

Introdução

Em Portugal, os índices de certificação escolar da população ativa portuguesa, particularmente nas camadas etárias mais altas e nos ativos empregados, são assustadoramente baixos, exigindo um investimento urgente na educação e formação de adultos no nosso país (Melo, Lima & Almeida 2002; Duarte, 2003). Perante a situação, as políticas no campo da educação e formação de adultos começaram a refletir sobre os novos desafios que se colocavam em Portugal, no contexto da aposta europeia na transição para uma economia do conhecimento e da coesão social. Esta aposta pressupunha competitividade, níveis de bem-estar, qualidade de vida, educação e formação da população, capazes de garantir um desenvolvimento humano sustentado.

Foram feitas propostas que facilitassem a cada adulto interessado adquirir e ver promovidas competências, saberes e conhecimentos capazes de conduzir a uma validação e uma certificação duplas, tanto a nível de qualificação profissional, como de níveis e graus correspondentes ao ensino escolar. Assim, foram criados, em escolas públicas e entidades privadas, novos modelos de educação e formação: os Centros Novas Oportunidades que contribuem para aumentar a qualificação escolar e profissional dos adultos, encontrando respostas para as necessidades do tecido empresarial local, disponibilizando-lhes a informação necessária para o acompanhamento de percursos educativos e formativos.

A maior parte dos adultos procura, nos Centros Novas Oportunidades, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), que lhes valoriza todas as aprendizagens experienciais, reconhecendo, validando e certificando as competências que estes possuem, tendo em conta as competências identificadas no referencial de Competências Chave.

Os adultos que procuram o processo RVCC têm, à partida, um objetivo: a necessidade de aumentar a sua escolaridade, originando uma motivação acentuada para a frequência do mesmo. Mas, tem-se verificado em alguns Centros Novas Oportunidades, que os adultos não chegam a terminar o processo, acabando por desistir do mesmo.

Perante esta problemática, surgiu o interesse de realizar uma investigação no Centro Novas Oportunidades de Cuba. A equipa do Centro Novas Oportunidades prontificou-se em colaborar nesta investigação.

De acordo com o exposto, surgiu a seguinte questão de partida: Qual o universo de indivíduos que desistiu do processo de RVCC, no CNO de Cuba, no período de 2006 a 2010, quais as causas que determinaram essa desistência e quais as respetivas consequências?

Com esta investigação, pretendemos concretizar os seguintes objetivos:

- Identificar o universo de indivíduos que desistiu do processo RVCC no CNO de Cuba, no período 2006-2010;
- Conhecer as causas que determinaram a inscrição no processo (do mesmo universo de indivíduos);
- Conhecer as principais características/evidências do percurso protagonizado pelos indivíduos até ao momento do abandono;
- Identificar os períodos críticos, durante o percurso, que determinaram a decisão de abandono;
- Caracterizar o período imediatamente posterior ao abandono;
- Conhecer a situação atual dos indivíduos face aos respetivos percursos de qualificação.

Este trabalho está constituído por duas partes:

1. A parte I, que contempla um enquadramento teórico. No Capítulo I, é explorado alguns conceitos envolvidos nesse tema, como a educação permanente, a educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida. Ainda na parte teórica desta dissertação, elaborámos o Capítulo II, com algumas conceções do abandono escolar e as suas causas. No capítulo III, uma breve síntese histórica do processo RVCC e da Iniciativa Novas Oportunidades, passando por uma descrição mais detalhada dos três principais eixos de atuação do sistema, assim como das principais metodologias aplicadas, da organização dos centros, das equipas de reconhecimento, validação e certificação de competências. Ainda neste capítulo, são abordados os motivos que levaram os adultos a aderirem ao processo RVCC e os obstáculos encontrados no decorrer do mesmo.
2. Na parte II, deste trabalho, é apresentado o estudo empírico. No capítulo IV, é realizado o contexto da pesquisa. É feita uma caracterização do território onde o Centro Novas Oportunidades se insere, para melhor compreensão do contexto em que se desenvolve o trabalho. No capítulo V, é feito o desenho da investigação, do ponto de vista metodológico. Foi adotado uma metodologia de carácter qualitativo baseada nas informações obtidas através da aplicação de entrevistas semiestruturadas. No sexto e último capítulo, faz-se a apresentação e discussão dos resultados. Por último, apresentamos as considerações finais. Em anexo, consta o guião da entrevista utilizado com os adultos que abandonaram o processo RVCC, a transcrição integral das nove entrevistas realizadas e as grelhas de categorização.

Existe sempre uma razão que nos leva a orientar a nossa atenção para uma determinada área, mesmo que, por diversos motivos temos de enveredar por outra.

Não foi por acaso que a motivação na exploração deste tema surgiu, a mesma resultou da prática profissional que estava a desenvolver nos CNO's, como Equipa Local de Acompanhamento às Novas Oportunidades. Daí suscitar o interesse por que é que em alguns Centros Novas Oportunidades, os adultos não chegam a terminar o processo, acabando por desistir do mesmo. Neste âmbito, escolhemos o Centro Novas Oportunidades de Cuba, por ser o centro com que tinha alguma afinidade com a equipa e onde trabalhei como profissional durante algum tempo.

Após o estudo que realizámos, podemos concluir que foram diversos os motivos que levaram os adultos a abandonarem o processo. A maioria dos adultos desistem porque não conseguem conciliar o horário do processo com a família e o trabalho. Outro dos motivos prende-se com a desmotivação do processo RVCC, não ser um processo de aprendizagem, mas sim, de uma demonstração. Também podemos concluir, que a maior dificuldade revelada pelos adultos foi a reflexão sobre a sua história de vida, a qual não foi fácil de expor.

PARTE I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Da Educação Permanente/Educação de Adultos à Aprendizagem ao Longo da Vida

1. Educação Permanente

Nos anos 60/70 do séc. XX, a UNESCO reúne, sob o conceito de educação permanente, todo um conjunto de práticas comuns aos movimentos sociais que estavam na base da formação de adultos, sob o signo da humanização do desenvolvimento (Finger, 2005). Considerava-se que, perante um desenvolvimento científico e tecnológico rápido mas com tendência a ser desumanizado e culturalmente desenraizado, a educação permanente teria como objetivo humanizar o progresso indiscutível e inevitável.

De acordo com a necessidade educativa em qualquer sociedade, segundo Delors (2003), a educação assume um papel cada vez mais importante na vida das pessoas e na dinâmica das sociedades modernas. Os períodos de vida da existência humana já não se coadunam com a vida de hoje e, certamente, não se adaptarão às exigências que o futuro reclamará, resultando daí o caráter urgente de uma educação permanente ou, também designada, de aprendizagem ao longo da vida. Ela deve ser vista como uma educação abrangente a todas as faixas etárias não devendo ser confundida com a educação de adultos, pois esta é uma vertente da consagrada educação permanente.

Delors (2003) afirma ainda que a própria educação está a mudar e a noção de qualificação está em vias de se esgotar, favorecendo a noção de competência evolutiva e capacidade de adaptação tanto do indivíduo como de uma sociedade, podendo mesmo fazermos uma analogia com a teoria evolutiva da origem das espécies de Charles Darwin.

No relatório para a UNESCO, Delors (2003) refere uma educação permanente baseada em quatro pilares:

- a) aprender a conhecer, baseada na combinação de uma cultura geral que possibilite ao indivíduo a oportunidade de aprender a aprender;
- b) aprender a fazer, que permita à pessoa não só obter uma qualificação profissional, mas também adquira competências para trabalhar em diversas situações e em equipa;
- c) aprender a viver juntos, permitindo um espírito de cooperação e compreensão pelo outro e defendendo valores como a paz, a igualdade e a justiça;

- d) aprender a ser, desenvolvendo a personalidade de cada um e, ao mesmo tempo, a sua autonomia e responsabilidade. A educação permanente deve ser uma exigência democrática onde a igualdade de oportunidades para todos seja lei.

Delors (2003) aposta na educação ao longo da vida como uma forma de atingir um equilíbrio perfeito entre trabalho e aprendizagem e dando ao indivíduo um papel de cidadão ativo.

Nogueira (1996) estabelece, de acordo com a Declaração da Conferência Geral de Nairobi (1976), que a educação permanente designa um projeto global que permite reestruturar o sistema educativo de modo a que ultrapasse as fronteiras do Ministério da Educação, pois o ser humano educa-se ele próprio através da interação entre os seus atos e pensamentos. Ainda Nogueira (1996), apoiado na Declaração da Conferência Geral de Nairobi em 1976, refere que a educação deve ir para além do meio escolar e abranger todas as dimensões da vida, todos os campos do saber e todos os conhecimentos práticos que podem ser adquiridos por todos os meios, advindo daí o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos em todos os seus domínios.

Também Osório (2005) caracteriza a educação permanente em três aspetos importantes:

- a) corresponde a todas as etapas de vida do ser humano, adaptando-se conforme o indivíduo vai evoluindo na sua maturidade;
- b) deve ter em conta os procedimentos, métodos e meios que influenciam e determinam o processo educacional;
- c) deverá corresponder à conquista da autonomia individual, através da libertação, da coragem e da vida autêntica, não se limitando, apenas, a permitir ao Homem uma simples adaptação às mudanças que ocorrem naturalmente.

A Educação Permanente apresenta-se, assim, e de acordo com Romans & Viladot (1998), “como garantia dos direitos à continuidade e à mobilidade para além do princípio da globalidade que permitem que qualquer indivíduo possa aprender quando queira e o que queira tendo em conta que a vida de cada pessoa é constituída por uma variedade de aspetos e factos que não só se sucedem como também coexistem” (p.34).

Podemos refletir que não foram só alguns pensadores se preocuparam com esta questão da educação permanente, mas também a Comissão das Comunidades Europeias, num memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), se interessou pela importância da educação permanente. Por questões democráticas e económicas, o Banco Mundial também explica que a chave do sucesso para o crescimento económico está nas “mãos “do conhecimento, nas “mãos” da sociedade do conhecimento, apelando, assim, à importância da educação permanente.

Também a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico) encontra, na educação permanente, os fundamentos para uma melhoria nas atitudes e competências dos trabalhadores com vista a responder às mudanças inerentes ao mundo global em que vivemos.

Nogueira (1996), inspirado em Morin, aponta o termo “mudança” como palavra-chave para a educação do futuro, pois o mundo está em constante transformação e o ser humano em constante reaprendizagem. Aquilo que nos parece curioso é o facto de respondermos à constante mudança através da educação permanente, pois o significado das terminologias “mudança” e “permanente” são completamente opostos. Neste caso, diríamos que os opostos se atraem. Obviamente, concluímos que “permanente” significa um processo de continuidade e esta continuidade não representa necessariamente o conceito de “estático”. A educação permanente é um processo contínuo que tem implícito o conceito de “mudança”.

Assim, os objetivos da educação permanente segundo Finger & Asún (2003) centram-se “em criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender, uma sociedade de aprendizagem” (p.30), em que todas as pessoas aprendam continuamente, incluindo todo o tipo de abordagens, formais, informais, não formais e experienciais.

Osório (2005) quando considera “a totalidade de formas de educação e a totalidade da população, dos elementos e das classes sociais e a totalidade das idades de vida” (p.51), está a falar-se de educação permanente, conceito que teve origem a partir da prática de especialistas e animadores da educação de adultos, no contacto com a realidade social e económica.

Uma ideia idêntica e mais completa, Legrand (1972, citado por Osório, 2005), exprime ao definir a educação permanente como “uma ordem de ideias, de experiências e de realizações muito específicas, ou seja, a educação na plenitude da sua conceção, com a totalidade dos seus aspetos e das suas dimensões, na continuidade ininterrupta do seu desenvolvimento, desde os primeiros momentos da existência até aos últimos, e na articulação última e orgânica dos diversos momentos e das suas sucessivas fases” (p.56). Desta forma compreende-se que a educação permanente é distinta da educação de adultos, apesar de um bom desenvolvimento desta contribuir para o crescimento da outra.

A UNESCO refere, que a Educação de Adultos é parte integrante da educação permanente, passando a considerá-la como algo essencial à sobrevivência de uma nação.

2.Educação de Adultos

A educação de adultos surge, a partir do séc. XIX, associada aos movimentos operários que instituem a educação popular e, noutra dimensão, ao desenvolvimento dos sistemas escolares

que, por extensão, fizeram emergir modalidades de ensino de adultos numa perspectiva de segunda oportunidade predominando a este nível o modelo acadêmico da escola infantil para a educação de adultos. No período pós II Guerra Mundial, as propostas de educação de adultos alargam-se e diversificam-se estando disponíveis a todos, e não somente a certos estatutos sociais e/ou profissionais, e apresentado uma diversidade de ofertas mas, de acordo com as necessidades de reconstrução de uma Europa em recuperação. Nesta época, foi colocado no topo a vertente da educação cívica tendo mesmo a educação, de acordo com Canário (2008), o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países e trazer esperança aos jovens e dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade.

De acordo com Canário (2008), o âmbito das práticas educativas da educação de adultos estrutura-se, a partir dos anos 60, em quatro domínios:

- a alfabetização, tomada no sentido de uma oferta educativa de segunda oportunidade;
- a formação profissional contínua, visando sobretudo a qualificação dos trabalhadores necessária para uma política de desenvolvimento;
- o desenvolvimento local, articulando-se a educação de adultos com iniciativas a nível local;
- a animação sócio - cultural, “enquanto estratégia de intervenção social e educativa”.

Nas décadas 60/70/80 do séc. XX, a educação de adultos acompanhou a evolução da sociedade e do mundo do trabalho (Finger, 2005). A educação de adultos, ao acompanhar a evolução da sociedade, tornou-se num produto de consumo. Neste sentido a Educação de Adultos tem vindo a sofrer diversas alterações legislativas, de acordo com Gomes (2002) “no sentido de proporcionar uma melhor adequação dos seus objetivos às necessidades concretas da população que dele poderia necessitar” (p.27).

Foram várias as conferências internacionais realizadas pela agência das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), onde se debateu o tema da Educação de Adultos.

A primeira Conferência Internacional realizou-se em Elsinor (1949). Depois desta, tiveram lugar outras cinco: em Montreal (1960), em Tóquio (1972), em Paris (1985), em Hamburgo (1997) e, a mais recente, em Belém do Pará, em dezembro de 2009. Melo *et al.* (1998) afirmam que estas têm vindo a constituir “marcos históricos fundamentais para a afirmação e evolução deste campo educacional e, por consequência, fatores determinantes para o

reconhecimento e aplicação do direito de todos os cidadãos independentemente da idade, à educação em todos os seus quadrantes” (p.19).

Foi em 1997 (Osório, 2005), na Conferência Internacional de Hamburgo sobre educação de adultos, CONFINTEA V, que se definiu educação de adultos como “o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade” (p.59).

Na CONFINTEA VI, que se realizou em dezembro de 2009, em Belém do Pará, no Brasil, os representantes dos 156 Estados membros da UNESCO aí presentes reassumiram esta definição, comprometendo-se ao desenvolvimento de um conjunto de medidas para proporcionar a sua implementação.

A Comissão das Comunidades Europeias, no documento “Educação de adultos: nunca é tarde para aprender” (2006), vai um pouco mais longe, quando define educação de adultos como “todas as formas de aprendizagem empreendida por adultos, após o abandono da educação inicial e da formação, independentemente do nível que tenham atingido” (p.2).

A característica predominante da Educação de Adultos em Portugal tem sido certamente a descontinuidade de políticas orientadoras. Nos anos setenta, cerca de 25% da população portuguesa era analfabeta, o nível de escolarização dos jovens era baixo e o público universitário era diminuto (Lima, 2005). O regime democrático procurou incluir nas orientações políticas referências à educação de adultos que, na maior parte dos casos, se revelam dispersas e fragmentadas e sem finalidades de longo prazo. De acordo com Lima (2005), a situação da educação de adultos em Portugal tem sido demarcada por duas lógicas distintas. A lógica do controlo social e de orientações escolarizantes que, tomando a educação de adultos como sinónimo de educação escolar de segunda oportunidade (Lima, 2005), veio a identificar-se na modalidade de Ensino Recorrente. Esta é uma lógica de políticas centralizadoras, com orientações fortemente escolarizadas deixando de fora modalidades alternativas de práticas educativas destinadas a adultos. Paralelamente foi surgindo a lógica de modernização económica e de gestão de recursos humanos assente na qualificação de trabalhadores em função das necessidades impostas pelo desenvolvimento económico. Assim de acordo com Cavaco (2008) “o sistema de formação profissional começa a desenhar-se de forma paralela ao sistema de educação de adultos (...)” (p. 99).

Em 1986, as orientações programáticas, refletem as políticas educativas da União Europeia, definidas no Livro Branco da Educação e Formação (1995), preconizando-se a articulação

entre a educação de base e a formação profissional, apostando-se na colaboração entre os dois ministérios tutelares, educação e emprego. Nesse âmbito, em 1999, é criada a Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEFA), “instituto público sujeito à tutela e superintendência dos ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade” (Decreto-Lei n.º 387/99). Em 2000, no programa do XIV Governo Constitucional, a educação de adultos é assumida declaradamente como um instrumento ao serviço das políticas sociais e de combate ao desemprego na linha da orientação política europeia.

A ANEFA lançou os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e promoveu a criação da rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), a partir da qual se promove o sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC). Nesta altura, foi claramente assumida a lógica da gestão de recursos humanos e considerou-se que a formação de adultos deveria ter como prioridade a aquisição de competências que permitissem a empregabilidade, tendo em vista o desenvolvimento económico.

Em 2005, foi lançada a Iniciativa Novas Oportunidades que assumiu como objetivo reconquistar os jovens e adultos que saíram precocemente do sistema educativo no sentido de superar o défice estrutural de qualificações da população portuguesa como referido na visão estratégia do suporte de financiamento (QREN – POPH) que apoia o esforço de qualificação. Em 2007, foi criada a Agência Nacional para a Qualificação, sob a tutela conjunta dos ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, e, no ano seguinte, surgiu a legislação relativa à criação e regulamentação dos Centros Novas Oportunidades. Está assim afirmada a aposta na linha estratégica que considera fundamental na educação de adultos, um sistema de formação/reconhecimento, sustentado na orientação de aprendizagem ao longo da vida, e direcionado para a dotação de competências exigidas pela sociedade de conhecimento. Assim segundo Jarvis (2001), a educação de adultos sofreu algumas alterações, determinadas pelas mudanças verificadas na sociedade, que são as seguintes:

- Em vez de educação de adultos, passou a ser considerada educação ao longo da vida, devido ao ritmo da mudança do conhecimento;
- A expressão “**aprendizagem ao longo da sua vida**” substitui “**educação ao longo da vida**”, pois os indivíduos são perspetivados como devendo responsabilizar-se pela continuidade da sua educação;
- A literacia foi substituída por formação profissional, devido às exigências de empregabilidade, quer para desempregados quer para empregados, enquanto que, por

outro lado, nas universidades, têm aumentado consideravelmente os mestrados e os doutoramentos;

- Prevalecendo o conhecimento prático sobre o teórico visto este estar incluído naquele, o qual, por sua vez, é mais abrangente;
- Do não formal para o institucionalizado, com as ações de formação a verificarem a tendência para um maior formalismo, sendo, predominantemente, da responsabilidade do estado e das entidades empregadoras, conferindo certificação formal;
- As parcerias abrangentes entre instituições e Estado, com vista ao controlo conjunto, estão a emergir.

Durante o século XX, a valorização e certificação das aprendizagens não formais e informais, em Portugal e noutros países da Europa, começaram a ganhar forma no Conselho Europeu de Lisboa, realizado em março de 2000. Com a aprovação pela Comissão Europeia daquela que viria a designar-se “**Estratégia de Lisboa**”, surgiu o “**Memorando sobre Aprendizagens ao Longo da Vida**” (CCE, 2000).

3. A Aprendizagem ao Longo da Vida

A aprendizagem ao longo da vida visa fundamentalmente “promover a cidadania ativa e fomentar a empregabilidade” (Memorando, 2000). No Memorando, a aprendizagem ao longo da vida tida “como toda e qualquer atividade de aprendizagem, um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências.” (Memorando, 2000). Esta noção, que acentua o caráter temporal da aprendizagem, alargada com a expressão “aprendizagem em todos os domínios da vida” que estende as possibilidades de aprendizagem a todos os planos da nossa vida, evidenciando a articulação entre os diferentes tipos de aprendizagem: formal, não formal e informal – e entre as diferentes situações de aprendizagem – vida profissional, familiar, social, etc.

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida foi um dos primeiros documentos a lançar o debate à escala europeia sobre uma estratégia global de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), vista como uma medida de educação e formação crucial na sociedade do conhecimento marcada por profundas mudanças na economia e sociedade. De facto, o investimento no capital humano é visto como uma estratégia estrutural, dado que é no homem que reside a capacidade de criar conhecimento e de aplicá-lo à sociedade (Comissão das Comunidades Europeias, 2000).

Deste modo, a Comissão Europeia (2001) definira nestes termos a ALV: “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (p.10).

Centrando no conceito de aprendizagem ao longo da vida, constatamos que são várias as interpretações de que têm sido objeto de estudo, dependentes das mais variadas perceções políticas e filosóficas dos seus autores.

Há uma definição que foi amplamente aceite por entidades políticas e organizações internacionais, como a UNESCO e a OCDE, como base para a reforma dos sistemas educativos e de formação, na década de 90 do século passado. Segundo Longworth e Davies (1996, citados por Oliveira, 2005), a aprendizagem ao longo da vida consiste “no desenvolvimento do potencial humano, através de um processo que, sendo continuamente apoiado, estimula e habilita os indivíduos para adquirir todo o conhecimento, valores, competências e capacidade de reflexão de que necessitarão, durante a sua vida e, para aplicá-los com confiança, criatividade e satisfação, no desempenho de todos os papéis, e em todas as circunstâncias e ambientes” (p.28).

Sutton (1996) indica alguns elementos que estão associados a este conceito, como o princípio do acesso universal à educação, o reconhecimento da importância dos contextos educativos, além das instituições formais, a diversidade de materiais de aprendizagem e o desenvolvimento nos educandos das características pessoais “requeridas para a subsequente aprendizagem, ao longo da vida, incluindo a motivação, os valores culturais e a capacidade necessária para a auto aprendizagem independente” (p.29).

Por outro lado, Hasan (1996, citado por Oliveira, 2005) refere outros elementos que estão envolvidos no conceito de aprendizagem ao longo da vida que “consistem no reconhecimento do valor intrínseco da aprendizagem, da importância da aprendizagem não formal em vários contextos e do acesso universal às oportunidades de aprendizagem” (p.29).

Segundo Pires (2005), “a aprendizagem inscreve-se num contínuo temporal (*lifelong*), e numa multiplicidade de contextos (*lifewide*), no âmbito da Sociedade do Conhecimento” (p.91). Ainda segundo esta autora, passa a estar presente a necessidade de articular as aprendizagens desenvolvidas em diferentes dimensões, e um dos caminhos será através do reconhecimento e da validação das aprendizagens não-formais e informais.

