à Validação e Certificação das suas competências, de acordo com os eixos de actuação usando, para o efeito, diversos instrumentos que apoiam a construção de diversos produtos.

Eixos	Instrumentos	Produtos
Reconhecimento	Ficha de inscrição/candidatura	Registo Biográfico
	Documentos que possibilitem a Identificação das competências	Dossier Pessoal de Competências (portfolio); Pedido de Validação de Competências
Validação	Pedido de Validação de Competências; Dossier Pessoal de Competências	Dossier de Candidatura
Formações Complementares	Referencial de Competências-Chave	Termo
Certificação	Termo	Carteira Pessoal de Competências Certificado

3.3 As Funções do Centro de RVCC

(Portaria 1082- A/2001,artº 9º)

Deverão ser organizados em torno das seguintes funções:

- ✓ Animação local;
- ✓ Informação;
- ✓ Aconselhamento;
- ✓ Acompanhamento;
- ✓ Provedoria;

As funções enunciadas sustentam e consolidam o desenvolvimento dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências realizadas pelos Centros e exigirão aos profissionais de RVCC a apropriação e o conhecimento de metodologias e domínios de intervenção relevantes para essa função, nomeadamente:

1. Histórias de Vida
2. Orientação Vocacional
3. Balanço de Competências
4. Avaliação

4 – Actividades e Serviços dos Centros de RVCC

Estão orientados para dois domínios de intervenção:

- . a intervenção ao Nível do Meio;
- . a intervenção ao Nível do Adulto

		Adulto: <ul style="list-style-type: none">- Divulgação- Informação e aconselhamento- Acompanhamento- Reconhecimento de competências- Formações Complementares- Validação de Competências- Certificação- Provedoria
Meio interno: <ul style="list-style-type: none">- sistemas de informação;- organização técnico-pedagógica;- organização administrativo-financeira- -	Meio externo (Comunidade Local) <ul style="list-style-type: none">- Diagnóstico local;- Promoção e Divulgação;- Redes e Parcerias;	
DOMINIOS DE INTERVENÇÃO DO CENTRO RVCC		

4.1. Actividades Estruturantes dos Centros de RVCC

Constituem actividades Estruturantes do Centro RVCC:

- ✓ O diagnóstico local;
- ✓ As relações em rede e as parcerias locais;
- ✓ A promoção e divulgação;
- ✓ O sistema de informação;
- ✓ A organização técnico - pedagógica;
- ✓ A organização administrativo-financeira;

4.2. Serviços dos Centros RVCC

Os serviços estão organizados em torno de 3 grandes eixos:

Eixo de Reconhecimento

Eixo de Validação

Eixo de Certificação

A desagregação dos eixos de intervenção dos Centros em termos de actividades e funções é apresentada da seguinte forma:

DIVULGAÇÃO

Eixos	Actividades	Funções
Reconhecimento	Acolhimento Identificação de Competências Elaboração do Dossier Pessoal	Animação Local
Validação	Preparação da candidatura; Organização da candidatura; Avaliação da candidatura; Resultados da candidatura;	Informação ; Aconselhamento ;
Certificação	Posicionamento; Formalização dos resultados da Validação; Emissão da Carteira Pessoal de Competências; Emissão de Certificado do nível B3, B2 ou B1	Acompanhamento; Formações Complementares; Provedoria;

4.2.1 Eixo de Reconhecimento de Competências

Desenvolve-se através das funções de informação, **aconselhamento e acompanhamento** enquadradas nos princípios metodológicos das Histórias de Vida e do Balanço de Competências.

As funções de aconselhamento e acompanhamento permitem:

- Clarificar os objectivos dos Centros RVCC;

- Identificar as expectativas dos adultos;
- Identificar potencialidades e estabelecer objectivos;
- Encaminhar os adultos para o processo de RVCC;
- Apoiar os adultos no processo de elaboração de candidatura (Dossier pessoal);
- Encaminhar os adultos para modalidades de formação de curta duração, adequadas às suas necessidades (formações complementares);
- Apoiar os adultos na definição e implementação de projectos profissionais e pessoais subsequentes;

O **aconselhamento** é um processo contínuo, **desenvolvido pelos técnicos responsáveis pelo RVCC**.

<i>Momento</i>	<i>Actores</i>
Divulgação	Director/Animador Local (quando exista)
Informação	Profissional de RVCC
Aconselhamento	Profissional de RVCC
Reconhecimento de Competências	Profissional de RVCC
Aconselhamento	Profissional de RVCC
Formações Complementares	Formadores
Validação	Júri (Profissional RVCC, Formadores, Avaliador Externo)
Aconselhamento	Profissional de RVCC

O processo de Reconhecimento de Competências pode assentar numa lógica de **Balanco de Competências** que se organiza em três fases distintas. Neste processo, os adultos deverão ter a oportunidade de **reflectir sobre as suas experiências e sobre as competências que adquiriram ao longo da vida**, quer em contextos formais de aprendizagem e trabalho, quer em contextos informais e não formais.

Fases do Balanco de Competências:

1. Envolvimento inicial;
2. Investigação/exploração;
3. Conclusão;

4.2.2 Eixo de Validação de Competências

O processo de Validação de competências é constituído por 4 fases:

- Preparação da candidatura (recrutamento);
- Organização da candidatura (identificação de competências);
- Avaliação da candidatura (avaliação de competências);

- Resultados da candidatura (decisão de validação);

Trata-se de um processo que poderá ser conduzido, de forma autónoma, pelo próprio Adulto, com o auxílio dos documentos e suportes de Informação produzidos para este fim pela ANEFA.

A avaliação da candidatura é realizada por um **Júri de Validação** constituído pelos **formadores das áreas de competência - chave** definidas no Referencial da Anefa, pelo **profissional de RVCC** que acompanhou o adulto no processo de Reconhecimento de Competências (carácter consultivo) e por um avaliador externo.

Resultados do processo de validação de competências

No final deste processo o adulto poderá:

1. Ver reconhecidas as competências que adquiriu ao longo da vida, validadas de **forma completa** relativamente às quatro áreas de competências -chave e aos níveis B1,B2 ou B3 do Referencial de Competências -chave da ANEFA. Neste caso, o processo conduz ao registo da validação na **Carteira Pessoal de Competências - chave e** à emissão de um **Certificado** legalmente equivalente aos diplomas dos 3º,2º e 1º Ciclos do Ensino Básico (certificado);

2. Ver reconhecidas as competências que adquiriu ao longo da vida, validadas de **forma parcial** relativamente às quatro áreas de competências -chave e aos níveis B1,B2 e B3 do Referencial de competências -chave da ANEFA. Neste caso, o processo conduz ao registo da validação das respectivas unidades de competência na **Carteira Pessoal de competência -chave** (validação);

3. Ser envolvido em percursos formativos de curta duração baseados no Referencial de competências -chave, por forma a poder completar um determinado nível do percurso formativo e, conseqüentemente, a prosseguir o processo de validação das unidades de competência em falta (formações complementares).

4.2.3 Eixo de Certificação de Competências

Está quase exclusivamente centrado no processo de certificação de competências que constitui a confirmação oficial e formal das competências e qualificações adquiridas por formação e/ou experiência, em princípio sancionadas após reconhecimento e validação.

4.2.4. Formações Complementares

As formações complementares organizam-se tendo em consideração as competências adquiridas pelo sujeito ao longo da vida (já validada) e o Referencial de Competências -chave da ANEFA, identificando **percursos curtos de formação** a realizar pelo adulto ou grupo de adultos.

4.2.5. Provedoria

Quando o adulto não reunir as condições necessárias para prosseguir o processo RVCC pode:

1. Ser encaminhado para outros profissionais ou outras entidades;
2. Ser encaminhado para formações complementares de curta duração;

O adulto que obtenha a certificação das suas competências e o respectivo certificado, deverá de novo ser apoiado na definição e reconstrução do **projecto pessoal futuro**.

Deste modo, pretende-se criar o máximo de condições que assegurem ao adulto a concretização do seu projecto pessoal e profissional.

5. MODELO ORGANIZACIONAL E DE GESTÃO

5.1. Recursos afectos ao Centro

5.1.1. Recursos Humanos:

- **Director**
- **Administrativo**
- **Serviços Técnicos do Centro RVCC:**
 1. Profissionais de RVCC
 2. Formador(es)
 3. Coordenador/Animador Local (quando o Director estiver a tempo parcial)
- **Serviços Especializados:** avaliador externo
- **Parcerias Locais, Regionais e Nacionais**

5.1.2. Formação da Equipa RVCC

1. Os avaliadores externos serão alvos de acreditação por parte da ANEFA;

2. A equipa seleccionada passa por um processo de formação qualificante com uma componente de **formação transversal** orientada para os aspectos organizacionais e de funcionamento do Centro e uma componente de **formação específica** directamente relacionada com o leque de funções atribuídas a cada elemento.

A componente de formação transversal visa promover a interiorização da filosofia e do modelo de funcionamento do Centro RVCC em cada contexto local e, simultaneamente, desenvolver competências de trabalho em equipa, de planeamento, de gestão, de organização, de acompanhamento e de avaliação de projectos.

A componente de formação específica visa essencialmente qualificar os participantes no conhecimento, apropriação e utilização dos princípios e metodologias de reconhecimento de competências, bem como das principais actividades estruturantes dos Centros de RVCC.

5.1.3 Espaços e Equipamentos

- Sala de atendimento individual 1
- Mediateca – Clube Saber +
- Sala de Atendimento Individual 2
- Espaço de Trabalho da Equipa CRVCC 3
- Sala de Sessões de Grupo 4

Equipamentos Mínimos:

- **Sala 1 e 2:** 1 mesa, 3 cadeiras , 1 armário
- **Sala 3:** 5 secretárias, 5 PC's equipados por forma a dar resposta ao SI , 2 impressoras , 1 mesa reuniões , 4 armários , 1 fotocopadora;
- **Sala 4:** 15 mesas, 15 cadeiras, 1 quadro papel , 1 retroprojector;

5.2. Funcionamento dos Centros RV

Actividades de preparação:

- . Realização do diagnóstico Local;
- . Estabelecimento de contactos com potenciais parceiros;
- . Concepção do plano de promoção/divulgação do Centro e produção de materiais em diferentes suportes

Abertura Formal do Centro

Apresentação do Plano Estratégico de Intervenção (PE):

1. Objectivos
2. Metas (quantificadas)
3. Rácio volume de actividade previsto vs. Equipa e afectação do seu tempo a cada actividade;
4. Identificação e definição do tipo de parcerias (institucionais ou operacionais) e seu nível de participação;
5. Identificação e caracterização da equipa do Centro RVCC;
6. Esquema de modelo de funcionamento e respectivo horário;
7. Orçamento;

Esquema de Implementação do Plano de Promoção e Divulgação:

1. Distribuição de material informativo e promocional;
2. Processo de mobilização dos públicos a abranger (através das rádios locais, sessões de esclarecimento, etc.)

Abertura Efectiva do Centro RVCC à População -Alvo da Entidade Incubadora e à Comunidade Local.

Anexo B1

Transcrição das 1^as entrevistas aos adultos

1ª entrevista (António)

E: Acabou o RVCC neste hospital o que é que quer dizer sobre a experiência deste processo?

Entrevistado: Bem a minha experiência deste processo para mim considero que foi positiva partindo do princípio de que gostaria de complementar portanto os poucos estudos que eu possuía portanto em termos de habilitações literárias eu possuía o 6º ano achava que por si só não era suficiente e ainda considero que apesar de já ter o 9º ano ainda tenho aspirações de chegar mais além e agora também depende muito dos acontecimentos e deixar rolar as coisas porque em termos materiais também nem sempre é fácil as coisas acontecerem pois eu sou uma pessoa que comecei a estudar como qualquer criança normal na escola primária fiz a escola primária até ao 6º ano portanto que terminei com a idade de 12 anos não me deram a possibilidade de continuar apesar de eu pretender continuar hoje com 44 anos portanto eu considero que apesar de tudo nunca se é velho para ter maior índice de conhecimentos apesar de tudo pois isto foi para mim em termos práticos imediatos isto não me trouxe assim em termos profissionais não me trouxe qualquer tipo de vantagem até ao momento agora interiormente é uma riqueza que eu possuo mais para além daquilo que eu tinha a nível de formadores que foram excelentes na matéria que deram houve uma grande proximidade entre nós proximidade no sentido profissional didáctico porque souberam explicar muito bem houve algumas lacunas aí que eu também considero que no sentido em que deveria de ter sido mais prolongado portanto apesar das bases estarem lá estão ficaram retidas acho devia de ter sido um pouco mais alongada um pouco

E: no tempo

Entrevistado: no tempo para além disto o que é que eu poderei eventualmente dizer mais objectivamente portanto penso que tenho possibilidades e porque também quero fazer o 12º ano se ainda me for possível penso como dizia que nós todos nós deveríamos eventualmente quando não temos as nossas habilitações literárias que não são académicas depende da perspectiva quando nós pretendemos chegar mais além no futuro e porque ainda acreditamos no futuro e nas possibilidades que nós temos na vida ou poderemos ter se tivermos maiores conhecimentos do que aqueles que temos tido até então e atendendo a que estamos a entrar numa época de globalização e porque estamos as perspectivas de emprego cada vez são menos se nós não estivermos habilitados para

exercer esta ou aquela profissão neste caso na minha profissão que é pedreiro ladrilhador mas que já exerço esta profissão há mais de 20 anos

E: então foi a primeira profissão que teve foi

Entrevistado: não foi não foi a profissão definitiva eu portanto eu estive a exercer durante breves períodos algumas profissões portanto dentro da mesma área mas com a exceção de uma que já fui segurança também todavia portanto eu depois acabei por me fixar e nesta profissão querer desenvolver portanto especificamente a profissão de pedreiro

E: desde os 12 anos de idade

Entrevistado: não precisamente por isso eu comecei na agricultura comecei por trabalhar

E: aos 12 anos

Entrevistado: aos 13 anos sai da escola com 12 comecei com 13 anos a trabalhar na agricultura passando por algumas experiências noutras profissões noutras áreas nomeadamente em fábricas como operário fabril de tijolo de telhas enfim estive como disse há pouco portanto na segurança trabalhei em estradas na construção de estradas e penso que portanto praticamente portanto houve também algumas pequenas experiências como pintor como outras coisinhas assim mas que não deu para portanto ter as bases totais de como se exerce essa profissão portanto mantenho-me nesta profissão porque na altura quando comecei era a que designadamente a que havia uma maior possibilidade de integrar no mercado de trabalho era a que posteriormente numa fase posterior foi a que designadamente também era aquela que conseguia-se retirar maior dinheiro dessa profissão isto na parte portanto privada aqui na questão pública estou aqui portanto há dois anos há dois anos por contratos muito breves contratos de três meses portanto mas portanto têm sido intermitentes portanto

