

Das histórias de vida às vidas com história.

O impacte do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Sofia Portela (sportela@espaa.pt)

Helena Quintas (hquintas@ualg.pt)

RESUMO

Os processos de Reconhecimento, validação e certificação de competências foram introduzidos em Portugal ao longo da última década, como forma de diminuir o baixo nível de certificação escolar e de qualificação profissional da população adulta portuguesa. Estes processos visam a certificação de competências já adquiridas por adultos e também a sua motivação para realizar novas aprendizagens, o que representará um retorno para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Para tal, os processos de RVCC recorrem a adaptações de metodologias autobiográficas (MA) com potencial para reconhecer e desafiar, entre outras, as competências de agência pessoal dos adultos, necessárias na atualidade para uma boa integração do cidadão na comunidade. Com base em depoimentos recolhidos em entrevistas realizadas a adultos certificados por esta via, são analisadas perceções sobre o impacte do processo de RVCC nas suas vidas. Concluiu-se que as metodologias utilizadas, conjuntamente com os referenciais explorados e com a intervenção dos educadores neste processo, contribuíram para o reconhecimento e o desenvolvimento das competências-chave e para um maior investimento na continuação das aprendizagens ao longo e ao largo da vida. O presente artigo discute, ainda, os contributos da perspetiva teórica e metodológica da investigação desenvolvida, enquanto contributo para o terreno específico da Educação e Formação de Adultos (EFA).

Palavras-chave: Educação e Formação de Adultos, Metodologias autobiográficas, Processos de RVCC, Plano de Desenvolvimento Pessoal.

Abstract

The Process of Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC) aims at the certification of adults' pre-acquired skills and also their motivation to make new learning outcomes, which will represent a benefit both to individual and social development. For that purpose, it uses adaptations of autobiographic methodologies with potential to recognize and challenge, among others, personal agency competencies concerning the future, presently required in a desirable integration of the citizen in the community. Based upon testimony collected in interviews applied to some RVCC certificated adults, their perceptions about the impact of the RVCC process in their lives were analysed. It was concluded that the used methodologies, together with the used referentials and the educators' intervention in this process, contributed to the recognition and development of key competencies. It was also analysed the support provided by Centro Novas Oportunidades in the continued production of the personal development plan, during the RVCC process, and its contribution to a deeper commitment to lifelong and life-wide learning outcomes.

Keywords: Adult Education and Training; Autobiographic methodologies; Processes of RVCC; Personal Development Plan; Life change.

Introdução

Os novos paradigmas de desenvolvimento baseados no conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) inspiraram a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades (INO) em Portugal, contribuindo, inclusivamente através do processo de RVCC, para uma nova configuração do cenário educativo, desafiando o questionamento sobre os tradicionais espaços, práticas e papéis educativos (Canário, 1999; Quintas, 2008).

Os processos de RVCC são uma modalidade educativa recente no nosso país, permitindo que adultos adquiram uma certificação escolar e/ou profissional (de nível básico ou secundário) através das experiências adquiridas ao longo da vida. Estes processos visam responder a um problema de subqualificação da população portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo, do mercado de trabalho, da economia e da sociedade. Assim, estes processos procuram não apenas certificar, mas, idealmente, também desenvolver competências, em particular as que permitam ao adulto continuar a investir nas suas aprendizagens ao longo e ao largo da vida, potenciando o desenvolvimento da sociedade.

Apesar do contributo positivo do processo de RVCC ser reconhecido e comprovado por avaliações externas (CEPCEP, 2010; Fernandes, 2004, 2007; Hawley *et al*, 2010), a implementação do processo de RVCC no panorama educativo português tem sofrido, na última década, uma consolidação lenta, ameaçada por alguns constrangimentos ao nível das perspetivas de EFA e ainda a nível organizacional e político, com efeitos nas práticas educativas e na sua aceitação social, envolta em alguma polémica. Para que os processos de RVCC consigam catapultar intenções e ações de mudança futura, não comprometendo o retorno que seria esperado com este investimento político, interessa explorar o potencial de transformação que, nos CNO, as MA comportam.

Pretendemos analisar a pertinência das abordagens biográficas nos processos de aprendizagem dos adultos (Josso, 2002), de modo a compreender porque, atualmente, elas são a metodologia fundante dos processos de RVCC, e como podem servir de partida ao desenho de novos caminhos de aprendizagem (Pires, 2007; Cavaco, 2009; Melo, 2010), novas histórias na vida.

Creemos que uma análise aprofundada de perceções sobre os percursos de aprendizagem e mudança de alguns adultos certificados pelo processo de RVCC poderia contribuir para animar, no terreno da EFA, algumas reflexões de colaboração, que nos levem a questionar, de modo construtivo e otimista, o que pode estar ao nosso alcance para potenciar, nestes adultos, uma consciência de si como aprendentes permanentes na comunidade em mudança (Savater, 2010).

Este artigo visa, assim, apresentar os resultados de um estudo em que se procurou compreender o impacto do processo de RVCC em processos de mudança na vida de adultos certificados por esta via. Nesta investigação questionámos o impacto percebido do processo de RVCC em três aspetos: na representação sobre o processo de RVCC, no desenvolvimento de competências e na valorização da aprendizagem. Para tal, analisámos as perceções pessoais de adultos relativas à evolução temporal pré/pós-RVCC, em questões específicas para cada um destes aspetos. Perseguiu-se objectivos específicos tais como: i) explorar a pertinência de utilizar MA no RVCC; ii) definir o contributo do

processo de RVCC no desenvolvimento de competências de cidadania; e iii) clarificar o contributo do processo de RVCC para o investimento na aprendizagem ao longo e ao largo da vida.

A Iniciativa Novas Oportunidades e os Centros Novas Oportunidades

A INO, datada de 2005, visa responder ao problema de subqualificação da população portuguesa, contribuindo para a modernização da economia e o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Numa vasta rede de 448 Centros Novas Oportunidades (CNO) dispersa pelo território português, cada uma destas estruturas é porta de entrada de cidadãos maiores de 18 anos que procuram qualificação escolar ou profissional, de nível básico ou secundário. Com objetivos ambiciosos e uma forte campanha publicitária em 2007, esta iniciativa, com o lema “Aprender compensa!”, contava, em setembro de 2010, com mais de 1,2 milhões de candidatos adultos envolvidos em processos de qualificação, dos quais 372 455 (cerca de 34%) certificados.

Os CNO procuram, também, promover a procura de novos processos de aprendizagem por parte destes adultos, numa política de valorização social da ALV (Gomes, 2007). São atribuições dos CNO: a) o encaminhamento para ofertas educativas e formativas mais adequadas ao perfil e às necessidades e interesses de cada adulto, a realizar no próprio CNO ou em entidades externas; b) o reconhecimento, validação e certificação (parcial/total) de competências adquiridas ao longo da vida e a construção de um plano pessoal de qualificação/desenvolvimento definindo o percurso para atingir a certificação pretendida e a redefinição de novas possibilidades de ALV; c) a validação e certificação final de percursos de qualificação construídos através de formações modulares certificadas.

Evolução e impacto do processo de RVCC em Portugal

Em Portugal o processo de RVCC teve uma evolução gradual desde 2000 até 2005, tendo a sua evolução mais significativa ocorrido a vários níveis:

- i. no aumento exponencial de Centros onde se desenvolve o processo de RVCC¹, implicando um avultado investimento² – as despesas do Estado em educação *per capita* evoluíram de €606,6 em 2000 para €686,2 em 2006 e para €804,6 em 2010 (PORDATA, 2011);
- ii. numa mudança da designação dos centros, que remete para outras funções que passaram a ser atribuídas;
- iii. na deslocalização dos Centros RVCC de entidades com forte enraizamento local, boas práticas de EFA e experiência no desenvolvimento de projetos de intervenção na comunidade, para Centros em escolas, centros de formação, etc, com educadores habituados a desenvolver metodologias escolares, mesmo com adultos, aplicando, assim, práticas que podem minar a raiz experiencial e personalizada do processo.

¹ Desde 2007 foram também criados em alguns CNO os processos de RVCC Profissional, que visam validar e reconhecer competências exclusivamente profissionais, dos quais não nos ocupamos neste estudo.

² Tendo atingido 448 CNO em 2010, a rede nacional de CNO tem diminuído gradualmente, devido aos cortes de financiamento impostos pela troika, contando hoje com x CNO, e estando já anunciada para setembro de 2012 uma grande diminuição do seu número, bem como alterações no funcionamento e missão destas estruturas, passando a ser designados de Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Ao longo deste período têm sido feitas avaliações externas à INO e ao processo de RVCC (Fernandes, 2004, 2007; CEPCEP, 2010, etc), e os resultados referem impacte no desenvolvimento pessoal, nomeadamente no autoconhecimento, autoestima e auto-valorização, bem como na (re)definição de projetos pessoais e profissionais. Num estudo sobre os CNO, Valente (2009) indica que os empregadores acusam ainda pouco retorno imediato da qualificação escolar, e uma necessidade de maior aproximação das competências exploradas à realidade e necessidades profissionais. Portugal foi classificado, a par com a Finlândia, a França, a Holanda e a Noruega, na escala mais alta no que respeita ao nível de desenvolvimento em matéria de validação de aprendizagens não formais e informais (Hawley *et al*, 2010).