Canário (2005), refere que uma investigação recente sobre os processos não escolares de aprendizagem demonstra que uma parte significativa das aprendizagens ocorre fora da escola,

tendo sido identificados três grandes princípios sobre os processos de aprendizagem dos seres humanos (p.70):

1) A aprendizagem resulta do trabalho que cada indivíduo realiza sobre si próprio, ao interagir com o mundo que o rodeia, ao articular a informação e a experiência, muitas vezes pelo processo de tentativa – erro, a partir da interação com os pares, sendo o conhecimento do mundo igualmente construído a partir de um processo de aproximações sucessivas, mobilizando e conectando informação diversa;

2) A aprendizagem coincide com o ciclo vital dos seres humanos, pois a sua sobrevivência e construção como pessoa supõe aprendizagens ao longo de toda a vida;

3) A aprendizagem é um processo difuso, não formal, coincidente com um processo multiforme de socialização, pelo que a maior parte dos contextos educativos não são escolares, a maior parte das aprendizagens não é o resultado de um processo intencional ou planeado, sendo “fora da escola que toda a gente aprende a viver, a falar, a pensar, a amar, a sentir, a blasfemar, a desenvencilhar-se, a trabalhar”.

A aprendizagem ao longo da vida não pode ser entendida como educação de adultos apenas. Cobre o leque das aprendizagens formais, não formais e informais e tem por objetivos a cidadania ativa, o desenvolvimento individual, a inclusão social e aspetos ligados com o emprego (Comissão Europeia 2011). A fim de “alcançar, em 2020, a situação atual dos países europeus mais avançados, como a Finlândia, Dinamarca ou Holanda, no que respeita à estrutura educativa da sua população dos 25-64 anos, (...) Portugal teria de habilitar e/ou qualificar à volta de 2,5 milhões de adultos ativos, dos quais cerca de metade com o nível secundário ou equivalente de formação.” (Comissão Europeia 2001)

Capítulo II – Problemática do Abandono escolar / Abandono dos adultos em processo RVCC

Neste capítulo abordaremos mais o abandono escolar, tendo em conta à dificuldade que encontramos, em identificar bibliografia específica sobre a questão do abandono nos processos de RVCC ou sobre qualquer outra modalidade de EFA e, por isso, tivemos que socorrer aos quadros conceituais e teóricos do insucesso e do abandono disponíveis, dos mais jovens.

1. Conceções de Abandono Escolar

Para Bárbara (2002, citado por Cabrita, 2007), “entende-se por abandono escolar, a saída prematura do aluno do sistema de ensino obrigatório, sem que o tenha completado ou atingido a idade legal para o fazer, por razões que não sejam a transferência de escola ou morte.” (p.47)

Desde a entrada de Portugal na União Europeia que se procura combater o problema do abandono escolar através de reformas e medidas diversas, implementadas pelos sucessivos governos, na tentativa de minimizar um pouco a sua dimensão. Mas, o abandono escolar continua a persistir, para desespero de educadores, pais, comunidade em geral e tutela, que veem Portugal na cauda da União Europeia, no que respeita a este fenómeno.

Atualmente, as crianças iniciam a frequência obrigatória da escola aos 6 anos e terminam essa frequência no final do ano escolar em que completam 12 anos. Na opinião de Benavente e outros (1994), também referem que “abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência de escola ou...a morte”(p.25).O momento temporal em que ocorre a saída da escola, permite distinguir a desistência (durante o ano letivo) do abandono (no final do ano letivo) (p.26).

Segundo Arroiteia (2008), o abandono escolar ocorre com uma “saída prematura do sistema educativo, antes dos alunos completarem o ciclo de estudos que iniciaram” (p. 295). Este conceito de abandono escolar aplica-se aos alunos que frequentam o período de escolaridade obrigatória. Quando as saídas ocorrem “ao longo do ano antes, durante, ou após a conclusão da escolaridade obrigatória, podem ser referidas como saídas antecipadas”, ou dito de outra forma, desistências não certificadas e “saídas precoces, no caso de os alunos saírem da escola antes de completarem o ensino secundário (12º ano) ” (p. 295).

Tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo, as opiniões expressas pelos autores anteriormente mencionados e também por Paiva (2007: 63) e Rosa (2007: 199-209), com as quais concordam estes autores, afirmam que se está na presença de três situações distintas de saída de alunos da escola: abandono escolar, partida não certificada e desistência prematura.

Na primeira situação, os alunos estão abrangidos pela escolaridade obrigatória (6 aos 18 anos, sendo estes feitos depois de iniciado o ano letivo), e deixam a escola sem completar o 3º ciclo do ensino básico, encontrando-se numa posição de ilegalidade face à lei em vigor, o que equivale a dizer que estão em situação de abandono escolar.

Na segunda situação, os alunos com mais de 15 anos (usualmente com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos) deixaram a escola antes de completar o 9º ano de escolaridade e enquadram-se no conceito denominado como “saída antecipada”, ou dito de outra forma, encontram-se perante uma saída não certificada.

Na terceira situação, os indivíduos com mais de 15 anos (habitualmente com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos) deixaram a escola sem terem concluído o ensino secundário, situação que se relaciona com a noção de “saída precoce”, ou dito de outra forma estamos na presença de uma desistência prematura. De acordo com o novo Decreto-Lei n.º 176, de 2 de agosto de 2012, estes conceitos irão ser alterados.

As três situações anteriormente descritas representam para os alunos a primeira oportunidade perdida, para as empresas nacionais que empregam estes cidadãos, um prejuízo motivado pela ausência de escolarização e qualificação, e para o nosso país, baixas de produtividade com consequências na economia portuguesa.

Ainda Arroiteia (2008) refere que as carências e os sucessos das reformas educativas podem ser entendidos através do recurso a determinados indicadores exclusivos da demografia escolar, como os “indicadores de abandono” (taxas de abandono correspondentes aos aprovados e reprovados e a taxa de desistência), os “indicadores de aproveitamento” (percentagem de repetentes, taxa de transição, conclusão, taxa de aprovação e taxa de retenção e desistência) e os “indicadores de escolarização” (taxa real e taxa bruta de escolarização) (p. 190-192).

Mas, de acordo com Boudon (1981), a sobrevivência e o abandono escolar refletem-se obrigatoriamente na posição social ou de classe, são duas opções muito estudadas pelos alunos e pelas famílias provenientes das classes sociais mais desfavorecidas que analisam as opções referidas em função dos custos, riscos e das vantagens (p. 91).

Sobre este assunto Bourdieu & Passeron (1970) referem que, com êxito igual, os alunos originários das classes populares têm mais oportunidades de “eliminar-se” do ensino secundário renunciando a entrar nele”(p.163).

Ainda Parent & Paquin (1991), referem que os estudantes que não conseguiram detetar os benefícios, a retirar do prosseguimento dos seus estudos decidem abandonar a escola (p. 540). Num artigo sobre o Abandono Escolar Precoce e Desqualificado, publicado na revista Correio da Educação de 2007, Idalina Jorge, doutorada em Educação, refere dois tipos de características relativamente ao abandono escolar.

São as características cognitivas, emocionais e comportamentais, que constituem o maior peso, nas taxas de abandono escolar.

No âmbito cognitivo, as dificuldades de aprendizagem são a variável mais importante, seguida da retenção e do baixo rendimento escolar.

No âmbito emocional, os estudantes de risco têm falta de interesse pela escola, não valorizam o sucesso académico, nem os valores da Escola e manifestam ainda outras características, tais como: isolamento social, ansiedade e problemas depressivos. Muitos destes estudantes não correspondem às expectativas da Escola e manifestam, uma elevada frequência de problemas, de comportamento, um dos mais fortes preditores do abandono escolar, designadamente comportamentos agressivos, delinquentes, com consumo de álcool ou drogas. Estes comportamentos desajustados são uma consequência da falta de competências sociais, de que resultam punições escolares diversas.

No âmbito das características familiares, estudos relacionados com os padrões familiares de estudantes que abandonam precocemente a escola referem: estilos de vida “não convencionais” estruturas familiares monoparentais, más práticas parentais, incluindo falta de apoio emocional, de envolvimento com a escolaridade do jovem e supervisão inadequada, outros investigadores referem ainda o peso da conflituosidade intrafamiliar.

A autora Paula Monteiro (2004), define o abandono escolar em:

Abandono escolar precoce - saída do sistema de ensino e de formação antes de concluída a escolaridade obrigatória legalmente definida, o que corresponde a um abandono do percurso antes do seu termo legal;

Abandono escolar - saída do sistema escolar e de formação em que o indivíduo já possui a escolaridade obrigatória mas vai integrar um quadro de inserção socioprofissional igualmente precário em relação aos que não cumpriram o percurso estipulado legalmente.

Num quadro de conflito e de rejeição individual da escola, quando ocorre abandono efetivo, a rejeição é evidente; quando esta se traduz noutras atitudes e apresenta outras situações, a rejeição permanece latente. Neste contexto, define:

Abandono latente- surge associado a situações como:

- Trajetórias escolares com reprovações e atrasos sucessivos;
 - Conflitos de aspirações entre o ambiente familiar e o contexto escolar que se traduzem em desinteresse pela escola;
 - Dificuldades de integração;
 - Dificuldades de aprendizagem;
 - Desenvolvimento de ambições de ocupação imediata de um posto de trabalho
- (p.27,28).

Finn (1989,citado por Sousa,2003), procurou compreender o processo do abandono escolar, formulando dois modelos: o modelo de auto-estimafrustração e o modelo de participação-identificação.

O primeiro modelo postula que o insucesso escolar pode conduzir a uma redução da autoestima e da autoimagem, que por sua vez leva a problemas de comportamento e a uma oposição por parte dos jovens em relação à escola, que também podem ser causados pela influência negativa dos pares, o que provoca um insucesso escolar e uma reativação do ciclo que culminará no abandono escolar.

Os padrões consistentes de fracassos escolares podem ameaçar a autoestima dos jovens, resultando na procura do sucesso em atividades alternativas e na aprovação dos pares.

O modelo da participação-identificação refere que a qualidade de ensino e as capacidades dos indivíduos influenciam o sucesso escolar obtido. O sucesso escolar conduz a uma maior e melhor identificação com a escola e um aumento dos sentimentos de pertença e de valorização em relação a esta, o que, por sua vez, influencia o envolvimento nas atividades escolares, completando ou reiniciando o ciclo de sucesso. A falta de apoio e de encorajamento em casa é para este modelo um preditor de uma atitude de não-participação e de não-identificação com a escola. A falta de envolvimento com a escola resultará na obtenção de más notas e consequentemente na reprovação. Isto torna a identificação e a participação na escola ainda mais difícil, resultando no afastamento emocional e físico.

Também Peck & Kaplan (1997, citado por Sousa, 2003) avançam com um modelo que postula que o indivíduo se comporta de modo a minimizar as experiências negativas e a maximizar as experiências positivas. Assim, consideram que o aluno que experimente uma

perda de autoestima após a obtenção de más notas, irá reagir de forma a atenuar os seus laços com a escola, uma vez que esta lhe trouxe estes sentimentos negativos.

Estes modelos avançam com algumas das causas que precipitam o abandono escolar: a escola, o próprio indivíduo e o contexto externo que está inserido. As causas deste fenómeno são múltiplas e complexas, combinando-se de forma interdependente (Lee & Ip, 2003).

Relativamente às causas inerentes à escola destacam-se: o sucesso escolar, as reprovações, a indisciplina e o absentismo e atitudes negativas em relação à escola (problemas sociais, expectativas e falta de apoio dos professores, número de alunos por turma demasiado elevado, falta de respostas às necessidades e preocupações dos alunos, ofertas curriculares reduzidas por parte das escolas, os alunos serem mais velhos do que a maior parte dos colegas) (Lee & Ip, 2003).

No que concerne aos fatores familiares: a pertença de famílias com um baixo estatuto sócio-económico, a necessidade de encontrar um emprego para poder subsistir, as famílias com um baixo nível educativo e profissional que não demonstram interesse pela vida académica do jovem, a falta de supervisão das famílias em relação às atividades dos filhos, um estilo parental permissivo, famílias monoparentais e famílias numerosas, a morte de um familiar ou a separação da família, o passado de irmãos que também abandonaram a escola, a interferência do processo de escolarização nas rotinas e estratégias familiares, são características que têm alguma influência no abandono escolar (Lee & Ip, 2003).

Benavente *et al* (1994), caracterizam o abandono escolar pelo afastamento dos alunos nas atividades letivas, “ o abandono na escolaridade obrigatória é um dos mais extremos fenómenos de exclusão que constitui a face visível duma situação mais vasta que atinge crianças em rutura declarada e silenciosa com uma escola obrigatória que não é direito mas tão só dever.” (p.11)

Werle & Castro (2002, citado por Cabrita, 2007), definem dois tipos de abandono escolar – o efetivo e o latente. O abandono escolar efetivo “refere-se a alunos que estiveram na escola e saíram sem história posterior de retorno”. Por outro lado o abandono escolar latente “refere-se ao aluno que inúmeras vezes inicia, mas não continua o curso durante o ano letivo, ingressando novamente no ano seguinte, e assim sucessivamente”.

De acordo com Ferreira (2002), as intervenções em ambas as situações são distintas, embora seja comum a existência clara de uma rejeição individual ao sistema escolar. No abandono efetivo a intervenção passa por mecanismos de qualificação profissional e o apoio de um processo socioprofissional. No entanto, no abandono latente são exequíveis práticas sociais e educativas de prevenção (p.38).

Este fenómeno, constitui uma situação em que a igualdade de oportunidades está longe de ser a realidade atual. O abandono escolar é consequência da crise que o sistema de ensino atravessa e da ineficácia das políticas educativas. A escola, ainda não conseguiu modificar as estruturas de desigualdades, mesmo sofrendo constantes alterações ao longo dos tempos, apenas foi criando novas desigualdades.

Benavente *et al.* (1994), definem o conceito da seguinte forma: “Caracterizado pelo abandono das atividades escolares sem que o aluno tenha completado o percurso escolar obrigatório e/ou atingido a idade legal para o fazer, o abandono escolar é um dos sintomas mais claros das dificuldades que o sistema atravessa: de eficácia, de legitimidade e frequentemente de descoincidência com os objetivos dos diferentes atores sociais com ele mais diretamente relacionados (jovens, famílias, empresas, comunidades).”

De acordo com o exposto é importante recordar as três formas de abandono possíveis e o que se entende por cada uma delas:

- Taxa de abandono escolar, refere-se ao total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário;
- Taxa de saída antecipada, refere-se ao total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário;
- Taxa de saída precoce, refere-se ao total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

2.Causas do Abandono Escolar

Num estudo sobre o abandono escolar na região centro, elaborado por Caetano, (2005: 163 - 176), os indicadores recolhidos posicionam Portugal na cauda da Europa. Apenas 27, 1% concluíram o ensino secundário ou um curso profissional contra 61,8% europeus. Verificando-se que o abandono escolar é predominantemente masculino.

O diagnóstico feito pela autora acerca das causas para o abandono escolar precoce, refere como motivos mais apontados, a falta de vontade própria, o estar cansado de estudar, o querer tentar ser independente, ser difícil entrar num curso superior e as dificuldades financeiras.

Segundo a autora mencionada anteriormente existem três contextos que potenciam o abandono escolar:

Contexto pessoal, que inclui as características cognitivas, emocionais, comportamentais e que constituem no seu conjunto as características de maior peso nas taxas de abandono escolar. No âmbito cognitivo situam-se as dificuldades de aprendizagem, no âmbito emocional, os estudantes em risco manifestam desinteresse pela escola, isolamento e problemas depressivos.

Contexto familiar, onde as más práticas parentais, a conflituosidade e as estruturas monoparentais são responsáveis segundo os estudos efetuados pelas maiores taxas de abandono escolar precoce.

Contexto escolar que também tem responsabilidades no abandono precoce. Os jovens passam grande parte do tempo na escola pelo que também existem fatores que se destacam neste espaço.

Idalina Jorge (2007) no artigo *Abandono Escolar Precoce e Desqualificado*, destaca a organização da sala de aula, a relação pedagógica entre alunos e professor assim como o clima escolar que podem influenciar e melhorar o rendimento escolar dos alunos. Por sua vez a falta de clareza quanto às atividades seguidas na sala de aula e a inconsistência fazem aumentar as taxas de abandono escolar precoce.

Para João Ferrão (2000) citando diversos autores, os fatores que influenciam o abandono precoce do sistema de ensino são os seguintes (p.22):

- a) Fatores individuais (do aluno);
- b) Aspectos socioculturais;
- c) Aspectos económicos;
- d) Instabilidade do agregado familiar;
- e) Mercado de trabalho;
- f) Ambiente social;
- g) Fatores geográficos;
- h) Escola.

O mesmo autor define analiticamente cada um destes fatores da seguinte maneira (p. 22,23):

Fatores individuais: insucesso escolar, desinteresse, dificuldade de frequência, dificuldades de integração, problemas de saúde e falta de educação pré-escolar;

Aspetos sócio-culturais: peso dos grupos étnico-culturais minoritários, baixo grau de instrução dos pais, falta de consumo cultural não popular, herança de abandono e ambiente não urbano;

Aspetos económicos: rendimentos baixos, pobreza, dimensão da família, sobre lotação do alojamento, más condições de alojamento, dependência do trabalho, desemprego, práticas de ajuda familiar e índice de dependência;

Instabilidade do agregado familiar: famílias monoparentais, famílias de avós, instabilidade conjuntural do agregado familiar, movimentos migratórios;

Mercado de trabalho: atividade intensiva em mão de obra desqualificada, população ativa muito jovem, peso das pequenas empresas, longos períodos de ausência dos pais, atividades com forte oscilação sazonal, atividades pouco exigentes em qualificação académica e falta de dinamismo económico;

Ambiente social: ambiente social negativo;

Acessibilidade: povoamento disperso, falta de transportes públicos e escassez de telecomunicações;

Escola: ausência de escola na freguesia ou conselho, má acessibilidade à escola, parque escolar deficiente, instabilidade do corpo docente, falta de estruturas de aprendizagem / métodos pedagógicos, falta de estruturas e serviços de apoio e fracas relações com a comunidade.

Benavente & outros (1994) referem que existem múltiplas razões que originam abandono escolar. Um dos motivos que acontece com frequência está relacionado com o facto de os alunos terem aborrecimentos com a escola e terem sido em bastantes casos, postos de parte pela mesma (p. 27).

Azevedo (1995) considera que sempre “que um aluno abandona a escola antes do termo do ano letivo em que completa o 9º ano ou quinze anos de idade, dá-se um abandono precoce”(p. 3).

Na opinião deste autor este é o tipo de abandono mais grave e o mais frequente, porque é um “abandono não qualificado, nem escolar, nem profissionalmente” (p. 3), o que equivale a dizer que o aluno não possui nenhum diploma escolar, nem nenhuma qualificação profissional.

Segundo o Sistema de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil (SIETI 2004), “Vários autores justificam o pior desempenho escolar e conseqüente abandono precoce em alunos originários de famílias de baixos recursos, quer porque o acesso à escola é mais precário, quer porque vêm na possível empregabilidade dos filhos uma possibilidade de ascensão e de verem aumentados os recursos económicos do agregado familiar” (p.29).

Na prevenção do abandono escolar foi criado um Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE), da responsabilidade dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, cujo lema é «Eu não Desisto», este plano teve como grande objetivo reduzir para menos de metade as taxas de abandono escolar e da saída precoce dos alunos da escola. Num relatório realizado em 2004 foram apresentados alguns conceitos-chave para a compreensão deste problema. A Resiliência escolar ou educativa é a capacidade do indivíduo ficar na escola, apesar de um conjunto de características dos subsistemas (o próprio indivíduo, a família, a escola e o meio envolvente) que motivariam para o abandono escolar.

No Indivíduo, incluir como categorias, associadas às dificuldades de aprendizagem, às dificuldades de saúde, ao insucesso, às baixas performances na língua materna e na matemática, à baixa auto-estima, ao reduzido interesse pela Escola, à indisciplina, à prática de pequenos delitos, ao abuso de substâncias, à maternidade ou à paternidade precoces.

Na Família, agregar: as dificuldades económicas, a baixa escolaridade, o défice de atitudes positivas relativamente à Escola, baixo envolvimento parental na Escola e nas atividades educativas, a identidade étnica e cultural minoritária, a monoparentalidade, uma história familiar de abandono escolar;

Na Escola, enunciar: a falta de mecanismos de deteção precoce de casos de risco de abandono, a falta de programas de apoio a estudantes com dificuldades, a falta de programas de promoção de competências sociais, as deficiências nas instalações escolares, a reduzida atenção às passagens de Ciclo de Estudos, a falta de diversificação nas ofertas educativa e formativa, o baixo nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos estudantes em risco de abandono e a reduzida ligação à Família e ao Meio Envolvente.

No mesmo documento PNAPAE (2004), refere que “O abandono escolar é, sem dúvida, um fenómeno sistémico. O Indivíduo, a Família, a Escola, o Meio Envoltente, constituem os quatro grandes subsistemas para análise e compreensão do abandono escolar, conceptual e teoricamente entendidos em interação ou considerados numa perspetiva ecológica”(p.26).

No Meio Envoltente, incluía pressão sobre mão de obra não qualificada, as más condições de acessibilidade e de transporte para a Escola, uma má ligação do meio autárquico, social, recreativo e empresarial à Escola.

Em termos de prevenção e tendo em conta os quatro grandes subsistemas acima enumerados como causadores do abandono escolar é apresentado um modelo integrado de intervenção preventiva cujas linhas gerais consistem em:

Qualidade de Vida na Escola – inclui adequação das instalações e transportes escolares, atenção particular à saúde e alimentação e uma adequada Ação Social Escolar;

Sucesso Educativo – implica o acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, o reforço do ensino do Português e da Matemática; a promoção dum ensino com componentes experimental e tecnológica; o desenvolvimento de atividades extracurriculares, entre outras medidas;

Escolaridade de 12 anos (a escolaridade obrigatória é atualmente de 12 anos);

Deteção dos comportamentos de risco e reforço do apoio psicoeducativo – inclui a deteção precoce do abandono (sinalização do risco, do absentismo, da ausência de cuidados familiares), a criação de equipas pluridisciplinares (psicólogos, professores, educadores e sociólogos) de intervenção rápida sobre as situações de risco e de potencial abandono, entre outras medidas;

Retorno à Educação-Formação - a “recuperação” de jovens “abandonantes” para a Educação ou Formação, preferencialmente por vias não tradicionais, que lhes confira o completamento de estudos.

Envolvimento parental e familiar na Escola - voluntariado parental na Escola, formação de pais e implementação mecanismos legais de responsabilização parental pelo não cumprimento da escolaridade dos filhos);

Ligação Escola-Meio Envolvente (ex. autarquias).

O mesmo documento aponta como principais consequências do Abandono Escolar a precariedade do emprego, desigualdades sociais e a baixa produtividade.