E: o vínculo com esta instituição é contratos

Entrevistado contratos é contratual

E: termo certo

Entrevistado: termo certo pois não dão a possibilidade de ir mais além portanto penso eu isto é na minha perspectiva de que estou a corresponder aquilo que portanto as chefias exigem e daí o facto de me terem continuado a chamar portanto quando sou solicitado para fazer isto ou fazer aquilo portanto eu tento corresponder dentro da abertura da que eu tenho e disponibilidade que eu tenho para tudo isso

E: e qual é a categoria que

Entrevistado: a categoria de pedreiro portanto a categoria que eu exerço aqui é de pedreiro

E: lembrei-me só acabou a escola primária a escola formal aos 12 anos

Entrevistado: aos 12 anos

E: e entrou com que idade

Entrevistado: entrei com sete anos

E: e quer-me explicar mais ou menos como foi esse percurso

Entrevistado: não teria bem sete, seis anos seis para sete anos portanto aquilo ficou num piso intermédio em relação

E: á idade

Entrevistado: à idade ao mês que faço anos portanto e ao período que o ciclo começava escolar portanto a partir daí não me deram a possibilidade de continuar como já

E: quem não deu

Entrevistado: os meus pais não me deram não propriamente porque não terem a disponibilidade financeira mas porque consideraram ou consideravam na altura erradamente no meu entender que eu lhes faria falta para suprimir alguns pequenas carências de pequenos trabalhos que eu poderia eventualmente fazer nomeadamente na agricultura e eles não acreditavam muito porque são pessoas de uma outra idade e não são pessoas são pessoas iletradas não acreditavam muito nessa questão escola fazia-se ia-se para a escola porque era obrigatório já na altura e enfim mas o facto de continuar não me deram essa possibilidade

E: nasceu aonde

Entrevistado: eu nasci e sou natural de Pombal

E: a família está toda lá

Entrevistado: a minha família encontra-se toda lá com a excepção de um familiar muito próximo ou seja da minha irmã que se encontra imigrada na Alemanha já há muitos anos também e eu vim para cá para baixo portanto tal como dizia porque também possuo assim um certo espírito de aventura sou aventureiro

E: há quanto tempo

Entrevistado: e já vim para aqui há 23 anos portanto eu vim era muito jovem cá para baixo acabei por constituir família aqui em baixo em Faro portanto hoje sinto-me integrado dentro do meio que me rodeia e pronto essencialmente penso que é assim

E: estudou em Pombal

Entrevistado: estudei em Pombal

E: sempre em Pombal nunca saiu da zona onde habitava para estudar

Entrevistado: nunca saí para estudar nunca saí mantive-me

E: em Pombal

Entrevistado: em Pombal melhor dizendo portanto eu sou natural de Pombal mas sou da periferia portanto já nos subúrbios portanto que aquilo é já era já um meio rural portanto era muito próximo do meio urbano mas portanto ficava na periferia daí o facto de eu ter citado que trabalhava na agricultura comecei por trabalhar na agricultura e não sei quantos hoje mantenho esta profissão e espero sempre de se for possível talvez mudar não sei mas as perspectivas não são muitas no entanto pois eu vou sempre aguardando e é por isso que eu estou a tentar tirar o 12º ano para porque os anos vão-se passando e

E: uma das perspectivas é fazer o 12º ano quando nós tivermos isso aprovado pelo Ministério

Entrevistado: se for possível porque é como digo e como diz o ditado popular um provérbio que afirma e muito bem que o saber não ocupa lugar e eu como sempre fui uma pessoa que gostei muito de ler de ter conhecimentos e gosto sempre de saber mais tanto nomeadamente na área das novas tecnologias era uma coisa que me passava ao lado e que eu tive as bases dentro deste curso e para mim considero que foi muito útil foi positivo

E: quanto tempo demorou o processo

Entrevistado: ora o processo demorou sensivelmente uns 4 a 5 meses

E: e que formação é que teve

Entrevistado: a formação que eu tive foi na área de cidadania foi na sociologia portanto penso que já não agora falham-me aí os termos técnicos

E: cidadania e empregabilidade

Entrevistado: exactamente foi portanto na parte das novas tecnologias

E: TIC

Entrevistado: no computador no TIC e havia uma outra área que agora não

E: matemática para a vida

Entrevistado: exacto perfeitamente era isso

E: na linguagem e comunicação não fez formação

Entrevistado: linguagem e comunicação portanto

E: não fez complemento

Entrevistado: não fiz complemento acho que não fiz complemento já passou um ano e tal desde que isso foi formado o grupo

E: o grupo

Entrevistado: e não estou agora já não sei lá muito bem recordado dessa situação mas acho que acho que foi tudo acho que falei que foi tudo penso eu que foi isso em termos profissionais eu gosto de me dar bem com toda a gente gosto de me integrar no meio em que estou inserido gosto de participar gosto de enfim em termos gerais gosto de ser simpático com toda a gente

E: tem filhos

Entrevistado: tenho uma filha

E: estuda

Entrevistado: estuda encontra-se neste momento no 8º ano portanto tem 12 anos perdão 13 anos estava a falhar tem 13 anos e espero que ela chegue mais além do que aquilo que me deram

E: acompanha os estudos

Entrevistado: acompanho efectivamente acompanho

E: comparando aquilo que ela está fazendo uma vez que está no 8º ano com este processo em que esteve submetido quais são as diferenças assim que se pode dizer que encontra entre os dois métodos ou lembrando-se do método ou do tempo em que o senhor era aluno da escola formal

Entrevistado: é assim antigamente eu digo ponho o termo antigamente porque já se passaram trinta trinta anos desde esse tempo até agora acho uma diferença abismal é evidente que agora portanto é muito mais positiva existe uma maior abertura mesmo em termos políticos na altura portanto isso condicionava muito o ensino era muito mais rígido na altura e as pessoas que passaram por essa altura sabem tão bem quanto eu que era muito rígido portanto o ensino mesmo na questão dos castigos que existiam que hoje é impensável portanto uma situação dessas tais como a palmatória a cana da índia e não sei quantos hoje eu penso que o ensino está mais está modificado melhor e ainda bem que assim é porque estamos a prosperar é sinal que estamos a entrar num numa era em que portanto em que Portugal já é um país com uma abertura diferente com métodos diferentes de ensino e não só a consciência de que tem que se preparar o futuro é através da cultura através do ensino é através de muitas outras coisas

E: e acompanhando os estudos da filha que está a fazer o 8º ano as áreas em que o senhor esteve linguagem e comunicação TIC matemática para a vida e cidadania e

empregabilidade acha que estas quatro áreas de alguma forma são equivalentes ou abarcam aquilo que no ensino formal está a ser dado já que tem subjacente uma série de anos de trabalho e de vida social activa

Entrevistado: é assim eu considero que que isto o ensino que me foi que me foi administrado agora através deste curso que é um complemento daquilo que eu estudei e que noutros tempos portanto que já me fugia á memória e que hoje na tal como dizia anteriormente hoje no ensino actual que é diferente e por ser diferente torna-se mais acessível apesar de como é que eu posso dizer isto portanto torna-se mais simplificado do que aquilo que era antigamente em termos objectivos acho que é isto as matérias que se dão hoje são ligeiramente diferentes daquelas que se davam no entanto as bases eram as mesmas ou continuam a ser as mesmas portanto em todas essas várias áreas

E: é mais simplificado ou está mais de acordo com a vida da pessoa

Entrevistado: obviamente que hoje eu estou mais de acordo do aquilo que do que o ensino que se praticava então aquando eu andava na escola primária porque abarca uma um maior número de coisas que então e porque e até porque Portugal na altura quando eu andava a estudar portanto isto antes do 25 de Abril isto era um país muito fechado era um país que não tinha tantas coisas como hoje tem portanto quer em muitas áreas não portanto é diferente e o que é que eu poderei eventualmente dizer mais acerca disto

E: neste processo houve se calhar momentos em que mais se entusiasmou e havia outros que provavelmente não

Entrevistado: sem dúvida as novas tecnologias nomeadamente TIC para mim foi das áreas que me entusiasmou mais houve outras que portanto noutras áreas nomeadamente na matemática embora não tivesse sido aluno brilhante mas era uma pessoa que sabia só que com o tempo nós vamos perdendo ao longo do tempo vamos perdendo portanto certos e determinados pormenores que agora foram reavivados portanto e que se calhar até o fiz com mais gosto do que o fazia na altura porque era obrigatório fazê-lo na escola

E: bom então já recebeu a sua caderneta e o seu certificado do 9º ano há quanto tempo espera

Entrevistado: eu espero portanto desde Fevereiro de Janeiro Fevereiro de mil novecentos e noventa não perdão 2005 sim portanto fez um ano 2005 sim estamos em 2006 exactamente

E: e de alguma forma é prejudicial

Entrevistado: não em termos práticos não é prejudicial mas é uma das coisas que para mim me dava todo o gosto todo o ênfase poder ter e poder certificar-me a mim próprio que está aqui tenho porque lutei porque quis fazer força e porque quero chegar ainda mais além porque isso eu tenho o diploma do 6º ano que era o que vinha desde então e tenho muito prazer em tê-lo comigo e dizer isto que foi o que eu fiz até aqui e portanto faseadamente agora também gostaria imenso de ter também esse certificado do 9º ano e porque não é porque me faça falta na prática tendo em conta que a profissão que exerço não tem até ao momento feito falta mas quem sabe amanhã poderá me vir a fazer falta podem pedir o currículo para uma coisa qualquer e eu terei que apresentar portanto o certificado

E: tem mais alguma coisa a acrescentar senhor António

Entrevistado: é assim espero e desejo que estes cursos são administrados as pessoas que têm poucas habilitações que continue e que tal como eu fiz parte de um curso destes mais pessoas façam parte dele e que continuem portanto com estes cursos e se possível que a ver se é só até ao 9º faz falta até ao 12º ano

E: e obrigado senhor por esta disponibilidade se houver alguma falta de mais coisa agente pode voltar a conversar

Entrevistado: perfeitamente

E: e de momento estamos os dois satisfeitos e obrigadinhos

Entrevistado: eu estou satisfeito

E: obrigado

Entrevistado: obrigado

1ª Entrevista (Alfredo)

E: este processo RVCC que tu foste submetido queres-me contar um pouco a história desde o seu início até ao final

Entrevistado: pois desde o inicio pois portanto este processo isto

E: fizeste a escola primária onde

Entrevistado: pois eu fiz a escola primária na minha terra que é Vaqueiros Concelho de Alcoutim portanto entrei para a escola com sete anos passei tudo passei os anos todos os anos todos até fazer a quarta classe pois foi só onde é que eu cheguei dali convidaram-me ainda ainda me convidaram para vir estudar mas não havia hipóteses não havia a situação financeira que era e tudo eu não tinha ninguém não tinha ninguém em Faro para em Faro ou noutra terra qualquer onde havia escolas por que lá não havia

E: nem mais perto

Entrevistado: nem mais perto lá não havia escolas nenhuma mais tarde abriram então depois em Martinlongo uma telescola que era do pároco lá da zona abriram uma telescola mas eu já tinha deixado a escola e prontos já não já tinha começado a trabalhar comecei a trabalhar praticamente quando saí da escola a ajudar o meu pai que era carpinteiro e eu comecei a trabalhar junto com ele fazia trabalhos do campo também e no tempo que me sobrava do campo pois ajudava e estive lá até aos 16 anos

E: depois dos 16 anos

Entrevistado: depois voltei vim para Faro que a intenção de vir para Faro era vir aprender a polidor que era para acabamento de móveis que era para depois voltar para a terra outra vez depois de saber acabar fazer os acabamentos mas depois gostei tanto disto que cá fiquei e até hoje fui para uma empresa estive sempre naquela empresa até ir para a tropa fui para a tropa quando voltei outra vez para a mesma empresa foi até oitenta e três que deixei e que vim para o Hospital de Faro

E: e estás agora no Hospital há quantos anos

Entrevistado: Portanto há 23 anos ou 24 já vai a caminho dos 24

E: sempre na mesma profissão

Entrevistado: sempre a carpintaria sempre ligado á mesma coisa fiz carpintaria e fazia os estofos inclusivos também fiz vários serviços de estofos que havia aqui para fazer e agora é que mudámos para marceneiro aqui há uns anos porque era para altamente qualificado como na carpintaria não havia essa hipótese e fiz sempre estofos até há uns sei lá até há meia dúzia de anos quando entregaram a empresa entregaram os serviços aqui dos **sies** a uma empresa que era a **susp** tinha pois gerir aqui os serviços e eles começaram a mandar fazer uma parte dos estofos fora e enfim foi na altura em que deixei de fazer o resto tenho feito sempre carpintaria e pronto tudo o que venha

E: e quando te desafiaram para o processo RVCC o que é que tens a dizer sobre isso há quanto tempo acabaste

Entrevistado: pois acabei deve haver para aí dois anos um ano e tal não sei não estou a ver bem a altura mas acho que sim foi para aí há dois anos fiquei um bocadinho logo em principio entusiasmado com isto mas depois motivos de saúde quase que deixo mas fui incentivado muito incentivado e pronto e olha conseguiu-se com muito trabalho e tudo

E: e qual foi a área que mais te motivou

Entrevistado: portanto foi o TIC e a matemático era o que eu gostava como a parte dos computadores eu não percebia nada daquilo pois assim que foi o que me incentivou

assim pá para conseguir para perceber alguma coisa daquilo que hoje quem não percebe nada daquilo é como não saber ler

E: a família de alguma forma colaborou contigo

Entrevistado: sim ajudaram-me

E: tens filhos

Entrevistado: sim tenho filhos tenho 3 filhos um com 28 26 outro com 24 e outro com 17 e um netinho agora mais pequenino com um aninho vai fazer e pronto eles ajudaram-me um bocado

E: e qual é a opinião de eles sobre este processo para te dar a carteiro do 9º ano de escolaridade eles já tendo passado pelo ensino formal até ao 9º ano em que medida eles acharam que isto tinha semelhanças ou diferenças ou era importante para

Entrevistado: eles achavam que era importante para mim pronto e por isso eles me ajudaram também não é pronto é um pouco diferente daquilo que eles aprenderam muitas coisas talvez o 9º ano deles seja um bocadinho diferente deste não é verdade eu acho que isto foi importante

E: não va

Entrevistado: não vou porque a minha vida não me permite agora pronto e isto a idade também já não já não somos jovens já e não sei pois se fosse mais novo talvez continuava tentava chegar mais à frente um bocadinho não sei se me será a motivação não é já assim tanta como já aprendi muita coisa talvez o essencial

E: obrigado não sei se tens mais alguma coisa a dizer sobre isto se houver necessidade de mais alguma coisa a gente contacta para tirar mais algumas dúvidas

Entrevistado: exactamente

E: obrigadinho

1ª Entrevista (Maria)

E: então Esperança como estávamos conversando e interrompemos diz lá coisas

Entrevistada: pois eu acho que o sistema do rvcc é muito mais fácil

E: porque

Entrevistada: porque é um método que a gente faz à nossa maneira no nosso tempo disponível é uma coisa que a gente fala de nós próprios que nós próprios é que nos conhecemos melhor do que ninguém não é um trabalho imposto por ninguém porque na escola a professora impõe-nos que nós façamos uma coisa que às vezes a gente não sabe o que é que está a falar e no rvcc tu falas da tua vida pessoal da tua experiência pessoal

tu melhor do que ninguém conheceste a ti própria portanto é um método mais fácil se a gente não soubermos falar de nós muito menos