Em Portugal esta situação tem contribuído para um largo debate sobre a evolução dos processos de RVCC, estando anunciadas para setembro de 2012, ainda sem enquadramento legal, uma grande diminuição do seu número, bem como alterações no funcionamento e missão destas estruturas, passando a ser designados de Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Finalidades e princípios educativos do processo de RVCC

O processo de RVCC, seguindo as tendências e conceitos de ALV e de responsabilização do indivíduo pela construção do seu percurso de vida, visa certificar os adquiridos da sua experiência, e também pretende motivar à pró-atividade na continuação das suas aprendizagens futuras. A experiência é considerada a base para a aprendizagem, sendo através de MA, reflexivas, que se pretende, numa reconstrução da História de Vida (HV), reconhecer, validar e certificar as competências que foram adquiridas em vários contextos experienciais, ao longo da vida.

Os princípios educativos que iluminaram, na origem, os sistemas de RVCC, de crença no desenvolvimento constante, ao longo e ao largo da vida do ser humano, com inspiração algo crítica e emancipatória, no nosso país, basear-se-ão, essencialmente, em pressupostos da andragogia, como a relevância da diversidade e realidade experiencial individual da pessoa adulta na sua aprendizagem, bem como a necessidade de participação e autodirecionamento nos seus processos de aprendizagem. Reconhece-se que a reflexão crítica sobre as aprendizagens experienciais, passadas e futuras, pode ser facilitada pela mediação dos educadores e é útil para o desenvolvimento individual e da sociedade. Melo (2008) refere que “a invenção dos centros para reconhecimento e validação das aprendizagens informais e não-formais deveu-se, antes de mais, à vontade de motivar e de reforçar a confiança das pessoas adultas para entrarem num percurso vitalício de desenvolvimento pessoal, com as consequentes implicações de natureza cultural, social, profissional e cívica” (p.1).

As finalidades do processo de RVCC escolar são o reconhecimento e o desenvolvimento de competências de aprendizagem, autonomia, participação e cooperação, diretamente influentes no desenvolvimento individual mas também na iniciativa e empreendedorismo, necessários ao desenvolvimento social e económico do país.

Estes processos baseiam-se, como vimos, em novos paradigmas educativos, e também são desenvolvidos em formato de uma grande flexibilidade, de acordo com as disponibilidades dos candidatos, permitindo, assim, uma verdadeira oportunidade de continuação das aprendizagens e integração na sociedade. Marques (2008) considera que a implementação do sistema nacional de RVCC constituiu “uma das medidas políticas de maior alcance estratégico em Portugal desde o 25 de Abril” (p.1).

O potencial educativo das metodologias autobiográficas

As MA constituem uma apresentação individual e personalizada, por cada aprendiz, do seu percurso de vida, explorando diversas experiências vividas e refletindo sobre aprendizagens significativas que adquiriu, desenvolveu e pretende desenvolver ao longo e em vários contextos da sua vida.

Para além das tendências e necessidades europeias, a nível político, social e económico, de um desenvolvimento com sentido, também os contributos das Ciências da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento, propondo a aprendizagem contínua da pessoa adulta, levaram ao recurso generalizado atual destas metodologias.

Cada vez mais, a flexibilidade e o pensamento crítico são trabalhados nas intervenções educativas. Na opinião de Savater (2011), os objetivos da educação são desenvolver capacidades de autonomia, cooperação e participação para formar cidadãos capazes de viver em comunidade. Por seu lado, Johnson (1999, cit. por Quintas, 2006) propõe, numa linha educativa prática, uma “terceira via” da educação para a responsabilidade social que se apoie no desenvolvimento de cidadãos reflexivos, envolvendo “processos de aprendizagem autocrítica e dinâmica e uma cidadania ativa que leve ao envolvimento e à ação dentro da sociedade civil” (p.82). Para Quintas (2006), “os formandos precisam de estabelecer uma relação pessoal com a área ou o assunto que está a ser objeto de estudo. Se eles vêem uma conexão entre os temas em estudo com as suas vidas, ou com as vidas de outros com quem se preocupam, estarão muito mais motivados e a profundidade da aprendizagem será muito maior” (p.83). A reflexão sobre as experiências de aprendizagem já adquiridas pelos adultos é um capital que tende a ser rentabilizado pela educação para o reconhecimento e o desenvolvimento das competências úteis na sociedade atual e futura.

Hoje, reconhece-se a possibilidade de aprender com as MA. Estas metodologias permitem, por excelência, a produção de saber e a intervenção ativa pelo adulto na sua aprendizagem, aspetos considerados necessários na EFA. Autores citados por Quintas (2008) defendem o uso de narrativas autobiográficas nos processos educativos, sustentando que este processo devolve ao sujeito a possibilidade de autoria da sua própria vida (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001) e de construção temporal da sua identidade (Tennant, 2000). Também Josso (2008) reconhece nas HV, para além desta característica de mobilização da construção e recriação de autor, pelo sujeito e para si, do seu passado e de futuros possíveis, uma abordagem “ela própria produtora de conhecimento de si” (p.2). A autora afirma que “as HV introduzem uma rutura com os modelos académicos de ação e de formação. Não se trata de negar os saberes disciplinares, mas de fundar em si próprio o conhecimento abrindo-se aos contributos que as diferentes disciplinas podem trazer” (p.2). Há muito que o conceito de andragogia (Knowles, 1990) reconheceu nas pessoas adultas características distintas, a serem tidas em conta pela EFA, como a sua necessidade de um ensino que seja baseado na sua experiência, significativo, útil para a resolução de problemas da sua vida, e a sua capacidade de participação e de autodirecionamento da sua aprendizagem.

O reconhecimento e o desenvolvimento de competências com base nestas abordagens levanta algumas questões. Para Josso (2008), há que saber que conhecimentos produzidos na construção das HV podem ser mobilizados noutros contextos e noutras modalidades de formação. Esta questão prende-se com a necessidade de investimento nas ALV, de gestão autónoma do seu próprio devir e desenvolvimento. Para Cavaco (2009), “torna-se difícil, por vezes impossível, uma correspondência

entre os saberes da ação e os saberes formalizados” (p.656)..

Ao requererem a articulação de saberes – o próprio e o proposto – estas metodologias, devidamente exploradas, estão a admitir e a exigir que o adulto, com o apoio do educador, reatribua sentidos, produza novos saberes e intervenha ativamente no seu processo de aprendizagem, noutros contextos ao largo e ao longo da vida, o que pode propiciar o desenvolvimento de competências de cidadania, nomeadamente de cooperação com os educadores e com os outros adultos, e de participação e de autonomia para refletir criticamente e tomar decisões sobre o trabalho a produzir e os caminhos de aprendizagem a seguir. A utilização das HV como base metodológica em algumas das novas modalidades educativas contribui, decisivamente, para aproximar o adulto da educação, dada a maior acessibilidade, participação, interesse e sentido que tais metodologias representam para cada aprendiz.

Metodologia

A polémica existente sobre o impacto dos processos de RVCC na vida das pessoas, com reflexos nas práticas educativas e na consolidação e aceitação social deste processo em Portugal, relaciona-se com as conceções sobre o saber e a sua finalidade, e também sobre as MA, utilizadas nestes processos. Esta polémica levou-nos a querer analisar as perceções de adultos diretamente envolvidos, sobre o impacto do processo de RVCC nas suas vidas. Interessava-nos analisar as potencialidades que estas MA têm para responder a necessidades da educação e da aprendizagem na sociedade atual, como desafiar processos de mudança na vida das pessoas, nomeadamente para desenvolverem capacidades para gerir e dar sentido às suas vidas, e estimular o investimento nas suas ALLV. Como questões de investigação pretendemos conhecer as perceções sobre o impacto do RVCC na mudança relativamente a vários aspetos: na representação sobre o processo de RVCC, no desenvolvimento de competências e na valorização da aprendizagem.

Propusemo-nos investigar aprofundadamente um grupo de sujeitos, optando pela metodologia de Estudo de caso, na sua variante multicaso, por ser útil para encontrar convergências entre vários casos (Fortin, 2003) e descrever as relações detetadas neste caso entre o processo de RVCC e as mudanças ocorridas, tratando-se de um estudo de qualitativo, tipo descritivo.

Como objetivos específicos pretendíamos, então, para conhecer o impacto percebido do RVCC nos aspetos que constituíram as questões da nossa investigação, levar os sujeitos do nosso estudo a:

- a) Questionar a utilidade pública de reconhecer e certificar as competências adquiridas;
- b) Explorar a pertinência de utilizar metodologias autobiográficas no RVCC;
- c) Identificar as aprendizagens realizadas no processo de RVCC;
- d) Definir o contributo do processo de RVCC no desenvolvimento de competências de cidadania;
- e) Assinalar a utilidade da aprendizagem certificada ao longo da vida;
- f) Clarificar o contributo do processo de RVCC para o investimento na aprendizagem ao longo e ao largo da vida.