Ainda no documento do PNAPAE, (2004) é referido que “o indivíduo que não conclui a escolaridade terá maior probabilidade de ficar exposto a uma situação de desemprego prolongado (mesmo com ocorrência diferida no tempo), de ter acesso a empregos de grande precariedade e de vir a enfrentar alguma marginalização e mesmo exclusão sociais” (p.35).

O autor Azevedo (2002) refere que “De acordo com a investigação realizada em Portugal, o abandono escolar, está efetivamente relacionado com situações concretas de pobreza verificando-se que o rendimento das famílias onde o fenómeno acontece, vive abaixo do limiar de pobreza e a exclusão social é a característica das suas condições de vida”.

Antunes (1989), uma vez que as carências de natureza económica, se traduzem geralmente na retenção e abandono escolar, pode-se concluir que o rendimento económico das famílias condiciona o prosseguimento dos estudos, e é das famílias mais desfavorecidas que provêm a esmagadora maioria dos alunos que ficam retidos ou abandonam a escola.

Os alunos economicamente desfavorecidos que habitam em zonas rurais, o seu isolamento não se reporta somente ao espaço físico, mas também ao social e cultural, que constituem no conjunto, um distanciamento face aos saberes que a escola transmite.

Também temos de referir o conforto e o espaço como aspetos que, na maioria das vezes, determinam de maneira favorável ou não, o rendimento escolar do aluno. Vivendo em casas superlotadas, o que acontece inúmeras vezes, os alunos não dispõem de condições favoráveis para realizarem os trabalhos de casa, estudarem ou terem os seus pertences devidamente organizados e arrumados e são mais suscetíveis de serem vítimas do insucesso e abandono escolar. Deste modo, como referem Nogueira *et. al.* (2000), uma das diferenças face ao aproveitamento escolar, reside no facto de alguns alunos possuírem um clima favorável ao estudo ao contrário de outros, que não possuem esse mesmo clima.

As condições sócio-económicas estão relacionadas com a ocupação diferenciada do espaço, no que respeita à distância geográfica da escola, às barreiras físico-geográficas e ainda no que concerne ao tipo de zonas residenciais habitadas.

Por outro lado Lawn (1996), refere que os meios urbanos têm crescido de uma forma assustadora e desordenada, com a conseqüente drenagem das pessoas para os aglomerados do litoral, albergando, assim, os problemas inerentes à juventude residente nestes meios, nomeadamente a delinquência, a violência, o tabaco, o álcool, a droga, ...; desta maneira,

acentuou-se de modo significativo a insuficiência das aquisições educativas, que se têm vindo a tornar maior obstáculo à integração social de imensos jovens, perante um mercado de trabalho que se pretende, nos nossos dias, especializado.

Segundo Fine (1994), estas novas exigências que a especialização exige estão centradas nos meios urbanos, e a predominância das atividades económicas do setor primário, que se revelam menos exigentes ao nível de qualificações, verifica-se nos meios rurais. Assim, é fácil inferir por que razão o desemprego entre os jovens cresce e é mais acentuado nos meios rurais, levando-as a partir para outros países em busca de um futuro mais promissor.

Benavente (1992), reforça esta ideia, e acrescenta que a diferença de oportunidades abrange não só o meio rural mas também o urbano, estendendo-se a todas as classes desfavorecidas, pois a cultura destes meios é prática, direcionada para a ação imediata e para a utilidade quotidiana. Os limites destes jovens são estreitos e não conhecem a realidade da vida na sua globalidade. Contudo, estas premissas não são consensualmente aceites por todos os autores, Hallinger & Murphy (1986), uma vez que as escolas, mesmo que se encontrem em igualdade de circunstâncias, variam nas dimensões socio-organizacionais e de acordo com os contextos sociais em que se inscrevem. Assim, é necessário tomar em consideração as variáveis contextuais.

Outro autor Lahire (1977), diz que a família deve assumir um papel decisivo no percurso escolar dos jovens, por intermédio das suas ações simbólicas e materiais, uma vez que os esquemas cognitivos e comportamentais das crianças são adquiridos através das pessoas que lhes são mais próximas. Assim, as ações dos jovens apoiam-se nas dos adultos, que os seguem e imitam nos seus procedimentos e modos de pensar.

De um modo geral e segundo Pardal (2000), o nível educacional das famílias urge geralmente associado às escolhas e ao sucesso/insucesso escolares; assim, podemos dizer que é no exterior da escola que reside, em regra, a explicação para a escolha das profissões, com as mais prestigiadas ao alcance das classes mais favorecidas, ou porque melhor motivaram os seus filhos, ou porque têm uma melhor perceção da evolução da sociedade e das profissões.

Uma vez que o estatuto socioeconómico e cultural do aluno condiciona o seu aproveitamento escolar, Wyness (1997), salienta que um meio social desfavorecido proporciona a desmobilização perante dificuldades escolares, que, em contrapartida, outros meios absorvem com facilidade. Verificamos, deste modo, que a expectativa das famílias é determinante para o sucesso/insucesso dos alunos que se encontram em diferentes posições, uma vez que enquanto uns têm pais que se interessam e podem financiar todos os estudos, outros não os

conseguem acompanhar, pois os pais são desinteressados e procuram para eles um trabalho que lhes permita auferir algum dinheiro que sirva de ajuda no sustento familiar.

Assim, podemos concluir que a posição de cada família face ao papel da escola, é decisivo no empenhamento dos seus membros, quer no que respeita à valorização que lhe atribui, quer à assunção do sacrifício escolar, face aos benefícios que os conhecimentos facultados pela escola irão proporcionar futuramente.

Refere Benavente (1992) que a postura das famílias é ainda distinta, conforme o grau de proximidade ou afastamento manifestado face à cultura escolar. Assim, a relação entre escola e as diferentes classes sociais é diferente, conforme o distanciamento destas últimas respeitantes aos valores, normas e cultura que a primeira veicula.

Autores como Jonathan (1993) e Henry (1996), sustentam que as famílias desfavorecidas confiam cegamente nas potencialidades da escola, vendo nela um detetor irrefutável de inteligência dos filhos.

No entanto, estas famílias conhecem mal a escola, o seu funcionamento e não têm conhecimentos suficientes para se interessarem de perto e ajudarem os seus filhos. Pelo contrário, nas famílias mais favorecidas, os pais seguem atentamente o percurso escolar dos filhos, informam-se e vão a reuniões.

Stoer & Silva (2005), referem que é importante colaborar na forma como os pais são envolvidos nas escolas, desenvolver estratégias para melhorar os resultados educativos dos filhos, trocar ideias e informações, criar uma liderança de pais focalizada na responsabilidade e equidade nas escolas e construir parcerias que apoiem a excelência educativa.

Deste modo, o envolvimento das famílias na escola e nas atividades escolares, o estabelecimento de contactos com os professores são fundamentais, e revelam-se indicadores da existência de apoio familiar e escolar.

3. Razões do Abandono dos adultos em processo RVCC

Segundo um estudo, para um trabalho de projeto realizado por Sousa (2011) aos Centros Novas Oportunidades, a autora refere que são diversas as razões sobre a origem do fenómeno da desistência. No início do processo de RVCC, surgem os pedidos de trabalhos por parte da equipa técnico-pedagógica e é nesse momento que o adulto se confronta com as suas dificuldades, com a realidade, que poderá ser mais ou menos próxima das suas expectativas. É neste momento que começam a surgir dificuldades de diversa ordem, que podem levar à desistência como por exemplo:

Relembrar e refletir sobre as experiências de vida – se para algumas pessoas este trabalho é positivo, com um efeito catártico até, para outros pode ser difícil e mesmo doloroso.

Atitude passiva vs. ativa – tendo como bases fundamentais o sistema educativo e o mundo do trabalho, os adultos estão mais habituados a adotar uma atitude passiva. Em RVCC, pelo contrário, têm que adotar uma atitude ativa no processo, uma vez que a sua história é contada na primeira pessoa. Este nível de exposição, que apela à apresentação e defesa de opiniões, ao exercício reflexivo (ao contrário da simples memorização de conteúdos ou execução de tarefas) conduz os adultos para fora da sua zona de conforto, o que para muitos é algo extremamente difícil de suportar. Se os adultos não forem reforçados positivamente, tendem a desistir.

Trabalho escrito – apesar de possuírem uma história de vida bastante rica e diversificada, existem adultos que se confrontam com dificuldade em transpor as suas experiências para o papel. Tendo em conta que o trabalho solicitado é eminentemente escrito, este pode ser um fator desmotivador para o adulto.

Relação equipa/ adulto – por vezes os adultos necessitam de um acompanhamento mais próximo e individualizado por parte dos elementos da equipa que, por vários motivos (entre os quais o volume de trabalho e o elevado número de adultos em processo), não é possível.

Feedback sobre o trabalho do adulto – quando o adulto entrega um trabalho, o retorno que obtém do mesmo é fundamental para se sentir motivado a continuar. Novamente, pelas razões apresentadas anteriormente, nem sempre é possível para a equipa, dar o feedback no timing adequado.

Não validação de competências – apesar dos adultos terem conhecimento da possibilidade de certificação parcial com posterior encaminhamento para formação (e aceitarem bem esta possibilidade em sede de entrevista), quando integrados num grupo sentem-se avaliados e comparam o seu desempenho com o dos colegas. Assim, mesmo em fases avançadas do processo, preferem desistir do que serem certificados parcialmente pois sentem-se inferiores e com “menos capacidade”;

Relação esforço/ resultado – alguns adultos consideram que o esforço e perseverança ultrapassam o que estavam à espera e não estão dispostos a investir tanto tempo/energia no processo de RVCC.

Para além das situações acima referidas, a autora refere que existem outros fatores de desistência, tais como:

Não identificação com o Processo de RVCC – apesar de não apresentar dificuldades, o adulto considera que, depois de experimentar, prefere fazer algo diferente e optar por outra via de qualificação;

Motivos profissionais — sazonalidade, mudança de horário de trabalho;

Doença;

Questões familiares — sobretudo nas mulheres, devido a acumulação de tarefas e falta de disponibilidade para realizar e entregar atempadamente os trabalhos solicitados).

Sousa (2011), para além das razões que apresentou anteriormente, também referiu como razões de desistência, a desconstrução de ideias preconcebidas. Refere que os motivos das desistências ao longo do processo de RVCC são vários. A razão da inscrição é um deles, um dos mais fulcrais, o confronto com as dificuldades e a falta de competências que deixa o adulto numa situação de mal-estar, encontrando na desistência o caminho mais fácil, o complexo de inferioridade de não conseguir atingir os objetivos. Outro fator, poderá ser, principalmente em adultos que não terminam o seu processo no seu grupo inicial, a questão de poderem perder a sua motivação, e também o facto de não serem acompanhados continuamente, como durante acontece enquanto estão inseridos num grupo grande, a desmotivação, a falta de motivação pessoal, resistência à ideia de se expor medo de insucessos.

Numa tentativa de perceber em que fase ocorre o maior número de desistências, a mesma autora refere que as opiniões foram diversificadas, referindo que ocorrem tanto para o nível básico como para o nível secundário na mesma altura; outros consideraram que a fase que ocorre mais desistência difere do nível, sendo para o nível secundário durante as sessões iniciais e no nível básico antes do início das sessões. Embora possam ocorrer desistências ao

longo do processo, estas são menos frequentes; nível secundário - ao contrário do nível básico, os adultos tendem a começar a desistir já durante as sessões, sobretudo em dois momentos: data de entrega do trabalho autobiográfico e próximo do balanço de competências final. No primeiro caso, porque é o momento em que os adultos se confrontam com o trabalho efetivo e com as primeiras dificuldades na elaboração do mesmo. No segundo, acontece muitas vezes com adultos que comparecem em todas as sessões presenciais, mas não entregam os trabalhos solicitados e, no momento do balanço, são confrontados com os escassos créditos obtidos e o volume de trabalho que têm por fazer. E acabam por desistir sem ir a júri e sem obter qualquer certificação. Nesta investigação da autora que referi inicialmente, além de realizar entrevistas aos adultos, também aplicou aos técnicos de RVCC. E as maiores dificuldades em relação ao processo RVCC apontadas pelos técnicos foram a falta de conhecimentos informáticos, a incapacidade em lidar com a frustração e a falta de tempo. Outra dificuldade que foi apresentada foi a falta de autonomia. A dificuldade mais apontada por quase todos os técnicos foi a dificuldade no trabalho escrito. Por fim houve quem apresentasse como dificuldades as mesmas razões da desistência, como, a relação da equipa-adulto, feedback sobre o trabalho do adulto, a não validação das competências, a relação esforço-resultado, a não identificação com o processo RVCC, motivos profissionais e motivos pessoais.

Quando questionaram sobre as maiores dificuldades sentidas no processo RVCC, houve uma grande variedade de respostas. A maioria considerou como dificuldade a falta de motivação, a falta de tempo e a falta de competências nas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Outras dificuldades apontadas foram: a construção da autobiografia, a matemática para a vida, os horários não compatíveis, dificuldades na língua portuguesa, o processo era desmotivante e cumprir prazos era outro grande entrave. Também houve adultos que consideraram que a grande dificuldade sentida foi conciliar a vida pessoal com o processo e a grande autonomia que o processo era exigido.

Conforme um estudo do CAFOC (Centre Académique de Formation Continue) de Nantes, publicado em outubro de 2006, as três razões mais invocadas para o abandono do processo RVCC são:

- probabilidade elevada de não obter a certificação do júri;
- processo muito demorado;
- elaboração do dossier muito complicada.

O mesmo estudo refere que a maioria dos candidatos tem a perceção de um processo demorado, útil e que exige muito tempo.

Relativamente aos motivos para a não conclusão do processo RVCC, foi realizado um estudo por Costa (2009) ao CNO do Médio Ave, dos dados que recolheu, extraiu as seguintes ilações: caráter pessoal (*e.g.* doença de familiar), profissional (*e.g.* mudança de local de trabalho, dificuldades em conciliar o trabalho com a frequência do processo), educativo (*e.g.* ingresso no ensino superior ou num curso EFA), entre outros. Outra das possíveis causas para o abandono do processo de RVCC, pode estar ligada ao preconceito que muitos dos adultos partilham e que muitas das vezes é veiculada pelos *mass media* de que se consegue obter uma certificação de nível secundário em pouquíssimo tempo. Como afirmou uma das profissionais de RVC entrevistadas: “O adulto quando chega ao nosso Centro sabe que vai concluir o processo com bastante celeridade e pouquíssimos meses e que este vai ser... bastante fácil, acessível. Vem com a ideia que escreve as suas experiências de vida, a sua história de vida em poucas folhas e que isto basta para ter um certificado de nível secundário”.

Outros dos aspetos salientados tem a ver com os adultos que frequentaram o PRVCC NB e que decidiram continuar o seu percurso formativo no processo de nível secundário, tendo como principal expectativa o referido anteriormente, pois, como foi dito pela outra profissional de RVCC: “[...] é que os adultos que vêm de RVCC básico também criam expectativas em termos do secundário porque acham que o processo vai ser semelhante, ou seja, vamos-lhes aplicar instrumentos, vão fazer aquilo e vão concluir, também, em três, quatro meses, o que não é bem assim”.

Capítulo III – O Processo de RVCC em Portugal

1. O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – perspectiva histórica

“ O Reconhecimento de Saberes Adquiridos que decorrem da experiência, qualquer que ela seja, acaba por construir um direito fundamental do indivíduo.”

(J. Cardinet, Pratiques de Formation, 1989)

Segundo Rui Canário (1999), o reconhecimento dos adquiridos experienciais surge, assim, como uma prática recente que permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem. Foi a partir da década de 90, que se deu grande importância às competências adquiridas ao longo da vida e esta dimensão tornou-se uma questão principal nas discussões, reflexões e práticas do espaço Europeu.

Em julho de 1997, decorreu, em Hamburgo, a V Conferência da UNESCO sobre a Educação de Adultos, na qual a educação de adultos “mais do que um direito, é a chave para o Século XXI (...) podendo fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável”. “Aprender ao longo da vida significa repensar os conteúdos, de modo a refletirem fatores como a idade, a igualdade entre homens e mulheres, a língua, a cultura e as disparidades económicas” (UNESCO, Declaração de Hamburgo, 1997).

Citando o caso português, fruto do enquadramento socioeconómico e resultado de diretrizes educativas europeias, no âmbito da Estratégia Europeia para o Emprego que visam a Aprendizagem ao Longo da Vida, por Resolução do Conselho de Ministros nº 92/98, de 25 de junho, foi criado um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, coordenado por Alberto Melo. Este Grupo de Missão para a Educação e Formação de Adultos lançou as bases para a implementação de um novo modelo de educação e formação de adultos assente em competências - chave e também para a criação de um instituto público, dotado de autonomia científica, técnica e administrativa, que veio, no ano seguinte, a designar-se por Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos/ANEFA (Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de setembro) tutelada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

A ANEFA deu continuidade ao trabalho desenvolvido pelo Grupo de Missão que a criou e deu início a um trabalho fundamental no seio da educação e formação de adultos.

O artigo 4º do referido Decreto-Lei, estabeleceu algumas das atribuições da ANEFA que, segundo Araújo, (2000, citado por Bentes, 2005) foram importantes marcas (p. 87, 88):

- “Construir um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional”;
- “Promover programas e projetos nos domínios da educação e formação de adultos, a desenvolver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos programa”.
- “Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativos específicos para a educação e formação de adultos”.
- “Realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos, bem como apoiar a formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção socioeducativa.”
- “Apoiar projetos e iniciativas de educação e formação de adultos, designadamente modalidades de ensino à distância e multimédia.”
- “Promover a articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, designadamente através da formalização de parceiros territoriais”.

No âmbito das suas atribuições, foram implementadas iniciativas formativas de carácter não formal, tais como os **Clubes e Ações S@ber+**, com funções a montante dos sistemas formais de educação e formação de adultos, representando segundo Melo (2002) “uma passerelle que vai desde um espaço de simples convivialidade, calorosa e ativa, até uma dada forma de acompanhamento eficaz, que vise a construção de um projeto individual, cultural e educativo” (p.11).

Foram também implementados os **Cursos de Educação e Formação de Adultos** de nível básico, **Cursos EFA**, que se “destinam aos cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou com qualificação não adequada para efeitos de inserção no mercado de trabalho e que não tenham concluído a escolaridade básica de quatro, seis ou nove anos”, assentes em “modelos inovadores de educação e formação” (Despacho Conjunto n.º1083/2000, de 20 de novembro), contemplando uma formação de base e uma formação profissionalizante.

O sistema de reconhecimento de adquiridos em Portugal surge, nesta altura, como uma das atribuições da ANEFA, no âmbito da sua “competência ao nível da conceção de metodologias

de intervenção, da promoção de programas e projetos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos.” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro).

O sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências foi criado em setembro de 2001 (Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro), sendo que, um ano antes, em novembro de 2000, surgem os seis primeiros centros em regime de observação, que, como adianta a Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de setembro, tiveram como “principal motivo a aplicação do modelo de intervenção, com vista à permanente adequação e reformulação dos instrumentos que fundamentam a conceção e arquitetura do Sistema” e “constituindo-se com espaços privilegiados de mobilização dos adultos e de excelência para a aplicação de metodologias de reconhecimento de competências previamente adquiridas, tendo em vista a certificação escolar e a melhoria da qualificação profissional”.

Ficou decidido que o Sistema Nacional de RVCC (nível básico) deveria estruturar-se a partir do referencial de competências – chave de educação e formação de adultos da ANEFA organizado em três níveis: básico 3, básico 2 e básico 1, abrangendo quatro áreas de competências - chave: Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Tecnologias da Informação e da Comunicação e Cidadania e Empregabilidade.

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 262/2001, de 22 de março, ficou claro que, até 2006, esta rede teria de ser alargada a um ritmo de 14 centros por ano, totalizando 78 centros. Assim, começa a surgir uma grande rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (na altura designados de centros RVCC), a partir da qual se promove o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. O Referencial de Competências – Chave de Educação e Formação de Adultos - Nível Básico foi elaborado pela ANEFA, em 2001, cuja aplicação foi extensiva aos processos de reconhecimento e validação de competências e aos cursos de Educação de Adultos, com o intuito de articular formação de base e formação profissionalizante.

Em 2002, de acordo com os termos da Nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, a ANEFA foi extinta e as suas atribuições passaram a ser imputadas à Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV). De acordo com o Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro, este organismo desempenha funções a nível pedagógico e didático no seio da política de formação a cargo do Ministério de Educação, incluindo a certificação das qualificações e consequente acompanhamento e concretização das mesmas. O artigo 16.º do mesmo Decreto-Lei estabelece como principais funções da DGFV:

a) “Qualificação inicial de jovens com competências profissionais necessárias à sua transição adequada para a vida ativa, preservando e fomentando o cumprimento da escolaridade obrigatória e das vias gerais da educação escolar de caráter universal e contrariando a tendência para a inserção precoce dos jovens na vida ativa”.

b) “Desenvolvimento estratégico do processo de aquisição de aprendizagens por adultos, no âmbito do sistema de formação vocacional, num modelo de formação ao longo da vida”.

Com a extinção da ANEFA, terminam as Ações S@ber+ e as iniciativas educativas orientadas para a promoção da cidadania através da educação não formal, não sendo como refere Licínio Lima (2008) “fácil combinar cidadania democrática e competitividade” (p.49).

Mantêm-se os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, CRVCC’s, cuja rede é alargada e os Cursos EFA são reestruturados, sendo que “o paradigma vocacional, a formação profissional e a ideologia das competências são apresentados como a solução para o atraso do país” (Lima, 2008, p.49).

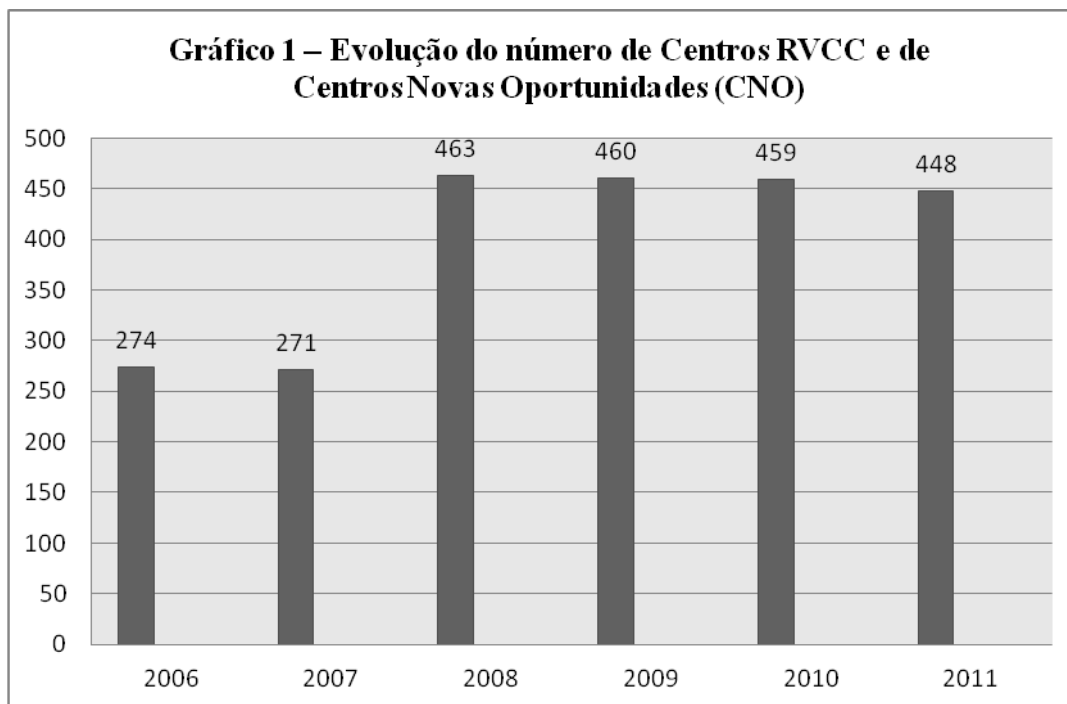
Januário (2006) refere que há quem afirme que, com o desaparecimento da ANEFA, se regrediu no campo da Educação e Formação de Adultos, no sentido de ter deixado de existir um organismo autónomo e híbrido dedicado exclusivamente a esta problemática tão complexa e embrionária no nosso país.