E: e as experiências de vida como é que dão retratadas neste processo é só as experiências profissionais que são tratadas ou há

Entrevistada: não são pessoais também coisas pessoais por exemplo eu fiz um dos textos que eu fiz isto um exemplo e descrevi o nascimento da minha filha é uma coisa pessoal minha que ninguém tem nada a ver com isso não é portanto são coisas pessoais

E: e no tempo que executaste o rvcc ele foi para ti suficiente ou poderias ter acabado há menos tempo

Entrevistada: é assim eu ao principio não achei há muitos anos que não estudava não achei assim tão fácil tão fácil com as pessoas pintavam ou como realmente na realidade eram e então ou talvez por medo ou por receio ou por não me joguei de cabeça e então fui fazendo os trabalhos aos poucos fui deixando ali a pasta de lado e de vez em quando olhava-lhe porque achava que aquilo era uma coisa muito difícil que não ia ser capaz não tinha capacidade porque há muitos anos deixei a escola e de repente eu descobri que aquilo era um a coisa que eu podia fazer com alguma facilidade e pronto eu tinha alguma facilidade em escrever e consegui através disso pronto por em prática e deitar cá para fora as ideias de certas coisas que até estavam já guardadas e que me serviu para me ajudar

E: o abandono da escola na altura quando eras mais nova foi por motivos só meramente financeiros ou

Entrevistada: não foram pessoais eu cheguei a um certo ponto fartei-me e disse quero ir trabalhar porque eu pensava que era ao virar da esquina que eu arranjava trabalho com o estudo que eu tinha é assim na altura eles não pediam muito pediam a 4ª classe pediam o 2º ano do ciclo eu estava a frequentar o 8º ano do ciclo e fui para a escola Tomás Cabreira e na altura eu fartei-me e eu achava que queria ser cabeleireira e então que largava a escola e ia ser cabeleireira só que as coisas não correram assim e se isto não aparecesse eu nunca teria a oportunidade de voltar para a escola porque eu já tentei e não consegui porque a gente ao fim de umas certas horas de trabalho vai para casa faz alguma coisa em casa tem filhos tem o marido e depois ter que ir para a escola e estar lá até às onze da noite eu já não ouvia o professor eu ia lá marcar presença

E: e se tivesses que explicar a alguém nós estamos enquadrados aqui no hospital com variadíssimas profissões com níveis de escolarização diferentes níveis académicos completamente diferentes se tivesses que explicar a alguém que não obstante os dois

métodos de ensino serem diferentes e o rvcc parecer mais fácil consegues como é que tu convences a outra pessoa que ele é mais fácil exactamente porque foi feito ajustando-se às tuas necessidades diárias

Entrevistada: eu já convenci eu convenci a minha filha a fazer que acabou agora há pouco tempo e convenci a minha cunhada que também já acabou

E: o rvcc

Entrevistada: sim porque eu fiz primeiro

E: que idade é que tem

Entrevistada: a minha cunhada tem 43 e a minha filha tem 22 e eu convenci tanto uma como outra a fazer o rvcc e todas duas acabaram portanto ou porque me expliquei bem ou porque elas acharam que eu realmente tinha razão porque isto é assim é falar da nossa vida pessoal é falar de nós se a gente não se conhece a nós mais ninguém nos vai conhecer e é fácil porque é da nossa experiência de vida é de uma luz que a gente paga é de uma conta através de uma coisa de Multibanco que a gente faz estamos a executar uma tarefa de matemática sem nos apercebermos é do sei lá eu agora não me ocorre nada mas são coisas fáceis do nosso dia-a-dia a gente faz com tanta frequência e que estamos a executar tarefas para o rvcc que nos são úteis

E: então a tua filha com 22 anos acabou de estudar com que idade

Entrevistada: pois é assim ela fez o 2º ano do ciclo e chegou aos 16 anos não quis estudar mais não quis mais ir à escola e então tem andado a arranjar uns trabalhos por aqui por ali mas não tem e apareceu este ele queria ir estudar mas não conseguia também porque não tinha vontade de voltar à escola porque é cansativo na escola as pessoas têm que estar aquelas horas ali a olhar para aquele professor e depois a seguir para outro e depois para outra professora e aquilo torna-se cansativo e depois a gente quando sai da escola e atinge uma certa idade é diferente do que lidar com aqueles miúdos de escola porque durante o dia a pessoa vai é só miúdos que andam lá para brincar é raro aquele que anda lá para estudar e à noite embora o método seja diferente mas são duas ou três horas que a pessoa está ali a olhar para aquela pessoa a falar enquanto no rvcc não vais aquela primeira aula a professora explica-te o que tu tens que fazer qual é a ideia que ela pretende transmitir a gente e depois tu em casa trabalhas pode ser com a ajuda do marido da mãe da irmã da prima trocar umas ideias mas a gente consegue é uma coisa que trabalhas sozinha é uma coisa que é diferente não tens ali ninguém a impingir-te nada

E: então resumidamente tu não voltarias nunca à escola ao ensino regular porque é muito mais cansativo para ti

Entrevistada: é muito mais cansativo difícil

E: difícil porque é cansativo porque tens de estar fechado em sala não porque te facilitem as coisas e passas com

Entrevistada: não

E: porque no fundo o rvcc é um método de ensino completamente feito à medida da pessoa mas que tem exigências

Entrevistada: sim mas eu orgulho-me de tudo o que está no meu dossier fui eu que fiz sozinha isso eu posso não foi uma coisa que eu dissesse eu fui buscar ajuda aqui ou ali quer dizer é uma coisa que foi da minha experiência de vida não tem nada a ver com

E: no fundo o rvcc para ti foi também um teste a coisas que tu não tinhas ideia de as por cá para fora

Entrevistada: tanto que eu quando comecei ainda há bocado o António perguntava-me porque é que pronto como é que eu comecei ou e eu dizia-lhe que eu logo ao principio eu não me joguei de cabeça porque eu não tinha ideia que conseguia fazer aquilo eu na primeira aula olhei para a Dra Ana Sofia e disse eu vou desistir eu não vou conseguir e ela disse-me vai conseguir vai e eu fiz logo na primeira aula um textozinho que elas mandaram fazer e ela disse você vai continuar porque você consegue e sempre o você consegue eu consegui sempre ir fazendo e fazendo cada vez que eu apresentava um trabalho ela dizia-me isto está bom ou então isto vamos modificar aqui e vamos alterar ali mas vamos e isto está bom e eu fui achando que eu era capaz de fazer e fui-me valorizando a mim própria porque isso deu-me mais cada vez mais iniciativa mais vontade de fazer mais

E: e no fundo que perspectivas é que agora se te abrem com o 9º ano o que é que está na tua vida pessoal família local de trabalho e o dia de amanhã o que é que tu perspectivas agora que tens o 9º ano

Entrevistada: então é assim no outro dia abriu concurso para

E: concurso cá no hospital

Entrevistada: sim

E: para ingresso

Entrevistada: para subir de escalão

E: de categoria

Entrevistada: de categoria se eu não tivesse o 9º ano eu não podia concorrer posso ser excluída posso ser admitida no concurso mas eu meti os papeis e porquê porque pude meter porque tinha o 9º ano se fosse antes eu não conseguiria fazer isso para meu nível pessoal quando me perguntam o que é que tenho pois eu tenho 9º na sabe-me bem para o meu ego para a minha pessoa porque é diferente a gente dizer tenho o 2º ano do ciclo tenho a 4ª classe sabe bem a gente dizer não é e gostava que eles avançassem com isso para a frente e que fizessem o 12º

E: porque estás na mesma com vontade de continuar

Entrevistada: sim sim

E: o 9º na não te deu para ires à procura de emprego noutra sitio não porque eu aqui sou quadro porque pronto eu gosto do que faço gosto do meu trabalho e não para isso não e perspectivas de ficar perspectivas de subir de categoria

Entrevistada: sim todos os concursos que eles exigem o 9º ano eu acho que

E: e a nível pessoal lá fora em casa nas relações de família

Entrevistada: lá em casa é assim o meu marido ficou orgulhoso de ver que eu tinha conseguido a minha família ficaram orgulhosos de mim mas pronto é daquelas coisas que eu não vou ter o rei na barriga porque tenho o 9º ano mas sinto-me bem comigo própria saber que fui capaz que eu nunca pensei quando comecei nunca pensei chegar ao fim nunca quando a Dra mostrou aqui acho que foi a Dra Nélia que mostrou o primeiro dossier feito por uma antiga aluna pronto uma antiga pessoa que tinha concluído eu pensei nunca vou ter uma coisa daquelas e quando cheguei ao fim e tive o meu aquilo para mim foi espectacular

E: por aquilo que eu percebo efectivamente o rvcc é fácil na vossa perspectiva porque ele se adapta às vossas necessidades

Entrevistada: sim

E: não é por as pessoas virem para aqui e vos mandem

Entrevistada: não de maneira nenhuma

E: ele adaptou-se aquilo que vocês tinham de experiência de vida

Entrevistada: sim sim sim em todas as disciplinas que eles dão

E: se tivesses mais tempo se calhar tinhas concluído em menos tempo o rvcc

Entrevistada: se eu me tenho jogado de cabeça logo no primeiro mês em que quer dizer eu logo não entrei no esquema se eu tenha entrado no esquema logo se eu tenho percebido o que é que eles queriam o que é que eles pretendiam da gente eu tinha feito aquilo se eu fiz em três meses fazia em dois porque é assim eu tenho uma certa

facilidade em escrever tenho uma certa sou melhor a escrever do que a falar e acho que eu consigo por mais para o papel o que vai cá dentro e então a nível de experiências pessoal como eles pedem muita escrita e eu em computador não tenho dificuldade é só chegar ali e passar os trabalhos

E: tiveste formação suplementar

Entrevistada: não porque o meu trabalho é trabalho com computador

E: não durante o rvcc que formação complementar é que tiveste

Entrevistada: nenhuma

E: nenhuma

Entrevistada: foi só o acompanhamento normal

E: não tiveste nem Tic nem matemática para a vida

Entrevistada: nada nada

E: nenhuma das áreas base foi necessário tu teres formação

Entrevistada: não

E: foi só o dossier de competências

Entrevistada: foi só o dossier de competências e se eu me tenho jogado a isto mais cedo tenho entendido logo o que é que eles pretendiam por exemplo só uma coisa que eu acho difícil é a maneira como as frases estão escritas a maneira como escrevem no papel há pessoas que já deixaram a escola há muito tempo não sabem o significado daquelas palavras de dezassete e quinhentos porque se eles pusessem aquilo de um maneira mais fácil a pessoa chegava ali e interpretava à maneira dela e entendia o que é que os professores queriam assim a gente tinha que ir à aula e eu vou fazer um apontamento e por em baixo no papelinho exemplo e apontar vários exemplos para quando chegasse a casa eu conseguir perceber o que é que aquela frase

E: isto nas sessões de grupo

Entrevistada: nas sessões de grupo eu perceber o que é que aquela frase queria dizer o que é que aquela pergunta queria dizer qual era o trabalho que eles pretendiam que eu apresentasse porque tem aquelas palavras que a gente não sabe há pessoas mais novas outras mais velhas para as mais velhas mais difícil é se aquilo tivesse de outra maneira e é isso que assusta um bocado as pessoas olham para aquilo e não mas depois quando entram no esquema e apanham os exemplos e apontam os exemplos e conseguem entrar é fácilimo

E: estavas capaz de convencer até aos teus superiores hierárquicos

Entrevistada: sim

E: da importância das pessoas fazerem o rvcc para obterem o 9º ano porque ele não é um processo banal não é um processo leviano

Entrevistada: não não não é uma coisa com pés e cabeça tem começo meio e fim

E está bom eu penso que atingimos as nossas expectativas com mais esta conversa e fico satisfeito conseguiste concorrer para promoção na própria carreira consegues ter um nível familiar muito mais satisfatório já consegues dizer eu tenho o 9º ano que é o ensino mínimo obrigatório que te dá maior satisfação e estás disposta a continuar a estudar são os aspectos mais importantes do rvcc obrigado Esperança

Entrevistada: nada

Anexo B2

Transcrição das 2^{as} entrevistas aos adultos

2ª Entrevista (São)

E: Noélia já estivemos um bocadinho a conversar sobre os aspectos do rvcc comparativamente com o ensino regular e a Noélia já teve a ocasião de me dizer que achou o processo mais fácil gostava que me explicasse o que é que foi para si mais fácil o rvcc porque é que foi mais fácil

Entrevistada: mais fácil foi porque para já era junto ao local de trabalho diário era diário e o mesmo transporte que me trás para o trabalho e que eu estou habituada a vir traz-me para a escola se fosse na escola era diferente era á noite para mim não tenho disponibilidade à noite para a escola e a facilidade só nesse aspecto porque no que tivemos que aprender nos trabalhos que fizemos em casa e no trabalho que fizemos todos os meses na construção dos dossiers tivemos realmente que trabalhar muito como trabalham na escola por isso a facilidade foi mais em termos do sitio e dos horários do que daquilo que tivemos que aprender

E: mas a Noélia se fosse e se dissessem à Noélia que era dentro do horário de trabalho a Noélia vai voltar para a escola regular preferia voltar para a escola regular ou preferia continuar com o rvcc

Entrevistada: não gostei mais deste método de ensino é mais dirigido a professora torna-se mais como é que eu hei-de dizer numa sala a gente a professora fala para muitos e aqui somos menos e além de sermos menos a professora também dá mais atenção a uma pessoa individualmente e até nalguns casos ela se presta para em dificuldades certas coisas irmos ter conde ela sem ser mesmo nas horas das aulas ela algumas ainda davam a facilidade de nos dar apoio nalguma coisa que tivéssemos mais dificuldade

E: e em termos de trabalho no local de trabalho para a Noélia o 9º ano ter agora o canudo do 9º ano escolar significou alguma coisa

Entrevistada: mais de uma vontade que eu tinha de ter de sentir que assim tenho sobrinhas minhas sobrinhas como netas aquilo ficaram todas felizes da tia ter tido a iniciativa e o meu filho e a minha nora ficou também satisfeito de eu ter feito e porque aprendi muitas coisas que gostava de saber e aprendi e porque tinha vontade de quando era mais nova estudei e não tive oportunidade e agora tive

E: porquê que não foi estudar para a escola regular

Entrevistada: porque além de ser muito longe a gente morava muito longe da escola fui fazer o exame de admissão para vir mas donde eu morava que é para lá ainda de Olhão

ao pé da Fuzeta era longe de casa até chegar ao comboio e depois do comboio até Faro era

E: e mesmo depois de ter começado a trabalhar nunca lhe apeteceu voltar á escola

Entrevistada: apeteceu-me mas como de noite não tinha muita hipótese de não podia