O estudo foi realizado com adultos certificados por esta via há mais de 1 ano, critério que se considerou garantir um olhar mais isento e descontaminado do RVCC por parte dos sujeitos em estudo. Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, que permitem partir de uma base organizada mas que proporcionam alguma margem e flexibilidade (Quivy, 1998). O guião de entrevista utilizado

foi previamente testado com um adulto que correspondia aos nossos critérios, o que permitiu alguns ajustes e retificações (Quivy, 1998), e utilizá-lo nas entrevistas com os nossos protagonistas, que gravámos em suporte áudio digital.

Tomámos como protagonistas do estudo quatro (4) sujeitos que reunissem um conjunto de características comuns que os integrassem na nossa problemática e que pudéssemos analisar como se de um caso se tratasse. As entrevistas foram gravadas em áudio, posteriormente transcritas, e ao corpus recolhido foi aplicada a técnica da análise de conteúdo.

Os dados recolhidos permitiram a realização de uma análise comparativa das perceções dos sujeitos acerca de distintos momentos do processo de RVCC anteriormente realizado; i) o ANTES - as finalidades e expectativas que possuíam inicialmente; ii) o DURANTE - a sua participação no processo; iii) o DEPOIS - os resultados e as mudanças ocorridas.

A análise qualitativa dos depoimentos explicitou categorias, subcategorias e indicadores, mas também induziu um tratamento quantitativo. Ao apurarmos as frequências das unidades de sentido detetadas em cada categoria e subcategoria, capturámos não só o “como” mas também o “quanto” relativamente à complexidade das perceções dos adultos sobre o processo de RVCC que frequentaram.

Resultados e discussão

A apresentação e discussão dos resultados será feita tendo por base os objetivos que guiaram as entrevistas que realizámos com os protagonistas do estudo. Numa análise global dos resultados apurados (Tabela 1), verifica-se que se apuraram três grandes categorias de análise: 1) Motivações e expectativas iniciais; 2) Participação no processo de RVCC; 3) Avaliação de Resultados do processo de RVCC. Cada uma destas categorias desdobra-se num número variável de subcategorias que passamos a apresentar nos pontos seguintes³.

Tabela 1. Grelha de Categorias e Subcategorias

Category	Subcategorias
1. Motivações e expectativas iniciais	1.1. Finalidade da candidatura ao nível secundário de escolaridade no Centro Novas Oportunidades 1.2. Valorização dada à aprendizagem / certificação esperadas 1.3. Razões de escolha do RVCC entre outros percursos possíveis 1.4. Expectativas de sucesso e atribuição da sua causalidade
2. Participação no processo de RVCC	2.1. Metodologias utilizadas 2.2. Referenciais explorados 2.3. Intervenção dos educadores 2.4. Competências reconhecidas mais desenvolvidas no processo
3. Avaliação de Resultados do processo de RVCC	3.1. Valorização dada ao RVCC 3.2. Mudanças ocorridas na sua vida após o RVCC 3.3. Avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade

³ No trabalho que serviu de base a este artigo (Portela, 2012) explicitamos aprofundadamente estes resultados e ainda todos os significados relacionados dentro de cada subcategoria

1. Motivações e expectativas iniciais

No que se refere às motivações e expectativas iniciais dos sujeitos do estudo relativamente ao processo de RVCC, tal como se ilustra na Figura 1, os resultados apurados permitiram distinguir várias subcategorias que, quantitativamente, se distribuem de forma razoavelmente equilibrada, sugerindo, no entanto, uma atenção mais demorada no que se refere à certificação visada e seu valor para os candidatos. Passamos, seguidamente, à apresentação e análise de cada uma das subcategorias.

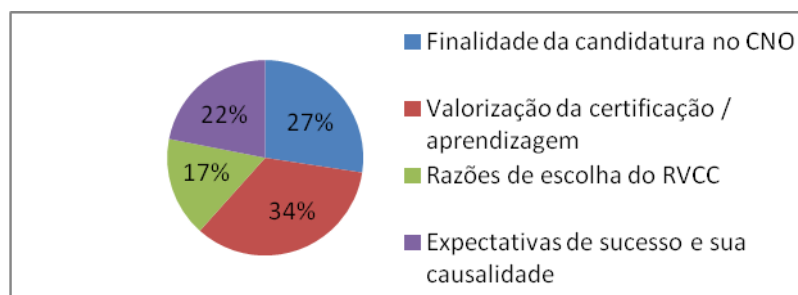


Figura 1. Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria “motivações e expectativas iniciais”

Um dos principais objetivos da certificação era a candidatura ao nível secundário de escolaridade no CNO, para conseguir uma abertura de possibilidades profissionais. Tal como se constata na Figura 1, 27% das referências apuradas indicam este motivo.

Outra das razões apresentadas, e que regista uma percentagem de 34% de referências apuradas, era a valorização que é dada à certificação. Verificamos, portanto, que o que movia estes adultos não era apenas a exigência de certificação no mercado de trabalho mas, principalmente, a possibilidade de finalização do seu percurso escolar interrompido.

Como diz um dos entrevistados,

“aquele vazio que me faltava, não sinto aquele buraco, entre aspas, na minha vida”.

A escolha do processo de RVCC para tentar a certificação de nível secundário, entre outros percursos educativos possíveis, referida em 17% das unidades de significado apuradas, foi a flexibilidade de horários que esta oferta permitia. Este é, para a população adulta, um fator absolutamente determinante em qualquer decisão que envolva um investimento desta ordem. Como atesta um dos depoimentos que recolhemos:

“era o ideal com o tempo e a disponibilidade que tinha”.

Verificamos que todos os adultos apresentam intervenções que ilustram que no momento inicial do processo de RVCC acalentavam expectativas de sucesso relativamente à certificação pretendida (22%). Algumas referências indicam baixas expectativas, que podem estar ligadas ao desconhecimento desta nova modalidade educativa, e o sucesso é percebido de várias formas: na capacidade de mostrar as competências adquiridas, de atingir a totalidade dos créditos, de concluir rápida e facilmente a certificação pretendida.

A atribuição da causalidade do sucesso esperado é feita a diversos fatores, pessoais, mas também, em parte, ao apoio da equipa de educadores do processo de RVCC.

2. Participação no Processo de RVCC

O conhecimento das percepções dos protagonistas sobre a sua participação no processo permitir-nos-á analisar a sua representação sobre o processo de RVCC e, ainda, o impacto do processo no desenvolvimento das suas competências.

Ilustramos abaixo, na Figura 2, a distribuição percentual por subcategorias que apurámos na análise da categoria "participação no processo de RVCC".

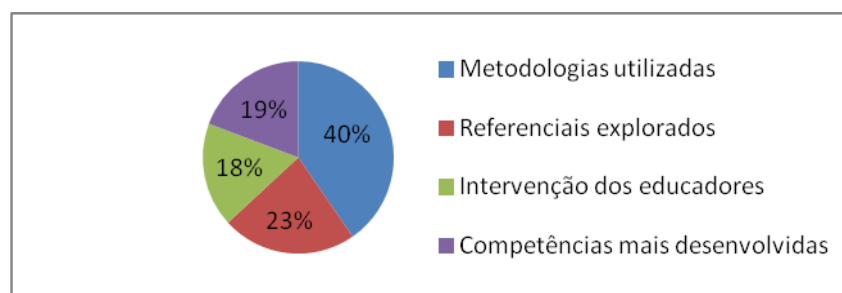


Figura 2. Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria "participação no processo de RVCC"

Estes resultados, não apresentando uma distribuição equilibrada, apontam para o destaque dado por estes adultos às metodologias autobiográficas (40%), e a sua relação com o impacto do processo nas suas vidas, nomeadamente com as competências que mais desenvolveram.

As percepções registadas sugerem-nos que estes adultos reconhecem que, em várias atividades que realizaram no processo de RVCC, através destas MA, a reflexão sobre as suas experiências pessoais de vida serviu de base para o reconhecimento de competências e para a construção motivada de novas aprendizagens.

A construção de um portfólio reflexivo de aprendizagens (PRA) é o indicador mais destacado na subcategoria em análise, o que mostra que, para estes adultos, é a metodologia mais significativa. A articulação e a unidade que pode ser conseguida no PRA, entre o que é teoricamente requerido no RCC e a realidade prática do adulto, assegura finalmente a construção individual de sentido às aprendizagens. Pires (2007) é da opinião que o processo reflexivo requer uma auto-reelaboração e reavaliação da experiência e sua projeção na realidade atual e futura, lembrando que a finalidade que ilumina esse balanço é o projeto. Também um adulto considera que,

“deviam existir vários RVCC durante a vida das pessoas. E eu quando digo RVCC, porquê? Porque obrigava as pessoas a refletir. E esse é um problema que nós temos, que é nós não refletirmos, nós não paramos às vezes para pensar o que é que já aprendemos, qual é o meu ponto da situação, quais são os conhecimentos que eu tenho, onde é que eu posso aplicar” (Mário).

Verifica-se uma relação entre o PDP e a concretização de projetos após o RVCC, principalmente a nível de participação em atividades formativas.

