

UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA

Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação e Formação de Adultos

**DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE**

**Funções da equipa técnico-pedagógica no processo RVCC-**

**Representações dos diferentes actores.**

Orientadores:

Professor Doutor Fernando Gonçalves

Professor Doutor José António Reis do Espírito Santo

Trabalho realizado por:

Maria Luísa Pires Chainho

Dezembro de 2010

**DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE**  
**Funções da equipa técnico-pedagógica no processo RVCC-**  
**Representações dos diferentes actores.**

Orientadores:

Professor Doutor Fernando Gonçalves

Professor Doutor José António Reis do Espírito Santo

Júri:

**Agradecimentos**

Agradeço à minha mãe que já não está entre nós, todo o apoio e motivação que me deu durante a elaboração deste trabalho.

Agradeço aos orientadores toda a ajuda e disponibilidade em todo o processo.

Agradeço aos profissionais, formadores e adultos que se prontificaram para responder às entrevistas.

Por último agradeço a todos os familiares e amigos que de algum modo me ajudaram e incentivaram a levar este projecto até ao fim.

A todos um Muito Obrigado.

## **Resumo**

Este trabalho centra-se na problemática do Reconhecimento e Validação de competências, mais concretamente nas representações que os profissionais e os formadores de RVCC têm das suas funções. Procura-se também investigar as representações dos adultos que frequentam ou já frequentaram o processo.

Esta investigação filia-se na metodologia de estudo de caso, incidindo na equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária António Inácio da Cruz em Grândola.

As práticas de RVCC, objecto desta investigação, enquadram-se num paradigma de Educação/ Formação ao Longo da Vida, valorizando todo o tipo de aprendizagens realizadas pelos adultos ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, incluindo as aprendizagens formais, mas valorizando, sobretudo, as aprendizagens não-formais e informais.

Encontrando suporte teórico - conceptual nas abordagens da aprendizagem e da educação/formação de adultos, estas práticas emergentes são, no entanto, do ponto de vista da investigação educativa, ainda pouco aprofundadas.

O estudo divide-se em duas partes: enquadramento teórico (primeira parte) e estudo empírico (segunda parte).

Na primeira parte é mobilizada literatura para permitir uma maior compreensão da temática em estudo.

Na segunda parte (estudo empírico), delimita-se a problemática, estabelecem-se os objectivos a atingir, menciona-se o processo metodológico seguido, apresentam-se e interpretam-se os dados recolhidos.

Por fim apresentam-se as conclusões mais relevantes decorrentes desta investigação.

**Abstract**

This work focuses on the problem of recognition and validation of skills, specially in representations that professionals and trainers have RVCC of their duties. Search also investigates the role of adults who attend or have attended the process.

The work is a case study that focuses on technical and pedagogical staff of the Centre for New Opportunities School António Inácio da Cruz in Grândola.

These new practices fit into a paradigm of education / training throughout life, valuing the formal and informal learning that adults carry along their personal, social and professional lives.

Finding theoretical support - in conceptual approaches to learning and education / training for adults, these practices are emerging however from the standpoint of educational research, yet little deeper.

The study is divided into two parts; theoretical framework ( the first part) and empirical study ( second part).

Literature is called in the first part to allow a greater understanding of the thematic study.

In the second part (empirical study) the issues are delimited, goals to achieve are set and it is mentioned the methodological process followed, the data collected are presented and interpreted.

Finally we present the most relevant conclusions from this investigation.

**Keywords:**

Adult Education and Training, Recognition, Validation, Reflective Learning Portfolio.

**Palavras-chave:**

Educação e Formação de Adultos, Reconhecimento, Validação, Portefólio Reflexivo de Aprendizagem.

## Índice

Agradecimentos .....	iii
Resumo.....	iv
Abstract .....	v
Índice de Gráficos.....	ix
Índice de Quadros.....	x
Índice de Tabelas .....	xii
Índice de Ilustrações .....	xiii
INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	1
CAPITULO I - Enquadramento teórico.....	4
1-Aprendizagem ao Longo da Vida.....	4
2- A aprendizagem experiencial .....	7
3- Os Centros Novas Oportunidades.....	9
4- As funções da equipa do Centros Novas Oportunidades.....	12
5-Os dispositivos utilizados no processo de RVCC.....	13
5.1- Metodologia utilizada no processo de RVCC.....	14
5.1.1- A importância da Reflexão no processo de RVCC.....	15
6- As competências enquanto fulcro do processo de RVCC .....	17

---

6.1- Delimitação do conceito de competência .....	17
6.2- A avaliação baseada na competência .....	21
6.3 - A validação de competências.....	23
7 - Características comuns dos sistemas de certificação .....	24
ESTUDO EMPIRICO.....	26
CAPÍTULO I- Aspectos gerais do trabalho de Pesquisa.....	27
1 - Delimitação da problemática.....	27
2 - Opção metodológica .....	29
2.1- A metodologia qualitativa.....	29
3 - Selecção e caracterização do campo de estudo e dos participantes .....	30
3.1- Caracterização do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária António Inácio da Cruz – Grândola .....	31
3.2- Caracterização da população em estudo .....	33
4-Processos de recolha e análise de dados.....	35
4.1- As entrevistas.....	35
4.2- Análise de conteúdo .....	37
CAPÍTULO II - Apresentação e análise dos resultados.....	39
Introdução.....	39

---

1 - Tomada de conhecimento -Adultos .....	39
2 - Representações sobre o Acolhimento e Inscrição.....	40
3 - Representações sobre a etapa de diagnóstico e encaminhamento.....	44
4 - Representações sobre o Reconhecimento de Competências.....	46
5 - Representações sobre a formação Complementar. ....	54
6 - Representações dos formadores e dos profissionais sobre a validação de competências. ...	57
7 - Representações dos formadores e profissionais sobre a Certificação de Competências. ...	60
8 - Materiais utilizados no processo de RVCC.....	63
9 - Actividades realizadas pelos formadores e profissionais no âmbito da divulgação do centro.....	65
10 - Avaliação.....	67
Conclusão.....	75
Bibliografia.....	81
APÊNDICES.....	84

**Índice de Gráficos**

Gráfico I - Género dos Adultos entrevistados .....	34
Gráfico II - Nível de ensino dos adultos entrevistados .....	34

**Índice de Quadros**

Quadro I - Tomada de conhecimento (Adultos) .....	40
Quadro II - Acolhimento e Inscrição (Formadores).....	41
Quadro III - Acolhimento e Inscrição (Profissionais) .....	41
Quadro IV - Acolhimento e inscrição (Adultos).....	42
Quadro V - Acolhimento e inscrição (Adultos).....	43
Quadro VI - Diagnóstico e encaminhamento (Adultos).....	44
Quadro VII - Diagnóstico e encaminhamento (Adultos) .....	45
Quadro VIII - Diagnóstico e opinião sobre o encaminhamento (Adultos).....	46
Quadro IX - Reconhecimento de competências (Formadores).....	46
Quadro X -- Reconhecimento de competências (Formadores).....	47
Quadro XI - Reconhecimento de competências (Profissionais) .....	48
Quadro XII - Reconhecimento de competências (Profissionais).....	50
Quadro XIII - Reconhecimento de competências (Adultos) .....	51
Quadro XIV - Reconhecimento de competências (Adultos).....	52
Quadro XV - Reconhecimento de competências (Formadores) .....	52
Quadro XVI - Reconhecimento de competências (Profissionais) .....	53
Quadro XVII - Formação Complementar (Formadores).....	54
Quadro XVIII - Formação Complementar (Adultos).....	56
Quadro XIX - Validação de competências (Formadores) .....	58
Quadro XX - Validação de competências (Profissionais).....	59
Quadro XXI - Certificação de competências (Formadores) .....	61
Quadro XXII - Certificação de competências (Profissionais) .....	62
Quadro XXIII - Adaptação/re(construção) de dispositivos de RVCC (Formadores) .....	63
Quadro XXIV - Adaptação/ re(construção) de dispositivos de RVCC (Profissionais).....	64

---

Quadro XXV - Divulgação do processo de RVCC (Formadores).....	65
Quadro XXVI - Divulgação do processo de RVCC (Profissionais) .....	66
Quadro XXVII – Avaliação (Formadores).....	67
Quadro XXVIII - Avaliação (Formadores).....	68
Quadro XXIX - Avaliação ( Profissionais) .....	69
Quadro XXX - Avaliação ( Profissionais).....	70
Quadro XXXI – Avaliação sobre a equipa técnico-pedagógica (Adultos).....	70
Quadro XXXII – Avaliação do processo (Adultos).....	71
Quadro XXXIII – Avaliação do processo (Adultos).....	73

---

**Índice de Tabelas**

Tabela I – Processo RVCC escolar - 2008/2009 .....	31
Tabela II – Processo RVCC escolar -2010.....	32
Tabela III - Metas contratualizadas para 2010 e resultados alcançados entre 1 de Janeiro e 31 de Dezembro de 2010 .....	32

## **Índice de Ilustrações**

Ilustração I - Etapas de processo do adulto no CNO .....	10
--	----

## **INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO**

Nos últimos anos verificou-se em Portugal o aparecimento e a abertura de muitos Centros Novas Oportunidades e, com eles, o aparecimento de novos conceitos e novas profissões. Entre os novos conceitos aparece o de RVCC (reconhecimento, validação e certificação de competências), em que as competências dos adultos, adquiridas ao longo da vida em contextos formais, não formais e informais, podem ser reconhecidas e certificadas tendo por base um referencial de competências-chave.

Com os Centros Novas Oportunidades emergiram as profissões de profissional de RVC e de técnico de diagnóstico e encaminhamento e a função dos formadores foi muito alterada, comparativamente à função de professor. As práticas desenvolvidas nestes centros, encontrando suporte teórico - conceptual nas abordagens da aprendizagem e da educação/formação de adultos, são, no entanto, do ponto de vista da investigação educativa, ainda pouco aprofundadas, pelo que, importa realizar estudos neste âmbito que contribuam para um maior conhecimento desta realidade.

Nesta perspectiva, a problemática deste projecto de investigação desenvolve-se em torno dos processos de RVCC no Centro Novas Oportunidades (CNO) da Escola Secundária António Inácio da Cruz (ESAIC) em Grândola. Pretende-se, para o efeito, realizar um estudo de caso neste CNO.

Através da revisão da literatura pretende-se fundamentar o estudo empírico, nomeadamente, no que concerne ao funcionamento de um Centro Novas Oportunidades, às funções dos profissionais de RVC e formadores, aos princípios que estão na base da sua existência.

Nesta investigação em concreto, pretendemos atingir os seguintes objectivos:

- Contribuir para colmatar lacunas existentes no nosso país em termos de estudos sobre a problemática do processo de RVCC.
- Contribuir para a construção e implementação de processos formativos susceptíveis de promoverem o desenvolvimento de competências nos profissionais e formadores que desenvolvem a sua acção no âmbito das actividades de RVCC.
- Captar as representações que os profissionais (profissionais de RVCC, formadores) envolvidos no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) dos Centros Novas Oportunidades têm das suas funções.
- Obter informações sobre as representações que os adultos que estão em processo RVCC ou que já terminaram, têm do mesmo.

Em termos estruturais este estudo é constituído por duas partes: Enquadramento Teórico e Estudo Empírico.

Na primeira parte, procede-se à revisão de literatura que fundamenta a presente investigação e é constituída por um capítulo desdobrado em sete pontos, cada um deles abordando, em particular, uma temática.

As temáticas que constituem o capítulo 1 são: 1-Aprendizagem ao Longo da Vida, 2- A aprendizagem experiencial, 3- Os Centros Novas Oportunidades, 4- As funções da equipa dos Centros Novas Oportunidades, 5-Os dispositivos utilizados no processo de RVCC, 6- As competências enquanto fulcro do processo de RVCC, 7- Características comuns dos sistemas de certificação.

No que concerne à componente empírica, ela insere-se na segunda parte do nosso trabalho, sendo composta por dois capítulos, a saber: Capítulo I - Aspectos gerais do trabalho de pesquisa; Capítulo II - Apresentação e Análise dos resultados.

Finalmente serão apresentadas as conclusões finais, que se iniciam com uma retrospectiva dos aspectos mais importantes desta investigação e apresentam-se algumas sugestões para futuras investigações.

## CAPITULO I - Enquadramento teórico

### *1-Aprendizagem ao Longo da Vida*

Apesar de não ser um conceito recente, continua a ser difícil encaixar a ideia de Aprendizagem ao Longo da Vida numa definição linear. Ao longo do tempo, inúmeras discussões têm tido lugar no sentido de esclarecer esta questão e as estratégias para melhor a implementar. De acordo com Fieldhouse, citado por Quintas (2008), a expressão Aprendizagem ao Longo da Vida é utilizada para “*cobrir todas as formas de educação pós-obrigatória, incluindo a educação familiar, a educação comunitária, a educação e formação de adultos tradicional, a educação pós-escolar e superior e a formação profissional e contínua*”. Já Neves, citado por Siteo (2006), entende que a Aprendizagem ao Longo da Vida “*é toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego*”. Apesar das diferenças existentes entre as várias definições, elas são unânimes ao apontarem para o facto de que a aprendizagem pode ser formal, não formal ou informal, uma vez que pode desenvolver-se em instituições de ensino, fora dos sistemas formais ou em situações mais amplas da vida.

Nos últimos trinta anos, sobretudo, esta temática tem ganho maior centralidade em termos de políticas de formação e isto acontece porque o paradigma educativo tem sofrido uma evolução mais rápida, fruto da era pós-moderna em que se insere.

A União Europeia compreendeu a importância da educação e da Aprendizagem ao Longo da Vida. A conferência de Hamburgo em 1997 refere no ponto três que *a*

educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde as pessoas adultas desenvolvem as suas habilidades, enriquecem o seu conhecimento e aperfeiçoam as suas qualificações técnicas e profissionais, direccionando-as para a satisfação das suas necessidades e as da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal disponível numa sociedade multicultural, onde os saberes baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

A Declaração de Copenhaga (2002), solicita o desenvolvimento de “princípios comuns relativamente à validação das aprendizagens não-formais e informais com a finalidade de assegurar uma maior comparabilidade entre as abordagens em diferentes países e a diferentes níveis “(Colardyn & Bjornavold, 2005:133).

De acordo com os autores supra – citados, em Maio de 2004 o Conselho de Educação Europeu concordou no estabelecimento de um conjunto de princípios neste domínio, que deverão ser tidos em consideração na definição das políticas e práticas de validação, e que se deverão orientar pelos seguintes aspectos:

- Direitos individuais

A validação das aprendizagens não-formais e informais deverá ser um processo de iniciativa individual, voluntário, e que deve respeitar a igualdade de acesso e de tratamento. A privacidade e os direitos individuais devem ser respeitados.

-Obrigação dos prestadores

Os prestadores devem definir as suas responsabilidades e competências, os sistemas e as abordagens de identificação e validação de aprendizagens não formais e

---

informais, garantindo mecanismos de controlo de qualidade adequados. Devem fornecer aos indivíduos orientação, aconselhamento, e informação sobre os temas que deverão desenvolver na sua história de vida.