E: trabalhava e depois tinha que ir para a escola à noite

Entrevistada: não podia andar à escola á noite primeiro porque morava primeiro no Montenegro não há transportes para vir para a escola e eu nunca tive carro próprio meu tirei a carta mas era para andava com o carro do meu marido e não tive não podia pronto foi mesmo por não poder quando apareceu esta oportunidade de fazer de dia e aqui dentro das minhas possibilidades eu aproveitei agarrei logo

E: e continuava se viesse agora para o 12º ano continuava com a mesma vontade

Entrevistada: sim gostava de continuar e com a mesma vontade com que fiz o outro porque aprendo muitas coisas e gostei muito do ambiente da escola assim como gosto do ambiente de trabalho também gostei muito do ambiente da escola

E: esta escola

Entrevistada: esta escola

E: do rvcc

Entrevistada: sim eu também quando era pequena quando era nova também gostava muito de andar na escola

E: mas os métodos são diferentes

Entrevistada: sim diferentes são mais assim, mais individual a professora dá

E: um apoio individual

Entrevistada: pois dá eu gostei e gostava de continuar sim para o meu trabalho pois por enquanto não me fez falta nem acho que me venha a fazer falta mas se por qualquer coisa me fizer falta é sempre bom ter

E: fez o rvcc há alguns meses

Entrevistada: sim

E: em algum momento pensou em desistir porque era complicado ou que estava a dificultar a sua vida ou fez sempre o seu percurso do rvcc normalmente

Entrevistada: fiz normalmente embora com alguns sacrifícios não é muita pesquisa muito trabalho aos fins de semana a noite tive férias fiquei a fazer o trabalho para ao dossier

E: e teve formação complementar

Entrevistada: sim

E: o quê

Entrevistada: formação a nível aqui do

E: rvcc fazer formação

Entrevistada: de da escola mesmo formação

E: matemática para a vida linguagem e comunicação fez isso alguma coisa disso não

Entrevistada: não

E: só fez o dossier de competências

Entrevistada: só e na escola só

E: não fez

Entrevistada: formação mas é feita aqui

E: durante o rvcc não pode fazer computadores nem nada

Entrevistada: fui mas isso era fazia parte das disciplinas

E: sim

Entrevistada: das disciplinas sim

E: é isso que eu estou dizendo não foi fazer foi só fazer computadores

Entrevistada: já tinha feito a formação aqui no hospital dos computadores o que fiz a professora também pois é por isso que eu digo que elas eram realmente muito acessíveis trabalhos que eu tive que fazer como em casa não tinha computador ela ainda fiz umas quantas vezes com ela e ela mais vezes que eu quisesse ela estava disponível mas eu também como eu tinha o meu sobrinho que pôs um computador para mim pôs à disposição para mim ir lá sempre que quisesse porque o filho está longe e o filho é que tem computador e o sobrinho como mora próximo ele disse a tia sempre que quiser pode vir para aqui

E: então não fez durante o rvcc fez computadores também

Entrevistada: sim

E: e matemática também com outro professor sim

Entrevistada: sim

E: e português e linguagem e comunicação

Entrevistada: também sim

E: as trinta horas

Entrevistada: as trinta horas eu já não sei quantas horas foi foi assim nesses meses vínhamos várias vezes horas já não sei

E: foi suficiente essas horas de formação que teve chegou-lhe para

Entrevistada: foi sabe porque nunca no meu trabalho como o António sabe o meu trabalho é sempre à frente de um serviço de tanta conta e tanta coisa pois há coisas que a gente não perde e então não foi algumas colegas se calhar quase que foi como que começar do principio e eu felizmente muitas coisas não

E: não te

Entrevistada: pois não foi assim

E: a formação que teve ao mesmo tempo que o rvcc foi suficiente

Entrevistada: sim

E: não sentiu necessidade de ter mais nem matemática nem nada disso aquilo que fez foi suficiente

Entrevistada: e fiz um dossier até jeitoso sim fiz não necessitava se calhar de apresentar tantas coisas mas eu

E: e quando estava a falar sobre tudo o que tinha feito na vida sentiu-se bem relatar as experiências de vida

Entrevistada: sim não me como é que eu hei-de dizer não era nada que não que desse de escrever e que os outros vissem a minha a vida pois

E: então em termos resumidamente Noélia o que se pode dizer

Entrevistada: tive, tenho assim um bocado de dificuldade a escrever no português não é que eu escrevo mal ou que não saiba fazer é assim

E: gosta mais de falar do que de escrever então

Entrevistada: gosto de escrever também só que é assim há palavras que talvez ser tanto que se pronunciam assim de uma maneira que português não é e depois o que é que acontece como falo escrevo

E: exactamente o algarvio é assim como se fala escreve

Entrevistada: e depois a professora vai corrigir aquilo parece que tem ali alguns erros parece e tem mesmo e então aí é que o português fica assim porque é assim ali no trabalho tou a escrever naquelas coisas que a gente tem que informar que se passou isto ou que se passou aquilo e eu quando é coisas para entregar tenho lá o dicionário dentro da gaveta e vou ver deixa lá ver se isto está bem porque é uma vergonha eu estar a mandar coisas lá para a administração com erros mas então é assim se calhar pela maneira de falar e não é fácil de corrigir e de escrever aí uma carta de amor sem pôr erros

E: é da língua é da língua é da cultura linguística então Noélia resumindo veja lá se eu consigo resumir aquilo que disse em termos profissionais não senti ainda os efeitos do 9º ano

Entrevistada: não me fez falta

E: porque já está no topo da carreira

Entrevistada: sim pois claro quer dizer estou no topo da carreira na minha carreira de encarregada mas se amanhã ou depois houver dentro da carreira das encarregadas um concurso para encarregada geral eu não sei se nessa altura não sei se já exigem o 9º ano não sei acho que com a minha idade já não mas se exigirem poderá fazer falta nesse sentido se alguma vez abrir concurso duvido muito como isto está

E: pois a ver vamos

Entrevistada: pois

E: em termos pessoais senti todo o carinho da família

Entrevistada: é verdade isso é que foi aí nessa parte é que realmente me fiquei satisfeita

E: em termos do rvcc ele é mais fácil porque foi feito dentro do seu horário de trabalho dentro das suas

Entrevistada: foi todo dentro do meu horário de trabalho foi aqui no local de trabalho

E: e isso torna-se mais fácil do que ir estudar à noite

Entrevistada: de dia ia tive um mês de férias na altura vinha sempre às aulas não foi no horário de trabalho foi algum no horário de trabalho

E: sim dentro do tempo laboral

Entrevistada: calhou uma ou outra vez no horário de trabalho mas foi mais por ser aqui no local de trabalho foi quase, quase ali no lar foi sempre aqui assim

E: e se lhe fosse se lhe fosse dada a oportunidade de ter voltado para a escola para o ensino regular não o fez por causa de onde vivia e da distância e também porque era à noite era à noite era complicado para a família

Entrevistada: sim pois

E: e também porque se lhe dessem a oportunidade de escolherem entre os processo de rvcc e o ensino regular continuava a escolher o rvcc porque é feito à medida das suas necessidades de tempo e necessidades de fazer em casa

Entrevistada: menos pessoas mais professoras mais próximas

E: acompanham

Entrevistada: conversar e trocar ideias

E: não porque facilitem as pessoas do trabalho

Entrevistada: não pois a gente tinha que fazer à mesma os trabalhos como se faz na escola que a gente vê os miúdos os trabalhos que têm para fazer foi como a gente teve que fazer

E: só que é mais acompanhado

Entrevistada: pois

E: ok

Entrevistada: igualmente também das que é mais pessoas do nosso trabalho quase todas eram colegas aqui do hospital e então sempre

E: sempre é mais agradável

Entrevistada: mais agradável do que pessoas que a gente não conhece como eu sou assim um bocado

E: tímida

Entrevistada: é isso a palavra exacta já me estava a fugir no português a palavra exacta

E: está bem Noélia obrigadíssimo já vi que penso que consegui atingir aquilo que me era pedido para o meu trabalho e pronto

Entrevistada: pronto sempre ao dispor

E: eu espero com isto ter atingido aquilo que era pretendido portanto vamos lá ver obrigadíssima Noélia

Entrevistada: que corra tudo bem o que interessa

E: obrigado

2ªentrevista (Francisca)

E: ao terminar o rvcc que perspectivas o rvcc lhe trouxe o 9º ano escolar para a sua vida quer pessoal quer profissional o que é que lhe trouxe de benefício

Entrevistada: trouxe-me mais abertura para qualquer coisa que me faz falta fazer lá fora e em questão de serviço para meu benefício pessoal e para poder concorrer até ao topo da carreira a auxiliar principal

E: já concorreu

Entrevistada: já concorri estou à espera de

E: concorreu este ano

Entrevistada: sim senhora

E: ah não sabia e só pode concorrer porque tinha o 9º ano

Entrevistada: é mais fácil entrar se tiver o 9º ano

E: Subir na carreira

Entrevistada Subir na carreira

E: bom ok e são muitas vagas

Entrevistada: eram 60 vagas mas como são muitas não sei se chagará a mim

E: ok e em termos pessoais só diz que trouxe mais saber mais saber em que aspectos

Entrevistada: mais saber em saber dirigir às vezes certas coisas quer a matemática fui saber relembrar coisas que tinha aprendido e que sei melhor fazer um orçamento às vezes certas coisas na vida que a gente queira fazer um orçamento em questão que seja de dinheiro como em tempo como aquilo tudo saber gerir melhor certas coisas

E: agora fez o rvcc comparativamente com o ensino regular quais são para si as grandes diferenças Idália

Entrevistada: eu as grandes diferenças porque se agente for no ensino regular temos de ter disponibilidade de tempo aquelas horas certas e temos de ir de encontro à escola e aqui vem a escola de encontro a nós ao nosso tempo a nossa maneira irem buscar as nossas idades as nossas coisas para nos proporem certos e determinadas coisas que a gente consiga atingir os objectivos que quer mas facilitados quer em tempo quer em maneiras de ensinar

E: entrou para o rvcc por alguma razão especial porque é que não entrou para o ensino regular porque é que não foi fazer o 9º ano para a escola

Entrevistada: por aquilo que eu acabei de dizer porque não tinha que ser de noite e não não podia ir e isto foi uma perspectiva de junto uns com os outros e incentivámos e fomos que era mais fácil a questão de vem de encontro a nossas coisas não a gente ter de ir de encontro às coisas da escola

E: e foi feito durante as horas de trabalho

Entrevistada: sim durante as horas de trabalho umas vezes tinha que pedir para sair um bocadinho mais cedo outras vezes calhava mesmo como os turnos do hospital dá para a gente conseguir melhor

E: foi fácil falar sobre as experiências de vida ou não

Entrevistada: sim isso foi o mais fácil porque a vida agente viveu as outras coisas fomos aprendendo de novo, era novas e outras já tinham esquecido mas a vivência acho que ninguém esquece

E: ok se tivesse que convencer alguém a fazer o 9º ano pelo rvcc que argumentos utilizavam para convencer um adulto a ir fazer o 9º ano

Entrevistada: olhe eu já convenci uma colega que dizia que não queria ir e foi agora neste último e ajudei naquilo que eu podia dei as minhas orientações naquilo o pouco que eu aprendi transmiti a ela e incentivei e ela já fez já entregou

E: já foi fazer

Entrevistada: e já entregou o dossier

E: então convence toda a gente a fazer o 9º ano através do rvcc

Entrevistada: o aprender é sempre pouco quem quiser aprender tem sempre que aprender

E: e foi fazer aquelas formações complementares durante o rvcc ou foi só o dossier

Entrevistada: fiz a português e fiz a matemática

E: Tic não fez

Entrevistada: não ai de computadores

E: sim

Entrevistada: os computadores também fizeram sim

E: e cidadania não

Entrevistada: cidadania e empregabilidade foi um das que eu tive menos dificuldade que eu entreguei à 1ª vez não me pediram mais nada

E: ficou logo apurada nessa

Entrevistada: nessa essa fiquei logo apurada

E::quer dizer mais alguma coisita sobre o rvcc

Entrevistada: eu aconselho toda a gente quem tiver disponibilidade e gosto em aprender que saber nunca é de mais

E: ok então resumidamente escolheu o rvcc e não o ensino regular porque o rvcc vem de encontro as suas expectativas às experiências de vida à sua idade

Entrevistada: com certeza porque na escola de noite não é avaliada a nossa escola de vida como é avaliada no rvcc

E: e não tem que perder horas do outro tempo de vida

Entrevistada: muito menos tempo e levamos o trabalho para fazer todo em casa é entregue a gente faz tranquilamente em casa entrega-se depois é diferente

E: e não é uma professora para tantos alunos

Entrevistada: pois

E: e aqui teve acompanhamento

Entrevistada: tive acompanhamento e mesmo a nossa orientadora disponibilizava uma por cada vez para falar connosco nunca éramos em grupo quando era para orientar o

dossier era sempre uma vez uma pessoa sozinha era agora não sei se este é igual mas acho que sim

E: ok muito obrigado

Entrevistada: nada

2ª Entrevista (Natividade)

E: acabaste o rvcc e a grande questão que fica é já tinhas dito que o processo era mais fácil do que o ensino regular mas porquê que não aderiste à escola e vieste para o rvcc eis a grande questão que nós vamos conversar à volta dela

Entrevistada: a questão é que tenho 46 anos e a vida a minha vida tenho casa filhos esposo na escola tinha que entrar às sete horas era uma professora só que estava comigo com vários alunos na sala tinha que fazer os testes todos os dias isto todos os dias todos os dias todos os dias não é verdade que não podia faltar porque senão não acompanhava o ensino perante os meus colegas e depois tinha os testes uma vez que me deram uma oportunidade de fazer o rvcc para mim foi mais fácil porque não tinha que ir às aulas todos os dias era completamente diferente era uma hora que nos ajudavam a dar aqui durante o dia não era às sete durante a noite tinha uma pessoa que me acompanhava completamente diferente seja de matemática seja daquilo que foi acompanhando que tive sempre uma dúvida que tivesse estavam sempre dispostos me ajudar e para mim eu acho que foi mais fácil por esse motivo é completamente diferente além de tudo que a gente tem que falar sobre a vida sobre não sei quê de expor

E: foi-te fácil falar sobre a vida sobre as experiências da vida

Entrevistada: foi foi fácil porque é assim a pessoa sem se aperceber a pessoa sem se a perceber a gente vai falando desde o nosso início da escola primária pronto sucessivamente vamos falando abertamente sem qualquer problema não tá para mim não

E: e transcrever para o dossier isso também tornou-se de alguma forma difícil ou não

Entrevistada: não me tornou difícil como digo tive sempre acompanhamento foram umas pessoas impecáveis sempre me acompanharam se algumas dúvidas eu tinha eu tinha uma pessoa para me acompanhar para tirar as dúvidas não me foi muito difícil

E: essa é a razão porque tu nunca pensaste em voltar para a escola

Entrevistada: exactamente porque era completamente diferente e depois a vida particular e depois já sabes que é a confusão o marido é não sei quê é não sei quê é a

escola é até à meia noite é todos os dias é isto é aquilo foi fora de questão porque eu gostaria de ir mas havia muitos obstáculos