A planificação continuada do PDP, ao longo do processo de RVCC, permite uma maturação das ideias e objetivos no tempo e exercita a atribuição de sentido, necessária à implicação do adulto no seu processo de aprendizagem. Na opinião de Cavaco (2009), “quando adere ao processo a pessoa chega com uma representação de si e do mundo, mas ao longo da formalização dos seus adquiridos, muda a imagem de si própria, o que lhe permite repensar os seus projetos de vida” (p. 681). Tal como nos conta a Soraia,

“durante o processo, eu sabia o que estava ali escrito, que tinha escrito no início, e sabia que era aquilo que eu queria, pronto, ajudou, também, no empenho, ajudou depois no final a ter feito tudo mas com mais convicção, convicção e se calhar com mais certeza das minhas capacidades” (Soraia).

Para Paixão (2004), a perceção de barreiras para a concretização do projeto pode funcionar como ponto de partida para promover a maturidade vocacional. Silva (2009) refere a importância de se assegurarem redes de suporte locais que constituam sistemas facilitadores da aprendizagem ativa e do sentimento de eficácia e competência pessoal. Também Cavaco (2009) é da opinião que as equipas dos Centros podem incentivar os adultos a encarar este processo não como um fim, mas como um meio para outros percursos de formação.

A generalidade das perceções sobre os referenciais explorados, que constituem 23% das unidades de significado apuradas sobre a participação no processo de RVCC, sugere que o que é requerido nestes referenciais é pertinente aos níveis pessoal e social, mas a linguagem com que essas competências-chave são apresentadas nos RCC dificulta bastante a compreensão dessa utilidade.

As perceções discutidas sobre a intervenção dos educadores no processo de RVCC (18% das referências apuradas), referem-se, na sua totalidade, ao desafio e apoio personalizado dado pelos educadores no processo de RVCC.

Num processo que se baseia na reflexão sobre as aprendizagens adquiridas e a desenvolver pelo adulto, a importância da intervenção dos educadores situa-se, justamente, na mediação entre o adulto e a direção que ele constrói da sua aprendizagem. Um adulto afirma que

“A forma como as coisas foram acontecendo ao longo do tempo foi de tal forma organizada e estruturada por mim e pelos próprios formadores e profissional do CNO que as coisas foram fluindo”

A divergência de perspetivas é especialmente enriquecedora. Segundo Quintas (2006), na proposta de Reflexão Crítica de Brookfield a reflexão não é manejada “só na primeira pessoa, em autorreferência, mas valoriza-se o papel dos outros por darem um contraponto das perspetivas

individuais e, assim, permitirem a expansão de horizontes de referência particulares” (p.86). A autora refere também a Aprendizagem Transformativa de Mezirow (1998) que “considera que é só através da reflexão que o indivíduo é capaz de se dar conta da inadequação dos seus esquemas tendo em vista a sua transformação” (p.86). A partilha que é feita com os educadores, no PRA, das ALLV, constitui um manancial precioso de informação sobre as condições favoráveis de aprendizagem para cada adulto, a que o educador atento pode recorrer para mais facilmente suportar o desenvolvimento do aprendente.

Apesar de este processo pretender, como o nome indica, reconhecer as competências adquiridas, vários estudos indicam, como vimos, que também se verifica um desenvolvimento de competências. Nas entrevistas que realizámos 19% das referências reportam-se ao seu desenvolvimento de competências, específicas, mas principalmente de cidadania ou da formação dita geral:

“há muitas coisas que se alteram (...) para já, olhar para aquilo que está à nossa volta de outra maneira. A questão do ambiente, a questão de ver o vizinho do lado como uma pessoa que se calhar até precisa da nossa ajuda e ninguém olha, ninguém vê, a questão da imigração, é também um assunto que se desenvolve no processo”

De acordo com Savater (2006), as competências de autonomia, participação e cooperação são fundamentais para uma boa integração na comunidade.

3. Avaliação de resultados do processo de RVCC

Nesta última categoria pretendíamos analisar questões já discutidas na primeira categoria, de modo a avaliar se houve alteração nas perceções que os adultos tinham inicialmente sobre o impacto do processo. Assim, a “valorização dada ao RVCC” dar-nos-á elementos importantes para compreender se houve evolução na valorização que estes adultos fazem da aprendizagem e na representação sobre o processo de RVCC. Também a “avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade” será alvo de uma análise comparativa relativamente às expectativas iniciais e fornece dados sobre a sua representação como aprendentes neste processo e ao longo da vida. Finalmente as “mudanças ocorridas após o RVCC”, juntamente com dados das outras subcategorias, permitir-nos-ão analisar o impacto do processo de RVCC no desenvolvimento de competências.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos relativos a esta categoria permite-nos apreciar, na Figura 3, a distribuição percentual por subcategorias de análise, onde a valorização dada ao RVCC reúne 31% das referências.

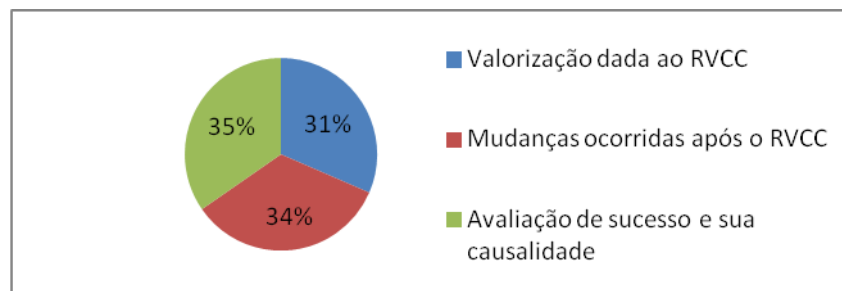


Figura 3. Categoria “avaliação de resultados do processo de RVCC”: percentagem de referências por subcategoria de análise

Na figura 4 podemos apreciar a evolução da aprendizagem esperada inicialmente do processo de RVCC à avaliada depois da sua realização. Verificamos que se inicialmente o valor esperado no RVCC se prendia, essencialmente, com a possibilidade de finalização do percurso escolar interrompido, outras valências do processo de RVCC ganham destaque após a sua realização por estes adultos. Assim, a procura do valor “estatuto social da certificação”, uma vez alcançado, dá lugar ao reconhecimento do valor do RVCC como favorecedor de acessibilidade a adultos e justiça social, numa visão, portanto, mais cooperativa da vivência da cidadania, e surgem perceções, inicialmente inexistentes, do valor do RVCC como contributo para o desenvolvimento social e da comunidade.

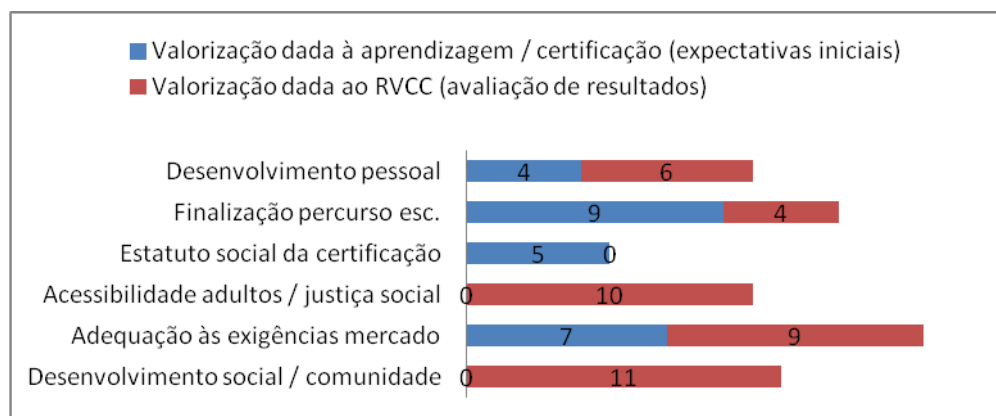


Figura 4. Evolução da “valorização dada à aprendizagem / certificação esperadas” para a “valorização dada ao RVCC”: frequência por unidades de sentido

A principal valorização do processo de RVCC é constituir uma forma de desenvolvimento social e/ou da comunidade. Esta mais-valia, avaliada após a conclusão do processo, não era esperada inicialmente por estes adultos. Essencialmente é enfatizado, nestas intervenções, o efeito benéfico que o processo de RVCC poderia ter na comunidade, com o apoio do CNO, em rede com várias entidades, capitalizando o potencial de cada adulto:

“se existir um acompanhamento, uma força, até por parte dos CNO para ajudarem essas pessoas a darem um passo em frente, aí acredito que teríamos muito mais pessoas participativas em todos os aspetos da sociedade” (Mário).

Registámos 34% de referências sobre as mudanças ocorridas na sua vida após o RVCC, indicando uma evolução positiva entre as finalidades que eram almejadas aquando da candidatura por estes adultos ao CNO, e as mudanças ocorridas que percecionam, após o processo (Figura 5).