- Confiança

Os processos, procedimentos e critérios devem ser justos e transparentes, e suportados por mecanismos de controlo de qualidade.

- Credibilidade e legitimidade

Os sistemas e abordagens devem respeitar interesses legítimos e garantir a participação equilibrada das várias instâncias envolvidas. O processo de validação deverá ser imparcial e estabelecer mecanismos que garantam a inexistência de conflitos de interesse. Os técnicos que participam no processo devem ser profissionalmente competentes (Colardyn & Bjornavold, 2005).

O reconhecimento e validação inscrevem-se num paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida, ou seja, num quadro de pensamento que valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação. Num contexto de atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, o reconhecimento das aprendizagens experienciais (principalmente dos adultos) constitui-se um grande desafio para os sistemas de educação/formação dos dias de hoje.

## ***2- A aprendizagem experiencial***

Muitas são as organizações que têm mostrado interesse pela problemática da aprendizagem. Os conceitos de aprendizagem não-formal, informal e experiencial apresentam de acordo com os diferentes autores várias definições.

Para o Conselho Europeu 2000 a aprendizagem formal desenvolve-se em instituições de ensino e formação, conduzindo à aquisição dos diplomas e das qualificações; a aprendizagem não-formal decorre de acções desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, como, por exemplo, no trabalho, na comunidade, na vida associativa, e que não conduzem necessariamente à certificação; a aprendizagem informal resulta das situações mais amplas da vida e frequentemente não é reconhecida (individual e socialmente).

Parafraseando Colardyn & Bjornavold (2005) a aprendizagem formal ocorre num contexto estruturado de aprendizagem em que as actividades se encontram planeadas e orientadas para essa finalidade, e a aprendizagem é intencional. É o que acontece no sistema formal de educação. A aprendizagem não formal ocorre num contexto estruturado, com actividades planeadas (não necessariamente orientadas para a aprendizagem), e é intencional, de que é exemplo ilustrativo o contexto de trabalho. A aprendizagem informal ocorre em situações não estruturadas e não é intencional, como são o contexto familiar e o contexto social.

As aprendizagens não formais e informais ocorrem em espaços - tempos não especificamente nem formalmente estruturados de educação/formação, em situações do

trabalho, de lazer, de vida do dia a dia, e em que, frequentemente, não existe a intenção de aprendizagem.

O processo de aprendizagem experiencial diz respeito a uma dinâmica de aquisição de saberes e de competências que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim de recomposição - os novos saberes são construídos integrando os já detidos pela pessoa (Pires, 2007).

O processo de aprendizagem experiencial desenvolve-se ao longo da vida, a partir de muitos contextos (pessoal, familiar, social, profissional, associativo...). A experiência é um elemento-chave no processo de aprendizagem, constituindo a base da reflexão, problematização e formação de conceitos, e que contribui para a transformação da pessoa, em termos pessoais e identitários, promovendo a sua emancipação (Pires, op.cit.).

Os princípios de base nos quais assentam as práticas reconhecimento e de validação encontram-se de acordo com a perspectiva da aprendizagem experiencial dos adultos, ao valorizarem as aprendizagens resultantes de uma diversidade de contextos e de situações e ao atribuírem-lhes um estatuto de legitimidade.

A experiência e a aprendizagem não são sinónimos; não são as experiências que são reconhecidas e validadas, mas sim as aprendizagens e as competências que resultam de um processo de aprendizagem experiencial. A experiência é a base e a condição para a aprendizagem, e, para que seja formadora, ela tem de ser reflectida, reconstruída, conscientizada. O resultado deste processo é a elaboração de novos saberes, de novas representações, contribuindo para a transformação identitária da pessoa e da sua relação com o mundo. O saber resulta do confronto e da transformação da experiência (Pires, op. cit.).

Os adultos que aderem ao RVCC são encarados como indivíduos portadores de uma experiência de vida única, e essa experiência é percebida como o principal recurso para a realização do processo (Cavaco, 2007).

### ***3- Os Centros Novas Oportunidades***

A Iniciativa Novas Oportunidades do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, apresentada publicamente no dia 14 de Dezembro de 2005, tem como objectivo alargar o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos.

Não menosprezando os contextos formais de aprendizagem, os princípios que orientam as acções dos Centros Novas Oportunidades caracterizam-se por privilegiar a aprendizagem ao longo da vida, e os contextos informais e não-formais de aquisição e desenvolvimento de competências e saberes.

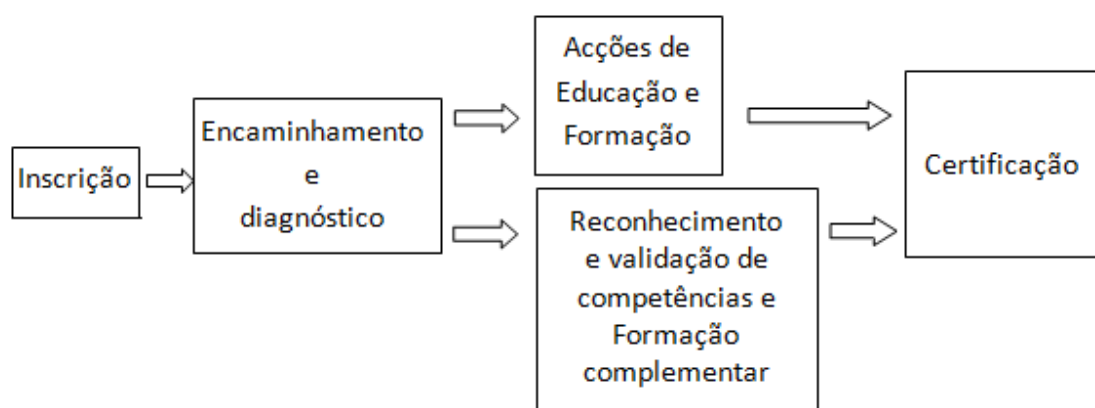
Os Centros Novas Oportunidades assentam o seu funcionamento em processos de reconhecimento, validação e certificação baseados no conceito de competências-chave, entendidas como um conjunto de capacidades, conhecimentos e saberes que possibilitam aos cidadãos nas sociedades contemporâneas, actuarem de modo eficaz nas diferentes esferas de relação interpessoal e/ou institucional (privada, profissional, institucional e macro-estrutural).

Estes centros baseiam as suas actividades em processos inovadores de grande amplitude como os de reconhecimento, validação e certificação de competências, processos esses que se desenvolvem ao ritmo próprio do candidato adulto, partem das

suas experiências de vida e consolidam percursos de auto-aprendizagem, reflexividade pessoal e formação individual.

Constituem-se como pólos de desenvolvimento local, através do estabelecimento de parcerias com outros agentes e instituições que actuam no campo da educação e formação, através de uma lógica de responsabilização organizacional que se pauta pelos princípios de obtenção de resultados, prossecução de objectivos e avaliação de procedimentos implementados.

O esquema abaixo ilustra a forma como funcionam os Centros Novas Oportunidades.



### **Ilustração I - Etapas de processo do adulto no CNO**

Conforme decorre deste esquema, o adulto interessado deve dirigir-se a um Centro Novas Oportunidades e realizar a sua inscrição, de seguida é avaliado pelo técnico de diagnóstico que lhe traça o seu perfil através de uma entrevista e da análise do currículo e de seguida faz o encaminhamento.

Esse encaminhamento pode conduzir à realização de cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), aos processos de RVCC (Reconhecimento, Validação e

Certificação de Competências), a ofertas de educação ou formação modulares de curta duração ou a outras ofertas formativas de dupla certificação: Cursos de Educação /Formação, Cursos Profissionais e Cursos de Aprendizagem (Canelas, 2007).

Se o adulto for encaminhado para um processo de RVCC terá de demonstrar competências nas seguintes áreas de competências – chave:

No nível básico as áreas de competências chave que existem são Matemática para a vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Cidadania e Empregabilidade (CE) e Linguagem e Comunicação (LC).

No nível secundário as áreas de competência-chave que existem são Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), Cultura, Linguagem e Comunicação (CLC) e Cidadania e Profissionalidade (CP).

O balanço de competências tem por base de comparação os referenciais de competências – chave de nível básico e secundário. O adulto em RVCC pode frequentar até 50 horas de formação complementar. Findo o processo, o adulto é presente a júri de certificação composto pelo profissional de RVCC, os formadores e por um avaliador externo (Gomes, 2006).

Pode-se, portanto afirmar, parafraseando Cavaco (2007) que os processos de RVCC baseiam-se no pressuposto de que há continuidade entre a aprendizagem e a experiência, e que os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiência, tornando-se, por isso, pertinente reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos pouco escolarizados realizaram ao longo da vida, dando-lhe visibilidade social através de certificação.

#### ***4- As funções da equipa do Centros Novas Oportunidades***

A especificidade do trabalho realizado no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências conduziu à emergência de novas actividades profissionais no domínio da educação e formação de adultos.

O profissional de RVC exerce uma actividade que surgiu com o conjunto de funções emergentes no trabalho realizado nos CNO. Conduz os processos de reconhecimento e validação de competências; acompanha e dinamiza o trabalho dos formadores nos processos de RVCC; define encaminhamentos para ofertas formativas após a validação de competências; organiza e articula com a restante equipa e o avaliador externo os júris finais de certificação

Os formadores integrados nas equipas dos CNO participam na definição dos encaminhamentos para ofertas após validação de competências; participam no processo de RVC; orientando a construção do portfólio à luz das áreas de competências –chave; participam com o profissional de RVC na validação de competências; organizam e desenvolvem as acções de formação complementar da responsabilidade do centro e participam nos júris de certificação.

O técnico de diagnóstico e encaminhamento é o responsável pelo acolhimento, conduz o processo de diagnóstico da situação do adulto que permitirá definir o seu encaminhamento, mobilizando profissionais de RVC quando necessário; organiza o encaminhamento para as respostas educativas e formativas externas aos Centros Novas Oportunidades, articulando com as respectivas entidades formadoras e estruturas regionais competentes (Portaria nº 370/2008 de 31 de Maio do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social).

### ***5-Os dispositivos utilizados no processo de RVCC***

Do ponto de vista dos princípios que orientam as práticas de reconhecimento e validação – centrada nas pessoa e na sua individualidade – será mais adequada utilizar metodologias que implicam processos mais personalizados (como o portefólio, as abordagens biográficas, as Histórias de Vida) pouco compatíveis com os recursos utilizados no ensino em geral (os testes, os exames) (Pires,op.cit.).

A escolha das abordagens depende da natureza do pedido, da motivação da pessoa, e do resultado a atingir.

Em relação à grande generalidade dos dispositivos que têm como finalidade a validação, existem entre as metodologias mais relevantes os portefólios de competências e as entrevistas, também podem ser utilizados testes (de aptidões, de conhecimentos), provas escritas ou orais, simulações, exercícios práticos, e ainda situações de avaliação em contexto de trabalho (principalmente no RVC profissional) (Pires,op.cit).

O portefólio integra um descritivo das experiências e das actividades desenvolvidas, das aprendizagens e competências adquiridas, e também comprovativos e documentos justificativos tanto de entidades patronais, como organismos de educação / formação; pode ser acompanhado de projectos desenvolvidos, maquetes, produtos realizados, etc. A implicação da pessoa e o apoio de técnicos especializados são considerados imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho de reflexão/explicitação/formalização.

As entrevistas (estruturadas ou não), a par dos portefólios, também fazem parte das técnicas utilizadas. Assim, o diálogo parece fazer parte integrante das metodologias de reconhecimento.

### **5.1- Metodologia utilizada no processo de RVCC**

A operacionalização do processo de RVCC implica um conjunto de procedimentos que estão consagrados na literatura e que Fernández & Fernández (2009) sistematizam do seguinte modo:

#### a) O referencial

A avaliação das competências adquiridas faz-se tendo por base um referencial onde se definem as competências, os núcleos geradores e os domínios de referência sobre os quais devem obter-se as evidências que demonstram que o adulto possui as competências.

#### b) O candidato e as suas competências

Uma vez apresentado o referencial, o segundo elemento de toda a avaliação é o adulto que pretende a certificação. As competências do adulto é o que se pretende avaliar, é o objecto da avaliação. As competências são consideradas em sentido amplo, incluem as experiências profissionais, os conhecimentos, as atitudes e valores que estão implícitas nos núcleos geradores do referencial.

#### c) A evidência e as classes de evidências

Entende-se por evidência a informação de que necessitamos para comprovar que o candidato possui as competências que lhe atribui a certificação. Fala-se, portanto, da evidência da competência que apresenta três dimensões: evidência do saber fazer

(evidências de realizações), evidência do saber (evidências dos conhecimentos), evidência do ser, estar, conviver (evidências das atitudes). Existem muitas formas de obter as tais evidências: a observação do trabalhador no seu local de trabalho, simulações, provas, testemunhos, registos de áudio e vídeo, informações dos empregadores, certificados dos anos de experiência profissional, certificados de formação, entrevistas, questionários.

### ***5.1.1- A importância da Reflexão no processo de RVCC.***

A dimensão da reflexividade na aprendizagem experiencial é considerada um elemento essencial. Esta dimensão pode ser trabalhada em situações individuais ou colectivas, mas sempre a partir da implicação e da intencionalidade da própria pessoa. O processo reflexivo exige um retorno sobre a experiência, a sua re- elaboração, a sua re- avaliação, a sua projecção na realidade (presente ou futura).

As competências identificadas e analisadas ao longo do reconhecimento e validação resultam de um processo de (re)elaboração da experiência, ou seja, uma leitura da experiência de vida que depende de um conjunto de factores, entre os quais se destacam os seguintes: o envolvimento e motivação do adulto, a sua percepção e expectativas em relação ao processo, a capacidade de reflexão e de distanciamento em relação ao vivido, a sua capacidade de gerir emoções e a sua capacidade de expressão oral e escrita. O trabalho de (re)elaboração da experiência está também muito dependente do tempo disponível para esta tarefa (Cavaco,op.cit).

No RVCC a pessoa é implicada num processo retrospectivo, num trabalho reflexivo com vista à identificação dos conhecimentos e das competências daí

resultantes. Por outro lado, o trabalho de re-elaboração da experiência é feito à luz de uma dada projecção. O balanço das aprendizagens integra assim uma dimensão retrospectiva e prospectiva (Pires,op.cit).

O trabalho de explicitação (do implícito para o explícito, do invisível para o visível) mediado pela linguagem é feito com o apoio dos formadores e dos profissionais de RVC. Daí que a formação destes actores seja considerada um aspecto imprescindível para a garantia das condições necessárias à realização do reconhecimento e validação.

A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) tem tido a preocupação de dinamizar acções de formação para todos os técnicos que trabalham nos Centros Novas Oportunidades em especial nos que estão envolvidos no processo de RVCC.

O processo de reconhecimento se for sentido como gratificante, reforça a auto-estima e a auto-imagem do adulto. A tomada de consciência pela pessoa das suas competências reforça a sua autonomia e emancipação. Pode, pelo contrário contribuir para a sua fragilização em termos identitários, se o processo não for conduzido e/ou vivenciado de uma forma positiva. O princípio subjacente a estas práticas é o de valorizar o potencial adquirido (dos conhecimentos e das competências), e não o de valorização das carências, contribuindo desta forma para reforçar a identidade pessoal e profissional.