E: e agora se for dada a oportunidade de continuares para o 12º ano

Entrevistada: eu vou

E: escolhes ir para a escola ou escolhes o rvcc

Entrevistada: não vou para a escola

E: preferes o rvcc

Entrevistada: exactamente porque aqui como fiz que achei que foi óptimo eu vou continuar

E: então achas que o ensino acompanhado é mais fácil para o aluno para o adulto do que

Entrevistada: eu acho que sim do que ir para a escola porque a escola estão para já são muitos alunos a professora fala explica no quadro e não sei quem temos aquele xis temos uma aula temos outra assim sucessivamente e a pessoa com uma certa idade como eu pronto vá que deixei a escola há muitos anos ouço ouço o que fica fica e já está é completamente diferente daqui é completamente diferente daqui daí o motivo a diferença de ir para a escola e a noite e a noite e a noite

E: a grande diferença então está na deslocação do tempo

Entrevistada: exactamente do tempo porque todos os dias a aflição de sair do serviço a correr a fazer compras e etc. e fazer ir fazer jantar preparado para as sete sete e meia estar na escola sem falta sai-se de lá onze e tal isto todos os dias do ano um ano todos os dias

E: e falar sobre as experiências da vida adaptá-las ao mundo escolar não foi de modo nenhum constrangedor

Entrevistada: não para mim não foi não foi e até achei engraçado que a pessoa vai recordando vai escrevendo vai pondo e agora uma puxa outra e agora isto assim que já não me lembrava e foi recordando para mim acho que foi

E: e em termos profissionais quais foram as vantagens do 9º ano

Entrevistada: olha a mim já me trouxe vantagens porque eu tinha só a quarta classe e eu sou auxiliar de acção médica e queria concorrer para passar de categoria para passar para principal fiz o primeiro concurso como não tinha o 9º ano nada zeros porque só tinha a escolaridade da 4ª classe foi uma das coisas que me disseram logo porque o 9º ano tem mais vantagens é logo uns pontos à frente essa daí foi uma das logo que me coiso lá concorri novamente

E: ai é agora

Entrevistada: já concorri outra vez fiz concurso há pouco tempo ainda não sei o resultado mas uma das vantagens que eu fui aliviada e que me senti bastante bem foi que já tinha o 9º ano e que já sabia que tinha aqueles mais pontos

E: e que podias concorrer

Entrevistada: exactamente essa foi uma das vantagens muito grande para mim a nível profissional porque a pessoa com a 4ª classe e pronto hoje em dia é tudo o 9º ano e estas para mim não sei se vou conseguir entrar mas

E: são muitas pessoas a concorrer

Entrevistada: foram 45 salvo erro

E: para quantas vagas

Entrevistada: ai desculpa 45 vagas assim é que é e cento e tal a concorrer mas como têm eu só eu tinha muitos anos de serviço a única coisa que me ali bateu foi precisamente o 9º ano que eu não tinha e haviam colegas que tinham eu tenho 21 ano de casa só que havia colegas que tinham muito menos anos do que eu mas tinham o 9º ano e daí eu perdi montes de pontos e foi uma das que depois disseram-me até pronto que uma das coisas que me lixou falando bem assim foi justamente isso eu não ter o 9º ano tanto quando saí novamente para concorrer disseram-me logo vai já concorrer porque tu já tens o 9º ano tanto a mim melhor que isto para mim a nível profissional foi um primeiro passo já bem dado

E: e em termos pessoais

Entrevistada: em termos pessoais portanto para mim tive mais conhecimentos aquilo que não tinha a minha família apoiou-me do máximo desde a minha filha que pronto que é uma miúda que estudou e que pronto apoiou-me desde o principio quando eu disse que iria apoiou-me e quando eu consegui ela dizia assim mãe ainda bem que foste mãe porque eu digo que tenho 45 anos e 46 e tetete aquela história e ela não interessa vai mãe quando eu acabei todo o mundo me deu os parabéns tanto de família como o esposo como pronto foi óptimo acharam muito bem e que fiz bem e que tenho que seguir e pronto eu acho que eu sinto-me feliz António

E: sentias-te de alguma forma com o 4º ano com a 4ª classe sentias-te de alguma forma uma mulher frustrada na vida

Entrevistada: exactamente António sentia

E: como se tivessem

Entrevistada: exactamente sentia porque era assim eu sentia-me talvez não posso dizer bem inferior vá estás a perceber

E: mas diminuída de alguma forma em relação ao restante

Entrevistada: exactamente sentia-me mesmo no serviço qualquer formação que eu ia ou qualquer coisinha que fosse preciso preencher um papel a 4º classe antigamente e isso para mim hoje não hoje eu vou qualquer coisa que tenho que por e não sei o que é tem amigos perante amigos lá fora e não sei quantos realmente tenho dito que grande mulher que conseguiste que fizeste parabéns foi bom tens conhecimentos e adquiri muitos conhecimentos muitos conhecimentos para mim foi óptimo e foi como te digo

E: então de uma forma resumida em termos profissionais foi um ganho porque já pudeste concorrer a uma categoria superior em termos pessoais valorizou imenso a tua pessoa enquanto cidadã

Entrevistada: exactamente

E: na família na sociedade em termos comparativos da escola regular com o rvcc para ti o acompanhamento foi mais gratificante

Entrevistada: foi mais gratificante

E: não é fácil porque seja um processo

Entrevistada: exactamente

E: é difícil

Entrevistada: é difícil é difícil só que a pessoa trabalha numa maneira diferente do que se fosse para a escola

E: e tiveste formação de TIC

Entrevistada: sim tive de TIC matemática

E: linguagem e comunicação

Entrevistada: exactamente

E: cidadania também

Entrevistada: exactamente

E: tiveste essas formações todas ao mesmo tempo

Entrevistada: todas com dias diferentes são claro

E: ao tempo no processo

Entrevistada: sim

E: e alguma vez sentiste vontade de desistir a meio

Entrevistada: de desistir no principio logo no principio quando me vi com muitas

E: porquê

Entrevistada: porque eu achava eu que não conseguia achava eu que não iria conseguir porque por exemplo a matemática como há muitos anos não sei quê pensava eu que não

conseguia mas depois de realmente de ter acompanhamento das aulas das colegas de tudo eu ai completamente conforme pensei epa não consigo mas aí eu vou conseguir eu vou conseguir porque é tudo explicado é tudo acompanhado tu tens dúvidas está aqui não é uma coisa que tenha que estar ali todos os dias encaixar ali na na como se fosse para a escola ali no quadro fazer os testes fazer aquilo pronto não é a questão de ser fácil

E: sentes-te mais liberta

Entrevistada: mais liberta a fazer do que na escola e estar ali com tantos alunos uma sala cheia e é aquele xis de horas e está tu entraste um jovem calhando até entra melhor agora eu uma mulher já deixei a escola há tantos anos

E: e no teu local de trabalho no piso onde estás sentes-te de alguma forma que nós estamos numa casa em que há vários tipos de profissionais vários níveis académicos eventualmente tu sentes alguma que algum profissional te tente denegrir a imagem do teu 9º ano em detrimento do ensino regular como é que tu vendes a ideia de que é bom a pessoa adquirir o 9º ano através do rvcc

Entrevistada: eu digo-te António eu não tenho ninguém no meu serviço me diga ou que foste fazer ali porque foi a mim ninguém me disse a nível nem desde superiores nem não não

E: toda a gente te acarinhou

Entrevistada: toda a gente me acarinhou e pelo contrário sempre me deram força desde o chefe desde quem me acompanha trabalha comigo ao meu lado desde só houve um auxiliar ou outra que pronto mas são pessoas assim

E: já com um acerta idade

Entrevistada: exactamente mas desde nível sempre tive apoio força força sempre e quando eu acabei que acabámos de fazer que fomos o júri que no dia que eu acabei eu saí dali donde estava eu fui ao meu serviço e fui agradecer o apoio todo que o meu chefe me deu a força que me deu para eu sempre ir que consegui e que tinha que conseguir e fui ao pé dele e disse já consegui e as frases ele foi muitos parabéns eu não lhe disse que conseguia tanto fui sempre acarinhada António não não ninguém a mim ninguém me pôs isso porque era ali não ali não ali não ninguém

E: se tivermos que continuar para o 12º ano vais fazer o rvcc outra vez

Entrevistada: vou fazer o rvcc vou

E: e como é que tu a pessoas que não tenham o 9º ano como é que tu incentivas essas pessoas que argumentos são que tu utilizarias para incentivares essas pessoas a virem fazer o 9º ano

Entrevistada: eu dizia eu punha o meu caso por exemplo dizia olha comigo aconteceu isto isto e isto e dava-lhe força para a pessoa ir e aquilo que me disserem a qualquer colega eu aconselho a ir fazer o 9º ano ou a seguir no rvcc aconselho porque como já referi dou força e ponho os meus exemplos e faço e digo não digo a toda as pessoas que muitas delas não iam encaixar que é assim mesmo nem todos nós somos iguais mas eu António digo que não é a questão de ser como digo não é que ser diferente umas aulas outras não mas digo e aconselho a irem fazer o a irem fazer o 9º ano no rvcc aliás já tenho dito a alguns colegas e outra muito importante que há colegas que souberam que eu fiz mesmo a nível de pessoas de fora que me perguntaram onde é que eu tinha feito

E: exacto

Entrevistada: e eu tenho dito onde é que tenho feito ainda não há muito tempo houve uma colega que me disse que andava a fazer o 9º ano e a colega olhou para mim uma colega contratada não interessa e ela olhou para mim e disse assim ó eu ando a fazer pronto tu deverias de ir fazer e eu assim com grande disse assim minha amiga eu já o tenho eu já tenho ai não sabia olha pois nessa altura não estavas aqui ou então olha senão terias falado comigo e muitas colegas me têm vindo perguntar verdade muitas colegas me têm vindo fazer justamente essas perguntas e eu tenho dado a minha opinião e dou-lhe e continuo a dar e quem me vier perguntar e se eu tiver que se eu tiver que enfrentar e ir a minha força é essa para irem fazer o rvcc

E: óptimo

Entrevistada: e tenho a certeza que não se vão arrepender

E: então para ti resumindo este processo é sem sombra de dúvidas é um processo que dignifica o ser humano

Entrevistada: exactamente

E: não é o fácil como se diz

Entrevistada: não é o fácil

E: não

Entrevistada: não é o fácil não se dá nada de mão beijada não é verdade não é o fácil a gente sabe é a única coisa que é diferente da escola é só por aquele motivo por mim é só por aquele motivo porque não tem nada a ver uma coisa com a outra porque tudo tudo não é fácil assim não é a pessoa também tem que

E: não sentes é pressão

Entrevistada: a pressão de estar ali numa escola aquelas horas todas ali e depois a idade de estar ali pronto a pessoa a explicar e pronto não faz e é totalmente diferente a

única coisa que me fez a mim e digo se não fosse isto eu não iria fazer eu não faria o 9º ano ou não iria fazer agora o 12º se não existisse se não me tivesse convidado a entrar no rvcc e assim já o tenho e estou muito feliz

E: ok

Entrevistada: muito obrigado

E: não tenho assim mais nada para perguntar acho que já respondeste àquelas questões que eu tinha dúvida e olha Antónia obrigadinha e espero que fiques no concurso ao menos isso

Entrevistada: porque fui lixada porque eu sei e foi por aquilo um dos membros do júri me disse isso

Anexo C1

Quadro síntese da análise das primeiras entrevistas

Categoria	Sub – categoria	Indicadores	Nº Ocorrência
Escolaridade pré RVCC	4º ano 1º CEB	(...) 4ª Classe	
		(...) 4ª Classe (...)	4
		(...) Com o 4º ano na altura a 4ª classe (...)	
		(...) entrei com sete anos e passei os anos todos até fazer a quarta classe (...)	
	6º ano 2º CEB	(...) 6ºano (...)	
		(...) em termos de habilitações literárias eu possuía o 6º ano (...)	3
		(...) terminei o 6º ano com 14 anos (...)	
	Frequência 3º CEB	(...) frequentei o 8º ano na Tomás Cabreira, tentei inscrever-me à noite, também já depois de casada e de ter uma filha (...)	1
	Escolaridade obrigatória no estrangeiro	(...) a escolaridade foi feita em Angola (...) até ao 9º ano, só que depois vim para cá (...) para poderem dar equivalências e, então (...) preferi fazer este novo ensino (...)	1
	Função actual exercida	HDF	(...) sempre a carpintaria, sempre ligado à mesma coisa, fiz carpintaria e fazia os estofos (...) agora é que mudamos para marceneiro (...)
(...) consulta externa de Senologia (...)			
(...) consulta externa há 8 anos (...)			
(...) há 3 anos que estou na consulta externa			9

		(...) serviço de Ortopedia/Fisiatria (...)	
		(...) serviço de Pneumologia (...)	
		(...) a categoria que exerço aqui é de pedreiro (...)	
		(...) Lavandaria	
		(...) serviço de especialidades durante 13 anos e por motivos de saúde, regressei à fisioterapia onde me encontro (...)	
Vinculo actual com entidade	Contrato	(...) contrato a termo certo (...).	2
		(...) contrato (...)	
	Vinculo	(...) Efectiva (...)	
		(...) efectiva (...)	
		(...) Efectiva	
		(...) efectiva desde 1989 (...)	8
		(...) hoje sou do quadro (...)	
		(...) há 23 anos ou 24 (...)	
		(...) Efectiva	
		(...) Efectiva	
Categoria profissional actual	Especializado	(...) pedreiro /ladrilhador	
		(...) Canalizador principal (...)	3

		(...) marceneiro (...)	
	AAM	(...) auxiliar de acção médica na consulta externa (...)	
		(...) Auxiliar de Acção médica (...)	
		(...) Auxiliar de Acção médica (...)	5
		(...) Auxiliar de Acção médica (...)	
		(...) Auxiliar de acção médica (...)	
	Encarregado	(...) Encarregado de sector da lavandaria (...)	1
Carreira profissional	Menos de 10 anos	(...) 5 anos e meio (...)	
		(...) oito anos (...)	2
	Mais de 10 anos	(...) 17 Anos (...)	
		(...) exerço há mais de 20 anos (...)	
		(...) 25 Anos (...)	7
		(...) vinte anos (...)	
		(...) 16 Anos como efectiva (...)	
		(...) há 23 anos (...), já vai a caminho dos 24 anos (...)	
	(...) Eu trabalho no Hospital há já 19 anos		
Existência de escola na localidade	Escola na área	(...) fiz a escola primaria na minha terra (...)	
		(...) nasci em Faro, fiz a escola primária na escola do Carmo em Faro, depois fui estudar	

		para o Colégio Algarve; fiz o 1º ano do Ciclo e o 2º que é o 5º e 6º anos agora, depois fiz o 7º ano e frequentei o 8º ano na Tomás Cabreira (...)	
		(...) fiz o exame da 4ª classe na escola da Maragota (...)	
		(...) Peniche veio para o Algarve (...)	6
		(...) com 10 anos (...) terminei a 4ª classe (...)	
		(...) a escolaridade foi feita em Angola (...)	
		Obrigatoriedade de deslocação	(...) nem mais perto lá, não havia escola nenhuma (...)
(...) a escolaridade foi feita em Odeleite (...)	3		
(...) estudei em Pombal e vim para aqui há 23 anos (...)			
Continuidade nos estudos		(...) fiz exame de admissão em Faro na Tomás Cabreira (...)	
		(...) tentei inscrever-me à noite (...) já depois de casada e de ter uma filha (...) é um sistema muito difícil (...)	2
Estatuto socio-económico familiar	Limitações financeiras	(...) falta de dinheiro (...)	
		(...) não havia a situação financeira (...)	3
		(...) não havia a situação financeira (...)	
O que pensavam da escola	Apreço	(...) adorava a escola, (...) gostava muito de ter seguido a escola e de ter tirado um curso (...)	
		(...) a escola sempre foi uma coisa que não me cativou muito (...)	
		(...) Gostava mas era mais por brincadeira não levava aquilo a sério (...)	