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências começou a ser abrangido pela Iniciativa Novas Oportunidades.

A Iniciativa Novas Oportunidades foi um dos mais importantes programas das últimas décadas nos domínios da qualificação e da promoção humana da população portuguesa.

Veio dar um forte e decisivo impulso à qualificação dos portugueses, elevando a formação de base dos ativos, dando a todos aqueles que entraram na vida ativa com baixos níveis de escolaridade, uma Nova Oportunidade para poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos. São muitos aqueles que não tiveram, enquanto jovens, a oportunidade para estudar mais e que entraram precocemente no mercado de trabalho. Por razões de justiça e de coesão social, é necessário que se faça um esforço no sentido de apostar na sua qualificação.

Em 2006 (através do Despacho nº 20 846/2006, DR 198, Série II, de 13 de outubro de 2006) foram criados, em acréscimo à rede já existente, mais 54 centros de reconhecimento, validação e certificação de competências.



Fonte: Agência Nacional para a Qualificação I.P., (www.anq.gov.pt acedida em 31 de junho de 2011)

Em 2007, foi criada a Agência Nacional para as Qualificações (ANQ), pelo Decreto -Lei n.º 276 -C/2007, de 31 de julho, que cria e aprova a sua estrutura orgânica. Entre as atribuições da Agência Nacional para a Qualificação, está o desenvolvimento e gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, escolares e profissionais, assegurando a coordenação da Rede de Centros Novas Oportunidades.

Os Centros Novas Oportunidades foram considerados em Portugal como o dispositivo por excelência, reconhecido como executor de orientações para o reconhecimento de competências. Os CNO`s foram encarados como uma porta de entrada para a (re) definição de trajetórias qualificantes de adultos pouco escolarizados (Fernandes & César, 2008; Gomes & Simões, 2007).

Os CNO`s têm a missão de “assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico e secundário, adequada ao seu perfil e necessidades”, promovendo a “ procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional” (Gomes & Simões, 2007, p.10).

Deste modo, foi atribuído aos CNO`s o duplo desafio da valorização pessoal e profissional, bem como responsabilidades no progresso social, que pode advir da certificação de competências e/ou aumento das qualificações da população ativa (Almeida *et al.*, 2008)

2. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) é uma resposta para o adulto que não possua o nível básico ou secundário de educação, consoante o caso, para a realização de um processo de RVCC, para um curso de Educação e Formação de Adultos (curso EFA) ou para outro percurso educativo ou formativo que revele mais adequado.

O processo de RVCC visa reconhecer, validar e certificar os conhecimentos e as competências resultantes da experiência que se adquiriu em diferentes contextos ao longo da vida. A certificação obtida através deste processo permite não só a valorização pessoal, social e profissional dos cidadãos, mas também o prosseguimento de estudos/formação.

Este processo decorre em Centros de Novas Oportunidades cuja atividade se organiza num conjunto de etapas de intervenção, no sentido de verificar qual a oferta formativa mais adequada ao perfil dos adultos. A atividade é realizada com o apoio de uma equipa técnico - pedagógica, designadamente um diretor, um coordenador pedagógico, profissionais RVCC e formadores nas diferentes áreas de competências - chave. Todos os elementos que compõem o CNO desenvolvem a sua atividade de forma articulada, nomeadamente na conceção de um plano estratégico de intervenção e na prestação de informações e aconselhamento aos adultos que se dirijam ao centro.

Tal como recomenda a Carta de Qualidade da ANQ (Gomes & Simões, 2007), a primeira fase consiste num acolhimento e inscrição do adulto. É aqui que deve ser explicada qual a sua missão, assim como as diferentes fases do processo de trabalho a realizar. O adulto é encaminhado para ofertas formativas ou para o próprio processo de RVCC. O adulto preenche uma ficha de inscrição, devendo os dados ser imediatamente registados no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO, p.12).

O trabalho de preparação começa a ser desenvolvido pelo profissional de Reconhecimento e Validação de Competências (Profissional RVCC) logo após o adulto lhe fornecer informações adicionais sobre si próprio. Este acolhimento, que deve ser pessoal, termina com a marcação de uma data que dará início à fase de diagnóstico e encaminhamento. É normalmente aqui que são clarificadas as necessidades, interesses e expectativas do adulto, pois permitem definir as melhores soluções relativamente ao conjunto de ofertas de qualificações. Este encaminhamento acaba por direcionar o adulto para uma resposta mais adequada em termos formativos ou educativos.

Segue-se o processo de RVCC. Este é sempre desenvolvido num Centro Novas Oportunidades e tem por base uma metodologia assente num conjunto de pressupostos. O objetivo é que o mesmo permita a determinação de competências formais, informais e não –

formais adquiridas pelos adultos ao longo da vida. Caso não se consigam destacar no adulto as competências enunciadas no referencial, o mesmo deverá frequentar ações de formação relativas às áreas de competências – chave.

Todo este processo é baseado num Referencial de Competências – Chave de Educação e Formação de Adultos (nível básico e secundário) e surge organizado em três grandes eixos fundamentais: Reconhecimento, Validação e Certificação.

As competências dos adultos, neste processo, são analisadas segundo um referencial de Competências – Chave e são definidas como [...] para a capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores (Alonso *et al.*, 2002).

O processo RVCC desenvolve-se com o apoio de profissionais especializados (equipa técnico - pedagógica) e baseia-se em referenciais integrados no âmbito do Catálogo Nacional de Qualificações, a saber:

- **O Referencial de Competências - Chave de educação e formação de adultos – Nível Básico (B1, B2 e B3)**, abrange quatro Áreas de Competências -Chave: Linguagem e Comunicação (LC); Matemática para a Vida (MV); Cidadania e Empregabilidade (CE) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);

- **O Referencial de Competências - Chave para a educação e formação de adultos – Nível Secundário**, assenta numa organização em três Áreas de Competências – Chave: Cidadania e Profissionalidade (CP); Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC); Cultura, Língua e Comunicação (CLC).

O processo de RVCC está organizado segundo três eixos fundamentais:

i) **O eixo de Reconhecimento de Competências**, que consiste no processo de identificação pessoal de competências previamente adquiridas pelo adulto. O trabalho de reconhecimento de competências é desenvolvido através de um conjunto de atividades assentes em metodologias de balanço de competências e de histórias de vida. Este processo, de alguma complexidade, exige o acompanhamento por parte dos profissionais, que ajudam cada adulto a descobrir o que aprendeu em todos os tempos e situações de vida. A reconstrução do percurso pessoal e profissional possibilita a descrição e nomeação de saberes adquiridos, de modo a haver uma apropriação consciente e reconhecimento pessoal das competências mobilizadas na vida quotidiana. Através desta abordagem biográfica, cada adulto toma consciência que, nas múltiplas tarefas desempenhadas e responsabilidades assumidas, realizou

aprendizagens, mobilizou saberes e recursos, produzindo competências. Este processo é, consubstanciado num conjunto de atividades que permitem ao adulto fazer o seu balanço de competências, construindo assim um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) que contém todas as evidências documentadas das competências de que o adulto é portador.

ii) O segundo eixo, a **Validação de Competência - Chave**, que se consubstancia num conjunto de atividades que visa apoiar o adulto no processo de avaliação das suas competências, relativamente às áreas de Competência - Chave e aos níveis de certificação escolar, de acordo com o definido no referencial atrás referido. Este processo culmina com a atuação do Júri de Validação que analisa e avalia o dossiê pessoal do adulto, recorrendo sempre que necessário ao pedido de demonstração de competências menos documentadas. Trata-se, essencialmente, de um ato formal e é o Júri de Validação que estipula qual o nível de certificação a atribuir.

iii) Por último, o **eixo de Certificação de Competências - Chave**, que confirma a oficialização das competências adquiridas, reconhecidas e validadas pelo Júri de Validação, através da emissão de um certificado.

Além destas três fases, o processo pode implicar, em função das conclusões do reconhecimento de competências, a frequência de Formação Complementar, nas áreas previstas no referencial de Competências – Chave, com as quais se procura colmatar as lacunas evidenciadas na primeira fase do processo.

Os adultos, em todas as fases do processo, são apoiados pelos profissionais de RVCC, desde o acolhimento à validação e certificação, e pelos formadores. De uma forma articulada com o profissional de RVCC, acompanham o adulto na exploração das suas competências de vida, na construção do PRA e na sua validação e certificação de competências. A figura central nos Centros Novas Oportunidades é o Profissional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

O processo de reconhecimento e validação de competências, origina em cada adulto, uma transformação de si próprio, que emerge na descoberta de saberes, que até ao início do processo eram ignorados ou desvalorizados. Um adulto que passe por este processo não encontra apenas a oportunidade de obter a certificação das suas aprendizagens - encontra-se a si próprio - e sai do processo com a consciência das competências que efetivamente tem e com a certeza que pode continuar a aprender. A experiência de passar por um processo

Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências é uma experiência da redescoberta do ser.

2.1. Motivos de adesão ao Processo de RVCC

De acordo com os primeiros estudos de avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), os motivos que levam os adultos a aderirem a um processo de reconhecimento de competências podem ser enquadrados, de acordo com Liz (2009) em quatro grandes grupos de motivações.

- As motivações de ordem pessoal respeitantes ao alargamento da experiência pessoal e dos conhecimentos gerais contribuindo assim ampliar os horizontes culturais (Liz *et al.*, 2009).
- As motivações de ordem socioprofissional associadas a uma vontade de mudança de condições laborais ou mesmo de atividade profissional.
- Outro conjunto de motivações prende-se com a expectativa de progressão na carreira ou de obter um posicionamento negocial mais favorável.
- A procura do reconhecimento social legitimando os papéis que já se desempenham na comunidade (Liz *et al.*, 2009) constitui igualmente um grupo de motivações.

Os autores da avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades, referem um fator que se revela como um forte motivo de adesão ao processo de reconhecimento de adquiridos que é a possibilidade de adultos verem “reparada”, uma situação de ausência de nível de escolaridade, que consideravam ser uma falha.

Cavaco (2008) destaca a procura da valorização/satisfação pessoal, nas situações em que o adulto pretende obter o diploma para a concretização de um objetivo que, por diversas razões tem vindo a adiar como um fator de adesão ao processo de reconhecimento de competências. Os adultos que por vários motivos não prosseguiram os seus estudos enquanto jovens manifestam muitas vezes um sentimento de “incompletude” (Liz *et al.*, 2009) e percebem o sistema de reconhecimento de competências como um meio acessível e eficaz para reparar essa situação. A correspondência entre o nível de qualificação e os níveis de escolaridade do ensino básico (B3), 9º ano e nível secundário (NS), 12º ano – traz uma segurança decisiva para justificar o percurso (Liz *et al.*, 2009).

Os motivos de adesão ao processo RVCC referidos são consistentes com os dois grandes pressupostos do reconhecimento de competências: da experiência podem ocorrer aprendizagens e que estas podem ser reconhecidas, validadas e traduzidas numa certificação

oficial que permitam a valorização e legitimação social. Os adultos aderem ao sistema de reconhecimento de competências na expectativa de serem reconhecidas e validadas as aprendizagens que foram adquirindo ao longo da sua experiência de vida para, desse modo, obterem uma certificação que lhes permitirá um reconhecimento social e profissional mais favorável. Estes fundamentos simples e aparentemente evidentes, no quadro da conceção de reconhecimento de competências, levantam questões complexas ao nível conceptual e metodológico que causam dificuldades de operacionalização do processo de reconhecimento e validação de competências, eventualmente causadoras de situações de desistência do processo de reconhecimento.

2.2. Os obstáculos inerentes ao processo RVCC

A Iniciativa Novas Oportunidades, que em Portugal promove a operacionalização das práticas de reconhecimento de competências, tem vindo a desenvolver uma estratégia de mobilização da população adulta pouco escolarizada que permitiu ultrapassar a meta de um milhão de inscritos (ANQ, 2010). No entanto, a prática dos centros reconhece que um grande número de inscritos, sobretudo no nível secundário, não completa o seu processo de reconhecimento ficando num estado de suspensão ou mesmo de desistência. Enquadrar e avaliar as dificuldades inerentes ao processo de reconhecimentos de competências é fundamental para perceber as razões que levam um grande número de adultos, após a expectativa inicial, a não concluírem o processo em que se envolveram.

O processo de reconhecimento de competências assenta no pressuposto de que a aprendizagem do adulto decorre da experiência realizada nos diferentes contextos da sua vida desempenhando este o papel central no desenrolar do percurso de reconhecimento. A identificação de competências pode deparar-se desde logo com uma dificuldade sendo a principal fonte, o relato autobiográfico do adulto que apresenta frequentemente um conceito de experiência impreciso, englobando uma grande diversidade de significados (Cavaco, 2007). A noção de experiência apresenta um sentido muito abrangente, evolutivo e que reflete as vivências e interações constantes do indivíduo com o meio. A experiência pode resultar em aprendizagens se a situação descrita for refletida e reelaborada pelo adulto, o que nem sempre acontece, tornando-se por isso a desocultação e a identificação de competências um trabalho difícil, quer para o adulto, quer para a equipa técnico pedagógica.

É proposto ao adulto que, a partir da descrição inicial da sua história de vida, identifique e reconheça, com base num trabalho de reflexão e reconstrução, situações experienciais que motivaram aprendizagens capazes de originarem competências. Esta é uma tarefa que desde

logo se torna difícil, quer do ponto de vista do adulto, quer na perspectiva da equipa que o acompanha, dada a dificuldade e complexidade da própria noção de competência. De acordo com Cavaco (2007) por competência entende-se a capacidade de mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de saberes situados ao nível do saber, saber – fazer e sabe - ser na resolução de problemas. A competência surge sempre a partir de uma ação e resultante de um dado contexto.

O adulto demonstra por vezes dificuldades em identificar e desocultar, através da sua autoavaliação e do recurso às memórias, o que na sua experiência de vida pode ter resultado em competências. A exigência da reflexão que o processo coloca pode resultar em dificuldades dado que a capacidade de reflexão não é idêntica em todas as pessoas (Pires, 2007). A equipa técnico pedagógica pode encontrar dificuldades em identificar competências através do relato do adulto, para que possam ser validadas de acordo com os referenciais predefinidos. A capacidade de reflexão que o reconhecimento de competências presume, nem sempre é um dado adquirido em todos os adultos, pode condicionar o desenvolvimento e a conclusão do processo. Criar e aplicar formas de estimular a reflexão pode ser um desafio que se coloca às equipas que apoiam os adultos de modo a garantir a continuidade e finalização do processo.

Uma outra dificuldade inerente ao processo de reconhecimento diz respeito à avaliação em que podemos reconhecer o confronto de duas lógicas de avaliação/validação (Pires, 2007). Por um lado, a equipa que acompanha o adulto, depois de identificadas as competências, deve proceder à sua avaliação e posterior validação de acordo com os critérios constantes do Referencial de Competências – Chave no quadro de uma lógica social de validação/acreditação que visa o reconhecimento formal das competências (Pires, 2007). Esta tarefa revela-se um processo complexo (Cavaco, 2007) pois o referencial apresenta critérios muito vastos que têm de ser reinterpretados pela equipa e adequados ao relato concreto do adulto em análise. A principal preocupação da equipa deve ser a possibilidade de certificação, de acordo com Cavaco (2007) não pode deixar de ter em conta uma perspectiva “humanista, com potencialidades ao nível da consciencialização” se pretender investir na permanência e conclusão dos adultos no processo de reconhecimento.

O reconhecimento pessoal tem subjacente uma lógica individual da autoavaliação (Pires, 2007) presente em todo o processo em que o indivíduo, ao elaborar a sua história de vida, recorda situações vivenciais fazendo um balanço das suas aprendizagens procurando detetar competências. Este é um processo reflexivo que exige um trabalho de auto – análise, introspeção e seleção de experiências de vida que interfere com o seu “eu” envolvendo

mecanismos cognitivos e emotivos (Cavaco, 2007) e que, por isso, mesmo questiona o indivíduo naquilo que lhe é mais fundamental: a construção do seu ser. Cavaco (2008, citado por Parquay, 2000), desde o momento em que se avalia uma competência, os sujeitos são necessariamente implicados, é o conjunto dos seus recursos cognitivos, afetivos e motores que são tidos em conta, eles sentem-se globalmente julgados, na sua pessoa, na sua identidade.

O reconhecimento de competências é um processo de construção da identidade pessoal (Pires, 2007) na medida em que o sujeito ao confrontar-se com a descoberta das suas competências está a confrontar-se com a sua valorização ou desvalorização enquanto pessoa.

O adulto ao autoavaliar as suas competências está a avaliar-se a si próprio enquanto pessoa, está a julgar as suas opções o que, se não for vivenciado positiva e construtivamente, pode constituir um forte obstáculo a nível emocional e psicológico e vir a resultar numa fragilização em termos identitários (Pires, 2007) que pode originar no abandono do processo. Mas, se o processo for conduzido de forma a valorizar positivamente as potencialidades evidenciadas podem apresentar benefícios muito significativos ao nível do reforço da autoestima, da autoconfiança e da autonomia do sujeito. Relativamente a estes benefícios, a avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades mostra que uma grande maioria dos adultos que adquiriram certificação no âmbito do processo de RVCC, refere como fundamentais os benefícios em termos pessoais, de reforço da autonomia e de satisfação pessoal, que obteve no decurso do processo de reconhecimento concluindo que há uma remuneração afetiva do Sujeito – Cidadão, elemento muito importante para a autoestima e confiança (Lopes *et al.*, 2009). Além das vantagens de carácter pessoal, o reconhecimento de competências tem como objetivo dar visibilidade social às aprendizagens realizadas ao longo da vida, em diferentes contextos, através da certificação que permite o reconhecimento social e profissional da experiência de vida do sujeito. Segundo Pires (2007), a utilidade social da validação/acreditação depende fortemente da legitimidade do sistema e do seu reconhecimento social. Para os adultos, a importância de reconhecer e validar certas competências, sobretudo as de carácter profissional, só se torna importante quando têm necessidade de as demonstrar no âmbito da atividade profissional ou quando percebem que as competências que não foram refletidas podem constituir uma vantagem face a uma situação de mudança de emprego, ou de profissão ou de desemprego. Se o adulto não tiver a noção de que o seu investimento no processo de reconhecimento será valorizado social e profissionalmente, nomeadamente proporcionando-lhe benefícios remuneratórios ou de progressão na carreira, tenderá a desmotivar e a não concluir o processo.

Os estudos de avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades, no que diz respeito às consequências da qualificação na vida do sujeito, concluem que para os adultos inquiridos que terminaram o processo de reconhecimento as repercussões na atividade laboral são muito diminutas sendo preocupante que a qualificação proporcionada não esteja a obter no mercado de trabalho reflexos produtivos alargados (Lopes *et al.*, 2009). Apenas um terço dos sujeitos diz ter recebido reconhecimento no local de trabalho e quando lhes foi pedido para detalhar cerca de 30% deste grupo afirma o reconhecimento se refletiu apenas em termos afetivos (Lopes *et al.*, 2009). A valorização da certificação por parte de superiores hierárquicos e colegas foi igualmente diminuta. Por isso se explica, de acordo com os autores do estudo citado, o lançamento de ações que visem o reforço comportamental por parte das empresas (Lopes *et al.*, 2009). A nível da rede de relações o reconhecimento do esforço do indivíduo foi muito positivo registando-se um nível de reconhecimento mais alto nos sujeitos com maior grau de proximidade do candidato. Dados estes que levam os autores do estudo a afirmar que o que se está a verificar é um sucesso vivido conjuntamente, mais do que a valorização social absoluta (Lopes *et al.*, 2009). Certamente, alguns adultos, para além da motivação intrínseca que os impulsiona a inscreverem-se e a concluírem o processo de reconhecimento, apresentam uma forte componente de motivação extrínseca que se manifesta na solicitação de obterem uma valorização social e profissional. Se a expectativa criada pelo adulto começar a ficar diluída ou mesmo inexistente, este poderá não encontrar um sentido para o seu esforço, dado que não apontará para uma “utilidade” concreta e objetiva para a obtenção da certificação e, não considerando o processo de reconhecimento uma prioridade, será levado a não o concluir.

PARTE II – Estudo Empírico

Capítulo IV – O contexto da pesquisa

1.O Centro Novas Oportunidades (CNO) de Cuba

A constituição do CNO de Cuba (inserido no Agrupamento de Escolas de Cuba) foi publicada em Diário da República, através do Despacho nº 11413/2006 (2ª série), de 25 de maio de 2006, a sua acreditação como entidade promotora de Centro RVCC e a sua criação através do Despacho Conjunto nº 449/2006, de 5 de junho de 2006.

Esta estrutura educativa tem em vista a melhoria dos níveis de certificação escolar dos adultos maiores de 18 anos de idade residente no território do município de Cuba (e concelho limítrofe) que não possuam o nível básico ou secundário de escolaridade, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. A certificação obtida através deste sistema permite não só a sua valorização pessoal, social e profissional, mas também o prosseguimento de estudos/formação.

O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências decorre no Centro Novas Oportunidades de Cuba, desde o ano letivo de 2006/07, ao nível do Ensino Básico, desde o ano letivo 2007/2008, ao nível do Ensino Secundário.

De 1 de setembro de 2006 a 31 de dezembro de 2010, o CNO de Cuba certificou 296 adultos (dados do SIGO).

O Centro Novas Oportunidades do Agrupamento de Escolas de Cuba, de acordo com o Plano Estratégico de Intervenção, pretende contribuir para o respeito pela individualidade, para a melhoria das condições de vida, das qualificações e da inserção socioprofissional dos Adultos, reduzindo o *deficit* de qualificação escolar e profissional, aumentando os níveis de escolaridade da população adulta da nossa região, regendo-se pelos princípios e compromissos que passamos a referir.