O processo de reconhecimento diz respeito à dimensão individual, pessoal, e pode ser considerado como ponto de partida para o processo de validação (que conduz a uma atestação oficial) e que diz respeito à dimensão social e institucional. Os processos de reconhecimento e validação procuram centrar-se nas aprendizagens e nas competências adquiridas pelos adultos, independentemente dos contextos onde foram desenvolvidos.

O reconhecimento pessoal inscreve-se numa lógica formativa, de auto-avaliação, de tomada de consciência e de apropriação pessoal dos saberes. Esta tomada de consciência pode permitir um melhor posicionamento e progressão da pessoa, tanto no sistema escolar/formação, como no mundo do trabalho, como ainda na sociedade em geral.

A lógica formativa do processo procura valorizar o potencial do adulto e orientá-lo de forma a progredir a partir de recursos de que dispõe. Pode constituir-se como um motor que desencadeia um processo de autoformação, auto-valorização, o desejo de formação contínua.

O reconhecimento de competências resulta da reflexão que cada pessoa faz sobre a sua história de vida e fica espelhada no portefólio reflexivo de aprendizagem que a pessoa vai construindo ao longo de todo o processo.

## **6- As competências enquanto fulcro do processo de RVCC**

### ***6.1- Delimitação do conceito de competência***

De acordo com Fernández & Fernández (2009) existem duas razões que explicam a emergência do conceito de competência no mundo da educação. Uma delas está relacionada com as transformações do universo do trabalho, uma vez que actualmente se considera que a educação que tem por base as competências responde melhor às novas exigências do mercado de trabalho. Tradicionalmente o trabalhador aprendia um ofício e exercia esse trabalho ao longo de toda a sua vida. As trocas de profissões eram

mínimas e tudo o que se pedia era executar o trabalho da melhor forma possível. O seu trabalho era claro, a tarefa era precisa, todo o trabalho era definido de antemão.

Hoje os trabalhadores podem ter um ofício bem aprendido e confrontar-se com novas exigências que lhe pode fazer fracassar o trabalho.

O que sucede é que o mundo do trabalho foi alterado devido às diversas alterações tecnológicas e também devido a alterações sociais (novos hábitos de consumo, novos mercados, globalização, grandes centros comerciais, ...). O novo tipo de trabalhador que hoje se pretende, não é o que sabe um ofício, é o que tem os conhecimentos teóricos e práticos, o que tem de realizar tarefas específicas num local de trabalho, que sabe responder às diversas eventualidades que vão surgindo no seu trabalho e também que sabe transmiti-las aos demais. Isto é o que Dennery (1997) denomina de "processo de transferência pedagógica", que, como refere Sabán (2000), consiste na capacidade de transformar conhecimentos teóricos e práticos em competências-chave, ou seja, em saber, saber fazer e saber ser, e que se possam colocar em funcionamento perante uma dada situação profissional. Esta é, segundo Rial (2000), uma acepção de competência (resolver problemas, comunicação, espírito empreendedor, trabalho em equipa, flexibilidade, criatividade, responsabilidade, capacidade para resolver eventualidades) que converte um trabalhador numa pessoa capaz de responder com eficiência às diversas alterações que aparecem no seu trabalho e no sistema produtivo.

Deste modo, segundo Grefee (1997) e Monclús (2000), a competência associa-se ao nível mais elevado de conhecimentos técnicos, uma espécie de desmaterialização dos empregos e sua desprofissionalização em benefício de atitudes mais abstractas e gerais que podem aplicar-se em situações diversas, incertas e imprecisas.

A outra razão que explica a emergência do conceito de competência está, como referem Fernández & Fernández (op. cit.), relacionada com o tema da certificação de experiências. Não se pode duvidar que quando se fala de certificar a experiência está-se a supor que a experiência, assim como a formação, é uma fonte de aprendizagem de competências, quer se tenham adquirido por vias formais, não formais ou informais.

Tudo parece indicar, portanto, que não é possível a aplicação de sistemas de reconhecimento e certificação se a formação prévia não se tenha transformado em competência.

Parece haver acordo em reconhecer as vantagens que o conceito de competência traz ao mundo do trabalho, na actualidade. Contudo, não acontece o mesmo quando se pretende definir as características do próprio conceito. Os estudiosos deste assunto reconhecem que não existe consenso em torno do conceito de competência. Isto é devido, entre outras razões, segundo Jover *et al.* (2005), ao facto dos empresários e dos docentes se referirem a este conceito de forma distinta: os primeiros falam em desempenho, eficiência e produtividade, e os segundos falam de capacidades e conhecimentos.

Contudo o problema é ainda mais complexo, segundo Jover *et al.*(op.cit.), na medida em que não é claro se a competência se refere à capacidade (poder), ou à actuação (realidade). Muitas definições se referem em termos de capacidade, como por exemplo Perrenoud (2002) que define competência como a capacidade de mobilizar recursos para resolver uma determinada situação prática. Spencer e Spencer (1993) referem-se à competência como uma característica do indivíduo que tem a ver com um rendimento efectivo numa situação de trabalho.

Outros autores falam da competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, que possui uma pessoa, que lhe permite a realização de uma actividade. Bunk (1994) define a competência como um conjunto de conhecimentos, destrezas e atitudes cuja finalidade é a realização de actividades vinculadas a uma profissão.

Rodriguez Moreno, professora da Universidade de Barcelona distingue vários modelos para definir o conceito de competência: modelos unidimensionais, que associa a competência a uma determinada dimensão da pessoa; modelos multidimensionais, que reconhecem a contribuição de vários componentes do indivíduo; e modelos integradores, que supõem uma reelaboração ecléctica e superadora dos modelos anteriores (Moreno, 2006).

As dimensões da competência, segundo Fernandez & Fernandez (op. cit.) são:

- a) Realizar as tarefas próprias da profissão, é o saber fazer, o núcleo procedimental da competência. Significa que o trabalhador usa os procedimentos e as técnicas do seu trabalho com rigor, qualidade, em contextos diferentes e de forma inovadora.
- b) Conhece os conceitos implícitos das tarefas. É o saber, o núcleo cognitivo da competência. Indica que se denominam os conceitos e os fundamentos que sobressaem da realização da tarefa, o que quer dizer que a pessoa competente neste caso sabe explicar o que faz e justifica o modo de realizar o seu trabalho.
- c) Possui uma atitude e uns valores próprios da profissão. É o ser, estar e conviver, núcleo de atitudes da competência. Esta dimensão tem lugar quando a pessoa possui uma atitude de rigor e qualidade em relação com o seu

desempenho profissional e com o próprio grupo em que está integrado. Trata-se de uma atitude positiva perante a sua profissão, que conduz a conhecer os seus limites e preocupar-se com a sua formação ao longo da sua trajectória profissional.

O que foi referido é só uma amostra da falta de acordo numa questão tão importante como é a definição do conceito de competência, o que quer dizer que estamos perante um conceito complexo.

Há autores que defendem que a competência é uma estrutura holística de carácter cognitivo, uma construção subjacente (Spencer e Spencer, 1993), ou seja um substantivo abstracto, inatingível, teórico, que não se observa directamente a não ser através de determinadas condutas, relações ou resultados. Boyatzis (1982) define a competência como uma característica subjacente da pessoa que se compõe de atitudes, habilidades, personalidade, valores, conhecimentos e motivos.

É importante referir que a competência subjacente não é observável por si mesma, tanto no processo de ensino (não se ensinam competências sem as capacidades) como no processo de avaliação (não se avaliam as competências sem as capacidades). No caso do ensino, as capacidades aprendem-se mediante conteúdos, procedimentos e atitudes; no caso da avaliação, as capacidades avaliam-se mediante evidências sobre os componentes observáveis dos conhecimentos, dos procedimentos e das atitudes.

## **6.2- A avaliação baseada na competência**

Parafrazeando Fernandez & Fernandez (op.cit.), o que se conhece sobre avaliação baseada em competências apresenta algumas diferenças da avaliação baseada na formação, que tradicionalmente se faz nas diferentes instituições do sistema educativo formal: escolas, institutos e universidades. Os sistemas de certificação só devem levar adiante o modelo de avaliação baseada em competências, se o que procuram são as evidências que provam que a pessoa é competente para exercer uma profissão de acordo com um determinado perfil profissional. É dizer, que se trata de comprovar se sabe (não importa onde tenha aprendido, quando, nem como tenha aprendido, dado que a aprendizagem pode ter ocorrido através da formação ou através da experiência), e se é capaz de levar à prática o que sabe, de acordo com níveis de qualidade, quer sejam os contextos conhecidos ou desconhecidos de início.

As competências não se vêem, não se observam, mas sim supomos a sua existência (a sua aprendizagem), por esta razão as competências não se podem avaliar directamente ou por si mesmas, a não ser mediante alguma coisa que se veja e se observa. Isto que observamos e vemos são as evidências que, ao serem avaliadas, nos falam da existência da competência. Quais são essas evidências que se podem avaliar e que nos demonstram as competências? Fernandez & Fernandez (op.cit.) apontam para as seguintes:

- a) Evidências de actuação e execução profissional, que são obtidas pelo avaliador mediante a observação do candidato no seu posto de trabalho, ou fora do posto de trabalho, mediante provas simuladas; em ambos os casos, também através de produtos ou resultados do trabalho ou outros meios.
- b) As produções orais e escritas. Estas são outras evidências que o avaliador obtém. São por exemplo produtos que o candidato elabora (portefólio, trabalho escrito,

entrevista, projectos, provas, questionários) relacionados com a sua prática profissional. As produções orais e escritas podem ser apresentadas por outras pessoas acerca do candidato (certificados, informações do patrão, testemunhos...), aumentando deste modo o conjunto de evidências do candidato à certificação.

No fundo são estes os meios que utilizam os Centros Novas Oportunidades onde se realizam os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Quando um adulto pretende uma certificação, os formadores analisam as evidências sobre o seu desempenho profissional e sobre as suas manifestações orais e escritas. Tais evidências manifestam se o adulto possui ou não as competências necessárias para obter a certificação que pretende.

### ***6.3 - A validação de competências***

Parafraseando Pires (op. cit.), a validação, na medida em que se reporta a um referencial externo, determinado e estabilizado, apenas dá visibilidade às aprendizagens que são consideradas pertinentes no âmbito de um sistema educativo. O diploma, o certificado ou as unidades/ módulos que o compõem atestam os conhecimentos e as competências que lhe estão subjacentes. Assim o processo de validação apenas abrange uma das partes das aprendizagens construídas experiencialmente ao longo da vida, em função da finalidade e da especificação de cada sistema.

De acordo com a natureza do referencial em causa assim são privilegiados determinados domínios, sempre mais restritos do que aqueles que a pessoa adquiriu nos

vários contextos da vida. Desta forma a abrangência da validação é limitada pela maior ou menor flexibilidade dos seus referenciais.

Numa perspectiva da formação de adultos, o processo de validação deve ser sempre suportado num processo de orientação e acompanhamento individual, antes, durante e após a validação. A qualidade do apoio e da orientação prestada à pessoa durante o processo, na fase de elaboração do portefólio poderá ser decisiva ao nível da sua implicação futura no percurso formativo.

### ***7 - Características comuns dos sistemas de certificação***

A UNESCO, a União Europeia, OCDE e a OIT são os principais organismos internacionais que se têm ocupado com os sistemas de reconhecimento e certificação de competências adquiridas mediante vias formais ou mediante a experiência. Após uma análise cuidada dos documentos emitidos por estas entidades Fernandez & Fernandez (op.cit.), chegaram às seguintes conclusões:

- Os sistemas de reconhecimento de competências, para grande parte dos países que os possui, representam uma importante meta da educação no século XXI.
- Em todos os casos consideram-nos como um mecanismo eficaz de luta contra a exclusão.
- Do ponto de vista do trabalhador, estas práticas educativas constituem um meio efectivo de encontrar emprego e mantê-lo.
- É uma forma de conciliar e ajustar em melhores condições a oferta e a procura do emprego no mercado laboral.

- Todos os documentos insistem que em tais sistemas de certificação facilitam a transferência de títulos no mercado laboral global e a mobilidade dos trabalhadores.
- É a melhor estratégia para promover a aprendizagem ao longo da vida.
- Tais sistemas levaram à criação de novas profissões na área da educação.
- Na prática educativa está a suceder que o peso da validação da experiência no sistema educativo está a obrigar a mudar o modo como se encara a educação.

## **ESTUDO EMPIRICO**

## **CAPÍTULO I- Aspectos gerais do trabalho de Pesquisa**

### ***1 - Delimitação da problemática***

O tema organizador deste estudo foi escolhido devido à minha experiência adquirida ao longo de vários anos de docência na Educação e Formação de Adultos e mais recentemente devido à minha experiência enquanto formadora da área de competência –chave “ Sociedade, Tecnologia e Ciência” no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível secundário.

Esta é uma problemática com a qual contacto todos os dias e para a qual sinto a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos.

Acresce a estes factos a existência de poucos estudos sobre esta problemática no processo de RVCC. Todo este conjunto de factores foi decisivo para enveredar por este caminho e por esta temática no âmbito da investigação que tivemos de conduzir para a realização desta dissertação de mestrado.

O presente estudo insere-se no quadro de uma abordagem no âmbito da Educação e Formação de Adultos, procurando contribuir para desenhar processos formativos susceptíveis de promoverem o desenvolvimento de competências nos profissionais e formadores que desenvolvem a sua acção no âmbito do processo de RVCC.

Neste sentido o estudo que realizámos recorreu às representações de profissionais, formadores e adultos do processo de RVCC, procurando captar a sua perspectiva sobre todo o processo, relativamente às actividades realizadas nas fases de acolhimento, inscrição, reconhecimento, validação, certificação e formação complementar. Quisemos

também saber que dispositivos utilizam, como se faz a divulgação do centro e qual é a avaliação que fazem de todas as actividades.

Nesta perspectiva, os principais objectivos que se pretende atingir com este estudo são:

- Contribuir para colmatar lacunas existentes no nosso país em termos de estudos sobre a problemática do processo de RVCC.
- Contribuir para a construção e implementação de processos formativos susceptíveis de promoverem o desenvolvimento de competências nos profissionais e formadores que desenvolvem a sua acção no âmbito das actividades de RVCC.
- Captar as representações que os profissionais (profissionais de RVCC, formadores) envolvidos no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) dos Centros Novas Oportunidades têm das suas funções.
- Obter informações sobre as representações que os adultos que estão em processo RVCC ou que já terminaram, têm do mesmo.

## **2 - Opção metodológica**

### **2.1- A metodologia qualitativa**

A metodologia de investigação deve estar de acordo com as preocupações e as orientações do estudo a realizar. Deste modo a definição dos objectivos do estudo e a tentativa de encontrar respostas às questões colocadas levaram-nos a optar pela metodologia de estudo de caso.

Tendo em conta as preocupações que envolveram o nosso estudo optámos por uma investigação de carácter descritivo e exploratória, tendo valorizado a metodologia qualitativa porque acreditamos que “esta forma de desenvolver o conhecimento demonstra a importância primordial da compreensão do investigador e dos participantes no processo de investigação”(Fortin *et al.*, 1992:22), apresentando-se, ainda, esta abordagem, como uma “extensão da capacidade do investigador para dar sentido ao fenómeno”(id. *ibid.*).