		(...) gostava da escola (...)	7
		(...) gostava da escola tinha um bom relacionamento com os meus colegas dava-me bem tínhamos os nossos grupos de trabalho (...) e gostava da escola (...)	
		(...) Sempre gostei da escola e sempre me dei bem com os professores (...)	
		(...) tinha um sonho desde nova (...) não pude continuar a estudar (...)	
	Desapreço	(...) gostei muito duma Prof ^a que tinha na primária (...) esta Prof ^a foi-me retirada porque (...) tirava os meninos pela letra alfabética (...)	2
		(...) apanhei algum tempo do 25 Abril (...) as reguadas, ponteiradas (...) levavas prendas e eras o menino querido da Prof ^a (...)	
Estatuto sócio cultural familiar	Não valorização da escola pela família	(...) são pessoas iletradas, não acreditavam muito nessa questão escola, fazia-se, ia-se para a escola porque era obrigatório já na altura (...) mas o facto de continuar não me deram essa possibilidade (...)	
		(...) os meus pais não me deram, não propriamente por não terem disponibilidade financeira, mas porque consideraram (...) no meu entender que eu lhes fazia falta para suprimir algumas pequenas carências de pequenos trabalhos (...)	2
Dificuldades/problemas sentidos	Abandono forçado	(...) Ia á escola de manhã e a tarde ia trabalhar numa tipografia (...)	
		(...) convidaram-me ainda (...) para vir estudar, mas não havia hipóteses, não havia a situação financeira (...) não tinha ninguém em Faro(...) porque lá não havia (...)	
		(...) desisti da escola, muito cedo (...) com 16 anos, comecei a trabalhar nessa altura (...)	

		(...) com 14 anos desisti por questões de saúde familiar da minha mãe, que me obrigou a ficar em casa e a cuidar da família (...)	
		(...) só tinha mãe (...) éramos mais 2 irmãos e ela não podia que todos andassem na escola (...)	
		(...) Para ir trabalhar (...) 11 Ou 12 anos (...)	9
		(...) deixei porque a minha mãe (...) não me podia deixar seguir (...) e eu tive que ficar em casa a criar 2 irmãos (...) estive em casa até aos 15 anos tomando conta da casa e criando essas irmãs (...)	
		(...) 11 ou 12 anos (...) para ir trabalhar (...)	
		(...) deixei a escola porque não pude continuar porque tinha que trabalhar (...)	
		(...) não pude continuar porque tinha que trabalhar (...)	
	Abandono voluntário	(...) um dia fartei-me e queria ser cabeleireira, entretanto conheci o meu marido, casámos e isso ficou fora de questão (...)	
		(...) a separação dos meus pais mexeu bastante comigo (...) não tive motivação (...)	3
		(...) deixei a escola com a separação dos meus pais (...)7 (...) tenho 36 anos (...)	
Mundo do Trabalho	Vários empregos até chegarem ao HDF	(...) cheguei em 2000, fui trabalhar para o campo com 22 anos (...)	
		(...) andei a trabalhar nas hortas (...)	
		(...) comecei a trabalhar aos 19 anos, em Montegordo (...) na restauração, nos restaurantes da praia (...)	

	(...) concorri para o HDF passados 6 meses (...) Serviço medicina 8º piso (...)	
	(...) ainda trabalhei numa fábrica (...)	
	(...) estive a trabalhar lá (...) fui me embora e passados 2 anos voltaram-me a chamar outra vez, mas fui (...) para a Brigada interna de limpeza (...)	
	(...) aos 12 anos acabou a escola e começou a trabalhar com 13 anos na agricultura (...)	
	(...) fui empregada de mesa (...)	
	(...) agora passados 2 anos voltaram-me a chamar, mas para a Pneumologia (...) concorri para o quadro há quatro anos (...) fui excluída por causa da Nacionalidade (...)	
	(...) fui copa (...)	
	(...) outras profissões, como operário fabril de tijolo (...)	
	(...) Dos 15 aos 21 anos trabalhei nas coisas do campo (...)	
	(...) Mecânico de barcos (...)	
	(...) por volta dos 12-13 anos no campo (...)	32
	(...) Ainda trabalhei num restaurante (...)	
	(...) fiz barman (...)	
	(...) na segurança, na construção de estradas (...)	
	(...) Emigrante na Alemanha (...)	
	(...) empapelei lata (...) trabalhei numa fábrica de bolos (...)	

		(...) morei cá antes de vir trabalhar para o HDF trabalhava em casa a fazer costura (...)	
		(...) Parque de campismo (...)	
		(...) o meu pai era carpinteiro e eu comecei a trabalhar junto com ele, e fazia trabalhos no campo (...)	
		(...) bar do Hospital de Faro durante 3 anos (...)	
		(...) pequenas experiências como pintor (...)	
		(...) Centro de Saúde Mental (...)	
		(...) fazer os fardamentos(...)	
		(...) Trabalhei no principio numa fábrica de conservas (...) mudei para uma fábrica de ligaduras (...) depois apareceu oportunidade de eu ir trabalhar para a metalúrgica (...)	
		(...) aprender a polidor para acabamentos de móveis (...), fui para uma empresa (...) até ir para a tropa (...) quando voltei, voltei para a mesma empresa, fui até 83, que vim para o HDF (...)	
		(...) limpeza aos aviões no aeroporto (...)	
		(...) fiz umas tarefas (...) no hospital (...) menina de 5 meses fui tomar conta dela onde fiquei quase como governanta (...)	
		(...) Fui requisitado para o Hospital de Faro (...)	
		(...) Apareceu a oportunidade de voltar ao hospital (...)	
	Permanência no	(...) inscrevi-me no fundo de desemprego e o Hospital chamou-me para ocupação temporária	1

	1º emprego HDF	de jovens ou OTL, fui ficando, fui tendo vários vínculos (...)	
Expectativas profissionais		(...) se algum dia puder seguir (...) quero chegar a administrativa (...)	1
Motivação para a aprendizagem	Percepção da necessidade	(...) para equivalência (...) para obter conhecimentos (...) a gente podia cá ter e, que não teve em Angola e (...) aprendi mais coisas que na minha terra infelizmente não aprendi (...)	
		(...) inscrevi-me (...) porque achei interessante não tinha o 9º ano achei que é importante a pessoa ter mais (...) noção das coisas (...)	2
	Vontade própria	(...) quando soube (...) entusiasmei-me logo por o fazer, porque gosto de fazer formação aprendo sempre (...)	
		(...) fiquei um bocadinho (...) entusiasmado (...)	2
	Incentivado	(...) por influência (...), ao princípio não tinha muita vontade, mas depois começaram a dizer, vai e faz (...)	
		(...) fui incentivado, muito incentivado (...)	3
(...) fui incentivado (...)			
Prestígio social		(...) hoje com 44 anos, portanto eu considero que apesar de tudo, nunca se é velho para ter maior índice de conhecimentos (...)	1
Atitude face ao sistema de ensino		(...) é assim, eu agora estou a fazer o 10º ano à noite em Tavira, eu consegui fazer o 1º período, passei e agora estou a fazer o 2º módulo, mas é muito mais difícil para quem trabalha, porque eu de manhã vou para o trabalho (...) e chego a casa às 17h e, depois às 19h	1

		tenho que ir para a escola até à meia noite (...)	
Relação profissional/adulto	Personalizada e incentivadora	(...) sempre que era preciso, ela acompanhou-me sempre bastante (...)	
		(...) tive a sorte de ter uns professores excelentes; a Dra. Ana Sofia que me ajudou bastante e que me disse vais ser capaz (...)	
		(...) é uma pessoa fantástica uma pessoa muito humana (...)	
		(...) tive uma boa monitora, foi impecável, bastante paciente e foi muito compreensiva comigo (...)	
		(...) gostei de todos gostei muito da Dra Ana Sofia foi uma pessoa espectacular que me deixou bastantes saudades (...)	
		(...) da Dra. Nélia (...) porque já morávamos na mesma terra, não podia ser aqui, tínhamos hipóteses de falar fora daqui, várias vezes falámos fora daqui (...)	10
		(...) eu estive mais próxima da Susana Pescada, (...) me orientou o processo todo, considero que fosse também uma pessoa que me ouviu muitas vezes e sempre com uma palavra amiga (...)	
		(...) Tive mesmo para desistir mas com a força da Sofia que acho uma excelente pessoa deu-me coragem para continuar (...)	
		(...) conseguiu-me incentivar em acabar o meu dossier (...)	
		(...) ela é dessas pessoas que nos acarinhos ela mesmo a falar é uma pessoa meiga e depois é mesmo meiga com a gente e ensina bem e ajuda-nos muito e põe-nos à vontade (...)	

Relação formador/formando	Boa relação e disponibilidade	(...) foram impecáveis como eu já tinha dito, foram bastante compreensíveis, têm bastante qualificação para aquilo que fazem, são pessoas especializadas e, fazem bem o trabalho deles (...)	
		(...) foi bom, tive bastante apoio, acompanhou-me sempre bastante (...)	
		(...) Foram todos impecáveis para nos ajudar (...)	
		(...) eram boas (...)	
		(...) Excelentes (...)	
		(...) Foram todos impecáveis para nos ajudar (...)	
		(...) a nível de formadores foram excelentes, na matéria que deram, houve uma grande proximidade entre nós, proximidade no sentido profissional, didáctico, porque souberam explicar muito bem (...)	
		(...) eram boas (...)	
		(...) Foram todos impecáveis para nos ajudar (...)	
		(...) gostei de todos os técnicos por onde eu passei (...)	21
		(...) gostei de todos (...)	
		(...) gostei de todos (...)	
		(...) todas elas são excepcionais (...)	
(...) todas elas são excepcionais (...)			

		(...) tive bons professores (...)	
		(...) Com os formadores a disponibilidade que eles tinham sempre para nos ajudar (...)	
		(...) foi bom, tive bastante apoio (...)	
		(...) Foram todos impecáveis para nos ajudar (...)	
		(...) por motivos de saúde, quase que deixo, mas fui muito incentivado (...)	
		(...) Excelente (...)	
		(...) tenho a melhor possível (...)	
Duração do seu processo de RVCC	Menos de um ano	(...) em três meses (...)	
		(...) o processo demorou sensivelmente uns 4-5 meses (...) 6-7 meses	
		(...) Junho a Dezembro (...)	
		(...) à volta de 8 meses (...)	7
		(...) sensivelmente 9 meses (...)	
		(...) 8 a 9 meses (...)	
	Um ano	(...) sensivelmente não chegou a um ano (...)	2
		(...) pois acabei, deve haver para aí uns dois anos (...) foi para aí há dois anos (...)	
Representação do programa em termos do sistema educativo	Curta duração	(...) houve algumas lacunas, aí que eu também considero que no sentido em que deveria de ter sido mais prolongado, portanto, apesar das bases estarem lá, (...) devia de ter sido um pouco mais alargada (...)	1

Motivação para as sessões de grupo	Empenho	(...) não, eu fiz sempre o dossier sozinha (...), fazia logo tudo, quando eu trazia, já trazia tudo como eu imprimia ou guardava (...)	
		(...) nas individuais, como as do grupo, elas são pessoas que explicam muito bem, que a gente pode tirar uns apontamentos (...)	2
Perspectivas futuras quanto á equiparação do programa escolar feito através do RVCC;	Ensino regular mais difícil	(...) deste novo ensino em relação ao 9º ano é claro é um bocadinho diferente (...) porque eu tenho a sensação (...) o que eles dão no 9ºano é um bocadinho mais puxado (...)	1
	Adequado ao individuo adulto	(...) acho que a gente como adultos compreende melhor os professores, agora elas têm uma maneira muito diferente, muito fácil de explicar e a gente também como já tem outra maturidade, entende diferente e quer dizer a maneira como é explicado é um sistema que se adapta bem a qualquer pessoa, quer dizer a pessoa entende bem o que elas querem, qual é o objectivo que a gente tem que atingir (...)	
		(...) para adultos da minha idade (...) que já têm o seu emprego e que já estão dentro daquilo que fazem (...) aprendem mais qualquer coisa para juntar aquilo que já sabiam (...)	
		(...) obviamente que hoje eu estou mais de acordo daquilo que do ensino se praticava (...), isto antes do 25 de Abril, isto era um país muito fechado (...), portanto é diferente (...)	7
		(...) é diferente (...) para melhor, porque tem outro tipo (...) de ensino (...)	
		(...) com o que a gente vai aprendendo ao longo da vida (...) vai aprendendo muita coisa que nos livros (...) não se aprende (...)	
		(...) foi suficiente para fazer aquilo que me propuseram fazer (...)	

		(...) Acho que foi mais simplificado (...)	
	Na perspectiva individual considera idêntico ao 9º ano do ensino regular	(...) para aquilo que eu precisava saber tem o mesmo valor (...)	1
	Centrado em mim	(...) Porque gostava de aprender as coisas como aprendi (...)	
		(...) foi uma grande oportunidade (...) gostei de estudar e gostava de ir mais à frente (...)	
		(...) não considerava que fosse um trabalho muito difícil, muito pelo contrário, foi muito dele feito em grupo, muito dele feito com as nossas monitoras (...)	
		(...) tem muita diferença, não tem nada a ver (...), o RVCC é mais à base da n. Vida, daquilo que a gente (...) aprendeu ao longo da vida (...)	
		(...) as vantagens (...), o nosso processo (...) foi trabalhar com gosto (...) aquela área dela, eu já mais ou menos sabia, já me esqueceu, se eu folhear os livros dela, eu recordo-me (...) neste processo, aquilo que nós precisamos nós pesquisamos (...)	7
		(...) na matemática (...) nós vamos perdendo ao longo do tempo (...) certos e determinados pormenores que agora foram reavivados (...) fiz com mais gosto do que fazia na altura porque era obrigatório fazê-lo na escola (...)	