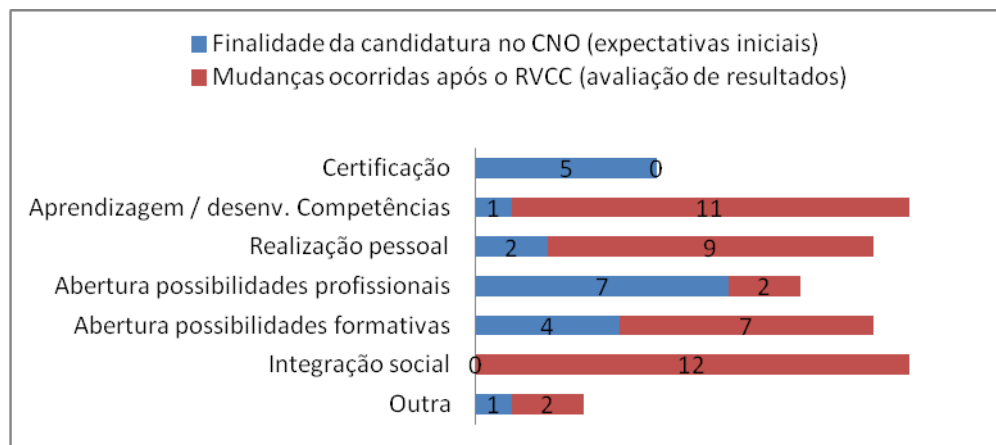


Figura 5. Evolução da “finalidade da candidatura ao nível secundário de escolaridade no CNO” para as “mudanças ocorridas após o RVCC”: frequência por unidades de sentido

Na figura acima observa-se a comparação entre as mudanças idealizadas antes e alcançadas depois do processo de RVCC. Vemos que a certificação, atingida por todos os adultos neste estudo, já não é referida como antes, adquirindo agora maior relevo outros aspetos que inicialmente não eram esperados. Verifica-se, assim, que a aprendizagem/desenvolvimento de competências (onde registámos 11 unidades de sentido), bem como a integração na sociedade (que origina um novo indicador, com o maior número de referências, 12 unidades de sentido), foram mudanças ocorridas após o processo de RVCC que, entre outras, terão surpreendido estes adultos.

Os nossos adultos, não esperando essa aprendizagem num processo que se denomina de “reconhecimento” das competências adquiridas, manifestaram essa surpresa. Foi percecionado o desenvolvimento de diversas competências. O próprio reconhecimento de competências, num processo de descoberta em que se veem as coisas com um novo olhar, é considerado uma aprendizagem. Cavaco (2009) também havia verificado que os adultos relacionavam “a dimensão formativa do processo de RVCC, essencialmente, com a apropriação e reconhecimento do seu percurso” (p.683). Um adulto afirma:

“afinal tenho, afinal passei por isto, afinal tenho esta competência, tenho isto...e tudo isso foi buscar coisas que eu não sabia que tinha” (Pedro).

As aprendizagens desenvolvidas no processo de RVCC são agora percecionadas como uma evolução, uma mudança que contribuiu para uma maior consciencialização e integração na sociedade, como transparece nestes depoimentos:

“o facto de ter feito o processo de RVCC criou-me ainda mais... nasceu em mim uma grande vontade de ajudar, de participar, de contribuir” (Soraia);

A avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade foi alvo de 35% das referências apuradas nas perceções sobre a avaliação de resultados do processo de RVCC.

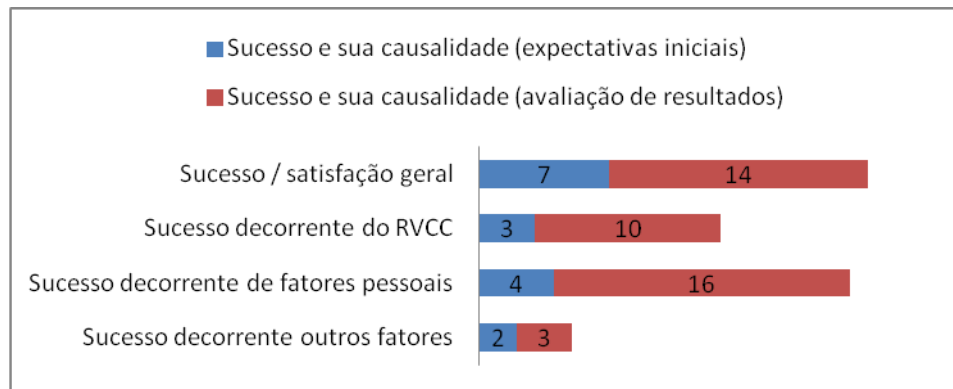


Figura 6. Evolução das “expectativas de sucesso e atribuição da sua causalidade” para a “avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade”: frequência por unidades de sentido

Observamos, na Figura 6, que a percepção de sucesso merece o dobro das unidades de sentido, comparativamente ao que era esperado inicialmente por estes adultos. Regista-se, igualmente, um aumento de referências aos diversos fatores que, quanto a estes adultos, causaram o seu sucesso. O sucesso decorrente de fatores pessoais é o indicador destacado nesta análise, registando o quádruplo das unidades de sentido.

Quanto a nós, a evolução positiva verificada na atribuição pessoal do sucesso, que decorreu entre o “antes” e o “depois” do RVCC, indicia o “sucesso” do próprio processo com estes adultos, pois relaciona-se diretamente com o propósito do RVCC: que os adultos se reconheçam como autores das competências que adquiriram e desenvolveram nos vários contextos, ao longo da sua vida. Se no início nem sempre existe essa consciencialização e se conta com o apoio dos outros para obter o sucesso, no final do processo de RVCC, com a sua autoconfiança reforçada, o adulto, mais conhecedor de si e ciente da sua autonomia, assume finalmente os louros que lhe são devidos, dos caminhos que trilhou, do que aprendeu, da sua história de vida... à sua vida com história. Cavaco (2009) considera que

“a identificação de conhecimentos e competências desconhecidos ou desvalorizados até ao momento, permite ao adulto despoletar um processo de autorreconhecimento, com consequências positivas na sua autoestima e autoconfiança, o que apresenta um elevado potencial formativo” (p. 681).

Discussão de resultados e conclusões

Relativamente ao impacto do processo de RVCC na representação sobre o próprio processo de RVCC, os nossos objetivos eram questionar as percepções sobre a utilidade pública de reconhecer e certificar as competências adquiridas e, ainda, explorar a pertinência de utilizar metodologias autobiográficas nos processos educativos.

A análise de conteúdo que realizámos com base nos depoimentos dos adultos entrevistados, concretamente no que se refere à valorização dada ao processo de RVCC, permite-nos afirmar que os adultos percecionam o reconhecimento e certificação de adquiridos da experiência como úteis para a sociedade. De acordo com as representações destes adultos, baseadas na sua participação no processo de RVCC, a exploração, através de metodologias autobiográficas, das competências de vida que são propostas nos referenciais, permite, assim, a muitos adultos, com o apoio personalizado e com a flexibilidade de horários que caracterizam este processo, a justiça social de recuperar e valorizar socialmente as competências que já detêm, democratizando o acesso à educação e contribuindo para o desenvolvimento pessoal e da comunidade. Na investigação externa à INO, o CEPCEP (2010)

verificou que a preferência detetada pelo processo de RVCC se deve à melhor adaptação desta oferta educativa às condições pessoais de cada adulto, exigindo-lhes menores custos e sacrifícios. A linguagem dos referenciais utilizados, percebida como difícil, não ajuda à compreensão da utilidade social acima referida.

Do conjunto de opiniões sobre as metodologias autobiográficas, que utilizaram no processo de RVCC, podemos inferir que para estes adultos elas são pertinentes nos processos educativos. De acordo com os entrevistados, a evidenciação e o desenvolvimento das competências propostas, com base na reflexão sobre as próprias experiências de vida, e com a possibilidade de escolher e explorar, com apoio, situações e assuntos de interesse pessoal, facilita o envolvimento e o autoconhecimento, bem como a atribuição de sentido e a eficácia no processo de aprendizagem. Assim realizado, este trabalho de autor desenvolve a autovalorização e motivação para continuar a aprender. Abarcando uma grande diversidade de aprendizagens do adulto, nos seus vários contextos de vida, estas metodologias ilustram as condições mais ou menos favoráveis do seu desenvolvimento, permitindo também aos educadores melhor compreender como estimulá-lo a gerir e dar sentido ao seu percurso de aprendizagem. Os entrevistados reconhecem que o sucesso que alcançaram se deve também ao apoio dos educadores, que percebem como personalizado, no balanço de competências para a construção do seu PRA, ao longo de todo o processo de RVCC.

Quanto ao impacto do processo de RVCC no desenvolvimento de competências, identificamos as aprendizagens que estes adultos realizaram no processo e definimos, ainda, o contributo do processo no desenvolvimento de competências de cidadania.

A análise das perceções revela que estes adultos aprenderam no processo de RVCC. Nas competências reconhecidas como as mais desenvolvidas destacam-se, visivelmente, as de formação dita geral, no conhecimento e uso dos direitos, na reflexão crítica e na aceitação da diferença, na assertividade, entre outros, mas também foi referido o desenvolvimento de competências específicas no processo de RVCC, nos domínios da escrita e leitura, uso das TIC, organização do trabalho, gestão pessoal, etc. O CEPCEP (2010) já havia assinalado, na sua avaliação externa à INO, uma “melhoria efetiva das competências-chave” dos adultos (p.2).