Tivemos em conta o procedimento hermenêutico e a compreensão da realidade em estudo, procurando descrever e reconstruir sistematicamente as representações dos profissionais, formadores e adultos de RVC.

Estamos conscientes, no entanto que o ponto débil desta abordagem se prende com a representatividade do estudo, que não permite generalizações.

Ao longo da investigação baseámo-nos na premissa de Stake (citado por Gomez *et al.*, 1999) segundo a qual a investigação é uma “oportunidade de aprender”. Traçámos assim o desenho do nosso estudo prevendo uma aprendizagem sobre o objecto e o contexto de investigação. Escolhemos como técnica de recolha de dados a entrevista.

Optámos pela realização de entrevistas semi-directivas como instrumento de recolha de dados, uma vez que de acordo com Ghiglione e Matalon (1992) esta técnica é um óptimo instrumento de recolha de informações, pois que, devido ao seu carácter muitas vezes íntimo só são confidenciais por intermédio de um relacionamento afectivo que só uma entrevista desta natureza permite.

Tendo em conta, ainda o carácter qualitativo do nosso estudo, para a análise e tratamento dos dados adoptámos a metodologia de análise de conteúdo.

### *3 - Selecção e caracterização do campo de estudo e dos participantes*

O estudo de caso realizado centrou-se no Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária António Inácio da Cruz, em Grândola. Foram feitas entrevistas a todos os profissionais (três), a quatro formadores e a catorze adultos. Dos adultos, cinco são do sexo feminino e nove do sexo masculino. Doze adultos estão a frequentar o RVCC Secundário, destes seis já frequentaram o RVCC básico. Um adulto está a frequentar o RVCC básico e um adulto já possui a certificação de nível secundário. Em relação aos adultos entrevistados tentou-se respeitar os critérios referentes ao género e ao nível de ensino, procurando que a amostra reflectisse as proporções existentes na população no que concerne a estes critérios.

A opção por este CNO deveu-se ao facto de eu ser formadora de STC neste centro e por esse facto ter maior facilidade em obter os dados necessários para efectuar a referida investigação. Sabia, à partida, que havia predisposição por parte dos profissionais e dos formadores para colaborar devido ao facto deste estudo permitir uma maior visibilidade das actividades do centro. Devido a estes factores considerou-se

pertinente efectuar um estudo sobre esta problemática a fim de tentar contribuir para aumentar o conhecimento científico sobre as funções dos profissionais e formadores de RVC.

### **3.1- Caracterização do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária António Inácio da Cruz – Grândola**

O concelho de Grândola, situado na NUT III (Alentejo Litoral), caracteriza-se pelos baixos níveis de escolaridade e de qualificação da população. Face às características da população do concelho, a Escola Secundária António Inácio da Cruz de Grândola decidiu propor a criação do Centro Novas Oportunidades, com o objectivo de contribuir para melhorar os níveis de escolaridade e qualificação da população do concelho. O Centro iniciou as suas actividades no dia 1 de Novembro de 2008 e situa-se (conforme se pode constatar pela leitura das tabelas I, II, III) no patamar A de funcionamento.

Com efeito, de acordo com a ANQ existem três patamares para classificar os Centros Novas Oportunidades, sendo que o patamar A corresponde a centros com um menor número de adultos inscritos, situando-se até aos 500 inscritos e a um menor número de certificações, o que corresponde também a uma equipa mais pequena.

	Inscritos	Com diagnóstico e encaminhamento definidos	Em processo RVCC	Certificados (total e parcialmente)
Nível Básico	375	338	236	180*
Nível Secundário	375	338	152	115*
*dados relativos ao período de 1 de Janeiro de 2009 a 31 de Dezembro de 2009				

**Tabela I – Processo RVCC escolar - 2008/2009**

	Inscritos	Com diagnóstico e encaminhamento definidos	Em processo RVCC	Certificados (total e parcialmente)
Nível Básico	215	194	136	129
Nível Secundário	285	256	115	104

**Tabela II – Processo RVCC escolar -2010**

Metas contratualizadas para 2010 e resultados alcançados entre 1 de Janeiro e 31 de Dezembro de 2010		
<b>Nível básico</b>	Metas 2010	Resultados 2010
Nº de inscrições	215	136
Nº de certificações	129	51
<b>Nível secundário</b>		
Nº de inscrições	285	71
Nº de certificações	104	21

Fonte: SIGO

**Tabela III - Metas contratualizadas para 2010 e resultados alcançados entre 1 de Janeiro e 31 de Dezembro de 2010**

A observação destas 3 tabelas evidencia, também, que quer em relação às metas quer em relação aos resultados reais existe uma grande diferença entre o que se pretende e o que realmente acontece. Apesar de muitos esforços empreendidos pela equipa do CNO para melhorar os resultados, verifica-se que as metas são irrealizáveis.

O centro, ora em análise, tem uma equipa que actualmente é constituída por uma coordenadora, uma técnica de diagnóstico, três profissionais RVCC, uma assistente administrativa e oito formadores. Tem mantido uma relativa estabilidade, registando-se apenas a saída de um formador de MV/TIC (substituído por dois formadores) e a entrada de uma nova formadora de CLC.

### 3.2- Caracterização da população em estudo

Foram entrevistados todos os profissionais (três) do CNO da ESAIC, dois do sexo feminino e um do sexo masculino com idades compreendidas entre os 31 anos e os 34 anos.

Foram entrevistados 4 formadores do CNO da ESAIC, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 26 anos e 54anos. Contrariamente às expectativas da investigadora não foi possível, por razões de vária ordem, recolher dados de opinião de todos os formadores, através da utilização da técnica de entrevista.

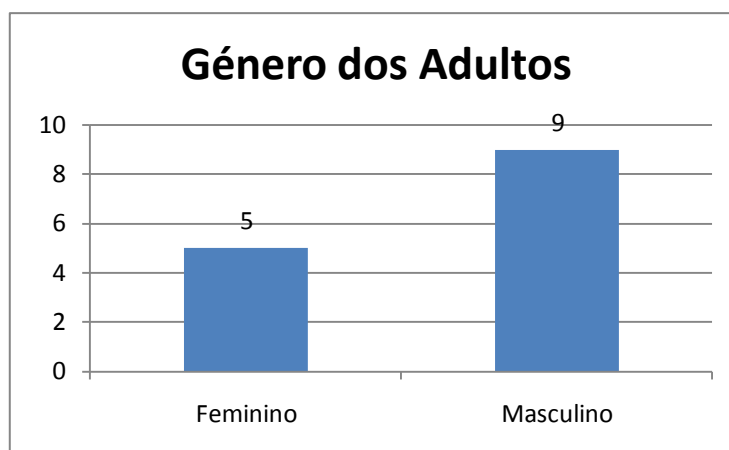
Dos profissionais entrevistados, dois trabalham há três anos no processo de RVCC e um trabalha há dois anos.

O tempo de serviço na docência dos formadores varia entre 1 ano e 31 anos. No desempenho de funções de formador de RVCC três estão ao serviço há dois anos e um há um ano.

Quanto à situação profissional, todos os profissionais de RVC são contratados.

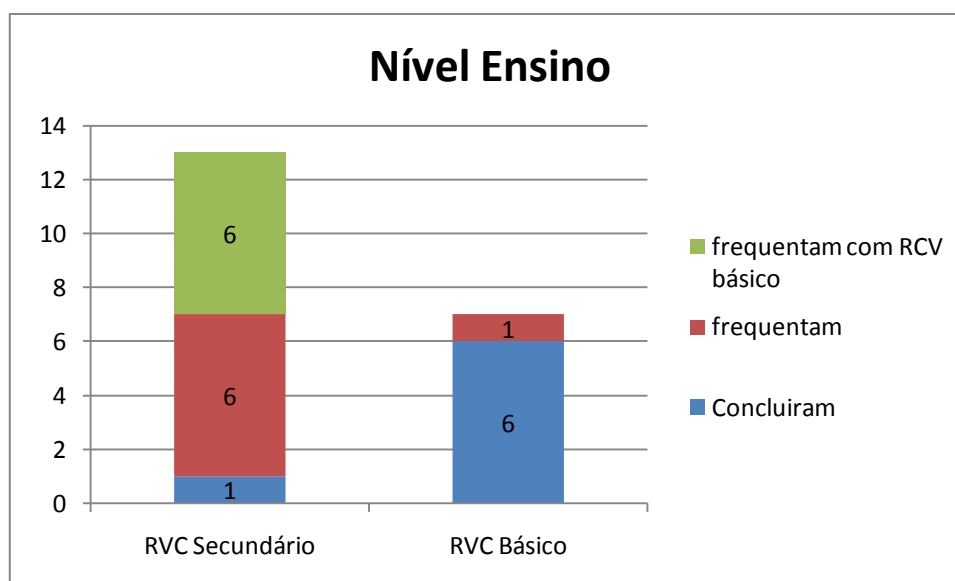
Quanto à situação profissional dos formadores, dois pertencem ao quadro de nomeação definitiva da escola secundária António Inácio da Cruz, um pertence ao quadro de zona pedagógica do Alentejo e outro formador é contratado.

Foram também realizadas entrevistas a um conjunto de catorze adultos, sendo, conforme evidencia o gráfico I, cinco do género feminino e nove do género masculino.



**Gráfico I - Género dos Adultos entrevistados**

Quanto ao nível de ensino, conforme se pode constatar pela leitura do gráfico II, doze adultos estão a frequentar o RVCC Secundário, destes seis já frequentaram o RVCC básico. Um adulto está a frequentar o RVCC básico e um adulto já possui a certificação de nível secundário.



**Gráfico II - Nível de ensino dos adultos entrevistados**

#### ***4-Processos de recolha e análise de dados***

##### **4.1- As entrevistas**

Como já referimos e uma vez que o nosso estudo se enquadra no âmbito das representações que os profissionais e formadores de RVC têm das suas funções, o dispositivo que considerámos apropriado para captar o que pensam os sujeitos foi a entrevista.

A entrevista, segundo Dexter (1970) é uma “conversa com um objectivo” em que uma pessoa (investigador) solicita informação de uma outra (informante) para obter dados sobre determinado problema.

Em investigação de carácter qualitativo, a entrevista pode constituir a estratégia dominante na recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas (Bogdan e Biklen, 1994). Optámos pela entrevista semi-directiva, com fins essencialmente exploratórios. As entrevistas foram realizadas nas salas da Escola Secundária AIC. Estes locais permitiam estabelecer um ambiente calmo, sem que os entrevistados corressem o risco de serem interrompidos. Todas as entrevistas foram efectuadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, tendo durado essencialmente 20 minutos.

As entrevistas foram realizadas no período compreendido nos meses de Julho , Setembro e Outubro de 2010. Todos os entrevistados foram informados previamente sobre o tema do trabalho e o fim a que se destinava.

Seguiram-se os procedimentos recomendados por Quivy e Campenhoudt (1998):

- Fazer o mínimo de perguntas possível;
- Intervir da forma mais aberta possível;

- Abster-se de se implicar a si mesmo no conteúdo;
- Procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e contexto adequados;
- Gravar as entrevistas, com o respectivo consentimento;
- Fazer poucas anotações.

Foram também respeitados os direitos de privacidade, de confidencialidade, de anonimato, sendo devidamente codificadas. Pretendia-se que o entrevistado pudesse “comunicar o mais fundo do seu pensamento e da sua experiência”(Quivy e Campenhoudt,1998).

Para a realização das entrevistas construímos um guião de questões para permitir obter os dados que nos permitissem responder aos objectivos e às questões que colocámos inicialmente.

O guião das entrevistas aos formadores e profissionais de RVC (vide apêndice I) é constituído por dois blocos que a seguir se apresentam:

Bloco I- Neste primeiro bloco pretendíamos legitimar a entrevista e motivar o entrevistado a participar na mesma, para que se criasse um clima de confiança, necessário uma vez que se pretendia obter informações de nível profissional e pessoal.

Bloco II- Com este bloco pretendíamos conhecer as representações que os profissionais e formadores de RVC têm das funções que desempenham ao longo de todas as etapas do processo de RVC, desde o acolhimento e inscrição até à certificação de competências, a formação complementar, os dispositivos que são utilizados.

Averiguou-se também como é feita a divulgação das actividades. Por fim pediu-se aos entrevistados que fizessem uma avaliação de todo o processo.

O guião da entrevista aos adultos (vide apêndice II) é constituído por quatro blocos a saber:

Bloco I- Neste primeiro bloco pretendíamos legitimar a entrevista e motivar o entrevistado a participar na mesma, para que se criasse um clima de confiança, necessário uma vez que se pretendia obter informações de nível profissional e pessoal.

Bloco II- Pretendíamos averiguar como foi feita a tomada de conhecimento.

Bloco III- Com este terceiro bloco pretendíamos averiguar as representações de cada entrevistado em relação às actividades desenvolvidas no âmbito do processo de RVCC.

Bloco IV- Pretendíamos colher elementos relativos à avaliação da equipa técnico-pedagógica e do processo de RVCC.

Quanto à modalidade das questões colocadas podemos afirmar que se tratou de questões abertas para permitir a livre expressão dos entrevistados. Tendo em vista evitar dispersões ou repetições de discurso procurámos reconduzir cada entrevistado para os temas em consideração. As entrevistas foram gravadas em áudio, com prévia autorização dos entrevistados, sendo de seguida transcritas. Dos protocolos das entrevistas aos três profissionais, 4 formadores e 14 adultos entrevistados apresentamos um protocolo de cada tipo, como exemplo (vide apêndices III, IV e V).

#### **4.2- Análise de conteúdo**

Após a transcrição das entrevistas passámos à análise de conteúdo seguindo as orientações metodológicas de autores tais como Bardin (1994) e Estrela (1994).

Procedemos à classificação dos dados recolhidos, de modo a agrupá-los em categorias.

Era nosso objectivo que o sistema de categorias reflectisse os objectivos da investigação e correspondesse às características das mensagens, obedecendo ao critério da pertinência. Nesse sentido o processo de categorização adoptado partiu das categorias ínsitas nos blocos temáticos do guião que anteriormente apresentámos, seguindo-se uma leitura flutuante que confirmou a adequação da nossa hipótese de categorização.

Fizeram-se várias leituras do *corpus* que levaram ao levantamento de várias subcategorias e sucessivamente reformulações dessas mesmas subcategorias.

As reformulações posteriores pretenderam que as subcategorias encontradas satisfizessem os critérios inerentes a um processo de categorização: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade, fidelidade e produtividade. A exclusividade (uma unidade de registo só pode estar incluída numa categoria ou subcategoria) é, segundo Vala (1987), juntamente com a exaustividade (todas as unidades de registo devem ser colocadas em categoria), uma forma de assegurar a validade interna do processo de categorização.

No final do processo de categorização recorreremos a um juiz especialista, na pessoa do nosso orientador, que procurou também aferir sobre os critérios usados na categorização. As grelhas de análise de conteúdo resultante deste processo são apresentadas nos apêndices VI, VII e VIII.