		(...) aprendem na escola da vida (...) a gente aprende muito com a idade e aprendemos muito em todos os aspectos (...)	
	Dificuldade do processo de RVCC	(...) o grau de diferença (...), os horários e mesmo as próprias coisas que a gente dá, as disciplinas, não é brincadeira, eu tive muita dificuldade e, ainda vou tendo porque para mim é como se eu tivesse caído de pára quedas, é a 1ª vez que estou a ter tudo (...)	
		(...) Eu acho que lá (...) é muito mais difícil (...) não sei não tive essa experiência (...) mas acho que é mais difícil (...)	3
		(...) são só 4 áreas, mas que dão muito trabalho (...) intensivo (...)	
	Diferente do ensino regular	(...) talvez o 9º ano deles seja um bocadinho diferente deste (...), um pouco diferente do que eles aprenderam (...)	
		(...) faz diferença (...) agora há mais disciplinas do que na minha altura (...) muito mais matéria (...) muita dela é parecida (...)	2
	Sistemas iguais	(...) considero que tenho o mesmo grau (...)	
		(...) eu acho que para aquilo que eu precisava de saber tem o mesmo valor (...)	3
		(...) a matemática que eu trabalhei aqui, o pouco que eu fiz aqui é igual aquela que ela faz hoje (...)	
Representação e prestígio dos intervenientes no		(...) conforme a gente vai fazendo os trabalhos, elas conseguem que a gente se sintam mais valorizadas (...) dão esperança (...)	1

processo			
<p>Os melhores temas do processo</p>	<p>Áreas de competências chave</p>	<p>(...) Cidadania e empregabilidade o que me perguntaram escrevi tudo à primeira vez já não pediram mais nada (...)</p>	
		<p>(...) cidadania e empregabilidade (...) porque divulguei certos temas, uma actividade extra que eu tenho (...) não é só o hospital (...)</p>	
		<p>(...) foi os computadores (...)</p>	
		<p>(...) a parte informática para mim (...) entusiasmei bastante porque eu pouco percebia de informática (...)</p>	
		<p>(...) gostei de algumas disciplinas, não todas, achei muito interessante a matemática (...) e gostei de português (...), TIC também gostei (...)</p>	7
		<p>(...) gosto sempre de saber mais tanto, nomeadamente na área das novas tecnologias (...); eu tive as bases dentro deste curso e para mim considero que foi muito útil, foi 21 (...) as novas tecnologias, nomeadamente TIC, para mim foi das áreas que me entusiasmarei mais (...)</p>	
		<p>(...) o português também é a mesma coisa (...)</p>	
	<p>Pesquisas</p>	<p>(...) de maneira geral entusiasmei-me tudo eu gostei de fazer tudo (...) a matemática para a vida foi espectacular (...)</p>	
		<p>(...) fui pesquisar coisas que eu nem tinha ideia que existiam, como ex.: uma lixeira espacial (...)</p>	4

		(...) adorei a parte de fazer pesquisas (...)	
		(...) também sobre clonagem e alimentos transgênicos (...)	
	Situações de vida que serviram de base	(...) no meu serviço faço muita escrita (...) para a estatística para o pagamento de facturação (...)	
		(...) em matemática fiz pouco, porque aquilo que me foi pedido, eu lembrava algo	2
	Construção do dossier	(...) Organizar o processo fazer, ilustrar com as figuras (...) apresentar as coisas todas, tudo me deu muito prazer (...)	2
(...) construí facilmente (...)			
Os piores temas do processo	Áreas de competência chave	(...) a matemática (...) sempre, nunca gostei da matemática (...)	
		(...) Agradou-me tudo (...) só tive mais problemas com a matemática (...)	3
		(...) foi o TIC e a Matemática (...) a parte dos computadores eu não percebia nada daquilo, pois foi o que me incentivou, assim para conseguir perceber alguma coisa daquilo (...) é como não saber ler (...)	
Identificação dos problemas sentidos	Áreas de competência chave	(...) Eu disse muito atrapalhada para a professora de matemática que não compreendia nada que não sabia nada de matemática e ela fez-me ver que no dia-a-dia (...) tem matemática (...)	
		(...) No português eu tenho um bocado de problemas dos erros que já me acompanha desde a primária (...)	3
		(...) Foi a cidadania foi uma área que eu não estava a ver a coisa e consegui ir lá (...)	

	Dificuldades individuais	(...) porque eu tive um bocado de dificuldade, principalmente na linguagem, acho (...) eu vim de Angola, (...) há muitas diferenças (...)	1
	Limitações pessoais	(...) depois, motivos de saúde, quase que deixo (...)	2
		(...) Um bocado por falta de tempo (...)	
Prestígio social do processo de RVCC	Organização do processo	(...) foi muito importante fazer todo este processo gostei (...) de todo o percurso dos colegas dos técnicos que nos apoiaram gostei das aulas de apoio (...)	
		(...) foi interessante gostei muito ,acho que foi tudo muito bem organizado as pessoas foram excelentes aprendi muita coisa (...)	2
	Desenvolvimento pessoal e académico	(...) foi uma maneira de reviver a escola de recordar coisas que já (...) tinha dado outras foram novas para mim (...) é sempre bom aprender (...)	
		(...) experiência boa, bastante facilitada para nós que trabalhamos (...) a gente vai fazendo à medida que pode (...)	
		(...) foi interessante (...), divulguei certos conhecimentos que adquiri ao longo da vida, que de outra maneira não havia hipóteses de divulgar (...)	
		(...) isto veio ajudar-me porque eu não tinha estudos e, então através de ti que lançaste aqui esta oportunidade das pessoas fazerem o 9ºano, falaram-me no programa, eu achei interessante e tentei logo (...)	5
		(...) tudo o que a gente aprende no dia a dia, ensina-nos a viver, não é a escola só, o 9ºano normal (...) que nos ensina a viver (...)	

		(...) aprendi muita coisa, aprendi a trabalhar com um computador, não sabia e aprendi mais coisas que na minha terra infelizmente não aprendi (...)	
	Valorização pessoal	(...) adoro aquilo que faço do processo RVCC (...)	
		(...) eu acho que isto foi importante (...)	4
		(...) eu acho que isto foi importante (...)	
		(...) apesar de tudo, pois foi para mim em termos práticos imediatos, (...) em termos profissionais não trouxe qualquer tipo de vantagem até ao momento, agora interiormente é uma riqueza que eu possuo mais para além daquilo que eu tinha (...)	
Motivação para continuara estudar	Desejo de continuar	(...) continuar para o 12º ano, não tenho outras prioridades (...)	
		(...) gostava de ir mais além, mais à frente (...)	
		(...) estou com vontade se continuarem aqui (...)	
		(...) continuar é um objectivo, que eu gostava muito de alcançar, muito mesmo (...)	
		(...) eu espero continuar para ter o 12º ano (...)	
		(...) penso como dizia que todos nós (...) quando não temos as nossas habilitações literárias (...) quando nós pretendemos chegar mais além no futuro e porque ainda acreditamos no futuro e nas possibilidades que nós temos na vida (...) se tivermos maiores conhecimentos (...) e atendendo a que estamos a entrar numa época de globalização e porque as perspectivas de emprego são menos (...)	10
		(...) vais querer continuar isto? Sim, sim (...) até ao 12º ano? Sim, sim (...)	

		(...) penso que tenho possibilidades e, porque também quero fazer o 12º ano se ainda me for possível (...)	
		(...) se houver possibilidades da fazer o 12º ano eu serei uma candidata a fazê-lo (...)	
		(...) apesar de já ter o 9º ano, ainda tenho aspirações de chegar mais além e, agora também depende muito dos acontecimentos e, deixar rolar as coisas, porque em termos materiais também nem sempre é fácil as coisas acontecerem (...)	
	Apreensão perante a continuidade	(...) acho que sim, (...)	2
		(...) Não sei (...)	
	Não deseja continuar	(...) Não (...)	
		(...) motivos de saúde (...)	4
		(...) não vou porque a minha vida não me permite (...), a idade também, já não somos jovens (...)	
		(...) gostava mas não (...) derivado à minha saúde (...)	
	Formação profissional	(...) computadores (...)	2
(...) inscrevi-me numa formação (...)			

Anexo C2

Quadro síntese da análise das segundas entrevistas

Categoria	Sub – categoria	Indicadores	Nº Ocorrência
<p>Razões da opção pelo RVCC</p>	<p>Oportunidade</p>	<p>(...) quando apareceu (...) é que me despertou (...) o interesse (...)</p>	
		<p>(...) tomar aqueles conhecimentos (...) que não tinha (...)</p>	
		<p>(...) como facilitou um bocadinho (...)</p>	
		<p>(...) optei por este porque deixei de estudar muito cedo e tive esta oportunidade (...) nunca pensei em ir para outro (...) foi sem pensar, apareceu, falei e vim (...)</p>	<p>2</p>
		<p>(...) já deixei a escola há tantos anos (...)</p>	
		<p>(...) eu não faria o 9ºano se não existisse (...) o RVCC (...)</p>	
		<p>(...) uma coisa que me deu a chance de tirar o 9º ano aqui no hospital e fora não tinha tempo (...)</p>	
		<p>(...) mais perto do serviço (...)</p>	
		<p>(...) o meu sonho foi sempre estudar, continuar a estudar (...)</p>	
		<p>(...) foi mais fácil expor a minha vida pessoal do que eu ir para a escola, porque se eu tivesse oportunidades teria ido para a escola (...)</p>	
		<p>(...) tentei antes de ser mãe, após ser mãe foi mais difícil ir para a escola (...)</p>	
		<p>(...) apareceu este curso, esta forma de obter o 9º ano (...) foi gratificante porque, para já,</p>	

		aliava-se duas coisas, era a nível profissional e a parte didáctica (...) dentro do local de trabalho eu poder obter (...)	
		(...) se isto não aparecesse eu nunca teria oportunidade de voltar para a escola porque eu já tentei e não consegui, porque a gente ao fim de uma certas horas de trabalho (...) e depois quer ir para a escola e estar lá até às onze da noite, eu já não ouvia o professor. Eu ia lá marcar presença (...)	2
		(...) depois quando adulta casei, com os filhos tornava-se mais difícil estudar à noite (...)	2
		(...) porque aprendi muitas coisas que gostava de saber (...) porque tinha vontade de quando era mais nova, estudei e não tive oportunidade e agora tive (...)	
		(...) quando apareceu esta oportunidade de fazer de dia e aqui dentro das minhas possibilidades (...)	
	Desistência do Processo no seu Desenrolar	(...) estive assim quase (...)	
		(...) incentivado por professores e tal, pois conseguiu-se (...)	
		(...) a cabeça não funcionava muito bem (...)	2
		(...) motivos de saúde (...)	
		(...) olhava para as coisas e aquilo passava-me tudo (...)	
		(...) não (...) sempre até ao fim (...)	
		(...) desistir no princípio, logo no princípio (...)	
(...) eu achava que não conseguia (...) não iria conseguir, por exemplo na matemática (...)			

		(...) mas depois de ter acompanhamento, é tudo explicado, é tudo acompanhado (...)	
		(...) não foi uma coisa que nunca me passou pela cabeça (...)	
		(...) eu ao princípio não achei (...) não achei assim tão fácil como as pessoas pintavam e, então, talvez por medo ou por receio (...) aos poucos fui deixando ali a pasta de lado e de vez em quando olhava porque achava que aquilo era uma coisa muito difícil, que não ia ser capaz (...) porque há muitos anos deixei a escola (...)	
		(...) fiz normalmente, embora com alguns sacrifícios (...)	
	Vivências Pessoais, Famíliares, Sociais e Profissionais	(...) a gente tem a vida gravada (...)	
		(...) é uma coisa que a gente não esquece (...)	
		(...) tem mais a ver com o nosso dia-a-dia, com a nossa vivência (...)	2
		(...) nós que já temos uma vivência de vida maior (...) a nossa vida (...) o que a gente passou até hoje (...)	8
		(...) a nossa maneira de viver (...) são experiências da vida (...)	
		(...) este ensino assenta na minha experiência de vida (...)	
		(...) a matemática é mais aquela matemática do nosso dia-a-dia, com a nossa vivência, o nosso trabalhar do dia-a-dia (...)	
		(...) o português (...) é o que a gente lida no dia-a-dia (...)	
		(...) coisas (...) que se encaixam na nossa vida pessoal (...) e profissional (...)	
		(...) a gente tem que falar sobre a vida (...)	

		(...) a gente vai falando desde o início da escola primária (...) vamos falando abertamente sem qualquer problema (...)	
		(...) achei engraçado, a pessoa vai recordando, vai escrevendo (...) e foi recordando para mim (...)	
		(...) já somos adultos, já sabemos aquilo que queremos minimamente (...)	
		(...) um dos textos que eu fiz (...) descrevi o nascimento da minha filha, é uma coisa pessoal minha (...)	
		(...) eu estive primeiro num infantário, depois fui proprietária (...) depois tive várias experiências profissionais (...) abri uma loja (...)	
		(...) deixei de ir à escola não por minha vontade, mas sim por vontade dos meus pais (...)	
		(...) senti todo o carinho da família (...)	
	A escola tem outras matérias mais exigentes (complexidade)	(...) a escola é outras matérias (...)	
		(...) não precisa de ser uma escola (...) uma matemática exigente, um português exigente, aquelas disciplinas normais que se dá no ensino regular (...)	
		(...) não me é possível estudar à noite e frequentar a escola à noite (...)	
		(...) as dificuldades inerentes ao ensino penso que sejam muito idênticas (...)	
		(...) fartei-me da escola e disse “quero ir trabalhar” porque eu pensava que era ao virar da esquina que eu arranjava trabalho (...)	
		(...) no que tivemos que aprender, nos trabalhos que fizemos em casa e no trabalho que	

		fizemos todos os meses na construção dos dossiers, tivemos realmente que trabalhar muito como trabalham na escola (...)	
	Suficiente para a carreira	(...) já não estamos a pensar em ir para a universidade (...)	
		(...) para a nossa carreira este foi suficiente (...)	
		(...) não me contento com aquilo que tenho (...)	
Motivos pela não frequência do ensino regular	Vontade Expressa para a Frequência do Ensino regular	(...) nunca pensei nisso (...)	
		(...) talvez não fosse necessário (...)	
		(...) não necessitava (...)	
		(...) porque todos os dias, a aflição de sair do serviço a correr, fazer compras e etc. (...) 19:30 estar na escola, sai-se de lá onze, onze e tal, todos os dias do ano (...)	
		(...) no ensino regular há ciências, há história, vários tipos de coisas (...)	
		(...) tens de ganhar o estatuto de trabalhar estudante (...) depois é assim, tu tens de trabalhar de manhã e todos os dias sabes que tens aquela etapa das 7 às 11 da noite (...) é um obstáculo para quem é mãe e para quem é pai de uma adolescente com problemas (...)	
		(...) ter que ir às aulas (...)	2
	Vantagens do Processo RVCC	(...) a escola (...) tem que cumprir aquele horário (...) não tinha que cumprir horários (...) ter as horas que tivesse disponível (...)	3
		(...) horários mais flexíveis (...) eu dispunha das horas que tinha e que podia (...)	5