De acordo com a declaração de Qualidade, os valores e princípios do CNO de Cuba encontram-se:

Centrados no adulto:

- Igualdade de oportunidades;
- Justiça social;
- Acesso ao conhecimento;
- Transparência na relação com o adulto;

- Igualdade no tratamento;
- Ética e confidencialidade das declarações emitidas pelo adulto;
- Valorização do autoconhecimento e realização pessoal do adulto;
- Valorização da identidade pessoal do adulto;
- Valorização da autonomia do adulto.

Centrados na Equipa:

- Espírito de equipa;
- Cooperação;
- Seriedade e rigor;
- Corresponsabilidade;
- Abertura à inovação;
- Flexibilidade funcional;
- Aperfeiçoamento permanente na prestação de serviços ao adulto;
- Desenvolvimento de competências.

Centrados na Cooperação e Parceria:

- Desenvolvimento de uma rede local de parcerias com entidades cujos trabalhadores possam ser candidatos ao sistema RVCC;
- Partilha e disseminação de metodologias de trabalho, instrumentos e boas práticas de RVCC;
- Cooperação técnica e logística;
- Responsabilidade e atitude pró-ativa na participação na Rede de Centro RVCC.

1.1. Modelo de Funcionamento do CNO de Cuba

Segundo os dados retirados do Plano Estratégico de Intervenção, passo a citar o modelo de funcionamento do CNO de Cuba.

A equipa do centro é constituída por um coordenador, três profissionais RVCC, um técnico de encaminhamento, oito formadores, um técnico administrativo e liderada pelo Diretor do Centro. Funciona num modelo de gestão por objetivos, fazendo o planeamento das atividades do centro, a atribuição de responsabilidades específicas, o controlo periódico de resultados e de objetivos, tendo sempre presente a preocupação do registo sistemático de todo o processo, favorecendo o contacto com o exterior e motivando para a criação de novas parcerias favoráveis ao Centro Novas Oportunidades.

A equipa acompanha e avalia permanentemente o desenrolar do processo, efetuando os devidos ajustes e correções, avaliando o seu próprio desempenho, realizando reuniões periódicas e uma avaliação de desempenho dos técnicos.

Entre os profissionais RVCC e os formadores existe uma articulação, para a adaptação dos materiais e para a tradução do balanço de competências para o referencial de competências – Chave e do referencial para as situações de vida dos adultos.

Relativamente às regras de funcionamento do centro, o horário dos técnicos da equipa é programado de forma flexível e em função das várias atividades a desenvolver, o que permite atingir as metas a que o CNO se propõe.

Em termos de horário de atendimento decorre das 09h às 12h30 e das 13h30 às 21h00, podendo sofrer alterações consoante às necessidades dos adultos e da dinâmica do Centro.

As sessões de reconhecimento de competências decorrem das 20h00 às 21h30 e as sessões de formação complementar das 19h00 às 20h35 e das 20h00 às 21h30.

A área de intervenção do Centro Novas Oportunidades do Agrupamento de Escolas de Cuba compreende o concelho de Cuba e concelhos limítrofes deste, promove a itinerância, contando, com o apoio dos parceiros, tanto na sinalização de adultos como na disponibilização de espaços físicos para a realização das sessões e das formações complementares.

O CNO considera uma mais valia, a flexibilidade de funcionamento e da marcação de sessões RVCC, assim como:

- o adulto pode iniciar o processo em qualquer altura do ano;
- apesar da maioria das sessões decorrer em grupo, o processo tem um carácter individual, não exigindo a presença das mesmas pessoas, nas mesmas sessões com o mesmo instrumento de mediação.

O Centro Novas Oportunidades optou, desde o início, por este modelo de funcionamento, com o intuito de dar resposta a todas as solicitações, assim como respeitar as características e necessidades individuais de cada um dos adultos, nomeadamente pelo facto de trabalhar com um público-alvo proveniente de diversos concelhos e com características muito heterogéneas.

1.2. Área de Intervenção do CNO de Cuba

A área de intervenção do Centro Novas Oportunidades do Agrupamento de Escolas de Cuba é a NUT III, com uma maior incidência nos concelhos de Cuba, Vidigueira, Alvito, Ferreira do Alentejo e Beja. Como o território de abrangência do CNO se estende por uma vasta área,

para colmatar a dificuldade da distância que os adultos têm que percorrer para se deslocarem ao Centro Novas Oportunidades de Cuba, foram tomadas as seguintes medidas:

- Processos RVCC em itinerância;
- Sessões de informação e esclarecimento nos diversos concelhos e respetivas freguesias;
- Estabelecimento de uma rede de parcerias sólidas e operacionais;
- Flexibilização da frequência e horário do Centro Novas Oportunidades, consoante as necessidades específicas dos adultos em processo.

1.3. Caracterização dos adultos inscritos no CNO de Cuba

Neste ponto farei, uma análise da evolução dos adultos inscritos, certificados e dos que abandonaram o processo RVCC, desde a abertura do CNO até ao final de 2011.

Os dados que irei apresentar foram retirados da base de dados do SIGO (Sistema Informação e Gestão da Oferta) e referem-se à atividade do CNO de Cuba desde a sua abertura.

Tabela 1

Número de adultos inscritos por nível de certificação e respetiva evolução ao longo do tempo

Ano	2006		2007		2008		2009		2010		2011		Total	
Nível	NB	NS	NB	NS	NB	NS	NB	NS	NB	NS	NB	NS	NB	NS
Adultos														
Inscritos	85	0	205	165	90	163	45	57	89	76	54	43	568	504
Total	85		370		253		102		165		97		1072	

Fonte: SIGO, dados respeitantes de 2006 a 2011

De acordo com os valores da tabela, verifica-se que o ano que houve mais inscrições foi em 2007. Segundo Capucha (2008), com a campanha publicitária nacional assistiu-se, em 2007, ao maior número de inscritos em CNO alguma vez registado, com aproximadamente 300 000 inscrições. Estes valores são o reflexo de uma campanha publicitária nacional que divulgou os CNO's, bem como o início do processo de RVCC de nível secundário. Como mostra a tabela 1, 2007 e 2008, no CNO de Cuba, foram os dois anos que ocorreram mais inscrições tanto a nível básico como a nível secundário.

Tabela 2**Número de adultos certificados**

Ano	2006		2007		2008		2009		2010		2011		Total	
Nível	NB	NS	NB	NS	NB	NS	NB	NS	NB	NS	NB	NS	NB	NS
Adultos	0	0	156	0	68	2	28	10	21	11	34	11	307	34
Certificados														
Total	0		156		70		38		32		45		341	

Fonte: SIGO, dados respeitantes ao período 2006 – 2011

Relativamente ao número de adultos certificados neste CNO, 2007 e 2008 foram os anos que ocorreram mais certificações, devido ao elevado número de inscrições. Quanto aos níveis de certificação, os dados obtidos na tabela 2 permitem-nos concluir que o maior número de indivíduos certificou o nível básico. A incidência da certificação ao nível básico resulta do facto dos adultos inscritos no CNO possuírem maioritariamente o nível básico, tal como se pode ver na tabela 1.

Convém aqui realçar, que, de acordo com os resultados dos Censos 2001, cerca de 61,8% da população residente em Portugal possuía no máximo o 2º ciclo do ensino Básico, não atingindo desta forma, a escolaridade mínima obrigatória atual de nove anos. Aliás, de acordo com Benavente (1996) o contexto Nacional caracteriza-se, também, por baixos níveis de qualificação profissional, de escolarização e de literacia.

Tabela 3**Número de adultos que abandonaram o processo RVCC**

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Adultos	5	36	29	10	2	0	77
Desistentes							

Fonte: SIGO, dados respeitantes ao período 2006 - 2011

Segundo os dados da tabela 3, verifica-se que em 2007 e 2008 foram os anos que ocorreram mais abandono. Talvez o motivo tenha a ver com a conclusão das obras dos canais de irrigação que estavam a ser construídos nas proximidades do concelho de Cuba e após a análise dos dados do SIGO tendo em conta à origem dos adultos inscritos.

1.3.1. Distribuição dos adultos inscritos (2006-2011)

1.3.1.1. Origem geográfica dos adultos inscritos no CNO de Cuba

Tabela 4

Origem geográfica

Origem geográfica	Residentes no concelho de Cuba	Residentes nos concelhos limítrofes	Oriundos de outros concelhos
Número de adultos inscritos	529	485	58

Fonte: SIGO, dados respeitantes ao período 2006 - 2011

A distribuição dos adultos por origem geográfica pode ser visualizada na tabela 4. Da leitura da mesma, concluímos que o maior número de adultos reside no concelho de Cuba, seguindo-se os que residem nos concelhos limítrofes e, por fim, os oriundos de outros concelhos.

1.3.1.2. Nível de certificação

Tabela 5

Nível de certificação

Nível de certificação	Nível Básico	Nível Secundário
Número de adultos inscritos	568	504

Fonte: SIGO, dados respeitantes ao período 2006 – 2011

Quanto ao nível de certificação que os adultos procuraram neste CNO, o nível básico foi o mais frequentado como mostra a tabela 5, o que comprova os dados dos Censos de 2001 e o estudo da carta educativa do concelho de Cuba (maio, 2006) em que o nível das habilitações literárias da população é baixo. Segundo a informação da carta educativa do concelho de Cuba, passo a citar “ no que diz respeito aos estratos etários em idade escolarizável o dispositivo educativo tem cumprido os seus objetivos, o mesmo não se pode concluir quando analisamos as habilitações da população em geral, e em particular, da população em idade ativa” (p.32). Foi com a abertura do CNO de Cuba que veio elevar o nível de habilitações literárias da população ativa.

1.3.1.3. Género

Tabela 6

Género

Género	Masculino	Feminino
Número de adultos inscritos	472	600

Fonte: SIGO, dados respeitantes ao período 2006 – 2011

Como se pode depreender da análise da tabela 6 registou-se, na população inscrita, uma predominância do género feminino. Desde sempre a mulher foi diferente do homem, não só pelo género mas também na divisão do trabalho, pela educação e pela sua influencia social. O papel das mulheres face ao trabalho, política e educação modificou-se com a alteração do regime que ocorreu em 1974, afirma Pereira (2005) “um certo subaproveitamento das competências pessoais de mais de metade da população (...) As mulheres estavam entre os mais pobres; relativamente às habilitações académicas, eram quem detinha as maiores taxas de analfabetismo, no que diz respeito ao trabalho, a taxa de participação feminina no mundo laboral era reduzida e a condição específica de doméstica era representativa de uma vasta maioria das mulheres” (p.99).

Segundo Arrotea (2002), no que respeita às mulheres, registou-se, entre 1991 e 2001, um “acrécimo da feminização do emprego” também registado ao nível do ensino superior (19,7%), como consequência da emancipação da mulher e do seu papel cada vez mais interventivo e participativo na sociedade portuguesa.

1.3.1.4. Idade

Tabela 7

Idade

Idade	Número de adultos inscritos
[18, 28]	166
[29, 38]	300
[39, 48]	324
[49, 58]	220
[59, 68]	58
[69, 78]	4
TOTAL	1072

Fonte: SIGO, dados respeitantes ao período 2006 – 2011

Os adultos inscritos têm idades compreendidas entre os 18 anos e os 76 anos de idade. Predomina a faixa etária dos 39 aos 48 anos de idade, o que pode justificar-se por ser o grupo etário que se encontra no auge da vida ativa, sendo por isso sujeito a maiores pressões em termos profissionais.

2.O contexto territorial do CNO de Cuba

O CNO de Cuba situa-se no concelho de Cuba. Este fica no Baixo Alentejo a 18 km de Beja, capital de distrito ao qual pertence. Tem de superfície cerca de 18 mil hectares, sendo um dos mais pequenos do distrito. É formado por quatro freguesias: Cuba, Faro do Alentejo, Vila Alva, Vila Ruiva e o lugar de Albergaria dos Fusos, que pertence a esta última freguesia. Confina, a norte, com os concelhos de Évora, Viana e Portel; a leste, com o concelho da Vidigueira; a sul, com o concelho de Beja e, a oeste, com os concelhos de Ferreira do Alentejo e Alvito.

O Centro Novas Oportunidades do Agrupamento de Escolas de Cuba abrange cinco concelhos, Cuba, Vidigueira, Alvito, Viana do Alentejo e Portel, como território de abrangência. Portel e Viana do Alentejo pertencem ao distrito de Évora e os restantes três ao distrito de Beja.

Como o território de abrangência se estende por uma vasta área, o CNO tentou colmatar a dificuldade óbvia da distância que os adultos têm que percorrer para se deslocarem à sede do Centro Novas Oportunidades (Cuba), através de:

- Processos RVCC em itinerância;
- Sessões de informação e esclarecimento nos diversos concelhos e respetivas freguesias;
- Estabelecimento de uma rede de parcerias sólidas e operacionais;
- Flexibilização da frequência e horário do Centro Novas Oportunidades, consoante as necessidades específicas dos adultos em questão.

A área de influência do CNO caracteriza-se por ter uma população envelhecida e com baixos níveis de escolaridade.

2.1.Dados Demográficos e Populacionais

A realidade da população de Cuba não difere muito da realidade do Alentejo; a sua tendência é para diminuir e envelhecer. De acordo com os censos de 2011, a população residente do

concelho de Cuba é de 4883 habitantes, distribuídos pelas quatro freguesias, sendo a densidade populacional de 29 hab/km².

A evolução da população do concelho de Cuba, nos últimos dez anos, correspondentes aos censos de 2001 a 2011 é a que se apresenta a tabela seguinte:

Tabela 8

Evolução da População Residente por sexo no concelho de Cuba

Concelho	População Residente						População Residente 2001 e 2011(variação)					
	2001			2011			Número			Percentagem (%)		
Cuba	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
		4994	2425	2569	4883	2379	2504	-111	-46	-65	-2,2%	-1,9%

Fonte: INE (Censos 2001; Censos 2011)

Verifica-se, na tabela acima apresentada, que na década de 2001 a 2011, houve um decréscimo na população residente, tanto no sexo feminino como no sexo masculino. Os dados apresentados demonstram que houve uma perda de cerca 2,2 % da população, correspondendo a uma perda de 111 habitantes.

A migração é um dos fatores responsáveis pelo envelhecimento da população residente. São os grupos etários mais jovens que, sucessivamente, abandonam o concelho em busca de outras oportunidades, deixando de aí, criar os seus filhos e contribuir para a renovação das gerações. A perda da população em idade fértil e a diminuição geral do número médio de filhos por casal contam-se entre as causas do envelhecimento e da diminuição da população.

Capítulo V – Desenho da investigação

1. Problemática, questão de partida e objetivos de investigação

O Sistema de Reconhecimento de Competências, concretizado em Portugal pela Iniciativa Novas Oportunidades (INO), tem mobilizado um grande número de adultos que vêm nesta modalidade educativa uma possibilidade de aumentar o seu nível de qualificação e a respetiva escolaridade. No entanto, a prática dos Centros Novas Oportunidades tem registado um considerável número de candidaturas que não terminam o processo de reconhecimento. Verificando-se que muitos adultos iniciam o processo com entusiasmo mas que não chegam a finalizar, não obtendo a validação e certificação desejadas. Neste contexto, surgiu a necessidade de abordar esta problemática e partiu-se para a seguinte questão de partida:

Qual o universo de indivíduos que desistiu do processo de RVCC, no CNO de Cuba, no período de 2006 a 2010, quais as causas que determinaram em desistência e quais as respetivas consequências?

De acordo com esta questão de partida e com o exposto anteriormente o objetivo principal desta investigação consistiu em conhecer a dimensão, as causas e as consequências do abandono no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), ocorrido no CNO de Cuba, no período de 2006 a 2010.

Além deste, foram delineados os seguintes objetivos específicos para o desenvolvimento desta investigação:

- Identificar o universo de indivíduos que desistiu do processo RVCC no CNO de Cuba, no período 2006-2010;
- Conhecer as causas que determinaram a inscrição no processo (do mesmo universo de indivíduos);
- Conhecer as principais características/evidências do percurso protagonizado pelos indivíduos até ao momento do abandono;
- Identificar os períodos críticos, durante o percurso, que determinaram a decisão de abandono;
- Caracterizar o período imediatamente posterior ao abandono;
- Conhecer a situação atual dos indivíduos face aos respetivos percursos de qualificação.

2. Metodologia

2.1. Principais opções metodológicas

Qualquer procedimento empírico, pressupõe que sejam tomadas opções metodológicas, para que o investigador possa utilizar o método científico com rigor e honestidade, e ainda utilizar os recursos de forma produtiva e eficaz. Para Quivy & Campenhoudt (1998) o procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Consiste portanto em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação (p.25). Herman, (citado por Lessard-Hérbert,1994), define metodologia como “ (...) um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica”(p.15).

Escolher uma metodologia de investigação, passa por diversos patamares, entre eles, saber o que pensa o investigador sobre a realidade e o que existe que possa ser conhecido (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Segundo Tuckman (2005), “a investigação é uma tentativa sistemática de elaboração de respostas às questões”, que surgem no âmbito de uma problemática e de um objeto de estudo (p.5).

Neste estudo, participaram adultos que desistiram do processo de RVCC no período de 2006 a 2010, do Centro de Novas Oportunidades de Cuba.

Para operacionalização da investigação recorreu-se aos dados do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa da Agência Nacional de Qualificação (SIGO), relativos à população – alvo da investigação, atendendo a que, como referem Marconi e Lakatos (2005), toda a pesquisa científica implica a recolha de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas utilizadas.

Para Costa *et. al.*, (1979, citado por Sousa, 2005), método é definido como um “processo racional para chegar a um determinado fim”. Por outras palavras, o método é uma “maneira ordenada de realizar determinada tarefa” (p. 27).

Assim, “ para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objetivos próprios, do seu modelo de análise e das suas hipóteses” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 233). Estes autores afirmam que não existem métodos ideais, daí não existir um que seja superior a todos os outros, mas todos eles são úteis para os fins a que se destinam, “ na condição de terem sido sensatamente escolhidos, de serem aplicados sem rigidez e de o investigador ser capaz de medir os seus limites e a sua validade”. Atendendo a estes factos, decidimos desenvolver o nosso estudo no âmbito da metodologia qualitativa, recorrendo ao estudo de caso, é um estudo não experimental predominantemente

qualitativo. O investigador conta pormenorizadamente dados de um caso, ou grupo de casos idênticos. Com efeito, é possível o recurso a uma multiplicidade de técnicas, das quais se destacam a entrevista, a análise documental e a observação (Pardal & Correia, 1995, p. 22,23). Este tipo de estudo não aponta para a generalização dos dados obtidos, mas sim para a particularização. Mas, e tendo em conta que permite o entendimento do específico na sua complexidade, simultaneamente pode facultar o acesso, sob situações muito restritivas, a uma quantidade indeterminada de vulgarizações empíricas, de validade passageira (Pardal & Correia, 1995: 22; Neto-Mendes, 1999: 279,280).

No seguimento, e de forma concordante com Bryne (Pardal & Correia, 1995), o esquema teórico-conceitual da pesquisa e os objetivos da mesma podem proporcionar a apresentação do estudo de caso sob forma de variadas modalidades (p. 23). Os tipos de estudo de caso podem ser: de exploração, descritivos e práticos.

Para uma melhor análise do tema em estudo, a nossa opção incidiu sobre este método, dado que é nosso propósito levantar elementos elucidativos da problemática ligada ao abandono no processo de RVCC num caso específico (CNO de Cuba) e não a sua análise extensiva. Relativamente aos instrumentos de investigação optamos pela entrevista semiestruturada e pela análise de conteúdo consequente.

2.2. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de investigação são aqueles capazes de recolher informação pretendida para um estudo Quivy & Campenhoudt (1992). Os instrumentos de recolha de dados constituem-se ferramentas de apoio à investigação, que viabilize a recolha de evidências passível de responder à problemática definida. Numa investigação qualitativa e interpretativa, não se procura medir necessariamente o fenómeno em estudo, mas antes compreender a realidade assumindo o pressuposto de que a mesma “não será objetiva nem apenas uma única, admitindo-se a sua apreensão subjetiva e tantas interpretações da realidade quantas os indivíduos que a considerarem” (Sousa, 2005, p. 31).

Para a realização deste projeto de intervenção, foi adotada uma metodologia de carácter qualitativo baseada nas informações obtidas através da aplicação de entrevistas semiestruturadas.

Utilizámos, como instrumento, a entrevista semiestruturada (Anexo 1) e produzimos grelhas de análise de conteúdo (Anexo 3).

2.2.1. Técnica de Análise

Bogdan e Bicklen (1994), entendem por análise de dados: “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

A análise e tratamento dos dados foram efetuados recorrendo aos métodos de análise que mais se adequam ao tipo de investigação. Como se pretende que este seja um estudo de carácter eminentemente qualitativo, será feita a análise de conteúdo, após a recolha de dados. Dada a natureza qualitativa da investigação, privilegiaremos a análise de conteúdo para o tratamento das entrevistas. De acordo com Bardin (1977), as técnicas de análise de conteúdo utilizadas na investigação qualitativa visam enriquecer a leitura dos dados e possibilitam a descoberta de conteúdos que vão confirmar ou infirmar o que se procura demonstrar. O autor considera que o processo da análise de conteúdo de mensagens é intuitivo, facilmente adaptável à evolução das hipóteses e possui duas funções:

- uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo “para ver o que dá”.
- uma função de “administração da prova”. Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É análise de conteúdo “para servir de prova”.(p.29, 30)

Ainda o mesmo autor, Bardin (2007), define análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem” (p.37). Na análise de conteúdo, são privilegiados os indicadores qualitativos baseados no discurso, uma vez que das entrevistas aplicadas retirámos expressões proferidas por eles, no sentido de procedermos ao tratamento destas comunicações.

A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica.

De acordo com Tomé (2010), “a análise de conteúdo tem como objetivo principal compreender o sentido preciso emergente dos discursos” (p.74).

Para elaborar esta análise de conteúdo utilizamos como instrumento, grelhas de análise de conteúdo (Anexo 3) das entrevistas com o objetivo de analisar o teor das respostas. As grelhas foram divididas em subcategorias e conteúdo de unidades de registo.

Bardin (1997), lembra que “ a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto.”

Seguidamente, realizou-se a codificação da entrevista. “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Bardin,1997, p.103). Foi considerado a seguinte codificação: página do registo, número do entrevistado e número da unidade de registo. Com esta codificação foram elaborados quadros para cada categoria e procedeu-se à análise de conteúdo.

2.2.2.Procedimento de Recolha e a Análise de Dados

Para a construção das questões para o guião de entrevista foram recolhidos dados através de uma conversa exploratória com dois adultos que se encontravam em abandono no processo RVCC.