## **CAPÍTULO II - Apresentação e análise dos resultados**

### ***Introdução***

Nos pontos que se seguem passaremos a apresentar os resultados emergentes das entrevistas relativas às representações que os profissionais de RVCC, formadores de RVCC e adultos do nosso estudo têm sobre os temas a que anteriormente fizemos referência.

Como resultado da análise de conteúdo das entrevistas foram apuradas 516 unidades de registo distribuídas por 32 categorias, 166 subcategorias. Embora o nosso estudo se enquadre numa perspectiva qualitativa, não pusemos de parte uma referência quantitativa, pelo que, condensámos os dados em quadros que contêm as frequências absolutas e as frequências relativas das unidades de registo e das unidades de enumeração referentes às categorias e às subcategorias que resultam da nossa análise de conteúdo.

São também apresentados excertos das entrevistas para ilustrar as opiniões sobre as questões em análise.

### ***1- Tomada de conhecimento -Adultos***

Questionámos os adultos acerca do modo como tomaram conhecimento do processo de RVCC e da existência do Centro Novas Oportunidades, procurando conhecer o tipo de divulgação que chegou até eles, no qual obtivemos os resultados contidos no quadro I, seguidamente apresentado.

**Quadro I - Tomada de conhecimento (Adultos)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=14	%
Tomada de conhecimento	Através de amigos	3	20	3	21.4
	Através de colegas de trabalho	3	20	2	14.4
	Através de familiares	2	13.3	2	14.4
	Através de uma revista	1	6,7	1	6.7
	Através da instituição onde trabalha	2	13.3	2	14.4
	Através da escola	2	13.3	2	14.4
	Através da comunicação social	2	13.4	2	14.3
Total		15	100		

Após a análise do quadro I verificámos que as respostas foram diversificadas, a maioria referiu que foi através de amigos e de colegas de trabalho, mas foi também referido através de familiares, através da instituição em que trabalham, através da escola, através de revistas e através da comunicação social.

Os seguintes excertos do discurso dos adultos ilustram esta asserção.

*“ Tomei conhecimento através de uma amiga que se vinha inscrever (...)” (A1).*

*“ (...) Foi através de alguns dos colegas que já estavam no processo, que então me informei sobre o RVCC.”(A2).*

## **2 - Representações sobre o Acolhimento e Inscrição**

A primeira fase que ocorre quando um adulto se dirige a um Centro Novas Oportunidades é o Acolhimento e Inscrição.

Procurou-se saber através das entrevistas as representações que os formadores, profissionais e adultos têm desta fase.

O quadro II refere-se às representações dos formadores, o quadro III às representações dos profissionais e o quadro IV às representações dos adultos em relação à fase de Acolhimento e Inscrição.

**Quadro II - Acolhimento e Inscrição (Formadores)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=4	%
Actividades	Nenhuma	3	50	3	75
	Preenchimento da ficha	1	16.7	1	25
	Fotocopiar documentos	1	16.7	1	25
	Esclarecimento de dúvidas	1	16.6	1	25
Total		6	100		

Pela observação do quadro II verifica-se que a maioria dos formadores referem que não participam nesta fase, contudo o formador 2 referiu que numa fase inicial aquando da abertura do centro realizou algumas tarefas tais como “ (...) *preenchimento da ficha de inscrição.*”, “(...) *tirei fotocópias dos documentos necessários, B.I, contribuinte, certificado de habilitações, duas fotografias.*” e “(...) *prestar alguns esclarecimentos quando surgiram dúvidas relativamente ao preenchimento das fichas de inscrição.*”

**Quadro III - Acolhimento e Inscrição (Profissionais)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=3	%
Actividades	Recepção do adulto	1	14.3	1	33.3
	Preenchimento da ficha	2	28.6	2	66.7
	Inserir dados no SIGO	2	28.5	2	66.7
	Fotocopiar documentos	1	14.3	1	33.3
	Esclarecimento de dúvidas	1	14.3	1	33.3
Total		7	100		

Pela observação do quadro III verifica-se que os profissionais (tal como já tinha sido evidenciado relativamente aos formadores) referem que esta fase embora não faça parte das suas funções, uma vez que actualmente é a administrativa que faz o acolhimento e inscrição, já a realizaram.

O excerto seguinte ilustra esta asserção.

*“ (...) Durante o processo de inscrição é entregue a ficha de inscrição ao adulto, ajudá-lo a preenchê-la”*(P2)

O dado novo é que são os profissionais que inserem os dados na plataforma SIGO.

*“ (...)depois da ficha de inscrição estar preenchida e do adulto ter todos os documentos necessários nós inserimos os dados da ficha de inscrição na plataforma SIGO, que é a plataforma onde nós inserimos os adultos. “*(P1)

**Quadro IV - Acolhimento e inscrição (Adultos)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=14	%
Actividades	Prestação de informações	5	20	3	21.4
	Preenchimento de ficha	8	32	7	50
	Entrega de documentos	12	48	11	78.6
	Total	25	100		

Após a análise do quadro IV verifica-se que as informações que os adultos forneceram estão em concordância com as informações dadas pelos profissionais e pelos formadores de RVCC. Nesta fase foram prestadas informações aos adultos, preencheu-se a ficha de inscrição e entregou-se os documentos.

Os seguintes excertos das entrevistas demonstram as actividades realizadas nesta fase.

*“(...) fui informado de quais os documentos que eram necessários apresentar e as fichas de inscrição, fotos, tudo isso, todo esse processo não foi nada de complicado.”(A10)*

**Quadro V - Acolhimento e inscrição (Adultos)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=14	%
Postura dos Técnicos	Bom atendimento	14	87.5	14	100
	De incentivo a fazer o processo	2	12.5	2	14.3
	Total	16	100		

Após a análise do quadro V verifica-se que a totalidade dos adultos referiu que teve um bom atendimento durante esta fase e dois referiram que foram incentivados a fazer o processo.

O fragmento de texto retirado de uma das entrevistas evidencia a opinião francamente positiva que os adultos têm do atendimento nesta fase do processo de RVCC.

*“Fui muito bem recebido, as pessoas são muito afectuosas e hospitaleiras, e é muito fácil de entrar e de ser acolhido, porque as pessoas são realmente muito abertas a facilitar a vida das pessoas (...).”(A7)*

### 3 - Representações sobre a etapa de diagnóstico e encaminhamento

A fase que se segue é o diagnóstico e encaminhamento que é realizada pela técnica de diagnóstico e encaminhamento. No que se refere a esta fase as respostas dos adultos estão sintetizadas nos quadros VI, VII e VIII.

**Quadro VI - Diagnóstico e encaminhamento (Adultos)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=14	%
Actividades	Sessões individuais para responderem a questões sobre:				
	-A vida pessoal	15	42.9	11	78.6
	-O percurso escolar	5	14.2	5	35.7
	-O percurso profissional	9	25.7	9	64.3
	-Expectativas em relação ao futuro	1	2.9	1	7.1
	Sessões para detectar conhecimentos/competências	2	5.7	2	14.3
	Sessões para dar informações/orientações sobre o processo de RVC	3	8.6	3	21.4
	Total	35	100		

Após a análise do quadro VI verifica-se que na fase de Diagnóstico e Encaminhamento os adultos tiveram sessões individuais em que prestaram informações sobre a sua vida pessoal, profissional, o seu percurso escolar e referiram as expectativas que têm em relação ao futuro.

Os adultos tiveram sessões para detectar conhecimentos/competências.

Os seguintes extractos das entrevistas demonstram a existência das referidas sessões.

*“Entrevista para o conhecimento geral da minha vida pessoal(...).”(A14)*

*“(...)foi revisto aquilo que nós fizemos na vida profissional(...)”(A8)*

*“(...)as expectativas em relação ao futuro e o que esperávamos conseguir com este processo.”(A10)*

Os adultos tiveram também sessões onde lhes foram dadas informações e orientações sobre o processo de RVC.

*“(...)e depois fez-me outra sessão em que fez a informação sobre o processo de RVCC em si, porque eu até aí não sabia como funcionava.”(A1)*

**Quadro VII - Diagnóstico e encaminhamento (Adultos)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUF N=14	%
Postura dos Técnicos	Excelente	4	28.6	4	28.6
	Muito Boa	3	21.4	3	21.4
	Boa	6	42.8	6	42.8
	Não gostou	1	7.2	1	7.2
Total		14	100		

Após a análise do quadro VII verifica-se que a maioria dos adultos gostou da postura da técnica, registando-se apenas uma pessoa que não gostou da postura.

Os seguintes extractos das entrevistas exemplificam a opinião dos adultos relativamente à postura da técnica:

*“A postura do técnico, neste caso foi uma técnica, foi extraordinária, sempre bem disposta, sempre na brincadeira, sempre a pôr toda a gente muito à vontade, uma abertura extraordinária.”(A10)*

**Quadro VIII - Diagnóstico e opinião sobre o encaminhamento (Adultos)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=14	%
Opinião sobre o encaminhamento feito (RVCC)	Concordou com o encaminhamento	14	100	14	100
	Total	14	100		

Após a análise do quadro VIII verifica-se que a totalidade dos adultos concordou com o encaminhamento feito para o processo de RVC.

Os seguintes extractos das entrevistas exemplificam a opinião dos adultos em relação ao encaminhamento feito.

*“Concordei plenamente e para mim acho que foi o mais indicado por variadíssimas razões.” (A10)*

**4 - Representações sobre o Reconhecimento de Competências.**

Os quadros IX X, XI, XII, XIII, XIV, XV e XVI referem-se às representações que os diferentes actores têm sobre a fase de Reconhecimento de Competências.

**Quadro IX - Reconhecimento de Competências (Formadores)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=4	%
Actividades na apresentação do referencial	Explicação do referencial:				
	-Explicação dos itens	1	9.1	1	25
	- Através de exemplos	9	81.8	4	100
	-Através do esclarecimento de dúvidas	1	9.1	1	25
	Total	11	100	5	

Após a análise do quadro IX verifica-se que durante a apresentação do referencial de RVC os formadores referem que fazem uma explicitação dos itens, utilizam exemplos e esclarecem as dúvidas dos adultos.

Os seguintes excertos das entrevistas exemplificam como se faz a descodificação do referencial.

*“(...)o referencial é apresentado ao adulto de uma forma simples, dando alguns exemplos para cada um dos domínios de referência e para cada um dos núcleos geradores(...)”(F4)*

**Quadro X - Reconhecimento de Competências (Formadores)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=4	%
Postura do técnico no processo de auto-reconhecimento e auto-avaliação.	Acolhedora	3	18.8	2	50
	Desmistificação de ideias relativas aos computadores	5	31.2	1	25
	Propiciadora de autoconfiança/auto-estima	3	18.8	3	75
	Propiciadora de reflexão	1	6.25	1	25
	De estímulo à participação	2	12.5	2	50
	De incentivo a lutarem pelos seus objectivos	2	12.5	2	50
Total		16	100	11	

Após a análise do quadro X verifica-se que a postura que os formadores têm com os adultos é acolhedora, propiciadora de autoconfiança/auto-estima, propiciadora de reflexão, de estímulo à participação e de incentivo a lutarem pelos seus objectivos.

Os seguintes excertos exemplificam a postura dos formadores durante a fase de auto-reconhecimento e auto-avaliação:

*“(...)O que eu tento fazer é sempre quebrar o gelo com conversas sem estarem relacionadas com a informática, tentar unir o grupo e que os adultos estejam à vontade comigo, tento sempre sentá-los o mais próximo possível de mim que é para, eu próprio me sento também, para termos um relacionamento mais aconchegado e tentar que o adulto esteja à vontade logo na primeira sessão.”(F3)*

*“(...)Tentando transmitir -lhes alguma auto-confiança, e alguma crença de que eu acredito que eles podem fazer isto da melhor maneira possível.”(F1)*

Uma vez que é durante o processo que muitos adultos estão pela primeira vez em contacto com o computador, faz-se também uma desmistificação das ideias relativas aos computadores.

*“Começo por falar que a informática não é um bicho difícil de domar e tento desmistificar sempre a utilização do computador, por mostrar que é uma ferramenta cada vez mais utilizada, mas cada vez mais fácil porque senão não se vendiam tantos computadores como se vendem.” (F3)*

#### **Quadro XI - Reconhecimento de Competências (Profissionais)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=3	%
Actividades na apresentação do referencial	Explicação do processo de RVC:				
	-Explicação oral	4	36.3	3	100
	-Através do esclarecimento de dúvidas	1	9.1	1	33.3
	-Apresentação de um powerpoint	2	18.2	2	66.7
	Trabalho burocrático:				
	Preenchimento de documentos para o dossier técnico-pedagógico	2	18.2	2	66.7
	Não descodifica o referencial	2	18.2	2	66.7
	Total	11	100		

Após a análise do quadro XI verifica-se que os profissionais durante a primeira fase do processo de RVCC explicam o processo, através de uma explicação oral, através do esclarecimento de dúvidas e algumas vezes com o recurso a um powerpoint.

Os seguintes excertos exemplificam as actividades realizadas pelos profissionais durante a fase de reconhecimento:

*“(...)Na sessão de apresentação explico o processo, a duração do processo, o que é que o adulto vai fazer, qual é o objectivo que é elaborar o portfólio fazendo uma reflexão sobre a sua vida escolar, profissional, social, formativa, e tendo sempre em conta as experiências que trouxeram mais aprendizagens porque são essas as competências que nos interessam.”(P3)*

Nesta primeira fase realiza-se também todo o trabalho burocrático como o preenchimento de documentos para o dossier técnico-pedagógico. Os profissionais salientaram que não são eles que fazem a descodificação do referencial, essa tarefa está no âmbito das funções dos formadores.

*“(...)Na primeira sessão eu, nós dividimos isto normalmente em duas sessões, na primeira sessão é toda a parte burocrática da recolha de documentos, do preenchimento de uma série de documentos para ficarem no dossier técnico-pedagógico.”(P2)*

Os profissionais salientam que não fazem a descodificação dos referenciais.

*“(...) A descodificação do referencial é feita pelos formadores”(P3)*

**Quadro XII - Reconhecimento de Competências (Profissionais)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=3	%
- Postura do técnico no processo de auto-reconhecimento e auto-avaliação.	-De incentivo a lutarem pelos seus objectivos	1	5.9	1	33.3
	-Respeito pela privacidade	4	23.5	3	100
	-De estímulo à produção do PRA	1	5.9	1	33.3
	-Não directividade	1	5.9	1	33.3
	-Ajuda à ultrapassagem de bloqueios	1	5.9	1	33.3
	-Pede exemplos de situações de vida	1	5.9	1	33.3
	-Estímulo à reflexão para consciencialização de competências	6	35.2	3	100
	-Procurar conhecer o adulto	1	5.9	1	33.3
	Valorizar as competências dos adultos	1	5.9	1	33.3
Total		17	100		

Após a análise do quadro XII verifica-se que a postura dos profissionais é semelhante à dos formadores, incentivam os adultos a lutarem pelos seus objectivos, respeitam a sua privacidade, estimulam a produção do PRA (portefólio reflexivo de aprendizagem), é uma postura de não directividade, estímulo à reflexão para consciencialização de competências. Pedem exemplos, ajudam a ultrapassar os bloqueios, procuram conhecer o adulto e valorizam as competências dos adultos.