A nossa análise dos dados permite-nos considerar que o processo de RVCC contribuiu para o desenvolvimento de competências de cidadania destes adultos. A participação nas sessões de reconhecimento, a necessidade de refletir e relacionar criticamente os saberes propostos no RCC com os seus saberes, na produção e gestão do PRA, incluindo o PDP, exercitou, com a mediação dos educadores, competências de cooperação, de participação, de autonomia e de programação. O aumento de conhecimento pessoal que o desenvolvimento de competências originou nestes adultos levou a um autoconceito valorizado, evidente no aumento significativo de perceções que atribuem o sucesso a fatores pessoais, e na participação em atividades de aprendizagem após o RVCC, nomeadamente nas mudanças ocorridas de caráter formativo. Consideramos que o processo de RVCC contribuiu para a consciencialização de si como cidadãos integrados na comunidade. O impacto do processo de RVCC no desenvolvimento social dos adultos já havia sido verificado por outras investigações, no que se refere ao desenvolvimento de competências que potenciam a participação social (Valente, 2009) e na diminuição da desconfiança e aumento do interesse político (Amorim, 2004).

Finalmente, no que se refere ao impacto do processo de RVCC na valorização da aprendizagem, interessa-nos assinalar a utilidade da aprendizagem certificada ao longo da vida. Pretendemos também clarificar o contributo do processo de RVCC para o investimento na aprendizagem ao longo e ao largo da vida.

No final do processo de RVCC estes adultos valorizam mais a aprendizagem. Apesar de no final do processo se verificar uma menor frequência de percepções sobre o contributo do RVCC para a abertura de possibilidades profissionais, que são relacionadas essencialmente com o contexto atual de crise, a aprendizagem certificada por meio do RVCC é reconhecida como respondendo a uma exigência do mercado de trabalho. Os dados recolhidos nas entrevistas mostram que mais de um ano após a conclusão do processo de RVCC a aprendizagem e a certificação dessa aprendizagem são percecionadas como tendo contribuído para a realização pessoal, para uma maior participação em atividades educativas e para a sua integração na sociedade.

O processo de RVCC contribui para o investimento na aprendizagem ao longo e ao largo da vida. Todos os adultos participaram em atividades formativas após a sua certificação. No conjunto de opiniões sobre a importância de terem construído um plano de desenvolvimento pessoal no seu PRA, o que perpassa é o reconhecimento da sua utilidade justamente na planificação e na concretização de projetos de continuação das suas aprendizagens no futuro, já que alguns dos objetivos idealizados nesse plano foram ou estão a ser concretizados por estes adultos. Registam-se ainda neste aspeto referências à vantagem deste PDP ser realizado desde um momento inicial do processo de RVCC e a sua concretização ser temporariamente acompanhada pós-RVCC, num reconhecimento da necessidade e da utilidade do apoio dado pelos educadores, quando devidamente articulados em rede, com outras entidades de suporte ao desenvolvimento na comunidade. Estas mudanças ocorridas, em curso e em projeto, no investimento na aprendizagem ao longo e ao largo da vida, estão diretamente relacionadas, mais uma vez, com o fortalecimento da autovalorização e autoconceito, operados no decurso do processo de reconhecimento, e evidentes nas percepções de sucesso e satisfação geral alcançada após a certificação, concretamente atribuindo a fatores pessoais a causa do seu sucesso, quando é reconhecida a autoria, participação e envolvimento que estas metodologias autobiográficas permitem. A este propósito gostamos ainda de lembrar Melo (2011, cit. em Barros, 2011), ao afirmar que estes adultos que saem do processo de RVCC mais consciencializados e confiantes poderão operar ainda mais mudanças do que as ocorridas no processo.

Cientes que esta visão se circunscreve à realidade analisada, não nos permitindo, assim, generalizar os resultados discutidos para os muitos outros adultos que realizaram o processo de RVCC, desejamos, todavia, que estes resultados inspirem estudos de um nível mais avançado, que analisem e expliquem relações entre estas variáveis, nomeadamente o impacto de uma mediação continuada do PDP ao longo do processo de RVCC na agência pessoal do seu devir e na participação em atividades de ALV após o processo de RVCC.

Uma atitude de autocrítica, questionamento pragmático-construtivista, análise alargada e investigação permanente será todavia determinante para evitar a perversão da perspetiva humanista e crítica deste processo e salvaguardar a qualidade da intervenção que os adultos merecem. O processo de RVCC surge como uma metodologia educativa de adultos com alto potencial formativo na medida em que vise e consiga complementar a educação com a aprendizagem ao longo da vida, apoiando e motivando cada indivíduo, desde uma fase inicial do seu processo, a participar ativamente na (re)construção do seu projeto útil na comunidade, estimulando-o a aprender a aprender de forma autónoma nos vários papéis que desempenha ao longo da vida. Consideramos que esta é uma responsabilidade de todos e um desafio que está ao nosso alcance, a educação e a formação de adultos vai continuar a aprender ao longo e ao largo da vida.

Referências bibliográficas e webgráficas

- ANQ – Agência Nacional para a Qualificação (2010a). *Briefing Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos*. Retirado de: [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word___Briefing_IniciativaNova.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word___Briefing_IniciativaNova.pdf) Acedido em: 04/2011
- ANQ – Agência Nacional para a Qualificação (2010b). *Orientações técnicas sobre os Centros 2010-2011*. pdf Acedido em 04/2011
- ANQ – Agência Nacional para a Qualificação (2011). Sítio da ANQ na internet. Retirado de: <http://www.anq.gov.pt/> Acedido em 04/2011
- Amorim, J. (2004). *A metamorfose das borboletas. Estudo longitudinal do impacte da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania*. Porto: FPCE/Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado).
- Amorim, I. (2009). *A influência dos processos RVCC nas várias dimensões das vidas de adultos certificados (nível básico): um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação, na especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária. *Universidade do Algarve*.
- Baltes, P. B. (2003). Extending longevity: Dignity gain - or dignity drain? *MaxPlanckResearch*, 3/2003, 14-19.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Barros, D.M.V. (2008). Estilos de uso do espaço virtual: como se aprende e se ensina no virtual? *Revista de Estilos de Aprendizagem*, nº1, Vol 1, abril.
- Barros, R. (2009). *Reflexões de Inspiração Freiriana a propósito do RVCC*. Universidade do Algarve. Retirado de: http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=263&Itemid=5 Acedido em: 20/03/10.
- Barros, R. (2011). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal*. Chiado Editora.
- Bernardes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas - Situação atual e perspetivas futuras. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 06, pp. 57-70. Retirado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acedido em 01/2011.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branco, M. (2008). *Comentários a apresentação de JL*. Retirado de: <http://rvccno.blogspot.com/2008/06/o-ppq-e-o-pdp-duas-tentativas.html> Acedido em: 07/2010
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Open University Press.
- Buaes, C. S. (2004). Envelhecimento e educação: em foco a aprendizagem de trabalhadores mais velhos. In *Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento*, Porto Alegre, v. 6, p. 7-20
- Cabrito, B. (2005). *Entre o que se faz e o que não se sabe: os desafios que se colocam aos formadores de formadores*. Simpósio: Educar e Formar. FPCE, Univ. Lisboa.
- Cabrito, B. (2002). *O financiamento do Ensino Superior: Condição Social e Despesas de Educação dos Estudantes Universitários em Portugal*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. & Cabrito, B. (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

- Capucha, L. (2010). *Qualificar os Portugueses: Uma Prioridade no Presente e no Futuro. Novas Oportunidades 2011-2015*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- Carneiro, M.C.L.S. (2005). *A pedagogia de Freire e a significação dos valores transversais na educação*. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, setembro 2005
- Carneiro, R. (2010). *Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades. Rutura e Inovação: Diagnóstico*. Power point utilizado na apresentação pública a 30/11/10, Guimarães. Retirado do sítio da ANQ: <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>
- Caspar, P. (2007). Ser formador nos dias que correm - Novos atores, novos espaços, novos tempos. Texto da conferência proferida na FPCE, Universidade de Lisboa, a 4 de novembro de 2005. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 87-94 Consultado em 05/2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas atividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21/34
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Educa. Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa (2010). *Resultados da Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades*. Retirado de: [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word___Resultados_2010_da_Aval.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word___Resultados_2010_da_Aval.pdf) Acedido em: 04/2011
- CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações (2011). *sítio do CNQ*, consultado em 02/2011, retirado de: <http://www.catalogo.anq.gov.pt/Home/CNQ/>
- Comissão Europeia (2010). *Europa 2020 - Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Comunicação da Comissão.
- Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando Sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Ensinar a Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*. Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Bruxelas
- Cooper M. and Henschke, J. (2001) *Andragogy: Its research value for practice*. Paper prepared for presentation at the Midwest Research-to-Practice Conference, Eastern Illinois University, Charleston, Illinois, 2001. Accessed in 04/2012 www.umsl.edu/~henschkej/articles/AndragogyTheResearchValue.pdf
- Costa, C, Rocha, G, Acúrcio, M. (2004). *A entrevista como método de recolha de dados em investigação em educação*. Apresentação em power point retirada de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/metinvII/entrevista.pdf> Acedido em: 09/2011
- Costa, J. (2005). *Competências adquiridas ao longo da vida. Processos, Trajetos e Efeitos*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade do Minho.
- Couceiro, M.L.P. (1996). *Porquê e para quê do uso das histórias de vida*. Comunicação apresentada ao Seminário Interdisciplinar, Troia, 18 e 19 outubro.
- Coutinho, C. (2010). *O que é Análise de Conteúdo?*. Repositório da Universidade do Minho. Retirado de: <http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo>