Após a definição e apreciação das questões e dos objetivos da investigação, construiu-se um guião de entrevista semiestruturada que foi validado por um painel de especialistas na área da investigação. Esta validação permitiu constatar alguma inexistência de questões e inadequação na linguagem, o que conduziu a uma reformulação do guião de entrevista. Posteriormente foi aplicado, como pré-teste, a um adulto de outro CNO, que se encontrava em abandono e foi constatado alguma insuficiência material e inadequação na linguagem, o que levou a uma reavaliação do guião que seria utilizado nas entrevistas seguintes. De acordo com Quivy (1998), “a pré-testagem dos instrumentos ajuda a constituir a problemática da investigação, contribui para rever os aspetos a ter em conta e alarga ou retifica o campo de investigação, permitindo ao investigador tomar consciência das dimensões e aspetos de um dado problema” (p.11).

Após as fases posteriormente descritas, o guião de entrevista foi aplicado aos protagonistas do nosso estudo.

As entrevistas foram gravadas no áudio digital do computador e foram transcritas (Anexo 2).

Os procedimentos de análise desenvolveram-se pelos passos seguintes:

- transcrição das entrevistas;
- leitura de todo o material transcrito;
- categorização, por categorias e subcategorias;
- explicitação do conteúdo das unidades de registo e de indicadores.

2.2.3. A entrevista

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações (Ketele,1999).É um encontro entre duas pessoas, em que uma delas, o entrevistador, procura recolher informações relativamente a um determinado assunto, mediante uma conversação profissional (Marconi & Lakatos, 2003).

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), a entrevista é uma estratégia de recolha de um conjunto de dados, que pode dar ao investigador a possibilidade de tirar da mesma elementos e esclarecimentos muito valiosos e de realce (p. 193).

Tal como referem Bringham & Moore (citado por Sousa, 2005) “a entrevista é uma conversa com um objetivo” (p. 247).

“Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Existem vários tipos de entrevistas, adequadas a determinados objetivos do estudo. Há, as entrevistas não estruturadas que permitem o aprofundamento e a exploração do estudo, as entrevistas estruturadas facilitam o controlo e a verificação da informação, e as entrevistas semiestruturadas permitem a verificação mas também o aprofundamento da informação (Costa *e al.*,2004). Na opinião de Quivy (1998), as entrevistas semiestruturadas são um método de recolha de informação especialmente adequada para quem tem como objetivo analisar “ o sentido que os atores dão às suas práticas (...) as leituras que fazem das suas próprias experiências” (p.22).

Assim decidimos nosso estudo utilizar a metodologia qualitativa recorrendo a entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados. O nosso objetivo neste estudo era conhecer a dimensão, as causas e as consequências do abandono no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência no CNO de Cuba. A opção de aplicar entrevistas deve-se ao facto de estas, se adaptarem aos nossos objetivos, permitindo aprofundar as questões e possibilitando maior contacto humano e uma expressão mais completa do entrevistado. Estas foram estruturadas em guiões específicos com base nos objetivos do tema que nos propúnhamos estudar, e testadas previamente com a finalidade de validar os itens que os compõem.

Como refere Sousa (2005) “trata-se de uma forma de entrevista que se emprega em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas” (p. 249).

Da mesma opinião partilham Quivy & Campenhoudt (2005), quando referem que através das entrevistas o entrevistador retira informações que lhe vão permitir fazer uma reflexão.

Tuckman (1994), considera “a entrevista como método de recolha de dados, é uma técnica que possibilita o acesso ao que está na cabeça das pessoas, ao não observável: opiniões atitudes, representações, recordações, afetos, intenções conhecimentos e informações”

Esta metodologia permitiu recolher informações acerca dos motivos que levaram os adultos ao abandono do processo de RVCC.

A entrevista foi validada, seguindo-se os passos seguintes:

- construção do guião de entrevista (versão 1);
- o guião de entrevista foi submetido a um painel de especialistas;
- reelaboração da entrevista (versão 2);
- aplicação da entrevista a um adulto com características equivalentes aos inquiridos;
- elaboração final da entrevista(versão 3).

Poirier (1995), tendo como base um guião de entrevista semiestruturada, “método que (...) permite, simultaneamente, um controlo mínimo do processo de memorização e uma liberdade de expressão (...), deixada ao narrador”, no intuito de deixar aos indivíduos em causa, uma grande margem de liberdade, mas tendo sempre como linha orientadora os objetivos definidos (p.24).

O guião de entrevista semiestruturada foi elaborado, no sentido em que se procurasse orientar e conduzir o entrevistado, mas também permitir que o próprio protagonizasse de forma espontânea a sua linha de raciocínio. Como refere Sousa (2005), “trata-se de uma forma de entrevista que se emprega em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas” (p.249).

Para a realização da entrevista, foi elaborado um Guião, com questões fechadas e abertas, características das entrevistas semiestruturadas, em que as primeiras questões do guião foram de encontro na recolha de alguns dados de identificação do adulto, nomeadamente a idade, o estado civil, a profissão, os anos de exercício da profissão e as habilitações literárias antes da realização do processo, que permitiram, *a posteriori* a sua utilização na caracterização da amostra.

Para além da recolha de dados, foram criados seis blocos, dos quais resultaram diversas categorias correspondentes aos objetivos de cada bloco definidos como orientadores da investigação.

1. O primeiro bloco, identificado como **Legitimação**, inclui a informação do tema da investigação, a explicação dos objetivos da investigação, a solicitação da colaboração do entrevistado, a referência à confidencialidade das informações prestadas e ao anonimato do entrevistado e a solicitação para registar a entrevista em suporte de áudio, para posterior transcrição dos dados.
2. O segundo refere-se a **Antes do Processo**, no qual foram incluídas questões relativas à caracterização do perfil do entrevistado, ao percurso profissional e escolar e às expectativas.
3. Quanto ao terceiro bloco **A inscrição**, as questões incidem nos meios de conhecimento do CNO e às razões da inscrição no CNO. Inclui ainda, as expectativas de melhoria no percurso profissional.
4. No que concerne ao quarto bloco, incide no **Processo**, cujas questões compreendem a caracterização das expectativas ao longo do processo RVCC, a metodologia utilizada no processo RVCC, as atividades propostas e as áreas de competência - chave.
5. O quinto, diz respeito ao **Abandono**, as questões são relativas às fases do processo RVCC em que ocorreu o abandono e às razões de abandono do processo.
6. Por último, o sexto bloco, referente ao **Pós-abandono**, em que as questões incidem na situação atual do indivíduo no âmbito do percurso de qualificação e nos projetos para o futuro.

Num primeiro momento, procedeu-se à seleção dos protagonistas, a partir do universo constituído pelos adultos que frequentaram algumas sessões do Processo RVCC.

Os protagonistas foram selecionados de forma aleatória, respeitando apenas um único requisito: adultos que frequentaram algumas sessões e depois abandonaram o Processo RVCC.

Identificados os protagonistas deste estudo, procedeu-se ao primeiro contacto telefónico, no sentido de convidar a participar na investigação. As entrevistas foram realizadas entre maio e junho de 2011, em locais previamente escolhidos pelos adultos e os encontros para a realização das entrevistas ocorreram individualmente e sempre agendadas com base na disponibilidade dos entrevistados, o acolhimento ao entrevistador pautou-se por uma simpatia e amabilidade extremas.

O anonimato e a confidencialidade, assim como o objetivo da entrevista e a autorização para a gravação áudio foram sempre mencionados antes de se iniciar a recolha de informações. A duração de cada entrevista foi variável, procuramos dispensar o tempo adequado para evitar o cansaço e a desmotivação.

As entrevistas foram gravadas em formato áudio com um computador, de forma a garantir uma maior fidelidade e veracidade de cada entrevista, pois, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), a única maneira de reproduzir com precisão as respostas é registá-las durante a entrevista, para se evitarem posteriores falhas de memória e distorção de informação. No fim de cada entrevista agradecemos a disponibilidade e franqueza manifestadas.

Posteriormente, as entrevistas foram integralmente transcritas, respeitando o discurso e as expressões utilizadas pelos entrevistados. (Cf. Anexo 2) As entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo, em que consistiu na divisão do discurso dos sujeitos em unidades de registo. Esta fase agrupa as respostas evidenciadas pelos adultos nas várias unidades de registo identificadas, dando origem a dados que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico.

Para tal, foi construída uma grelha de análise, onde foram criadas unidades de registo que permitiram proceder à definição de categorias e subcategorias da informação recolhida.

Criadas as categorias e subcategorias, toda a análise de conteúdo foi organizada, de modo a que todos os indicadores da mesma subcategoria e categoria ficassem agrupados.

Após o levantamento de todas as unidades de registo, procedeu-se à criação das unidades de enumeração. Estas foram convertidas em indicadores/evidências precisos que sintetizam a informação patente na unidade de registo.

2.3. Protagonistas do estudo

2.3.1. Caracterização dos protagonistas da investigação

Neste estudo de caso não utilizámos técnicas de amostragem para selecionar os nossos indivíduos. A população em estudo são nove adultos inscritos no CNO de Cuba. Na sua seleção, não houve qualquer preocupação de restringir género ou idade, tendo sido fator de seleção apenas os adultos que frequentaram o processo e que, após algumas sessões, desistiram do mesmo, e que revelaram disponibilidade e interesse em colaborar neste trabalho de investigação. Pretendíamos que houvesse alguma diversidade de adultos quanto ao nível de certificação. Tal seleção permitiu-nos obter diferentes perspetivas e tornar o estudo mais rico.

De entre os adultos, seis pertencem ao género feminino e três ao género masculino e têm idades compreendidas entre os 25 e os 70 anos.

Em relação ao nível etário dos adultos que desistiram, 33,4% (3) têm idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos. Seguindo-se as faixas etárias entre os 20 e 30 os 31 e os 40 anos com 22,2% (2). Entre os 51 e os 60 anos surge 11,1% (1). Finalmente entre os 61 e os 70 anos com 11,1% (1). De acordo com os dados, depreende-se que a faixa etária que predomina é respeitante aos adultos empregados, em que a sua carreira não lhes permite progredir. São adultos que pertencem ao quadro e na instituição onde exercem a profissão já se encontram no topo da carreira.

Tabela 9

Nível etário

Idade	Frequência absoluta (nº de adultos)	Frequência relativa (%)
[20, 30]	2	22,2%
[31, 40]	2	22,2%
[41, 50]	3	33,4%
[51, 60]	1	11,1%
[61, 70]	1	11,1%
TOTAL	9	100,0%

De acordo com os dados apresentados, 33,3% (3) dos indivíduos eram do género masculino e 66,7% (6) do género feminino.

Tabela 10

Género

Género	Frequência absoluta (nº de adultos)	Frequência relativa (%)
Masculino	3	33,3%
Feminino	6	66,7%
TOTAL	9	100,0%

No que se refere ao estado civil, 66,7% (6) dos inquiridos é casada e 11,1% (1) é divorciado, vive em união de facto e é solteiro.

Tabela 11**Estado civil**

Estado civil	Frequência absoluta (n° de adultos)	Frequência relativa (%)
Solteiro	1	11,1%
Casado	6	66,7%
Divorciado	1	11,1%
União de facto	1	11,1%
TOTAL	9	100,0%

Relativamente às habilitações literárias que os indivíduos possuíam quando se inscreveram no CNO, a análise da Tabela 12 permite concluir que a maior parte dos adultos possuía 55,5% (5), o 9ºano de escolaridade. Seguem-se os que têm o 11ºano, 22,3% (2), os que têm o 6ºano e o 8ºano de escolaridade com 11,1% (1).

Tabela 12**Habilitações literárias**

Habilitações literárias	Frequência absoluta (n° de adultos)	Frequência relativa (%)
6ºano	1	11,1%
8ºano	1	11,1%
9ºano	5	55,5%
11ºano	2	22,3%
TOTAL	9	100,0%

Da análise da Tabela 13, verifica-se que a maior parte dos adultos (77,8%) que desistiram do processo são ativos empregados a trabalhar por conta de outrem (7), seguindo-se os trabalhadores por conta própria com 11,1% (1), os aposentados com 11,1% (1).

Tabela 13**Situação profissional**

Situação profissional	Frequência absoluta (n° de adultos)	Frequência relativa (%)
Trabalhador por conta de outrem	7	77,8 %
Trabalhador por conta própria	1	11,1%
Aposentado	1	11,1%
TOTAL	9	100,0%

No que diz respeito à sua atividade profissional, a profissão que predomina foi a de ajudante de lar e geriatria com 22,3% (2).

Tabela 13.1

Atividade profissional

Atividade profissional	Frequência absoluta (n° de adultos)	Frequência relativa (%)
Pedreiro	1	11,1%
Ajudante de lar e geriatria	2	22,3%
Cozinheira	1	11,1%
Assistente operacional	1	11,1%
Gestor comercial	1	11,1%
Comerciante	1	11,1%
Técnico de vendas	1	11,1%
Funcionária pública	1	11,1%
TOTAL	9	100,0%

Inquiridos acerca do número de anos com experiência profissional, 33,3% (3) referem que tem menos de 10 anos e mais de 31 anos. Podemos verificar nestes dados os que procuram qualificar são os que têm pouca experiência, com a ambição de progredir na sua carreira e os que tem mais de 31 anos são adultos que apenas procuram o CNO para adquirir mais conhecimentos.

Tabela 13.2

Número de anos com experiência profissional

Número de anos com experiência profissional	Frequência absoluta (n° de adultos)	Frequência relativa (%)
≤10 anos	3	33,3%
16-20 anos	2	22,3%
21- 25 anos	1	11,1%
>31anos	3	33,3%
TOTAL	9	100,0%

Capítulo VI – Apresentação e discussão dos dados

1. Análise de resultados do conteúdo das entrevistas

Neste capítulo, pretende-se apresentar os resultados da análise de conteúdo efetuada a partir da transcrição das entrevistas.

Para tal, foram construídas grelhas para cada categoria, estando estas divididas em:

- subcategorias;
- conteúdo das unidades de registo;
- indicadores;
- unidades de registo (UR);
- unidades de enumeração (EU);
- coeficiente entre as unidades de registo e de enumeração(UR/EU).

O conteúdo das unidades de registo correspondem às ideias retiradas das respostas dadas pelos entrevistados e as unidades de enumeração, ao número de pessoas que emitiram opinião sobre a subcategoria. Relativamente ao código dos indicadores optou-se o seguinte critério **4.2.6. (4. número da página da transcrição da entrevista, 2. número do entrevistado e 6. número de unidade de registo).**

As categorias de análise foram definidas, tendo como base os objetivos do guião de entrevista. Foram, assim, definidas 14 categorias de análise, as quais se apresentam e analisam, individualmente.

Apresentamos a seguir as grelhas das subcategorias, servindo estas de base à apresentação e à discussão dos resultados.

1.1.Antes do processo RVCC

Categoria A1: O percurso escolar

De acordo com os elementos apresentados na tabela 14, podemos verificar que o percurso escolar dos adultos entrevistados prende-se com o abandono no ensino formal e com a representação/ percepção que tinham da escola (27 referências) e não tanto com a sua atitude perante a escola.

Tabela 14**Frequência da categoria A1 (o percurso escolar)**

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores (cf. Anexo 5)	UR	UE	UR/UE
Abandono no ensino formal	Motivos económicos	1.1.3.-1.1.4.-7.3.3.-7.3.5.-7.3.7.- 7.3.7.- 16.6.3.- 16.6.4.	8	3	2,7
	Razões familiares	4.2.17.-10.4.3.-10.4.4.- 21.8.3.-25.9.2.	5	4	1,25
	Desinteresse pela escola	7.3.6.-13.5.2.- 19.7.3.	3	3	1
	Outra	4.2.16.	1	1	1
Representação/perceção	Percurso normal	1.1.1-3.2.1.-3.2.2.-10.4.1.-13.5.1.-16.6.1.-19.7.1.-19.7.2.-21.8.1.-25.9.1.	10	8	1,25
Atitude pessoal	Desinteresse pelos estudos	4.2.1.-4.2.6.-4.2.5.-4.2.7.-4.2.8.- 13.5.3.- 13.5.4.-13.5.5.	8	2	4
Nível escolar adquirido no ensino formal	Nível básico	1.1.2.-7.3.1.-7.3.4.-10.4.2.-16.6.2.-21.8.2.-	6	5	1,2
Atitude/opinião dos pais	Interesse da parte dos pais para continuar os estudos	4.2.3.-4.2.9.	2	1	2
Episódios de insucesso	Insucesso escolar	7.3.2.	1	1	1
Total			40	24	1,7

Legenda: **UR**-unidades de registo; **UE**- unidades de enumeração; **UR/UE**- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria.

Ao averiguar da presença de anteriores episódios de insucesso e abandono escolares, na trajetória educacional dos indivíduos, podemos verificar que, no percurso escolar destes adultos houve uma maior ocorrência de abandono, no ensino formal.

Quando questionados acerca dos principais motivos que os levaram a abandonar a escola, os inquiridos referiram os seguintes: motivos económicos, razões familiares e desinteresse pela escola. De acordo com as respostas dos inquiridos, a maior parte deixou de estudar para ir trabalhar, uma vez que as dificuldades eram muitas e os pais não tinham condições económicas para manterem os filhos a estudar. Este fenómeno de abandono também pode ser entendido numa lógica sociológica, prende-se por vezes com questões de reprodução social, pois o facto de os pais não terem estudado condiciona os juízos valorativos acerca da escola, sempre vista como segunda ou terceira opção de vida para as classes menos abastadas.

Outros entrevistados, referem que abandonaram os estudos porque se casaram e começaram a revelar desinteresse pela escola, um outro indivíduo referiu, que foi pelo motivo da doença de um familiar, teve de tomar conta das lidas domésticas.

Durante o período de tempo que os indivíduos frequentaram a escola regular, a opinião dos adultos relativamente à percepção da escola foi quase unânime, referiram que foi um percurso normal.

Em relação à atitude pessoal (8 UR) perante a escola, os entrevistados revelaram algum arrependimento: *“foi uma estupidez em não ter continuado a estudar” (E2)*, *“Hoje tenho bastante pena” (E2)*, *“estou arrependida do que fiz” (E5)*. Depreende-se que no período em que foi aluno, não valorizou as aprendizagens escolares, pelo que decidiu abandonar a escola, uma vez que queria conhecer outras realidades. No entanto, com o passar dos anos e com as dificuldades encontradas, sobretudo no que toca à vida profissional, passou a valorizar mais a aprendizagem formal. Essa foi uma das razões que os terão motivado a inscrever-se no processo de RVCC.

A deslocação para outra localidade para frequentar a escola, foi também um dos constrangimentos que alguns adultos tiveram para continuar os estudos. E ao longo do seu percurso escolar ocorreu um desinteresse pelos estudos, que os levou a abandonar.

Quanto ao nível escolar adquirido no ensino formal (6 UR), a maioria dos adultos entrevistados possuía antes da inscrição do CNO, o 9º ano de escolaridade.

Em relação à atitude/ opinião dos pais, apenas foi referido: *“os meus pais queriam que eu continuasse a estudar” (E2)*, *“Os meus pais com bastante desgosto disso” (E2)*. Na opinião dos pais, os que tinham possibilidades económicas aconselhavam os filhos a frequentarem a escola, para mais tarde terem uma estabilidade profissional.

Relativamente aos episódios de insucesso, dos indivíduos entrevistados apenas um reprovou durante o seu percurso escolar.

Categoria A2 – O percurso profissional

Podemos verificar que os adultos passaram por várias profissões ao longo da sua vida, de acordo com as suas habilitações literárias.

Tabela 15**Frequência da categoria A2 (o percurso profissional)**

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores (cf. Anexo5)	UR	UE	UR/UE
Início da atividade profissional	Profissões diversas	1.1.5.- 1.1.6.- 1.1.7.- 4.2.10.- 4.2.18.-4.2.19. - 7.3.8. - 7.3.9. - 7.3.10. -7.3.11. - 7.3.12.- 10.4.5.- 10.4.6.-10.4.7.- 10.4.9.- 14.5.6.- 14.5.7.- 14.5.8.- 14.5.9.- 16.6.5.- 16.6.6.-21.8.4.- 21.8.5.- 21.8.6.- 21.8.7.- 21.8.8.- 25.9.3.	27	8	3,4
Promessa de emprego	Expectativa de emprego	4.2.11.-4.2.13.- 4.2.14.-4.2.15.	4	1	4
Experiência	Experiência diversificada	4.2.12.-19.7.4.-25.9.4.- 25.9.5.	4	3	1,3
TOTAL			35	12	2,9

Legenda: **UR**-unidades de registo; **UE**- unidades de enumeração; **UR/UE**- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria.

No que respeita ao percurso profissional, a maioria dos entrevistados exerceu várias profissões (27 UR) até ao momento da sua inscrição no CNO.

Também foi referido por um entrevistado que lhe foi feita uma promessa de emprego que o deixou um pouco apreensivo relativamente à mesma, o que o levou a tomar uma decisão que ainda hoje se mantêm. Trabalhava no registo civil sem remuneração, foi-lhe proposto um emprego remunera e as funções que ia desempenhar também lhe agradavam e desistiu do emprego que estava, entretanto para ficar no quadro teve de optar ou o lar de idosos ou seria despedida: “*para ficar tinha de estar lá muito, muito mais meses para poder a ficar a trabalhar*” (E2), “*prometeram-me emprego no infantário*” (E2), “*ao chegar-me aquela oportunidade de trabalho*” (E2), “*chegou a altura de entrar e não me meteram no infantário*” (E2).

Em termos de experiência dos entrevistados (4 UR), no global, todos eles referiram que foi muito diversificada e gratificante.

Categoria A3 – expectativas antes do processo

Relativamente às expectativas que os adultos tinham, antes de entrarem no processo, a maioria dos indivíduos não tinham criado expectativas, porque desconheciam a sua metodologia e o que apenas conheciam, era como uma oportunidade de adquirir mais habilitações literárias em poucos meses.

Tabela 16**Frequência da categoria A3 (expectativas antes do processo)**

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores (cf. Anexo5)	UR	UE	UR/UE
Desconhecimento do processo RVCC	Não conhecia	1.1.9. – 17.6.7.- 17.6.9.- 22.8.9.- 22.8.10.-22.8.12.	6	3	2
	Conhecia parcialmente	2.1.20.-11.4.10.-14.5.10.- 14.5.11.- 17.6.8.- 25.9.7.	6	5	1,2
Oportunidade de obter mais habilitações literárias	Certificação de nível secundário	1.1.12.-4.2.24.-11.4.13.- 14.5.14.	4	4	1
	Certificação de nível básico	17.6.10.- 17.6.12.	2	1	2
Pré- conceito positivo do processo de RVCC	Sem grau de dificuldade	2.1.25.- 11.4.11.- 19.7.5.	3	3	1
	Aprendizagem	22.8.13.	1	1	1
	Outra	25.9.6.	1	1	1
Ambição profissional	Desenvolvimento profissional	17.6.11.- 19.7.6.-26.9.8.	3	3	1
	Mudança de profissão	1.1.11.- 14.5.13.	2	2	1
TOTAL			28	23	1,2

Legenda: **UR**-unidades de registo; **UE**- unidades de enumeração; **UR/UE**- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria.