Os seguintes excertos das entrevistas exemplificam a postura dos profissionais:

*“(...)Nós temos de ter muita sensibilidade primeiro para explicar logo aos adultos que eles só falam daquilo que querem falar e que aquilo que interessa a nós são as experiências deles que lhes trouxeram aprendizagens.”(P3)*

*“(...) falar com o adulto , porque eles acham muitas vezes que não têm competências, que não sabem assim muita coisa, não se valorizam muito, e não valorizam muito as competências que têm, e acho que a nossa função também é um*

*pouco essa, é valorizar todas as competências que o adulto tem, desde a mais pequenita à maior.”(P2)*

**Quadro XIII - Reconhecimento de Competências (Adultos)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUF N=14	%
Actividades	Com os profissionais:				
	-Explicação do processo de rvcc	12	29.2	12	85.7
	-Assinatura do contrato	2	4.9	2	14.3
	-Informação para aquisição de computador	2	4.9	2	14.3
	-Encaminhamento para os formadores	2	4.9	2	14.3
	Com os formadores				
	-Explicação do referencial	10	24.4	10	71.4
	-Orientação do Pra	9	21.9	8	57.1
	-Desocultação de competências	4	9.8	3	21.4
	Total	41	100		

Após a análise do quadro XIII verifica-se que os adultos confirmaram com as suas respostas aquilo que os formadores e profissionais já referiram, nomeadamente que os profissionais explicaram o processo de RVCC e trataram de toda a parte burocrática e os formadores procederam à orientação do pra e à desocultação de competências.

Os excertos seguintes ilustram esta asserção:

*“A primeira sessão foi com o profissional, disse-me o que é que era o processo, o que me iam pedir, o que é que tinha de fazer, que era o portefólio(...)”(A9)*

*“O processo em si foram dados os tópicos de cada área de competência – chave, para termos uma noção do que devíamos escrever no portefólio, para não andarmos um pouco baralhados com aquilo que deveríamos escrever sobre todos os tópicos que nos pedem e que foi bastante bom e acessível quando os formadores deram realmente*

*aquilo que nós queríamos saber, porque por escrito aquilo que pedem está um bocado complicado.”(A8)*

#### Quadro XIV - Reconhecimento de Competências (Adultos)

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=14	%
Postura dos Técnicos	Opinião positiva	14	100	14	100
	Total	14	100		

Após a análise do quadro XIV verifica-se que todos os adultos referiram que têm uma opinião positiva relativamente à postura dos formadores e dos profissionais.

Os seguintes excertos das entrevistas ilustram a opinião dos adultos sobre a postura dos técnicos:

*“A postura dos técnicos, volto a repetir, foi sempre superior, sempre muito bem aceite, muito bem compreendido, até, eu acho que até tive alguma desconfiança, porque as pessoas eram tão simpáticas e tão afáveis, colaboradoras, que a pessoa não está muito habituada a este tratamento.”(A7)*

Após a fase de explicação do processo, da apresentação e descodificação do referencial, procede-se à identificação e à desocultação de competências. As respostas dadas estão sintetizadas nos seguintes quadros XV e XVI.

#### Quadro XV - Reconhecimento de Competências (Formadores)

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=4	%
Identificação de competências (estratégias)	Utilização de fichas	2	14.3	1	25
	Colocação de situações problemáticas	1	7.1	1	25
	A história de vida	7	50	2	50
	Raciocínio e expressão oral	2	14.3	1	25
	Observação directa	2	14.3	1	25
	Total	14	100		

Após a análise do quadro XV verifica-se que as estratégias utilizadas pelos formadores na identificação de competências são diversificadas. Utiliza-se como principal ferramenta de trabalho a História de vida (Portefólio Reflexivo de Aprendizagem), recorre-se também a fichas, observação directa, colocação de situações problemáticas, raciocínio e expressão oral.

Os seguintes excertos das entrevistas ilustram as actividades realizadas durante a identificação de competências:

*“ (...)Então, tento transmitir ao adulto a ideia de que o mais importante é ele escrever sobre as suas experiências, sobre as suas aprendizagens, que ao longo da vida deles eles adquiriram muitas aprendizagens, as quais podem agora ser certificadas e que ninguém melhor do que eles pode falar das suas experiências e das suas vidas.*

“(F4)

*“ (...)Através do raciocínio e da coerência da sua expressão oral.”(F1)*

#### **Quadro XVI - Reconhecimento de Competências (Profissionais)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=3	%
Identificação de competências (estratégias)	Portefólio reflexivo de aprendizagem (A história de vida)	4	100	3	100
	Total	4	100		

Após a análise do quadro XVI verificou-se que os profissionais referiram unanimemente que a identificação das competências tem como base a análise do portefólio reflexivo de aprendizagem (história de vida) o que está em conformidade com a opinião emitida pelos formadores.

“(…)apesar do adulto identificar alguma competência a nível oral eu peço-lhe sempre para que ele faça essa identificação por escrito.” (P1)

### 5 - Representações sobre a formação Complementar.

Durante o processo de RVCC, há situações em que os adultos têm necessidade de adquirirem algumas competências, neste caso os formadores podem leccionar até 50 horas de formação complementar. Os quadros XVII e XVIII quadros referem-se às actividades realizadas durante a formação complementar.

**Quadro XVII - Formação Complementar (Formadores)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=4	%
Formação complementar (actividades)	Facultar fichas de trabalho	2	25	2	50
	Trabalhar conteúdos matemáticos	1	12.5	1	25
	Trabalhar conteúdos gramaticais	1	12.5	1	25
	Criar situações de interacção linguística	1	12.5	1	25
	Criar situações de interpretação e produção de texto	1	12.5	1	25
	Tarefas relacionadas com a utilização do computador	1	12.5	1	25
	Preenchimento do plano individual de formação	1	12.5	1	25
Total		8	100		

Após a análise do quadro XVII verifica-se que as actividades que os formadores realizam durante a formação complementar são a realização de fichas de acordo com o referencial da área de competência – chave da responsabilidade do formador. Entre as actividades referidas estão trabalhar conteúdos matemáticos, trabalhar conteúdos

gramaticais, criar situações de interação linguística, criar situações de interpretação e de produção de texto, tarefas relacionadas com a utilização do computador.

Foi referido que após as sessões de formação complementar o formador tem de preencher para cada adulto o Plano Individual de Formação.

Os seguintes excertos exemplificam as actividades realizadas durante a formação complementar:

*“As actividades que eu realizo no âmbito da formação complementar são, no antigo modelo eram praticamente fichas de trabalho onde os adultos iriam evidenciar e tentando desenvolver as suas competências resolvendo alguns exercícios práticos do dia - a - dia de matemática para a vida.”(F1)*

*“As actividades que realizo passam na medida do possível para além de lhes dar fichas com conteúdos gramaticais por exemplo.” (F2)*

*“As actividades da formação complementar são direccionadas para as dificuldades que os adultos demonstram de modo a estes as ultrapassarem, são feitas actividades ao nível do funcionamento da língua, ao nível da interpretação e da produção de texto.”(F2)*

*“Na formação tento sempre neste momento através da ajuda do portefólio acompanhá-los e orientá-los para validar tarefas que são pedidas no referencial, mas caso haja por exemplo dúvidas, ou pré - requisitos que eles tenham de ter eu desvio um bocadinho do referencial eu dou formação na dificuldade que eles apresentam, por exemplo explicar teclas que eles desconhecem para fazer algumas tarefas no teclado, e outras coisas que não estão inseridas no referencial.”(F3)*

**Quadro XVIII - Formação Complementar (Adultos)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=14	%	
Áreas de competências - chave	Linguagem e comunicação (LC)	4	14.8	4	28.6	
	Conteúdos trabalhados a LC:					
	-Acentuação	2	7.4	2	14.2	
	-Construção de frases	1	3.7	1	7.1	
	Matemática para a vida (MV)	1	3.7	1	7.1	
	Apreciação positiva relativa ao formador de MV	1	3.7	1	7.1	
	Cultura, Língua e Comunicação-Inglês	1	3.7	1	7.1	
	Cultura, Língua e Comunicação-Francês (CLCF)	1	3.7	1	7.1	
	Apreciação positiva relativa ao formador de CLCF	1	3.7	1	7.1	
	Sociedade Tecnologia e Ciência (STC)	2	7.4	2	14.2	
	Conteúdos trabalhados a STC:					
	-Saberes Fundamentais	1	3.7	1	7.1	
	-Programas informáticos	1	3.7	1	7.1	
	Cidadania e profissionalidade	1	3.7	1	7.1	
	Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	2	7.4	2	14.2	
	Conteúdos trabalhados a TIC:					
	-Noções básicas	1	3.7	1	7.1	
	Não fez formação complementar	7	26	7	50	
		<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>		

Após a análise do quadro XVIII verifica-se que dos adultos entrevistados 50% não fizeram formação complementar.

Dos que fizeram formação complementar a maioria referiu que fizeram formação complementar a “Linguagem e Comunicação” onde trabalharam a acentuação e a construção de frases.

Dois adultos referiram que tiveram formação a “Sociedade, Tecnologia e Ciência” onde foram trabalhados os saberes fundamentais e programas informáticos.

Os excertos seguintes ilustram estas asserções.

*“Também tive no básico, também fiz uma hora de formação complementar a português. Devido à acentuação, já há muito tempo que não escrevia, nós habituamos ao computador e depois vamos esquecendo do nosso português(...)”(A1)*

*“Sim! Em STC, nomeadamente em TIC(...)”(A13)*

As restantes áreas de competências-chave que os adultos referiram em que tiveram formação complementar são: Matemática para a vida (MV), Cultura, Língua e Comunicação-Ingês; Cultura, Língua e Comunicação-Francês (CLCF); Cidadania e profissionalidade; Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) onde foram dadas as noções básicas de informática.

Os seguintes excertos exemplificam as áreas em que foi feita formação complementar:

*“Nessas sessões tive, portanto... comecei logo de raiz, porque não sabíamos se era em computador. Portanto, o formador de TIC teve que explicar como é que se abria, inclusive, o computador, como é que eu conseguia inserir para pôr... abrir a pasta... para guardar o trabalho, escrever o trabalho que estava a fazer, o texto, abrir uma nova pasta para fazer uma coisa diferente. Aaa... mudar o sítio, que já não queria ali, apagar, voltar atrás, pronto. Tudo! Tive que aprender tudo do princípio, porque não sabia nada.”(A4)*

## **6 - Representações dos formadores e dos profissionais sobre a validação de competências.**

Após os adultos terem realizado o seu portefólio reflexivo de aprendizagem e após os formadores terem identificado todas as competências que os adultos possuem,

realiza-se a validação de competências. As actividades realizadas durante a validação de competências estão sintetizadas nos seguintes quadros XIX e XX:

**Quadro XIX - Validação de competências (Formadores)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=4	%
Validação de competências (estratégias)	Elaboração de documentos:	1	5.6	1	25
	Preencher grelha de análise do PRA	3	16.6	2	50
	Participação na sessão de validação da equipa técnico-pedagógica	5	27.8	3	75
	Participação na sessão de validação com o avaliador externo	3	16.6	2	50
	Relatório	2	11.1	2	50
	Plano de desenvolvimento pessoal	1	5.6	1	25
	Plano pessoal de qualificação	1	5.6	1	25
	Validar competências	2	11.1	2	50
	Total	18	100		

Após a análise do quadro XIX verifica-se que os formadores referem que a validação de competências é uma das suas funções. Nesta fase preenche-se uma grelha de análise do PRA, participa-se em duas reuniões, a primeira é a sessão de validação com a equipa técnico- pedagógica e a segunda sessão de validação reúne a equipa técnico-pedagógica com o avaliador externo. Durante estas reuniões preenche-se um relatório, inicia-se o Plano Pessoal de Qualificação no caso de certificação parcial e o Plano de Desenvolvimento Pessoal no caso de certificação total.

Os seguintes excertos das entrevistas exemplificam as actividades realizadas pelos formadores na fase de validação:

*“Na equipa técnico-pedagógica são os membros que trabalham directamente com o adulto que digamos fazem um balanço daquilo que acham que o adulto deve validar.”(F2)*

*“(...) procede-se ao preenchimento de um relatório final de validação.”(F4)*

*“(...)preenchimento do plano de desenvolvimento pessoal no caso de validação total.”(F2)*

*“(...) preenchimento do plano pessoal de qualificação no caso de validação parcial.”(F2)*

*“(...)o meu papel é só tentar cruzar o referencial com aquilo que está no portfólio e validar”(F3)*

#### **Quadro XX - Validação de competências (Profissionais)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=3	%
Validação de competências (actividades / funções)	Convoca reunião	1	6.25	1	33.3
	Preside à reunião	1	6.25	1	33.3
	Participa na sessão de validação	3	18.75	3	100
	Faz a acta	1	6.25	1	33.3
	Relatório	8	50	3	100
	PDP (Plano de desenvolvimento pessoal)	2	12.5	1	33.3
	Total	16			

Após a análise do quadro XX verifica-se que os profissionais referem que são eles que convocam as sessões de validação, presidem à reunião e também fazem as actas.

Tal como os formadores também referem alguns documentos que são preenchidos na sessão, os relatórios e o Plano de Desenvolvimento Pessoal.

Os seguintes excertos das entrevistas exemplificam as actividades realizadas pelos profissionais na fase de validação:

*“Portanto, durante a validação o profissional de rvc convoca uma reunião com os formadores, nessa reunião o que nós chamamos a sessão de validação vamos*

*analisar cada adulto individualmente e verificar quais as competências que esse adulto validou durante todo o processo de rvc.” (P1)*

*“(…) elaboramos um relatório que reflecte todas as competências validadas por cada adulto.”(P3)*

*“No relatório fazemos um resumo a nível de horas de sessões, discriminadas por sessões colectivas ou individuais, Formação complementar, quantas horas houve de sessões naquele adulto, que núcleos é que ele valida, fazemos uma apresentação das datas desde a inscrição até ao júri de certificação, dos momentos mais importantes, faz-se uma pequena análise do adulto, no final faz-se um relatório, uma pequena apresentação, um resumo sobre aquele adulto, como é que ele se portou de alguma forma ao longo do processo e como é que nós interagimos com ele.”(P2)*

*“(…)Plano de Desenvolvimento Pessoal é um plano em que a pessoa escreve sobre os seus objectivos a partir do momento em que obtém aquele nível de certificação, objectivos a curto, médio e longo prazo, a nível pessoal, a nível social, profissional, escolar e formativo, a nível de outro tipo de certificações. É a própria pessoa que escreve os objectivos que tem num primeiro quadro.”(P2)*

## ***7 - Representações dos formadores e profissionais sobre a Certificação de Competências.***

No fim do processo de RVCC procede-se à certificação de competências durante a sessão de Júri .

As actividades realizadas na sessão de júri estão contidas nos quadros XXI e XXII.

**Quadro XXI - Certificação de competências (Formadores)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=4	%
Certificação de competências (estratégias)	Participação no júri de certificação	3	33.3	3	75
	Dar parecer	3	33.3	3	75
	Incentivar para a aprendizagem ao longo da vida	2	22.2	2	50
	Ajuda o adulto na preparação da sessão	1	11.1	1	25
Total		9	100	9	

Após a análise do quadro XXI verifica-se que os formadores participam na sessão de júri, dão parecer, incentivam o adulto para a aprendizagem ao longo da vida e previamente ajudam o adulto na preparação da sessão.