%3F Acedido em: 07/2010

- Covas, M.M. (2007). *A nova ruralidade como problemática educacional e como oportunidade para o desenvolvimento: algumas reflexões a propósito*. Universidade do Algarve
- Crato, N. (2010) *O “eduquês” em discurso direto. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva
- Cunha, M.J., Oliveira, A. (2009). *Autoeficácia para a aprendizagem autodirigida: o caso de adultos em processo de RVCC*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência. A Construção do Cérebro Consciente*. Temas e Debates. Círculo de Leitores.
- De Ketele, J., Rogiers (1993). *Metodologia de recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observação, de questionário, de entrevistas e de estudo de documentos*. Coleção Epistemológica e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J. (1986). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o séc. XXI.
- Dias, C., Oliveira, L., Alves, M.P. (2009). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC): Experiências de construção de portefólios reflexivos*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- DGFV – Direção-Geral de Formação Vocacional (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos para o Nível Secundário*.
- DGFV - Direção-Geral de Formação Vocacional (2002). *Competências, Validação e Certificação – Entrevistas biográficas*. Práticas de Educação e Formação de Adultos, 4.
- Duarte, I. (2004). O valor da aprendizagem experiencial dos adultos nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In, *Perspetives on Adult Education in Portugal* (Coord. Lima, L. & Guimarães, P.). Braga: Universidade do Minho.
- ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste (2007). *Estudo sobre “O Impacte da Certificação de Competências na Vida das Pessoas”*. IEFP.
- Faria, L., Rurato, P., Santos, N.L. (2000). Papel do autoconceito de competência cognitiva e da autoaprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, 2 (XVIII), pp: 203-219.
- Fernandes, P. A. (Coord.) (2004). *O impacte do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida. Uma mais-valia para uma vida com mais valor*, Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos.
- Fernandes, P. A. (Coord.) (2007). *O impacte do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida: Atualização e Aperfeiçoamento*, Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos.
- Fernandes, O. (2009). *A minha experiência conta!: Um estudo de caso sobre o processo de RVCC*. Dissertação de Mestrado em Educação. Especialização: Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Universidade de Lisboa
- Finger, M. (2005). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências* (Org. Rui Canário & Belmiro Cabrito), pp. 15-30. Lisboa: Educa
- Fischer, K., Yan, Z. & Stewart, J. (2003). Adult cognitive development: dynamics in the development web. In *Handbook of developmental psychology*. J. Valsiner & K. Connolly (Eds). pp.491-516. Thousand Oaks, C.A.: Sage

- Fontes, M. (1998). Resumo de “O valor de educar”. *Sítio Netsaber – resumos*. Retirado de: I:\SAVATER\Resumo de O Valor De Educar - Fernando Savater; Tradução de Mônica stahel-São Paulo ; Martins Fontes, 1998.htm
- Fragoso, A. (2006a). *Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego. Contributos pessoais*. Debate Nacional sobre Educação. Univ. do Algarve
- Fragoso, A. (2006b). *Redescobrir quem sou para reinventar quem posso ser: um ensaio à volta dos processos RVCC*. E.S.E. da Universidade do Algarve
- Fragoso, A. (2006c). Como estruturar um processo de aprendizagem centrado nos estudantes? Artigo do *Algarve Académico*. Jornal da Universidade do Algarve.
- Fragoso, A., Guimarães, P. (2010). Is there still a place for social emancipation in public policies? Envisioning the future of adult education in Portugal. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 1, No. 1-2, October 2010.
- Freire, I.M. (2005). A utopia planetária de Pierre Lévy: uma leitura hipertextual d’a inteligência coletiva. *Perspect. ciênc. inf.*, Belo Horizonte, Vol.10, No.2, pp. 132-139.
- Freire, P. (1983). *Paulo Freire: construtor de uma Educação Transformadora*. Retirado do sítio “Monografias.com”: <http://br.monografias.com/trabalhos/paulofreire/paulofreire.shtml> em: 06/2010.
- Fortin, M.F. (2003). *O Processo de Investigação - da concepção à realização*, Loures: Lusociência.
- Fundação Calouste Gulbenkian (1997). *A Escola na Literatura. 40 textos de autores portugueses*. Textos de Educação. Lisboa: Serviço de Educação.
- Gamboa, V. (2008). *Encontro Regional de Centros Novas Oportunidades*. Apresentação oral em sessão plenária, Faro.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gaspar, T., Milagre, C. e Lima, J. (2009). *A Sessão de Júri de Certificação: momentos, atores, instrumentos – Roteiro Metodológico*. Lisboa: ANQ.
- Gelpi, E. (2002). Novos paradigmas para a formação e para a comunicação. *Revista Europeia de Formação Profissional*, No 25, pp. 5/8
- Gelpi, E. (2002). Education of Adults for Democratic Citizenship Education and Politics in the Field of Education in Europe. *Journal of Ethno-Development*. Dubrovnik. pp. 6/9
- Gomes, M. C., Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Gómez, S.V.; Palma, F.L. (2002) Contribución de las metodologías cualitativas al seguimiento de la Educación de Personas Adultas. *Investigaciones – Diálogos*, 30 (2), 99-112.
- Guiglione, R., Matalon, B. (1995). *O inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hawley, J., Otero, M. S., Duchemin, C. (2010). *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Executive summary of Final Report*. Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. Retirado de: http://www.observal.org/observal/country_profiles/portugal
- Holmes, G. and Abington-Cooper, M. (2000) Pedagogy vs. Andragogy: A False Dichotomy? *The Journal of Technology Studies*, 26(2). Accessed 15/11/2011
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/Summer-Fall-2000>

- Imaginário, L. (1998). Andragogia. *Revista Formar*, No 46, Vol 04, pp. 3-9.
- INE – Instituto Nacional de Estatística (2008) Sítio disponível em: www.ine.pt/
- Josso, M.C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: <http://ciid.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2009/12/citacoes-c-josso.pdf>
- Josso, M.C. (2008). As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas. Entrevista no sítio *O direito de aprender*, 05/10/2008 http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=195&Itemid=30
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les éditions de l'organisation.
- Leitão, J.A. (Coord.) (2002). *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: roteiro estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- Lévy, P. (1999). *Educação e cybercultura – A nova relação com o saber*. São Paulo: Editora 34. Retirado de : http://www.moodle.ufba.br/file.php/11/educyber_levy-10.pdf Acedido em 03/2010.
- Lima, L. (2009). *Aprendizagem? Que aprendizagem?* Artigo publicado no sítio do ICAE, International Council for Adult Education, Retirado de: <http://www.icae2.org/?q=pt-br/node/1076> Acedido em: 04/10
- Lima, L. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, Vol. 15, pp. 41-54.
- Liz, C., Machado, M. e Burnay, E. (2009). *Perceções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Lúcio, J. (2008). *PPQ/PDP: duas estratégias de qualificação*. Retirado de: <http://rvccno.blogspot.com/2008/06/o-ppq-e-o-pdp-duas-tentativas.html> Acedido em: 07/2010
- Luis, P. (2010). *O impacte do processo de RVCC no exercício da cidadania no feminino*. Dissertação de Mestrado em Educação, Questões de Género e Educação para a Cidadania, Universidade de Évora.
- Lourenço, O. (2005). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo*. Coimbra: Almedina
- Manuel dos Santos, A. (2008). *As histórias de vida como projeto metodológico de ensino-aprendizagem em EFA e RVCC*. Escola Secundária Fernão de Magalhães. Retirado de: http://dial-b2-161-64.telepac.pt/antigo/index.php?option=com_content&task=view&id=735&Itemid=194
- Marques, F. (2008). *Valorizar a Aprendizagem: Práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais*, Conferência da ANOP. Retirado de: http://www.direitodeaprender.com.pt/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=64 Acedido em: 03/10
- Mazzotti A. A. (2008). Representações sociais: aspetos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, Vol 1, No. 1, pp. 18-43.