Nesta categoria, as expectativas que os adultos tinham antes do processo RVCC, de acordo com a diversidade de respostas, subdividimos em quatro subcategorias: o desconhecimento do processo RVCC, a oportunidade de obter mais habilitações literárias, o pré- conceito positivo do processo de RVCC e ambição profissional.

A maior parte dos entrevistados não tinham grandes expectativas do processo porque não conheciam ou conheciam-no parcialmente. Os que não tinham conhecimento da existência do processo de RVCC, desconheciam a forma como funcionava. O que sabiam do processo era através da informação de amigos e da comunicação social. Também uma das grandes expectativas era, uma oportunidade de obter mais habilitações literárias, uma certificação de nível secundário. Alguns adultos tinham um pré- conceito positivo do processo de RVCC, achavam que não deveriam ter dificuldades, quando fossem frequentar o processo de RVCC, este seria um processo de aprendizagem.

Outro entrevistado pensou de maneira diferente, que iria aprender algo de novo: “*Eu julgava que ia aprender alguma coisa de novo*” (E8).

Houve cinco adultos referiram, o que os levou a frequentar o processo passou por uma ambição profissional, conseguir desenvolver-se profissionalmente e ser uma oportunidade para poder mudar de profissão.

Enquanto para outros, não iria mudar nada na sua profissão: “*Não esperava mudar na minha profissão*” (E6), e que desejava evoluir na sua cultura geral: “*O que eu desejava obter, era evoluir na minha cultura geral*” (E9).

Tem havido estudos de avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades que comprovam que os adultos que aderem ao processo RVCC, são os que abandonaram os estudos por vários motivos enquanto jovens e os que querem mudar na sua atividade profissional. Segundos (Liz *et al.*, 2009) manifestam muitas vezes um sentimento de “incompletude” e percebem o sistema de reconhecimento de competências como um meio acessível e útil para reparar essas situações. Os adultos inquiridos antes de iniciar o processo RVCC encontram-se nos dois grupos de motivações (Liz *et al.*, 2009):

- as motivações de ordem pessoal respeitantes ao alargamento da experiência pessoal e dos conhecimentos gerais contribuindo assim ampliar os “*horizontes culturais*”;
- as motivações de ordem socioprofissional associadas a uma vontade de mudança de condições laborais ou mesmo de atividade profissional.

Podemos incluir os protagonistas do nosso estudo nestes grupos de motivações antes de iniciarem o processo.

1.2. A Inscrição

Categoria B1 – Forma de conhecimento da existência do CNO

No que concerne à forma como os adultos, tiveram conhecimento da existência do CNO na sua área de residência, de acordo com as respostas analisadas podemos verificar que os panfletos e os cartazes, para estes adultos não foi a fonte de informação que lhes veiculou.

Tabela 17**Frequência da categoria B1 (forma de conhecimento da existência do CNO)**

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores (cf. Anexo5)	UR	UE	UR/UE
Amigos	Conhecimento através de amigos	1.1.13.- 4.2.20.-4.2.28.-8.3.24.-19.7.7.	5	4	1,25
Instituições	Conhecimento através de instituições	11.4.15.-14.5.15.-17.6.14.-22.8.11.-22.8.19.	5	4	1,25
Panfletos/cartazes/informação de boca a boca	Conhecimento através de informação visual e oral a boca	11.4.16.-26.9.10.	2	2	1
TOTAL			12	10	1,2

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

Quanto à forma que os indivíduos tiveram conhecimento do CNO, podemos concluir após a análise da Tabela 17, que os entrevistados tomaram mais conhecimento da existência do CNO através dos amigos e das instituições onde trabalhavam, do que através de panfletos/cartazes e de informação de boca a boca.

As pessoas aderem mais à formação, quando as instituições onde trabalham lhes passam a informação, tendo por vezes algum receio de perder o seu posto de trabalho e com o objetivo de conseguir progredir na sua carreira. As instituições promoveram ações de sensibilização para a sua inscrição no CNO.

Categoria B2 – Motivos para a inscrição

Conforme se pode verificar, nos dados da tabela 18, um dos grandes motivos que levaram os adultos a inscreverem-se no processo RVCC, foi a questão profissional (20 referências).

Tabela 18**Frequência da categoria B2 (motivos para a inscrição)**

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores (cf. Anexo5)	UR	UE	UR/UE
Dimensão profissional	Manter o mesmo emprego	4.2.26.- 5.2.32.- 14.5.17.-14.5.18.- 16.5.46.-16.5.47.-17.6.18.-22.8.22.	8	4	2
	Solicitação de habilitações literárias no emprego	8.3.29.-8.3.20.-8.3.31.-10.4.8.-11.4.14.-11.4.22.-22.8.23.	7	3	2,3
	Mudança de profissão	1.1.8.- 2.1.16.- 2.1.18.- 2.1.19.	4	1	4
	Outra	26.9.9.	1	1	1

Progressão na carreira	Não tem influência	4.2.25.-5.2.30.-5.2.31.-11.4.19.- 11.4.20.-17.6.16.- 18.6.39.-26.9.13.	8	4	2
	Elevar na carreira	7.3.18.-8.3.26.-8.3.27.-8.3.28.- 14.5.12.-14.5.16.	6	2	3
Elevar as habilitações literárias	Certificação a nível secundário	2.1.17.- 4.2.27.- 8.3.22.- 19.7.8.- 22.8.21.	5	5	1
	Abertura de possibilidades profissionais	22.8.24.-8.3.23.-8.3.25.- 11.4.24.	4	3	1,3
	Finalização de percurso escolar interrompido	11.4.12.- 11.4.17.	2	1	2
	Possibilidade frequentar outra formação	11.4.21.- 11.4.23.	2	1	2
Dimensão pessoal	Desenvolvimento pessoal	1.1.10.- 2.1.14.-5.2.29.-17.6.19.- 22.8.20.-26.9.11.	6	5	1,2
	Convívio	17.6.15.- 17.6.17.	2	1	2
Adquirir mais conhecimentos	Enriquecimento pessoal	2.1.15.-5.2.33.- 6.2.52.- 11.4.18.- 26.9.12.	5	4	1,25
Oportunidade	Interesse pelo processo	17.6.14.	1	1	1
TOTAL			61	36	1,7

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria.

No que se refere aos motivos da inscrição no CNO, existem dois grandes grupos que determinam a inscrição dos indivíduos:

- dimensão profissional
- progressão na carreira

Relativamente à dimensão profissional existem três conjuntos de motivação:

- manter o mesmo emprego;
- solicitação de habilitações literárias no emprego;
- mudança de profissão.

Os entrevistados referem que elevando as suas habilitações literárias, conseguem manter o mesmo emprego e ficarem prevenidos, quando no emprego onde estão a desempenhar as suas funções, solicitarem mais habilitações já terem as previamente adquirido e também para mudarem de profissão.

Em relação à subcategoria, progressão na carreira (14 UR), os entrevistados referiram que poderiam progredir na carreira, mas houve outros adultos que se inscreveram, mas que não lhes servia para progredir na sua carreira: “*na minha carreira profissional não ia subir absolutamente nada*” (E2), “*à profissão não, era mesmo para ficar com o 9ºano*” (E6).

Podemos ainda verificar, da análise da Tabela 18, outro dos grandes motivos da sua inscrição no CNO é elevar as habilitações literárias (13 UR), obter a certificação a nível secundário,

pois tendo mais habilitações, poderiam ter uma abertura de possibilidades profissionais, finalizar um percurso escolar que foi interrompido e também a possibilidade de frequentar outra formação.

Outros adultos referiram que o motivo da sua inscrição foi mais para o seu desenvolvimento pessoal, adquirir mais conhecimentos e o convívio com os colegas: “*Realização só pessoal*” (E2) e “*foi mais para o convívio e estarmos juntas*” (E6).

Um adulto referiu, foi uma oportunidade que lhe surgiu, revelou-lhe interesse pelo processo e inscreveu-se.

Depois da análise da Tabela, podemos confrontar com a citação de Cavaco (2008), em que destaca a “valorização/satisfação pessoal, nas situações em que o adulto pretende obter o diploma para a concretização de um objetivo que, por diversas razões tem vindo a adiar”, sendo como um fator de adesão ao processo de reconhecimento de competências.

Os adultos aderem ao sistema de reconhecimento de competências como uma necessidade, de obterem uma certificação, que lhes permita um reconhecimento social e profissional mais favorável.

1.3. O processo

Categoria C1 – Concretização de expectativas

Quando questionados os adultos, sobre as expectativas que tinham criado antes do processo e se foram concretizadas quando frequentaram o processo, a maioria dos adultos respondeu que não correspondeu.

Tabela 19

Frequência da categoria C1 (concretização de expectativas)

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores (cf. Anexo5)	UR	UE	UR/UE
Não correspondeu	Ensino formal	2.8.14.-4.2.21.-4.2.22.-5.2.35.- 5.2.36.-11.4.27.-22.8.25.	7	4	1,8
	Com grau de dificuldade	11.4.26.	1	1	1
	Outra	11.4.25.-22.8.26.-26.9.14.	3	3	1
Correspondeu	Realização de trabalho	8.3.32.- 8.3.3.35.-17.6.24.	3	2	1,5
	Sem grau de dificuldade	17.6.20.	1	1	1
	Possibilidade de evidenciar as competências requeridas ao longo da vida	20.7.10.	1	1	1
	Desenvolvimento social	20.7.11.	1	1	1
	Outra	2.1.20.-8.3.33.-8.3.36.	3	2	1,5

Desconhecia o processo	Desconhecimento do funcionamento das sessões	14.5.19.-14.5.20.	2	1	2
	Realização da história de vida	2.1.21.	1	1	1
	Desistência no início do processo	14.5.22.	1	1	1
	Satisfação pessoal/ aprendizagem	6.9.15.	1	1	1
TOTAL			25	19	1,3

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

Relativamente à concretização de expectativas do processo de RVCC, podemos verificar na tabela 19, que a maior parte dos entrevistados não correspondeu (11UR) às expectativas que tinham criado antes da inscrição do processo. Preferiam que o processo se desenvolvesse como no ensino formal: *“gostava mais que fosse, mais as aulas como nós tínhamos há algum tempo atrás” (E4)*, e sentiram alguma dificuldade na realização dos trabalhos que lhes eram solicitados. Tinham criado a expectativa, que iam aprender alguma coisa de novo, ao longo da sua frequência no processo, mas na opinião destes adultos não foi o que aconteceu.

Outros adultos, acharam que correspondeu, esperavam que fosse um processo à base de trabalhos e durante o período que o frequentaram, não acharam difícil, descobriram que foi uma oportunidade de evidenciar as suas competências requeridas ao longo da vida, e que contribuiu para um desenvolvimento social e que aprenderam vários *“conceitos sociais muito diferentes” (E7)*.

Por outro lado, o desconhecimento do funcionamento das sessões, a realização da história de vida, a desistência no início do processo e a satisfação pessoal/ aprendizagem foram os indicadores menos assumidos em termos de concretização das expectativas do processo.

Um adulto frisa: *“não estou nada arrependida ter andado lá, o tempo que andei, convivi e aprendi umas coisas também” (E9)*. Este indivíduo achou um processo de aprendizagem e de convívio.

Categoria C2: Opinião sobre o processo

Podemos verificar, que os adultos quando opinaram sobre o desenvolvimento do processo, as opiniões foram repartidas em satisfação (8 referências) e insatisfação (8 referências).

Tabela 20**Frequência da categoria C2 (opinião sobre o processo)**

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores (cf. Anexo5)	UR	UE	UR/UE
Insatisfação	Desenvolvimento do processo	5.2.34.-6.2.53.-20.7.12.-22.8.15	4	3	1,3
	Aprendizagem	22.8.28.-22.8.29.-26.9.17.	3	2	1,5
	Solicitação da história de vida	15.5.44.	1	1	1
Satisfação	Processo facilitador	7.3.19.-17.6.21.-17.6.23.	3	2	1,5
	Enriquecimento pessoal	7.3.17.- 23.8.39.	2	2	1
	Reconciliação emprego/nível de certificação	7.3.20.- 7.3.21.	2	1	1
	Outra	7.3.12.	1	1	1
TOTAL			16	12	1,3

Legenda: **UR**-unidades de registo; **UE**- unidades de enumeração; **UR/UE**- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria.

No que diz respeito à opinião sobre o processo, os adultos subdividem-se em duas opiniões: a de insatisfação e a de satisfação.

No grau de insatisfação, os indivíduos referem que a forma como o processo se desenvolvia não lhes dizia nada, não gostaram da forma como foi apresentado: “*o processo como o CNO apresentou para mim não me disse nada, não gostei*” (E2). Achavam que devia ser um processo de aprendizagem para elevar os seus conhecimentos: “*sabermos mais algumas coisas mas desta maneira não*” (E2). Também não concordaram com a solicitação da história de vida, o recordar o passado e expor a sua vida aos outros foi um dos motivos que levaram adultos a desistir. Opinaram que as atividades propostas, não iam ao encontro da sua trajetória de vida pessoal e profissional. Alguns adultos frisaram que gostavam que o processo RVCC se desenvolve-se como aulas do ensino formal.

Outros adultos, a sua opinião pautou-se na satisfação no processo, acharam que foi um processo facilitador, de enriquecimento pessoal e que as sessões permitiram reconciliar o horário do emprego e com o nível de certificação pretendido.

Categoria C3 – Metodologia utilizada

Tentámos compreender qual a opinião dos adultos sobre a metodologia utilizada neste processo e verificámos que a história de vida (28 referências) foi a mais focada nestes adultos.

Tabela 21**Frequência da categoria C3 (metodologia utilizada)**

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores (cf. Anexo5)	UR	UE	UR/UE
História de vida	Recordar o passado	2.1.24.- 9.3.37.-9.3.38.- 22.8.16.-23.8.30.-23.8.31.- 23.8.32.- 23.8.33.- 23.8.34.- 23.8.35.	10	3	3,3
	Interesse/valorização pessoal	2.1.23.-9.3.20.-12.4.30.- 12.4.31.-12.4.32.-12.4.33.- 17.6.25.- 17.6.26.- 20.7.14.	9	5	1,8
	Discordância com a apresentação da história de vida	26.9.18.- 26.9.19.- 15.5.24.- 15.5.25.-15.5.26.- 15.5.27.- 15.5.28.- 26.9.20.	8	2	4
	Ligação da história de vida com o desenvolvimento do processo	5.2.38.	1	1	1
Compreensão do processo	Dificuldade nos trabalhos solicitados	9.3.41.-9.3.43.-12.4.36.- 12.4.37.- 12.4.39.- 15.5.30.- 23.8.37.- 23.8.38.- 27.9.22.	9	5	1,8
	Cooperação entre colegas e formadores	9.3.42.- 9.3.44.- 17.6.22.	3	2	1,5
	Sem dificuldade	18.6.28.- 20.7.16.	2	2	1
Natureza do processo	Desinteresse na utilidade para o desenvolvimento pessoal e profissional	5.2.39.- 5.2.40.- 5.2.41.- 6.2.46.- 12.4.35.- 12.4.38.- 12.4.40.- 17.6.27.	8	3	2,7
	Interesse/utilidade para o desenvolvimento pessoal	9.3.40.-12.4.34.-23.8.36.- 26.9.21.	4	4	1
	Outra	2.1.22.- 20.7.15.-22.8.17.	3	3	1
Desenvolvimento do processo	Ensino Formal	11.4.27.- 20.7.13.	2	2	1
	Pouca frequência no processo	5.2.42.- 14.5.23.	2	2	1
	Pouca clareza e adequação da linguagem	5.2.43.	1	1	1
	Metodologia baseado em trabalhos	11.4.29.	1	1	1
	Processo de aprendizagem	22.8.27.	1	1	1
	Outra	26.9.16.	1	1	1
TOTAL			65	38	1,7

Legenda: **UR**-unidades de registo; **UE**- unidades de enumeração; **UR/UE**- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

Relativamente à metodologia utilizada no processo RVCC, os adultos opinaram sobre o recurso à história de vida (28 UR) e as opiniões divergiram em quatro indicadores:

- Recordar o passado

- Interesse/valorização pessoal
- Discordância com a apresentação da história de vida
- Ligação da história de vida com o desenvolvimento do processo

Na perspectiva dos adultos, a metodologia utilizada, nomeadamente o reconhecimento de competências a partir da sua história de vida, foi uma vantagem, pois permitiu-lhe ultrapassar receios relacionados com determinadas disciplinas, permitiu-lhe reinterpretar o seu passado e ainda fazer muitas aprendizagens, das quais não tinham consciência: *“ao falarmos da nossa história de vida é bom para nós recordarmos um pouco e mostrarmos a nossa vida, o que nós fizemos” (E3).*

Por outro lado, e apesar de se tratar de um processo de reconhecimento de competências, também recordar situações, que estavam esquecidas: *“Foi engraçado, que havia coisas que já me tinha esquecido, coisas que me deram alegria de reviver, outras que me deram tristeza” (E8).*

Houve um adulto entrevistado, que respondeu não ter percebido, o porquê do recurso à sua história de vida no processo RVCC: *“Nunca cheguei a perceber como é que era a dita história de vida encaixada naquelas coisas que nós fazíamos” (E2).* Outros, que também não concordaram com a história de vida, acharam que não deviam expor a sua vida a ninguém e o recordar o passado foi uma tarefa dolorosa. Partilham a opinião que o desenvolvimento do processo, entrou muito na questão pessoal, íntima e familiar de cada um.

As maiores dificuldades sentidas na compreensão do processo (14 UR), foram os trabalhos relacionados com os eletrodomésticos: *“sobre os aparelhos elétricos que trabalhávamos no dia a dia, só que achei o trabalho, ou fui eu que não compreendi muito bem ou achei um trabalho um bocadinho complicado” (E4)* e também *“Foi falar sobre o objeto doméstico, achei que era uma coisa tão ridícula, falei nele, mas dei a volta, puxei mais para uma questão romântica e gira para as pessoas lerem e até acharem piada” (E9).* Outros entrevistados referiram que as dificuldades surgiam, mas progressivamente, iam ultrapassando, com a colaboração dos elementos do grupo, da equipa técnico-pedagógica e com o apoio familiar: *“nós conseguíamos fazer, havia sempre pessoas que nos ajudavam, não na totalidade” (E3); “íamos resolvendo as situações e por fim conseguíamos resolver o trabalho” (E3).* Dois adultos referiram que não tiveram dificuldades na realização dos trabalhos, o que os fez abandonar o processo foi mesmo o constrangimento dos horários das sessões, com o horário profissional.

Em relação à natureza do processo (15UR), os entrevistados responderam que as atividades propostas não tinham interesse para o seu desenvolvimento pessoal e profissional: *“As*

atividades que me pediam não iam ao encontro da minha profissão” (E6) e ficaram desmotivados: “acabei por ficar desmotivada e não liguei mais às coisas” (E2),

Ainda houve dois entrevistados que responderam que *sim* e um outro que respondeu: *“a nível pessoal algumas coisas” (E2).*

Outra dificuldade apontada, por dois entrevistados, prende-se com a utilização da metodologia da abordagem autobiográfica, mais concretamente, com o facto de ter de revisitar o seu passado e recordar experiências que lhe causavam sofrimento como frisa uma adulta: *“foi ter que reviver toda aquela trajetória de vida da minha mãe que no fim acabou em falecimento” (E8).*

No entanto, aquilo que inicialmente parecia muito difícil e causador de sofrimento, acabou por revelar-se, na opinião da adulta, muito gratificante. No fundo, o processo de RVCC permitiu-lhe reformular a forma como tinha encarado o seu passado: *“foi no tema que nós tínhamos que abordar a saúde” (E8).*

Outros acharam que não tiveram dificuldade na realização dos trabalhos, *“não achei nenhuma difícil” (E6).*

Relativamente como gostaria que o processo se desenvolvesse, dois adultos referiram que, gostavam que fosse como no ensino formal, *“só os trabalhos poderiam ajudar, mas gostava mais que fosse como tipo aulas” (E4); “Num ensino flexível devidamente reconhecido como tal” (E7).* Outros, não partilharam como gostariam que desenvolvesse o processo porque frequentaram pouco tempo o processo, desistiram logo no início. Um adulto achou que a informação que era dada pela equipa técnico pedagógica era pouco clara e que a linguagem devia mais adequada ao público alvo que estava a frequentar o processo. Houve um adulto que partilhou: *“O processo deveria ser mais de aprendizagem” (E8).*

Categoria C4 – Áreas de competência – chave

Podemos verificar, conforme os dados da tabela 22, houve cinco adultos que abandonaram o processo sem validar nenhuma área de competência-chave, foram os indivíduos que abandonaram o processo nas primeiras sessões.

Tabela 22**Frequência da categoria C4 (áreas de competência – chave)**

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores (cf. Anexo5)	UR	UE	UR/UE
Avaliação das competências	Não validou	2.1.28.- 7.3.14.- 9.3.46.- 9.3.48.- 12.4.43.-12.4.44.-15.5.32.- 18.6.30.	8	5	1,6
	Validou competências	6.2.47.- 20.7.18.-23.8.41.- 27.9.25.	4	4	1
Dificuldades na área de competência - chave	Matemática para a Vida	18.6.29.- 27.9.23.- 27.9.24.	3	2	1,5
	Cidadania e Profissionalidade	6.2.45.	1	1	1
	Sociedade, Tecnologia e Ciência	12.4.41.	1	1	1
	Pouca frequência no processo	15.5.31.	1	1	1
	Realização de trabalhos	12.4.42.	1	1	1
	Realização da História de Vida	23.8.40.	1	1	1
	Sem dificuldade	20.7.17.	1	1	1
	Outra	2.1.27.- 9.3.45.	2	2	1
TOTAL			23	19	1,2

Legenda: **UR**-unidades de registo; **UE**- unidades de enumeração; **UR/UE**- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

Relativamente à validação das áreas competências – chave, a maior parte dos entrevistados não validou nenhuma competência porque desistiram do processo, logo no início. Apenas quatro indivíduos validaram competências. Os adultos que validaram, não conseguiram responder em que área de competência- chave: “cheguei a validar sim, mas não sei dizer qual” (E2);ou já não se recordavam, “Eu acho que sim, mas não me lembro” (E9).

No que concerne às dificuldades sentidas, nas áreas de competência – chave no decorrer do processo, verificou-se que a área de maior dificuldade foi a Matemática para a Vida (3UR), no nível básico: “matemática para a vida. Em tempos de escola já era a disciplina mais difícil para mim” (E6),

As restantes respostas apontaram para a pouca frequência no processo, ou seja, o período de tempo que frequentaram não foi o suficiente para sentir dificuldades nas respetivas áreas. Um adulto, sentiu dificuldade na realização dos trabalhos porque não chegou a perceber o que era solicitado, “achei uns trabalhos um bocado de difíceis de entender” (E4). Outro adulto achou que o recontar a sua história da vida foi um trabalho difícil de realizar: “Foi na área que tive

de encaixar, o reviver do meu passado, da minha história de vida e foi o tema da doença, em que abordei a doença da minha mãe” (E8),

1.4. O abandono

Categoria D 1 – O momento do abandono

Nesta categoria, pretendíamos identificar os períodos críticos que determinaram a decisão de abandono. Podemos verificar, que os nove adultos entrevistados, foram distribuídos por três fases.