Os seguintes excertos das entrevistas retratam a sessão de júri:

*“As actividades que são desenvolvidas passam essencialmente pela sessão de júri que foi preparada previamente na tal reunião entre a equipa técnico-pedagógica e o avaliador externo.”(F2)*

*“(...)eu tento incentivar o adulto ao estudo, à aprendizagem ao longo da vida.”(F1)*

*“Nesta fase eu tento sempre apoiar o adulto quando ele pretende demonstrar através de uma ferramenta por exemplo o powerpoint, tento sempre encaminhá-lo e ajudá-lo a construir esse powerpoint, tipo um guia na fase de certificação. O que eu faço é apoiá-los na construção do powerpoint.”(F3)*

**Quadro XXII - Certificação de competências (Profissionais)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=3	%
Certificação de competências (actividades/ funções)	Apoio ao adulto na preparação da sessão	3	15.7	1	33.3
	Participação na sessão de júri	6	31.6	3	100
	Presidente do Júri	1	5.3	1	33.3
	Faz a acta	2	10.5	2	66.7
	Coloca a informação no SIGO	1	5.3	1	33.3
	Imprime documentos	1	5.3	1	33.3
	Assina documentos	1	5.3	1	33.3
	Termina o PDP	3	15.7	2	66.7
	Faculta o questionário de avaliação do processo de rvc ao adulto	1	5.3	1	33.3
Total		19	100		

Após a análise do quadro XXII verifica-se que os profissionais, tal como os formadores, participam na sessão de júri, apoiam o adulto na preparação da sessão, presidem ao júri, fazem a acta, colocam a informação na plataforma SIGO, imprimem e assinam documentos. É nesta fase que se termina o Plano de Desenvolvimento Pessoal e no final facultam ao adulto um questionário de avaliação do processo de RVC.

Os seguintes excertos das entrevistas retratam a sessão de júri:

*“(...)fazemos a sessão de júri de certificação de competências em que estão presentes o adulto, a equipa técnico-pedagógica e o avaliador externo, nessa sessão de júri é onde se decide a certificação do adulto, e a partir daí o adulto tem à partida o seu certificado.”(P3)*

*“(...)é o profissional que faz a acta da sessão de júri.”(P1)*

*“Num segundo quadro nós em conjunto com o avaliador externo e com os formadores na própria sessão de júri de certificação vamos definir quais são os elementos que a pessoa deve apostar futuramente e damos-lhe opções de escolha, apresentamos um leque de opções para a área de residência dentro daquilo que a pessoa pretende.”(P2)*

*“Neste dia, o que se costuma fazer é a pessoa ter de preencher o questionário sobre a sua opinião sobre o processo, sobre os intervenientes.”(P2)*

### **8 - Materiais utilizados no processo de RVCC**

Foi colocada uma questão aos formadores e profissionais sobre os materiais que eles utilizam no decorrer do processo. As informações estão contidas nos quadros XXIII e XXIV.

#### **Quadro XXIII - Adaptação/re(construção) de dispositivos de RVCC (Formadores)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=4	%
Instrumentos do processo de RVCC	Adaptados:				
	-Referencial	4	23.5	4	100
	-Relatório	1	5.9	1	25
	Construídos de novo:				
	-Grelhas de registo	3	17.6	2	50
	-Fichas	7	41.2	3	75
	-Portefólio reflexivo de aprendizagem	2	11.8	2	50
	Total	17	100	12	

Após a análise do quadro XXIII verifica-se que os formadores referiram que muitos dispositivos são adaptados, tais como, o referencial e o relatório.

*“Os instrumentos utilizados são o referencial (...) O referencial já existia, claro!*

“(F4)

Alguns dos materiais construídos de novo são as grelhas de registo, as fichas que são utilizadas e o portefólio reflexivo de aprendizagem.

*“(...)utilizo também grelhas de registo ”(F2)*

*“o meu trabalho é tentar apoiar e acompanhar logo desde o início a construção do portefólio, tento sempre validar as competência através do portefólio”(F4)*

#### **Quadro XXIV - Adaptação/ re(construção) de dispositivos de RVCC (Profissionais)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=3	%
Instrumentos do processo de RVCC	Adaptados:				
	-Não especificados	4	36.3	2	66.7
	-PDP	1	9.1	1	33.3
	-Relatório	1	9.1	1	33.3
	Construídos de novo:				
	-Grelhas de registo	1	9.1	1	33.3
	-Ficha de sugestões	1	9.1	1	33.3
	-Powerpoint	1	9.1	1	33.3
	Portefólio reflexivo de aprendizagem -História de vida	2	18.2	2	66.7
	Total	11	100		

Após a análise do quadro XXIV verifica-se que as respostas dos profissionais estão em concordância com as respostas dos formadores. Entre os dispositivos adaptados referem o Plano de Desenvolvimento Pessoal e o relatório.

“(…) o PDP também foi uma adaptação de PDP que nós estudámos e que nós vimos com troca de experiências com outros CNOs.”(P1)

“(…) O relatório também foi uma adaptação feita por nós de outros relatórios de outros CNOs e de acordo também com as orientações da ANQ.”(P1)

Nos construídos de novo referem as grelhas de registo, fichas de sugestões, o powerpoint utilizado durante a sessão de explicação do referencial, e o portefólio reflexivo de aprendizagem.

“(…temos também outros que foram feitos totalmente de raiz como por exemplo grelhas de apontamentos de entrega de Pra por parte dos adultos, onde nós preenchemos a grelha de acordo com a data que o adulto entregou o Pra.”(P1)

“(…)Não são utilizados muitos instrumentos, nós damos liberdade ao adulto para ele elaborar o seu portefólio, não são instrumentos para que cada adulto elabore o seu portefólio à sua maneira.”(P3)

### **9 - Actividades realizadas pelos formadores e profissionais no âmbito da divulgação do centro**

Uma preocupação e uma das funções dos Centros Novas Oportunidades é a divulgação das suas actividades. Os quadros XXV e XXVI mostram os meios utilizados pela equipa do centro para a divulgação da informação.

**Quadro XXV - Divulgação do processo de RVCC (Formadores)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=4	%
Meios e estratégias	Feiras	4	33.3	4	100
	Jornal	2	16.7	2	50
	Rádio RCG	1	8.3	1	25

	Contacto directo com a população	2	16.7	2	50
	Distribuição de folhetos	3	25	3	75
	Total	12	100	12	

### Quadro XXVI - Divulgação do processo de RVCC (Profissionais)

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=3	%
Meios e estratégias	Feiras	3	16.7	2	66.7
	Jornal	2	11.1	2	66.7
	Rádio RCG	3	16.7	3	100
	Site na internet	2	11.1	2	66.7
	Distribuição de cartazes	2	11.1	2	66.7
	Contacto directo com a população	1	5.6	1	33.3
	Distribuição de folhetos	4	22.2	3	100
	Dia do Diploma	1	5.6	1	33.3
	Total	18	100		

Após a análise dos quadros XXV e XXVI verifica-se que as actividades de divulgação referidas pelos formadores e profissionais são as mesmas: feiras, jornal, rádio, site na internet, contacto directo com a população, distribuição de folhetos e o Dia do Diploma. Isto verifica-se porque estas actividades são o resultado de um trabalho de equipa em que todos estão motivados e empenhados num mesmo objectivo, neste caso a obtenção de novas inscrições para o centro.

As actividades de divulgação realizadas pela equipa do centro novas oportunidades estão bem ilustradas nos seguintes excertos das entrevistas.

*“(...)participação na feira do emprego e do empreendedorismo de Grândola.”(F1)*

*“(...) participámos em várias feiras quer este ano quer o ano transacto.”(P1)*

*“As actividades que são realizadas passam essencialmente pela divulgação no jornal cá da terra que se chama “Ecos de Grândola”(F2)*

*“(...)divulgação também na rádio local,”(F2)*

“(…)O meu papel é praticamente a divulgação boca a boca, quando estou na rua e converso com as pessoas.”(P3)

“(…)o site também é algo que pode ser importante ao nível da divulgação.”(P2)

## 10 - Avaliação

No fim da entrevista foi pedido aos formadores, aos profissionais e aos adultos que fizessem uma avaliação do processo de RVCC. As respostas estão sintetizadas nos quadros XXVII, XXVIII, XXIX, XXX, XXXI, XXXII e XXXIII:

**Quadro XXVII – Avaliação (Formadores)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=4	%
Aspectos positivos	-Contributo para satisfação dos adultos	2	18.2	2	50
	-Contributo para a realização pessoal dos adultos	2	18.2	2	50
	-Gosto em trabalhar com adultos	3	27.3	3	75
	-Ausência de indisciplina	1	9.1	1	25
	-Aprender com os adultos	1	9.1	1	25
	-Bom relacionamento com os adultos	1	9.1	1	25
	-Gosto pela desocultação de competências	1	9.1	1	25
	Total	11	100	17	

Após a análise do quadro XXVII verifica-se que os aspectos positivos referidos pelos formadores são: gosto em trabalhar com adultos, contributo para satisfação dos adultos, contributo para a realização pessoal dos adultos, ausência de indisciplina, bom relacionamento com os adultos, aprender com os adultos e gosto pela desocultação de competências.

Os excertos seguintes evidenciam alguns dos aspectos acabados de referir.

*“Relativamente aos aspectos positivos, eles centram-se essencialmente na contribuição para a satisfação do adulto quando conclui o nono ano ou o décimo segundo ano”(F1)*

*“(...) o contributo que eu posso dar para melhorar a auto-estima do adulto e para a sua realização pessoal e profissional por vezes.”(F4)*

*“(...)é o facto de trabalhar com adultos”(F3)*

#### **Quadro XXVIII - Avaliação (Formadores)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=4	%
Aspectos negativos	Fraca assiduidade dos adultos	2	33.3	2	50
	Elevada taxa de adultos que não concluem o processo	1	16.7	1	25
	Descontinuidade na formação	2	33.3	2	50
	Falta de consciência por parte dos adultos das competências que se possui	1	16.7	1	25
Total		6	100		

Após a análise do quadro XXVIII verifica-se que os aspectos negativos referidos pelos formadores são a fraca assiduidade dos adultos, haver um grande número de adultos que não concluem o processo, a descontinuidade da formação e haver alguns adultos que não têm a consciência das competências que possuem.

Os excertos seguintes evidenciam algumas dos aspectos acabados de mencionar.

*“(...)é pena haver adultos que se perdem no meio do processo e que não temos conseguido agarrar.”(F2)*

*“(...)o facto dos adultos por vezes não terem consciência das suas competências e não reagirem muito bem quando estas não são validadas.”(F4)*

**Quadro XXIX - Avaliação ( Profissionais)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=3	%
Aspectos positivos	-Gosto em trabalhar em equipa	1	10	1	33.3
	-Contributo para a satisfação dos adultos	2	20	2	66.7
	-Contributo para a realização pessoal dos adultos	1	10	1	33.3
	-Gosto em trabalhar com adultos	3	30	3	100
	-Aprender com os adultos	3	30	3	100
Total		10	100		

Após a análise do quadro XXIX verifica-se que as respostas dadas pelos profissionais estão em concordância com as dos formadores, de salientar o gosto de trabalhar com adultos e aprender com os adultos, contributo para a satisfação do adulto, contributo para a realização pessoal dos adultos. Foi também referido como aspecto positivo o gosto por trabalhar em equipa.

Alguns aspectos positivos estão evidenciados nos seguintes excertos.

*“Alguns aspectos positivos são por exemplo o trabalhar em equipa, gosto muito de trabalhar em equipa e acho que os CNOs só funcionam quando a equipa trabalha como um todo.”(P1)*

*“(...)e que para nós obviamente são motivo de orgulho porque os ajudamos a concluir algo que era um sonho que eles tinham desde miúdos, que não conseguiram na altura.”(P2)*

*“(...)isso leva a que eu aprenda muito com eles porque são pessoas que têm muito mais experiência de vida do que eu e nós aprendemos sempre ao ouvir as histórias de vida dos adultos.”(P3)*

**Quadro XXX - Avaliação ( Profissionais)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=3	%
Aspectos negativos	-Espaço físico	1	14.3	1	33.3
	-Mobilidade dos formadores	1	14.3	1	33.3
	Equívoco do adulto quanto à função dos profissionais no processo de validação	1	14.3	1	33.3
	-Elevada taxa de adultos que não concluem o processo	2	28.6	2	66.7
	-Facilitismo pretendido por alguns adultos	1	14.3	1	33.3
	-Opinião pública negativa	1	14.3	1	33.3
Total		7	100		

Após a análise do quadro XXX verifica-se que como aspectos negativos foram referidos a elevada taxa de adultos que não concluem o processo, aspecto que também já tinha sido apontado pelos formadores. Outros aspectos são o espaço físico reduzido onde a equipa trabalha, a mobilidade dos formadores, o equívoco do adulto quanto à função dos profissionais no processo de validação, o facilitismo pretendido por alguns adultos, a opinião pública negativa sobre o processo de RVC.

Os seguintes excertos ilustram algumas destas opiniões.

*“ Aspecto negativo começo pelo espaço físico, sendo uma só sala não se adequa à equipa, porque somos uma equipa muito extensa.”(P1)*

*“(…)e também aquelas pessoas que aparecem aqui e depois desaparecem, não concluem o processo nem nos dizem se o querem concluir ou não, simplesmente deixam quase de existir para nós.”(P3)*

**Quadro XXXI – Avaliação sobre a equipa técnico-pedagógica (Adultos)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=14	%
-Sobre a equipa técnico-pedagógica (1 a 10)	10	8	53.3	7	50
	9	3	20	3	21.4
	8.5	3	20	3	21.4
	8	1	6.7	1	7.1
Total		15	100		

Após a análise do quadro XXXI verifica-se que todos os adultos têm uma opinião positiva sobre a equipa técnico pedagógica.

O seguinte excerto é bem ilustrativo desta opinião.

*“Eu não tenho nada a dizer de nenhum, o básico correu-me muito bem, o secundário está a correr lindamente, melhor do que eu pensava. 10 não porque eles depois ficam muito convencidos, mas 8, um 8 muito grande.”(A1)*

### Quadro XXXII – Avaliação do processo (Adultos)

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=14	%
Sobre o processo	Aspectos positivos				
	-Horário flexível	7	27	6	42.9
	-Exigência	3	11.5	3	21.4
	-Experiência enriquecedora	1	3.8	1	7.1
	-Desenvolver a competência de escrita	1	3.8	1	7.1
	-Reavivar os episódios de vida	4	15.4	4	28.6
	-Possibilidade de conseguir melhores empregos.	1	3.8	1	7.1
	-Motivação para prosseguir estudos	1	3.8	1	7.1
	-Concluir ciclos de escolaridade	4	15.4	4	28.6
	-Esclarecimento de dúvidas	1	3.8	1	7.1
	-Valorização do percurso de vida	1	3.8	1	7.1
	-Ser aliciante	1	3.8	1	7.1
	-Facilidade de diálogo com os formadores	1	3.8	1	7.1
	Total	26	100		

Após a análise do quadro XXXII verifica-se que os aspectos referidos como positivos pelos adultos foram o horário flexível, concluir o ciclo de escolaridade, reavivar episódios de vida, exigência, experiência enriquecedora, desenvolver a competência de escrita, possibilidade de conseguir melhores empregos, motivação para prosseguir estudos, esclarecimento de dúvidas, valorização do percurso de vida, ser aliciante, facilidade de diálogo com os formadores.