- Meireles, S. & Xavier, M. R. (2010). *Educação e Formação de Adultos: Resiliência, Desenvolvimento Pessoal e Vocacional*. Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Univ. do Minho, pp. 3819 -3833.
- Melo, A., Lima, L., Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. Coleção “Conhecimento em Educação e Formação de Adultos”. ANEFA.
- Melo, A. (2006). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Audição no Debate Nacional sobre educação. Conselho Nacional de Educação.
- Melo, A. (2008a). *A ausência de uma política de educação de adultos é uma forma de controle social*. Retirado de: http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=189&Itemid=30 Acedido em: 03/10
- Melo, A. (2008b). *A Nova Educação-Formação de Adultos em Portugal pede uma organização nova*. Retirado de: http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=232&Itemid=5 Acedido em: 03/10
- Melo, A. (2010). Educação-Formação de Adultos: caminhos passados e horizontes possíveis. *Revista “O direito de aprender”*, No 13, pp. 40/45
- Melo, A. (2010b). *Algarve / Desemprego: Formação e especialização profissional são o caminho para reentrar no mercado*. Entrevista pelo Diário Online Algarve de 6/2/2010, retirado de: <http://www.regiaosul.pt/noticia.php?refnoticia=102153>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministério da Educação (2009). *Relatório Nacional de Progresso. Programa de Trabalho Educação e Formação 2010*.
- Ministério da Educação [ME] (2007). Decreto-Lei no 276-C/2007, de 31 de julho, *Diário da República*, I Série, No 146. Lisboa: INCM.
- ME (2008). Despacho no 14310/2008, de 23 de maio, *Diário da República*, II Série, No 99. Lisboa: INCM.
- ME, & Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MSST) (2004). Despacho conjunto no 453/2004, de 27 de julho, *Diário da República*, II Série, No 175. Lisboa: INCM.
- ME, & Ministério do Trabalho e da Solidariedade [MTS] (2001). Portaria no 1082-A/2001, de 5 de setembro, *Diário da República*, Série I-B, No 206. Lisboa: INCM.
- Ministério das Finanças e da Administração Pública [MFAP] (2007). Decreto-Lei nº 357/2007, de 31 de outubro, *Diário da República*, I Série, No 210. Lisboa: INCM.
- MFAP, MTSS, & ME (2007). Portaria no 959/2007, de 21 de agosto, *Diário da República*, I Série, No 160. Lisboa: INCM.
- MTSS (2008a). Despacho nº 18229/2008, de 8 de julho. *Diário da República*, II Série, No 130. Lisboa: INCM.
- MTSS (2008b). Despacho nº 21257/2008, de 13 de agosto. *Diário da República*, II Série, No 156. Lisboa: INCM.
- MTSS (2009a). Despacho nº 15053/2009, de 3 de julho. *Diário da República*, II

- Série, No 127. Lisboa: INCM.
- MTSS (2009b). Despacho nº 21023/2009, de 18 de setembro. *Diário da República*, II Série, No 182. Lisboa: INCM.
- MTSS (2010). Despacho nº 17658/2010, de 25 de novembro. *Diário da República*, II Série, No 229. Lisboa: INCM.
- MTSS & ME (2007a). Portaria no 86/2007, de 12 de janeiro, *Diário da República*, I Série, No 9. Lisboa: INCM.
- MTSS & ME (2007b). Despacho conjunto nº 11203/2007, de 11 de maio, *Diário da República*, II Série, Nº 110. Lisboa: INCM.
- MTSS & ME (2008a). Portaria no 370/2008, de 21 de maio, *Diário da República*, I Série, No 98. Lisboa: INCM.
- MTSS & ME (2008b). Portaria no 230/2008, de 7 de março, *Diário da República*, I Série, No 48. Lisboa: INCM.
- MTSS & ME (2009). Despacho nº 15889/2009, de 13 de julho. *Diário da República*, II Série, No 133. Lisboa: INCM.
- MTSS & ME (2011). Portaria nº 236/2011, de 15 de junho. *Diário da República*, I Série, No 114. Lisboa: INCM.
- Miranda, G.L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, pp. 41-50. Retirado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- MIS - Missão para a Sociedade da Informação (1997). *Livro verde para a sociedade da informação em Portugal*. Lisboa: Min. da Ciência e da Tecnologia. Disponível em URL: http://www.missao-si.mct.pt/livro_verde/
- Moreira, A., Pedro, L. (2009). *Metodologias de Investigação*. Slideshare PDMMEdu. DDTE – DeCA. U. Aveiro Retirado de: <http://www.slideshare.net/lfpedro/plano-investigao-pdmmed> Acedido em: 09/2011
- Moreira, L. (2008). *Os impactes do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências nos percursos de vida dos indivíduos. O passado (memórias), o presente (experiências presentes) e o futuro (projetos)*. Dissertação de mestrado em Desenvolvimento e Inserção Social. Faculdade de Economia, Universidade do Porto.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Narciso, A. (2010). *Perceção dos Adultos face ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Centro Novas Oportunidades de Tavira. Um Estudo de Caso no CNO de Tavira*. Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária.
- Nin, A. (1977). Citação de um sítio de frases. Retirado de: <http://www.citador.pt/frases/nao-vemos-as-coisas-como-sao-vemos-as-coisas-com-anais-nin11396> Acedido em: 9/2011
- Nóvoa, A. (2008). *É preciso manter uma vigilância crítica sobre o reconhecimento de adquiridos* Entrevista acedida em: http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=170&Itemid=30 Retirado em 20/03/10
- Ouane, (2010). *Ainda vemos a educação de adultos como uma utopia*. Entrevista de

- Bárbara Wong. *Jornal Público*, 18/11/2010.
- Paixão, M.P. (2004). A avaliação dos fatores e processos motivacionais na orientação vocacional. In L.M. Leitão (Coordenadora), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora. pp. 377/415.
- Passos Coelho (2011). *Comentários em pré-campanha eleitoral*. Gravado e difundido pela TSF, rádio notícias, 17/5/11. Acedido a 08/2011 Retirado de: http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Portugal/Interior.aspx?content_id=1853547&page=-1
- Pereira, L. (2009). *Professores/Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências Entre Teorias e Práticas*. Dissertação de mestrado em Formação de Adultos. F.P.C.E., Universidade de Lisboa.
- Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo/Revista de ciências de educação*, No 2, pp. 5/19.
- Pires, A. L. (2010). Entrevista na revista *O direito de aprender*, No 13, pp. 6/13.
- PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo (2011). *Despesas do Estado em educação: execução orçamental per capita*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Retirado de: <http://www.pordata.pt/Portugal>
- Portela, S. (2012). *Das Histórias de vida às vidas com história. O impacte do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Dissertação para obtenção do grau de mestre no ramo de Ciências da Educação e Formação, especialidade de Educação e Formação de Adultos. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve.
- Quintas, H. (2006). *Colocar a vida no currículo e o currículo na vida*. Tese para a obtenção do grau de doutor no ramo de Ciências da Educação, especialidade de Educação e Formação de Adultos. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve.
- Quintas, H. (2008). *Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Retirado de: www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf Acedido em: 07/2010
- Ribeiro, M. (2011). Sítio biblioteca lunar. Retirado de: <http://www.bibliotecalunar.org/>
- Roths, L. (2010). Vamos valorizar as competências dos adultos, mas sempre assumindo que são insuficientes. Entrevista de Rui Seguro, publicada na revista *Aprender ao longo da vida*, nº 12, maio 2010, pp. 6/13.
- Savater, F. (2011) *sítio oficial na internet*, retirado de: <http://www.savater.org/>
- Savater, F (2010a). O valor de educar. In *O valor de educar, o valor de instruir*. Coleção Questões-Chave da Educação. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Savater, F. (2010b). Entrevista de Cristina Margato, *Revista Atual do Jornal Expresso*, 30/10/2010.
- Savater, F. (2010c). *O Meu Dicionário Filosófico*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Savater, F. (2005). *Entrevista de George, J.P.*, em 13/4/2005. Retirado de:

- <http://esplanar.blogspot.com/2005/04/fernando-savater-entrevista.html>
- Savater, F. (1991). *Ética para um jovem*. (17ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Seaquist, C. (2003). America, we need to talk – seriously. *The Christian Science Monitor* - CSMonitor_com_ficheiros
- Secretaria de Estado da Educação [SEC] (2007). Despacho nº 7794/2007, de 22 de março, *Diário da República*, II Série, Nº 82. Lisboa: INCM.
- Silva, L.R.F. (2009). Autonomia, imperativo à atividade e "máscara da idade": prerrogativas do envelhecimento contemporâneo. *Psicologia Social*, Vol. 21, No 1, pp. 128/134.
- Silva, O.S. (2002). Uma orientação metodológica para os cursos EFA. *S@ber+*, Vol. 14, No, 3, pp. 4/15.
- Simões, A. F. (2008). *O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Relatório de estágio de mestrado em Educação de Adultos, Universidade de Lisboa.
- Smith, A. (2011). Entrevista com Mr. Grundvig. 06/02/2011. Sítio da Revista *O Direito de Aprender*. Acedido em: 02/2011. Retirado de: http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=541&Itemid=1
- Souza, S. C., Simões, M. S. (2007). *A mercantilização do ensino fundamental: experiências do quase-mercado educacional*. Universidade Estadual Paulista: UNESP/Marília
- Tinoco, R. (2004). Histórias de vida: um método qualitativo de investigação. Artigo publicado no sítio *O portal dos psicólogos*. Retirado de www.psicologia.com.pt
- Tomé, C. (2010). *Crianças e jovens em risco. A representação da escola na perspetiva parental, dos professores e dos alunos*. Um estudo exploratório. Master en Educación de personas adultas y desarrollo comunitário. Universidade de Sevilha.
- Torres, C.A. (2003). Política para educação de adultos e globalização. *Currículo sem Fronteiras*, Vol.3, No.2, pp.60/69.
- Torres, C.A. (2010). Recriando o conceito de aprendizagem ao longo da vida. *Aprender ao longo da vida*, No. 12, pp.23/25.
- Valente, A. C., Carvalho, L. e Carvalho, A. (2009). *Estudos de caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Vandenplas-Holper, C. (2000). *O Desenvolvimento Psicológico na Idade Adulta e Durante a Velhice (Maturidade e Sabedoria)*. Porto: Edições ASA.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