	(...) era quando se podia (...)	3
	(...) acompanhamento (...); (...) acompanhamento individual valoriza as actividades (...)	2
	(...) a pessoa quando necessita pois tem ali uma pessoa (...) que nos ajuda (...)	
	(...) a vida também não se proporcionava (...); (...) com filhos (...)	2
	(...) profissionais que incentivam muito o adulto a continuarem (...)	
	(...) não tinha de ir às aulas todos os dias (...)	
	(...) era completamente diferente, era uma hora que nos ajudavam (...)	
	(...) era uma pessoa que me acompanhava (...) uma dúvida que tivesse estavam sempre	2
	dispostos a me ajudar (...) é sempre muito mais fácil (...)	
	(...) foi mais gratificante (...); (...) é muito mais estimulante (...)	2
	(...) é difícil, só que a pessoa trabalha de uma maneira diferente do que se fosse para a escola	
	(...)	
	(...) não me dava para estudar de noite (...) achei mais fácil (...) no serviço e dávamos um	
	saltinho no serviço (...); (...) decorreu sempre dentro do meu horário de trabalho (...)	2
	(...) é mais fácil e é mais difícil (...) nem sempre é fácil falar da nossa vida, recordar desde o	
	passado (...) até aos dias de hoje (...) temos de ignorar umas, outras são fáceis outras são	
	dífceis nos termos, costuma-se dizer que é mais fácil o RVCC (...); (...) nós temos uma	3
	experiência acumulada de vida (...); (...) mexe um pouco com as recordações, com os	

	sentimentos (...)	
	(...) vou ter as mesmas vantagens em ter o 9º ano do RVCC ou ter o 9º ano lá na escola (...)	
	(...) sou muito comunicativa e prefiro a comunicação (...)	
	(...) fico mais à vontade, consigo-me exprimir (...) qualquer tipo de dúvida eu (...) pergunto,	
	eu tiro as minhas dúvidas para mim (...)	
	(...) em termos de comunicação e em termos até de aprendizagem, aprendi muita coisa no	
	RVCC (...)	
	(...) tudo fiz sempre dentro da minha casa, sempre dentro das minhas possibilidades (...)	
	(...) quando não se pode ir por qualquer motivo (...) tu dás um toque à profissional, pedes ajuda e marcamos uma nova hora (...) dá-nos uma liberdade diferente e tu continuas a seguir o sonho e uma necessidade mas de uma maneira diferente (...)	
	(...) é útil reviver o passado (...) o nosso passado é individual (...) eu ter abandonado a escola	
	com 13 anos (...) foi chocante, foi muito negativo para mim porque eu não queria abandonar a escola, mas fui obrigado (...)	
	(...) porque estou próximo de casa, porque posso conciliar uma coisa com a outra (...)	
	(...) foi um reavivar do tempo de escola (...)	
	(...) o sistema RVCC é muito mais fácil (...)	
	(...) é um método que a gente faz à nossa maneira, no nosso tempo disponível (...)	

	(...) não é um trabalho imposto por ninguém (...) no RVCC tu falas da tua vida pessoal, da tua experiência pessoal (...)	
	(...) elas ensinam-nos mas também aprendem muito connosco e ao valorizarem-nos aquilo que nós lhes transmitimos, nós ainda sentimos mais vontade (...)	
	(...) no RVCC, aquela primeira aula a professora explica-te o que tu tens de fazer, qual a ideia que ela pretende transmitir (...) em casa trabalhas (...) sozinha é uma coisa (...) não tens ali ninguém a impingir-te nada (...)	
	(...) é um método de ensino completamente feito à medida da pessoa, mas que tem exigências (...)	
	(...) as pessoas que estão à frente do processo são de uma motivação fora do comum (...)	
	(...) falar das experiências de vida foi fácil (...) mas transpor para o papel nunca pensei que seria possível (...)	
	(...) primeiro é a auto-estima (...) a segunda é quando nós temos vontade de aprender é muito bom porque ficamos a saber muito mais do que aquilo que sabíamos (...)	
	(...) as orientadoras apesar de terem um curso superior (...) as minha vivências da minha vida fizeram era que elas aprendessem muito (...)	
	(...) no RVCC eu acho que os adultos ganham motivação mais do que se forem para o ensino regular (...)	
	(...) aqui a escola vem de encontro a nós, ao nosso tempo, à nossa maneira (...) as nossas	

		idades (...) que a gente consiga atingir os objectivos (...)	
		(...) durante as horas de trabalho (...)	2
		(...) levamos o trabalho para fazer todo em casa (...)	
		(...) a orientadora disponibilizava (...) para falar connosco, nunca éramos em grupo (...)	
		(...) mais fácil porque era junto ao local de trabalho diário (...)	3
		(...) o mesmo transporte que me trás para o trabalho (...) traz-me para a escola (...)	
		(...) gostei mais deste método de ensino (...)	
		(...) somos menos, a professora também dá mais atenção a uma pessoa individualmente (...)	2
		(...) em certas dificuldades podemos ir ter com ela, sem ser mesmo nas horas das aulas (...)	
		(...) a professora vai corrigir alguns erros (...) no trabalho (...) a gente tem que ignorar (...) e eu quando é coisas para entregar tenho lá o dicionário dentro da gaveta (...) porque é uma vergonha eu estar a mandar coisas lá para a administração com erros (...)	
		(...) menos pessoas e mais professoras mais próximas (...)	
	Metodologia do Ensino Regular/aspectos menos positivos	(...) uma professora só que estava comigo, com vários alunos na sala (...)	2
		(...) tinha que fazer os testes todos (...)	2
		(...) todos os dias isto (...)	
		(...) não podia faltar porque senão não acompanhava o ensino (...) e depois tinhas os testes (...)	
		(...) a vida particular e depois (...) marido e não sei o que mais (...) a escola é até à meia-	

		noite, é todos os dias (...) havia muitos obstáculos (...)	
		(...) turmas são diferentes (...)	
		(...) xis alunos, todos os dias aquela hora (...)	
		(...) se faltares levas a falta (...)	
		(...) para uma carteira de liceu, estar ali com 10, 20, ou 30 alunos, ter o professor na minha frente (...) quem ouviu, ouviu, dúvidas é para esquecer (...)	
		(...) à noite ter de ir para a escola, não poderia dar atenção à família, isso é uma das causas que nunca se me pôs de eu ir para o ensino regular (...)	
		(...) tinham mais alunos (...) em termos de responsabilidade quando nós chegamos a adultos, já não temos aquele sentido de brincadeira (...)	
		(...) o professor tem de assistir a 25/30 alunos (...)	
		(...) a professora impõe-nos que nós façamos uma coisa que às vezes a gente não sabe o que é (...)	
		(...) é cansativo na escola, as pessoas têm que estar aquelas horas ali a olhar para aquele professor e depois a seguir para outro (...) e depois quando a gente sai da escola e atinge uma certa idade é diferente do que lidar com aqueles miúdos de escola (...)	2
		(...) o professor limita-se a dar a matéria e nós temos que opinar e muitas vezes há certas coisas que já não nos interessa (...)	
		(...) temos de ter disponibilidade de tempo para aquelas horas certas (...)	

		(...) temos de ir ao encontro da escola (...)	
		(...) na escola de noite não é avaliada a nossa escola de vida como é avaliada no RVCC (...)	
		(...) numa sala (...) a professora fala para muitos (...)	
		(...) morava muito longe da escola (...)	
		(...) de noite, não tinha muita hipótese, não podia (...) para ir para a escola no Montenegro, não há transporte para vir para a escola e eu nunca tive carro próprio (...)	
Perspectivas Pessoais	Valorização Pessoal	(...) faz sempre jeito (...)	
		(...) família tem incentivado (...)	2
		(...) informática (...) eu não conhecia nada e isso ajudou-me bastante (...)	
		(...) faço umas coisitas e tal (...)	
		(...) consultar internet (...)	
		(...) como não sabia ligar o computador (...)	
		(...) quando posso utilizo sempre aquilo um bocadinho (...)	
		(...) mais conhecimento (...)	2
		(...) sinto-me mais gratificado em dizer que tenho o 9º ano (...) quando me perguntam (...) eu tenho o 9º ano, sabe-me bem para o meu ego, porque é diferente (...)	3
		(...) consegui transmitir (...) certos conhecimentos (...) deu a conhecer certas coisas a certas pessoas que não sabiam que existiam certas experiências de vida que acharam interessante	

	(...)	
	(...) quando acabei todo o mundo me deu os parabéns tanto de família como o esposo (...) a minha família ficaram orgulhosos (...)	2
	(...) sinto-me feliz (...)	
	(...) com a 4ª classe, eu sentia-me talvez (...) bem inferior, estás a perceber (...)	
	(...) perante amigos lá fora e não sei quantos (...) grande mulher que conseguiste (...) parabéns, adquiri muitos conhecimentos, para mim foi ótimo (...)	
	(...) posso ir para o liceu se quiser continuar no liceu e fazer o 12º ano (...)	
	(...) a minha mãe e a minha filha (...) me louvaram de eu ter tirado e de continuar (...)	
	(...) foi mais por mim (...)	
	(...) adquiri outros conhecimentos (...)	
	(...) acho que é válido para mim e para quem me acompanhar (...)	
	(...) ainda quero mais (...) sou uma pessoa insaciável (...) a nível pessoal eu sentia a necessidade (...)	2
	(...) enriqueceu-me a nível pessoal (...)	
	(...) a nível pessoal muitas vantagens (...)	
	(...) um grande orgulho de sentir e estou com vontade (...)	
	(...) mais abertura para qualquer coisa que me faz falta fazer lá fora (...)	

		(...) sei melhor fazer um orçamento a certas coisas na vida (...)	
	Continuação dos estudos através do RVCC	(...) não tenho pensado nisso (...)	
		(...) se tiver o tempo mais disponível (...)	
		(...) se calhar é mais complicado com a idade (...)	
		(...) em princípio, vamos lá ver (...)	
		(...) nem uma coisa nem outra (...)	
		(...) por motivos pessoais (...)	
		(...) estou a tentar engravidar (...)	
		(...) de momento não tenho cabeça (...) para continuar (...)	
		(...) eu vou (...) porque aqui como fiz e achei (...) óptimo, eu vou continuar (...)	2
		(...) optava pelo RVCC, é muito mais fácil (...) tudo é mesmo perto do local da aprendizagem (...)	
		(...) o 12º ano no RVCC, eu vou para o RVCC (...)	2
		(...) eu esperava pelo RVCC, sem margens de dúvidas, pelas razões que já apontei (...)	
		(...) sim gostava de continuar e com a mesma vontade com que fiz o outro (...)	
Perspectivas Profissionais		Progressão na Carreira	(...) praticamente está na mesma (...)
	(...) não tenho necessidade do 9º ano para a minha vida (...)		
	(...) em princípio faço o mesmo que fazia (...)		

	(...) não posso subir mais (...)	
	(...) mudar de profissão é difícil (...) efectivo no HDF (...)	
	(...) concorri para AAM – principal e espero que me ajude para conseguir subir na carreira (...) já concorri novamente porque o 9º ano tem mais vantagens (...)	3
	(...) já me trouxe vantagens (...)	
	(...) fiz concurso há pouco tempo, ainda não sei o resultado (...) que me senti bastante bem foi que tinha o 9º ano e já sabia que tinha aqueles mais pontos (...)	
	(...) não sei se vou conseguir entrar, 45 vagas, mas (...)	
	(...) a única coisa que ali bateu foi precisamente o 9º ano, que eu não tinha e haviam colegas que tinham (...)	
	(...) tenho 21 anos de casa (...) e, daí perdi montes de pontos (...) foi justamente eu não ter o 9º ano (...) quando saiu novamente para concorrer, disseram-me logo “vai já concorrer porque já tens o 9º ano” (...)	
	(...) está tudo parado mas hei-de conseguir (...)	
	(...) neste momento só como auxiliar ainda não tive muito mas espero ter uma vez (...)	
	(...) não está em causa (...)	
	(...) isso não me traria grandes vantagens a nível profissional (...)	2
	(...) como tenho o 9º ano, já poderei entrar nessa parte da animação, porque só com o 6º ano, não podia (...)	

		(...) posso ser admitida no concurso (...) porque tinha o 9º ano (...) para poder concorrer até ao topo da carreira a auxiliar principal (...)	2
		(...) questão de serviço para meu benefício pessoal (...)	
		(...) por enquanto não me fez falta, nem acho que me venha a fazer falta, mas se por qualquer coisa me fizer falta é sempre bom ter (...)	
		(...) estou no topo da minha carreira (...) mas se amanhã houver concurso para encarregada geral (...) poderá fazer falta nesse sentido (...)	
Formação Complementar	Nas quatro Áreas de Competência Chave / outras	(...) fiz todas, sim (...) tive várias formações (...) tive de TIC e matemática (...) L.C.; C.E (...)	3
		(...) cidadania, foi para mim o processo pior, mais difícil deles todos, mas gostei (...)	
		(...) fui dispensada a matemática (...) fiz L.C.; TIC, resto eu fiz tudo (...)	
		(...) fiz o dossier e TIC (...)	
		(...) já me inscrevi para o curso de inglês e de computadores porque disseram que tinha que ter mais evolução (...)	
		(...) fiz português e matemática (...) e TIC	
		(...) cidadania e empregabilidade foi uma das que eu tive menos dificuldade, entreguei à 1ª vez (...)	
		(...) já tinha feito a formação de computadores aqui no hospital (...)	
		(...) as horas de formação que tive foi suficiente (...)	
		(...) fiz um dossier até jeitoso (...)	

Aconselhar o RVCC a outrém	Marketing do Produto RVCC	(...) aconselhava as pessoas a fazerem isso (...)	2
		(...) não tenham a possibilidade de fazer o estudo normal regular (...)	
		(...) pois isto é a pessoa adquire conhecimentos (...)	
		(...) porque trabalho (...)	
		(...) porque os horários não se compadecem com a vida profissional (...)	
		(...) punha o mesmo caso, por exemplo, dizia “olha comigo aconteceu” (...) dava-lhe força para a pessoa ir e aquilo que me disseram (...)	
		(...) dou força e ponho os meus exemplos (...)	
		(...) não é fácil, não se dá nada de mão beijada (...) a gente sabe que é diferente da escola (...)	
		(...) digo sempre bem do RVCC, dizia a qualquer pessoa para fazer (...)	
		(...) é sempre bom ter o 9º ano (...)	
		(...) tarefa difícil (...) há muitas pessoas que têm o pensamento um pouco diferente (...) seria uma tarefa difícil mas se calhar nada impossível (...)	
		(...) é uma maneira de ficarem com mais alguns estudos (...)	
		(...) é um bom método de ensino (...) não muito complicado	
		(...) todos aqueles que forem ambiciosos na vida, para o fazerem (...) todos nós sabemos que sem a escolaridade obrigatória (...) no mercado de trabalho não conseguem obter nada (...)	
(...) eu já convenci a minha filha que acabou agora (...) e convenci a minha cunhada que			

		também já acabou (...)	
		(...) todas as pessoas que não têm, tenho aconselhado e digo que é uma ótima ideia (...)	
		(...) já convenci uma colega que dizia que não queria ir (...)	
		(...) o aprender é sempre pouco (...) tem sempre que aprender (...)	