Os excertos de algumas das entrevistas realizadas mostram alguns dos aspectos acabados de referir.

*“(...)ajustarem-se ao nosso horário, ou seja, nós é que dizemos as horas e há um encaixe. Acho que isso é o mais positivo.”(A3)*

*“[Formadores]que são realmente, como é que devo dizer? Que facilitam muito a vida sem deixar de ser exigentes. Acho que isso é importante, a exigência.”(A7)*

*“mas quando se começa a escrever, uma pessoa começa a reviver do momento que já nem sequer se recordava e começa a ser satisfatório e uma pessoa começa a tomar gosto para descrever a nossa vida e fazer uma retrospectiva de como é que a gente tem desenvolvido a nossa vida particular e profissional e chegar no final do trabalho, concluimos se estamos felizes desse modo, se a nossa vida tem decorrido dentro dos nossos objectivos, se temos conseguido alcançá-los; é aliciante fazer este tipo de trabalho.”(A9)*

*“Os aspectos positivos para mim, pronto, são todos, é... É o aspecto de eu hoje em dia conseguir (...) a hipótese de ter um emprego, já consigo ver luz ao fundo do túnel, por isso esse é o aspecto mais positivo, e que sei que com o processo concluído que vou ser colocado dentro em breve, basta só a conclusão do processo. Portanto os aspectos para mim são todos positivos.”(A2)*

**Quadro XXXIII – Avaliação do processo (Adultos)**

Categoria	Subcategoria	FUR	%	FUE N=14	%
Sobre o processo	Aspectos negativos				
	Nenhuns	11	42.3	10	71.4
	Poucos aspectos negativos	1	3.8	1	7.1
	A perda do trabalho(PRA)	1	3.8	1	7.1
	Falta de tempo	5	19.2	3	21.4
	É um processo longo	4	15.4	2	14.3
	Desmotivação durante o processo	2	7.7	1	7.1
	Horário das sessões de grupo	1	3.8	1	7.1
	Ausência de Inglês no 9ºano	1	3.8	1	7.1
	Total	26	100		

Após a análise do quadro XXXIII verificou-se que a grande maioria dos adultos entrevistados não encontrou aspectos negativos no decorrer do processo de RVCC.

Esta opinião está bem patente nos seguintes excertos.

*“Nenhuns, correu tudo lindamente. Não tem aspectos negativos.”(A1)*

*“não me ocorre assim nenhum. Mais negativo... Não, porque tudo me foi facilitado, ou seja: Os horários, o tempo... negativo não estou assim a recordar nenhum.”(A3)*

Dos aspectos negativos registados é de salientar a falta de tempo, ser um processo longo e haver alguma desmotivação durante o processo.

*“Foi uma altura muito complicada, mas pronto, com vontade eu chego lá com certeza, mas só da minha parte, porque do resto dos monitores/formadores, não sei o que hei-de chamar, está tudo bem. Só da minha parte é que foi falta de tempo, mais nada. Pois só isso!”(A6)*

*“Talvez para facilitar a vida dos alunos isto é um processo um bocado longo, porque devido à vida das pessoas, e tendo em atenção muito a profissão das pessoas, acho que este processo todo devia ser mais curto, quer dizer, não ser tão alargado no tempo, porque tem-se uma entrevista agora, depois daqui a não sei quanto tempo, e isso eu sei, imagino que foi feito a pensar em nós, por causa de nos facilitar a vida na profissão” (A7)*

## Conclusão

Após todo o trabalho desenvolvido surge agora o momento de efectuar as respectivas conclusões, tendo sempre presente as questões que orientaram o nosso estudo e os objectivos que nos propusemos alcançar e que serviram de guia do percurso efectuado.

Iniciamos este ponto sublinhando a importância que a temática deste estudo revestiu para o decorrer de todo o processo investigativo. Valorizámos, em especial, ao longo do percurso efectuado, a investigação, a reflexão, e o enriquecimento profissional e pessoal que este trabalho nos proporcionou.

Nesta reflexão final, procurámos evitar repetir muitas conclusões que ao longo da investigação foram surgindo. Referir-nos-emos apenas àquelas que pelo seu carácter de âmbito mais geral se revelam proeminentes no âmbito do estudo realizado, relacionando-as com o modo como consideramos ter cumprido os objectivos a que nos propusemos no início deste trabalho de investigação.

Inscrevendo este estudo num quadro de investigação sobre o processo de RVCC, formulámos questões e definimos objectivos que pudessem contribuir para o conhecimento das representações que os formadores, os profissionais e adultos envolvidos têm das suas funções.

Optámos pela metodologia qualitativa, com o recurso à entrevista semi-directiva para a colheita de dados e com a utilização da análise de conteúdo para o tratamento dos elementos constantes dos protocolos das entrevistas. Tivemos como intenção a procura de respostas às questões de partida e a construção de meios que a elas nos conduzissem. Tivemos em conta o procedimento hermenêutico e a compreensão da realidade em

---

estudo, procurando descrever e reconstruir sistematicamente as representações dos formadores, dos profissionais e adultos, pela compreensão e interpretação dos resultados.

A análise da informação recolhida permitiu-nos extrair algumas conclusões, que a seguir passo a referir.

A equipa do Centro Novas Oportunidades é uma equipa que começou a trabalhar com a temática de reconhecimento e validação de competências há dois anos, altura em que o centro abriu. Apenas dois profissionais da equipa já tinham experiência vinda de outro centro.

Todos os actores tiveram formação em RVCC promovida pela ANQ.

Das entrevistas ficou bem visível a importância do trabalho em equipa, esta verificou-se no envolvimento em todas as actividades de divulgação do centro e nas diversas reuniões que acontecem ao longo do processo, com especial relevância para as reuniões de validação.

Apesar de todas as actividades de divulgação realizadas pelo centro desde a rádio, ao jornal, aos panfletos, às campanhas de rua, os adultos referiram na sua maioria que tiveram conhecimento do CNO através de familiares e amigos. As instituições onde trabalham também foram referidas o que é um reflexo dos protocolos que o centro assinou com algumas entidades.

A fase de Acolhimento e Inscrição é da responsabilidade da Administrativa, mas como numa fase inicial de funcionamento ainda não havia uma pessoa responsável por esta actividade, todos os elementos da equipa a realizavam, quer profissionais quer formadores.

O Diagnóstico e Encaminhamento é feito pela técnica de diagnóstico e encaminhamento, nesta fase são realizadas sessões individuais e sessões de grupo com os adultos. Nas sessões individuais são feitas questões sobre a vida pessoal, familiar, o percurso escolar e profissionais e sobre as expectativas que os adultos têm em relação ao futuro. Nas sessões de grupo é feita uma primeira explicação do processo de RVCC. Todos os adultos concordaram com o encaminhamento para o processo de RVCC. Todos os adultos, excepto um fizeram uma apreciação positiva da postura da técnica.

No processo de RVCC existem dois actores com uma função essencial: os profissionais e os formadores.

Os profissionais orientam o processo, são os responsáveis por toda a parte burocrática, acompanham o adulto, registam as sessões na plataforma SIGO, convocam as reuniões da equipa técnico pedagógica, fazem as respectivas actas.

Os formadores fazem a descodificação dos respectivos referenciais das áreas de competência-chave pelos quais são responsáveis, essa descodificação é feita recorrendo a muitos exemplos práticos, a situações do dia-a-dia, tenta-se criar um clima de acolhimento, desmistificar mitos por exemplo relacionados com a utilização dos computadores. São os formadores que fazem a identificação das competências. Os principais dispositivos utilizados pelos formadores são o portefólio reflexivo de aprendizagem (História de Vida), recorre-se também a testes de aptidões, a simulações, a observação directa. Os profissionais também referem que o principal instrumento de trabalho é o portefólio reflexivo de aprendizagem. Um formador refere dois processos utilizados no centro relativamente ao nível básico, o primeiro foi a utilização do dossier do adulto no qual o adulto incluía uma série de fichas que ia desenvolvendo ao longo do

processo, o segundo é o portefólio reflexivo de aprendizagem com base na história de vida do adulto.

São os formadores que validam as competências. Na fase de validação foram referidas duas reuniões a primeira só com a equipa técnico pedagógica e segunda com a mesma equipa e o avaliador externo. Estas reuniões são convocadas pelos profissionais e nestas reuniões são preenchidos relatórios que contêm o número de sessões individuais, o número de sessões de grupo, o número de sessões de formação complementar, os domínios validados em cada área de competência chave e uma apreciação do adulto feita por cada formador, profissional e avaliador externo. Na reunião de validação são iniciados o plano de desenvolvimento pessoal, no caso de uma certificação total, e o plano de pessoal de qualificação no caso de certificação parcial.

Na fase de certificação faz-se a sessão de júri na qual estão presentes obrigatoriamente o avaliador externo, o profissional, o adulto e os formadores. A sessão de júri é aberta a toda a população. Na sessão de júri os adultos falam da sua vida, geralmente apresentam um PowerPoint com uma situação de vida importante, este é na maioria das vezes preparado com o apoio dos profissionais e dos formadores. A sessão de júri pode ser presidida pelo profissional ou pelo avaliador externo. No final da sessão todos os formadores fazem uma apreciação do adulto e motivam-no para a aprendizagem ao longo da vida. O adulto assina o PDP (Plano de Desenvolvimento Pessoal) ou o PPQ (Plano Pessoal de Qualificação). O profissional faz a acta e insere todos os dados na plataforma SIGO. O adulto no fim do júri preenche um questionário de avaliação de toda a equipa técnico-pedagógica.

Em relação à postura dos formadores, dos profissionais e de toda a equipa técnico pedagógica os adultos fizeram uma apreciação positiva.

Em relação à formação complementar, esta é do âmbito das funções dos formadores, todos os formadores já realizaram formação complementar e recorrem geralmente a fichas através das quais os adultos vão adquirir algumas competências nomeadamente competências relacionadas com o funcionamento da língua, com o raciocínio matemático, competências TIC. As competências adquiridas na formação complementar têm de ficar explícitas no portefólio reflexivo de aprendizagem do adulto. Para cada adulto que frequenta a formação complementar o formador tem que preencher o plano individual de formação.

Quanto à avaliação feita pelos profissionais e formadores são de destacar nos aspectos positivos: o gosto em trabalhar com adultos, o contributo para satisfação dos adultos, o contributo para a realização pessoal dos adultos, a ausência de indisciplina, o bom relacionamento com os adultos, aprender com os adultos e o gosto pela desocultação de competências.

Os aspectos negativos referidos foram a fraca assiduidade dos adultos, haver um grande número de adultos que não concluem o processo, a descontinuidade da formação e haver alguns adultos que não têm a consciência das competências que possuem e o espaço físico reduzido.

Os principais aspectos positivos em relação ao processo apontados pelos adultos foram : o horário flexível, o concluir o ciclo de escolaridade, reavivar episódios de vida, a exigência, a experiência enriquecedora, desenvolver a competência de escrita, a possibilidade de conseguir melhores empregos, a motivação para prosseguir estudos, o esclarecimento de dúvidas, a valorização do percurso de vida, ser aliciante, a facilidade de diálogo com os formadores. Em relação ao processo e à equipa técnico-pedagógica

os adultos não referiram aspectos negativos, os aspectos negativos identificados têm a ver com situações pessoais tais como a falta de tempo, a perda do trabalho.

A concluir, a investigação que foi realizada filiou-se no método de estudo de caso e assumiu um carácter eminentemente descritivo e exploratório, pelo que, a partir dos seus resultados não é possível fazer generalizações para outros contextos. Sê-lo-ão (e estou já a deixar pistas para futuras investigações), se se fizerem estudos multi-casos, envolvendo vários centros Novas Oportunidades.

No entanto, os dados obtidos poderão contribuir para, futuramente, podermos desenhar processos formativos (eventualmente com base na metodologia de investigação-acção) de molde a melhorar as práticas dos formadores e profissionais envolvidos no processo de RVCC.

**Bibliografia**

- BARDIN, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BOGDAN,R & BILKEN,S (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora
- BOYATZIS,R (1982) *The Competence Manager*. New York: Wiley & Sons.
- BUNK,G(1994) La transmission de Competencias en la Formación y Perfeccionamiento Profesionales de la RFA. *Revista de Formacion Profesional*,1, pp. 8-14.
- CAVACO, C. (2007), Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais: a Emergência de Actividades Profissionais na Educação de Adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia - Educação e Formação de Adultos*, nº 41-3, pp. 133-150
- CANÁRIO,R & CABRITO,B(2005) *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa
- DEUS, J.; MONTEURO, D. & PUREZA,J. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário*. Lisboa: DGFV
- DENNERY, M (1997). *Organiser le suivi de la formation. Methodes et outil*. Paris: ESF Éditeurs.
- DEXTER, J (1970). *Elite and Specialized interviewing*. Evanston: Northwestern University Press.
- FERNANDEZ, Oscar & FERNANDEZ Florentino (2009). El Reconocimiento y la Acreditacion de la Experiencia. *Teoria de la Educacion. Revista Interuniversitária*. Ediciones Universidad Salamanca, vol. 21, pp.166-190
- GREFFE (1997). *La mise en place de formations initiales en alternance: enjeux, problems et solutions*. Paris: IPE.
- JOVER,G; FERNANDEZ,C & RUIZ,M (2005). El diseño de titulaciones Y programas ante la convergencia europea. In Esteban Chapapria, V. (ed), *El espacio europeo de educación superior*. Valencia: Universidade Politécnica de Valencia.

- MONCLÚS, A. (coord.) (2000). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.
- PERRENAUD, P. (2002). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- PIRES, A (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo- Revista de Ciências da Educação*, nº2, pp 5-19
- QUINTAS, Helena (2008). *Educação de Adultos: Vida no Currículo e Currículo na Vida*. Lisboa: ANQ
- QUIVY, R.; CAMPENHOUD, L.(1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- RIAL, A. (2000). La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones. In Monclús, A. (coord), *Formación y empleo: enseñanza y competencias* (pp. 233-256), Granada: Comares.
- RODRIGUEZ M (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Alertes.
- SABAN, C.(2000). Dimensiones actuales de la formación y la función de las competencias. In MONCLÚS, A (Coord), *Formación y empleo: enseñanza y competencias* ( pp. 83-108), Granada: Comares.
- SIMÕES, Maria (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- SITOE, Reginaldo Manuel (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico?. *Comportamento Organizacional e Gestão*, vol.12, pp. 283-290.
- SPENCER, L.; SPENCER, S. (1993). *Competence at work*. New Cork: John Wiley and sons.
- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva A. S.; PINTO J. M. (Eds), *Metodologias das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento

## **Legislação**

PORTARIA nº 370/2008 de 31 de Maio do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

## **APÊNDICES**