Tabela 23

Frequência da categoria D1 (o momento do abandono)

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores (cf. Anexo5)	UR	UE	UR/UE
Início	Desistência	2.1.26.- 7.3.15.-14.5.21.- 15.5.29.-15.5.33.	5	3	1,7
Fase do reconhecimento	Fase do reconhecimento	6.2.48.-9.3.47.- 12.4.46.	3	3	1
Fase da validação	Abandono e não validação de competências	18.6.31.-20.7.19.- 23.8.42.	3	3	1
	Validou competências	27.9.26.	1	1	1
TOTAL			12	10	1,2

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

Quando quisemos conhecer a fase em que os indivíduos abandonaram o processo RVCC, acontece que as respostas foram distribuídas pelas seguintes fases:

- início (5UR), “*abandonei o processo inicialmente*” (E1), “*só fui à primeira sessão*” (E5);
- fase de validação (4UR)
- fase de reconhecimento (3UR), “*Já tinha validado algumas áreas, quando começaram a validar eu achei que devia abandonar*” (E9).

Pode-se verificar os adultos que abandonaram no início, foram aqueles que o horário das sessões não era compatível com o horário do emprego e não conseguiram permanecer mais tempo no processo. Os que abandonaram na fase do reconhecimento foram os que sentiram dificuldade em compreender o processo e em que as expectativas que tinham criado antes de iniciar o processo não corresponderam ao frequentar o processo. Estes adultos abandonaram e

não validaram competências. Outros chegaram até à fase da validação e validaram algumas competências mas não conseguiram lembrar-se, quais as que validaram.

Categoria D2 – As razões do abandono

Com esta categoria, tentámos conhecer as várias razões, que levaram os adultos a abandonar o processo de RVCC. Verificámos que o horário das sessões (7 referências) foi um dos grandes motivos que levaram os adultos a abandonarem o processo, o seu horário profissional não lhe permitia frequentar todas as sessões que eram necessárias para obter a certificação.

Tabela 24

Frequência da categoria D2 (as razões do abandono)

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores (cf. Anexo5)	UR	UE	UR/UE
Horário	Horário das sessões/ horário laboral	7.3.13.- 7.3.16.- 9.3.49.- 12.4.48.- 15.5.38.- 15.5.42.- 18.6.33.	7	4	1,8
	Disponibilidade de tempo	9.3.50.- 12.4.47.- 12.4.49.- 15.5.35.	4	3	1,3
Motivos profissionais	Reconciliação da vida profissional com a frequência no processo RVCC	3.1.29.- 3.1.30.- 3.1.31.- 15.5.36.- 15.5.37.- 16.5.53.	6	2	3
O desenvolvimento do processo	Desinteresse pelo processo	4.2.23.- 5.2.37.- 27.9.27.- 6.2.49.	4	2	2
	Dificuldade na compreensão do processo	5.2.44.- 15.5.34.	2	2	1
Motivos Pessoais	Falta de tempo	18.6.34.	1	1	1
	Pausa no processo	24.8.43.	1	1	1
	Outra	18.6.32.- 20.7.20.-24.8.44.	3	3	1
TOTAL			28	18	1,6

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

Quando questionados acerca das principais razões, que os levaram ao abandono do processo RVCC, as respostas apontaram para questão do horário, em que decorriam as sessões, que não era compatível com o horário profissional, e a disponibilidade que tinham para a realização dos trabalhos não era o suficiente: *“As sessões são sempre à noite e foi uma dessas razões que me levaram a abandonar o processo” (E3).*

A conciliação da vida profissional, com a frequência do processo RVCC, foi uma das razões mais apontadas pelos adultos entrevistados, as atividades profissionais exercidas,

influenciavam de certo modo, a não comparência às sessões, devido ao cansaço. “*Derivado à minha situação profissional*” (E1).

De acordo com os dados o desenvolvimento do processo para os adultos entrevistados não correspondeu às expectativas, daí haver desinteresse pelo processo. A metodologia utilizada no início do processo na opinião dos inquiridos não foi fácil. Relatar a sua história de vida foi um trabalho que para alguns não teve muito interesse e o reviver a sua vida também não foi bem aceite, passa a citar um adulto, “*Foi de expor a minha história de vida*” (E5). A exigência da reflexão que o processo coloca pode resultar em dificuldades dado que a capacidade de reflexão não é idêntica em todas as pessoas (Pires 2007).

A tarefa da compreensão do processo, na maioria dos adultos achou difícil, dada a dificuldade e complexidade da própria noção de competência. De acordo com Cavaco (2007) por competência entende-se a capacidade de mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de saberes situados ao nível do saber, saber – fazer e saber – ser na resolução de problemas.

Os adultos demonstraram dificuldades em identificar e desocultar, através da sua autoavaliação e do recurso às suas memórias, que na sua experiência de vida pode ter resultado em competências.

É na fase inicial que é esclarecido ao adulto os procedimentos e a terminologia do processo RVCC. A incompreensão lógica do processo, a não identificação com o sistema de reconhecimento de competências e a dificuldade em realizar a capacidade de reflexão da sua experiência de vida, na nossa opinião levou a que os adultos abandonassem o processo no seu início. O horário das sessões também foi um dos obstáculos para os adultos se manterem no processo RVCC.

1.5. Pós – abandono

Categoria E1 – Forma de contacto pelo CNO

No pós-abandono do processo, os adultos foram contactados por elementos da equipa técnico-pedagógica do Centro de Novas Oportunidades de Cuba e neste contacto, os adultos manifestaram, que de momento não pretendiam regressar ao processo, pelos motivos que já foram abordados na categoria “as razões do abandono”.

Tabela 25**Frequência da categoria E1 (forma de contacto pelo CNO)**

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores (cf. Anexo5)	UR	UE	UR/UE
Carta/telefone/ coordenadora/ psicóloga	Meios de comunicação	3.1.32.-15.5.39.-18.6.35.- 24.8.45.-27.9.28.	5	5	1
	Profissionais / coordenador	6.2.50.-12.4.50.-9.3.52.	3	3	1
	Outra	20.7.21.	1	1	1
TOTAL			9	9	1

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

Relativamente ao pós – abandono, a forma de contacto mais usada foi o telefone e a carta (5 UR): “*Por carta e telefone(E 1)*”; “*Sim telefonaram-me duas vezes (E6)* e também várias vezes, “*pela psicóloga e pela coordenadora do CNO (E2)*. Outros referiram que foram contactados, mas não referiram por quem tinham sido contactados. Ao serem contactados justificaram os motivos que os levaram abandonar, perante a pessoa que os contactou.

Categoria E2:Situação atual

Os protagonistas do nosso estudo, frisaram que pretendem voltar ao processo, mas este teria de sofrer algumas alterações e a sua própria vida familiar também, para poderem regressar. Do modo como foi apresentado, quando o frequentaram, não estão interessados em frequentar.

Tabela 26**Frequência da categoriaE2 (situação atual)**

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores (cf. Anexo5)	UR	UE	UR/UE
Voltar ao processo	Sim: - Interesse - Mais valia - Alternativa na apresentação dos trabalhos - Organização da vida familiar - Horário das sessões	8.3.34.- 9.3.51.-9.3.53.- 9.3.54.- 9.3.55.-13.4.52.- 16.5.52.- 18.6.36.- 24.8.46.	9	5	1,8
	Não: - Desenvolvimento do processo - História de vida	3.1.33.- 6.2.51.-12.4.45.- 13.4.51.-15.5.40.- 15.5.41.-15.5.43.- 20.7.22.-27.9.29.	9	6	1,5

Outra via de qualificação	Procura de outra via de qualificação:	3.1.35.-6.2.54.- 10.3.56.- 13.4.53.-16.5.45.- 18.6.37.-24.8.47.	7	7	1
	Não				
	Sim	21.7.23.	1	1	1
	Outra	27.9.30.	1	1	1
TOTAL			27	20	1,4

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

Perguntámos se os indivíduos estavam interessados em voltar ao processo. Aqui as respostas dividiram-se em sim e não. Os que responderam afirmativamente, justificaram com o facto da equipa técnico pedagógica procurar outra alternativa, na entrega dos trabalhos e no horário das sessões: “*se conseguíssemos arranjar outra maneira na parte dos trabalhos, outra alternativa. Talvez voltasse*” (E3), “*gostava só que o horário não me dá*” (E5). Outro indivíduo, refere que vai regressar ao processo, quando conseguir organizar a sua vida familiar: “*é só eu organizar um bocadinho mais a vida*” (E4). Outro acha que o processo é uma mais-valia e que pensa em regressar: “*Penso em voltar porque é sempre uma mais-valia*” (E3); “*talvez mais tarde pensasse em voltar*” (E3).

Já os que reponderam negativamente referiram que, para voltarem ao processo RVCC, este teria de ser de outra maneira. “*Não. Se fosse de outra maneira, talvez ainda pudesse ir*” (E2). Outros não pensam em voltar mais: “*Não, está totalmente fora de questão*” (E4), “*Não vale a pena*” (E5). Um individuo refere voltar, mas sem o recurso à autobiografia, “*com a história de vida não vou lá*” (E5).

Ainda questionamos, se atualmente procurou outra via de qualificação, a maioria respondeu que não, um adulto procurou a via dos maiores de 23 anos. Outro adulto respondeu que vai se dedicar à leitura e à escrita, porque é o que lhe dá mais prazer fazer na etapa da sua vida que é a reforma: “*a via que eu tenho e que eu acho que é a mais correta é ler muito porque eu gosto de ler e também de escrever*” (E9). Um individuo respondeu: “*Não procurei porque o meu serviço não me exige mais habilitações aquelas que já tenho*” (E5), para este adulto, na sua carreira profissional, já não precisa de mais habilitações literárias, porque já se encontra no topo da carreira, só se pretendesse mudar de profissão, mas como já pertence ao quadro, e como a situação de emprego não está estável, então tomou a decisão de permanecer na profissão que se encontra.

Categoria E3 – Projetos para o futuro

A categoria, os projetos para o futuro, divergiu por várias subcategorias, como mostra a tabela seguinte.

Tabela 27

Frequência da categoria E3 (projetos para o futuro)

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores (cf. Anexo5)	UR	UE	UR/UE
Indefenido	Não revela	3.1.34.- 10.3.58.- 10.3.60.- 10.3.61.- 16.5.48.- 16.5.49.	6	3	2
	Perspetivas	10.3.57.- 13.4.54.- 18.638.	3	3	1
Profissão	Continuidade profissional	6.2.56.- 6.2.58.- 10.3.59.- 10.3.62.- 13.4.55.- 16.5.50.	6	4	1,5
	Mais qualificada	3.1.36.- 3.1.37.	2	1	2
	Progressão na carreira	2.5.7.	1	1	1
Vida pessoal	Opção pessoal/profissional	6.2.55.-24.8.51.-24.8.52.- 24.8.53.- 24.8.55.- 24.8.56.	6	2	3
	Formação académica	24.8.50.- 28.8.54.	2	1	2
Formação	Prosseguir estudos	13.4.56.- 16.5.50.- 18.6.40.- 21.7.24.- 22.8.18.	5	5	1
	Adquirir formações	24.8.48.- 24.8.49.	2	1	2
Transmissão de valores	Colaboração/partilha na herança de valores	27.9.31.	1	1	1
TOTAL			34	22	1,5

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

Quando questionados sobre os projetos para o futuro, podemos agrupar as respostas obtidas em cinco subcategorias: indefinido (9UR), profissão (9UR), vida familiar (8UR), a formação (7UR) e transmissão de valores (1UR).

A maioria dos indivíduos não quis revelar os seus projetos para o futuro e frisaram, “*não sei o dia da amanhã*” (E1); “*Não vou dizer o que penso*” (E3); “*projetos não são assim muitos*” (E4); “*nem sei que projetos tenho para o futuro*” (E5). Na subcategoria da profissão, foi referido, a sua intenção é tentar um melhor emprego e subir na carreira; “*Tentar arranjar um trabalho melhor*” (E1); “*Gostava de mudar a minha situação profissional, uma vez que é muito instável e atravessamos um período muito crítico*” (E1).

A nível da vida familiar, as respostas apontaram para opções, “*na nossa vida a partir de uma certa altura nós temos que fazer opções, principalmente na altura que temos filhos e então eu tive que optar entre a minha vida profissional ou a minha vida pessoal e eu por muito que me*

custe prefiro a minha vida pessoal, quero estar todos os dias com os meus filhos” (E8). O adulto teve de escolher entre a formação e a sua vida familiar.

No que respeita a obter formação, alguns inquiridos referiram que nunca é tarde para estudar, *“não impede de seguir e quem sabe um dia, seja velhinha, uma enfermeira” (E4). Outros referem, ter mais habilitações naquele momento não é o vosso objetivo, “Em termos escolares não, como não me faz assim grande falta” (E5); “Prosseguir estudos não é o meu objetivo” (E6); “Neste momento os estudos não são prioridade” (E7). Também um adulto mencionou que concluir o 12º ano era importante, mas o que pretendia mesmo era formação em alguma área profissional, “concluir o 12ºano é muito bom, mas não é isso que eu queira realmente, quero uma formação que adquira conhecimentos de aprendizagem, que aprenda e que essa formação me dê acesso a qualquer profissão” (E8).*

Um adulto referiu, que o seu projeto neste momento é o transmitir valores, aos filhos e netos, tendo em conta a sua idade, *“Pois uma mulher com 70 anos é um bocado esquisito falar no futuro, mas vendo o futuro da minha filha que é professora de história no secundário e o meu neto que é psicólogo social e organizacional ajudá-los humanamente, pessoalmente, todas as ajudas que lhes possa dar, todos os valores que lhes possa transmitir a um e a outro” (E9).*

Os adultos inquiridos foram contactados várias vezes pela equipa do CNO de Cuba, até ao momento que realizamos a entrevista, não manifestaram interesse em regressar ao processo. Quando questionados se pretendiam voltar ao processo RVCC, a maioria dos adultos responderam que *não*, só voltariam se a natureza do processo alterasse. Relativamente aos projetos para o futuro, a maior parte dos adultos não se manifestou. Os adultos abandonaram o processo, para dar apoio familiar, porque o nível de certificação obtido não lhes ia afetar nada na sua progressão na carreira e o grau de complexidade do processo não lhes permitia permanecer no mesmo.

Considerações finais

O presente estudo foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos. O tema da investigação incidiu no “Abandono no Processo de RVCC” e o estudo foi realizado no CNO de Cuba. O período de tempo em estudo compreende os anos desde 2006 a 2010.

Perante esta problemática surgiu o interesse de realizar esta investigação. Durante o período de tempo da frequência do meu mestrado, encontrava-me a prestar apoio aos CNO e fazia parte de uma Equipa Local de Acompanhamento às Novas Oportunidades. Estando por dentro da realidade dos CNO, fiquei bastante curiosa em saber porque é que em alguns Centros de Novas Oportunidades, os adultos não chegam a terminar o processo, acabando por desistir do mesmo. Perante este contexto, escolhi para o meu trabalho o Centro de Novas Oportunidades de Cuba, por ser o centro com o qual tinha alguma afinidade com a equipa e onde trabalhei como profissional durante algum tempo. Segundo a opinião da equipa de profissionais do CNO, esta considerou que durante a entrevista aos adultos, para a recolha de dados, seria benéfico levar a cabo uma sensibilização junto dos mesmos de forma a convencê-los a voltar de novo ao processo RVCC e, ao mesmo tempo, tentar compreender o porquê da sua desistência.

Para a nossa investigação foram definidos seis objetivos os quais passamos a descrever:

- Identificar o universo de indivíduos que desistiu do processo RVCC no CNO de Cuba, no período 2006-2010;
- Conhecer as causas que determinaram a inscrição no processo (do mesmo universo de indivíduos);
- Conhecer as principais características/evidências do percurso protagonizado pelos indivíduos até ao momento do abandono;
- Identificar os períodos críticos, durante o percurso, que determinaram a decisão de abandono;
- Caracterizar o período imediatamente posterior ao abandono;
- Conhecer a situação atual dos indivíduos face aos respetivos percursos de qualificação.

Face a estes objetivos e, para responder à seguinte questão de partida:

“Qual o universo de indivíduos que desistiu do processo de RVCC, no CNO de Cuba, no período de 2006 a 2010, quais as causas que determinaram essa desistência e quais as respetivas consequências?”

Fomos basear-nos nos resultados que apurámos da análise do conteúdo das entrevistas e nos objetivos descritos anteriormente. Assim sendo, o objetivo principal da nossa investigação era identificar o número de alunos que desistiu do processo RVCC nesse determinado período de

tempo e, de acordo com os dados fornecidos pelo coordenador do Centro de Novas Oportunidades, o universo era composto de 82 indivíduos, dos quais foram inquiridos 9. A escolha dos adultos foi feita de acordo, com o tempo de frequência no processo, a sua disponibilidade e predisposição para realizar a entrevista.

O método utilizado na recolha de dados foi a entrevista semiestruturada tendo como objetivo geral conhecer a dimensão, as causas e as consequências do abandono no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), ocorrido no CNO de Cuba, no período de 2006 a 2010.

De entre os adultos escolhidos, seis pertenciam ao género feminino e três ao género masculino, com idades compreendidas entre os 25 e os 70 anos. A maior parte dos adultos (77,8%), que desistiram do processo eram ativos empregados a trabalhar por conta de outrem. Pudemos verificar através dos dados recolhidos que os que procuram qualificação são os que têm pouca experiência, mas com ambição de progredir na sua carreira e, os que têm mais de 31 anos são adultos que apenas procuram o CNO para adquirir mais conhecimentos.

Passamos a apresentar as conclusões gerais, organizadas em cinco blocos, que subdividimos em várias categorias.

Relativamente ao bloco, **antes do processo**, o percurso escolar destes adultos prende-se com o abandono do ensino formal, e com a representação/ percepção que tinham da escola e não tanto com a sua atitude perante a escola.

Quando questionados acerca dos principais motivos que os levaram a abandonar a escola, os inquiridos referiram que foi essencialmente por motivos económicos, razões familiares e desinteresse pela escola. Durante o período em que foram alunos no ensino formal, não valorizaram as aprendizagens escolares, pelo que decidiram abandonar a escola, uma vez que pretendiam conhecer outras realidades. Mas, com o passar dos anos e com as dificuldades encontradas, sobretudo no que toca à vida profissional, passaram a valorizar mais a aprendizagem formal. Essa foi uma das razões que terá motivado, influenciado a inscrição no processo de RVCC. A maioria dos adultos entrevistados possuía antes da inscrição do CNO o 9ºano de escolaridade.

No que diz respeito ao percurso profissional dos adultos, pudemos verificar que os mesmos passaram por várias profissões ao longo da sua vida, de acordo com as suas habilitações literárias.

Relativamente às expectativas há a referir que, os adultos antes de entrarem no processo, não tinham criado expectativas nenhuma porque desconheciam a metodologia utilizada e, muitos apenas sentiam que através deste processo tinham a oportunidade de adquirir mais

habilitações literárias em poucos meses. Alguns adultos tinham um pré- conceito positivo do processo de RVCC. Segundo estes, consideravam que não deveriam ter dificuldades quando fossem frequentar o processo de RVCC uma vez que, este seria um processo de aprendizagem.

No bloco da **Inscrição**, a forma como os adultos tiveram conhecimento da existência do CNO na sua área de residência não foi a habitual, aquela que é veiculada através dos panfletos e dos cartazes. Concluímos após a análise dos dados que, os entrevistados tiveram um conhecimento mais aprofundado da existência do CNO através da informação veiculada boca a boca pelos amigos e pelas instituições onde trabalhavam. Neste caso, podemos afirmar que os panfletos e os cartazes não exerceram grande influência na inscrição. As pessoas aderem mais à formação quando são as instituições onde trabalham a passarem a informação. São muitos os que, com receio de perder o seu posto de trabalho, tentam conseguir progredir na sua carreira.

Um dos principais motivos que incentivou os adultos a inscreverem-se no processo RVCC, foi a questão profissional. Nesta dimensão subsistiram três conjuntos de motivações: manter o mesmo emprego, a solicitação de mais habilitações literárias no emprego e mudar de profissão.

Pudemos ainda verificar que, outro dos grandes motivos da sua inscrição no CNO foi sem dúvida melhorar as suas habilitações literárias para poderem ter uma maior abertura de possibilidades profissionais. Ao mesmo tempo concluir um percurso escolar que foi interrompido e também a possibilidade de frequentar outra formação.

Podemos, deste modo, constatar que os adultos aderem ao sistema de reconhecimento de competências como uma necessidade, a de obterem uma certificação, que lhes permita um reconhecimento social e profissional mais favorável.

No que concerne ao bloco do **processo** este foi subdividido em quatro categorias: concretização de expectativas, opinião sobre o processo, metodologia utilizada e áreas de competência – chave. A maioria dos adultos referiu que as expectativas que tinham criado antes do processo não foram concretizadas quando começaram a frequentar o processo. Preferiam que o processo se desenvolvesse como no ensino formal e sentiram alguma dificuldade na realização dos trabalhos que lhes eram solicitados. Tinham criado a expectativa de que iam aprender alguma coisa de novo ao longo da sua frequência no processo, mas, na opinião destes adultos não foi o que aconteceu.

No que diz respeito à opinião sobre o processo, os adultos manifestaram-se segundo duas opiniões: a de insatisfação e a de satisfação.

No que se refere ao grau de insatisfação, os indivíduos referiram que a forma como o processo se desenvolvia não lhes dizia nada, não gostaram da forma como foi apresentado. Achavam que devia ser um processo de aprendizagem para elevar os seus conhecimentos. Também não concordaram com a solicitação da história de vida, o recordar o passado e expor a sua vida aos outros foi um dos motivos que levou os adultos a desistirem. Alguns adultos frisaram que gostavam que o processo RVCC se desenvolvesse como nas aulas do ensino formal.

Segundo outros adultos, a sua opinião pautou-se na satisfação no processo, acharam que foi um processo facilitador, de enriquecimento pessoal e que as sessões permitiram reconciliar o horário do emprego com o nível de certificação pretendido.

Tentámos compreender qual a opinião dos adultos sobre a metodologia utilizada neste processo e verificámos que a história de vida foi a mais focada nestes adultos.

Na perspectiva dos adultos, a metodologia utilizada, nomeadamente o reconhecimento de competências a partir da sua história de vida, foi uma vantagem, pois permitiu-lhes ultrapassar receios relacionados com determinadas disciplinas, reinterpretar o seu passado e ainda fazer muitas aprendizagens, das quais não tinham consciência.

Houve adultos que não concordaram com a história de vida, acharam que não deviam expor a sua vida a ninguém e recordar o passado foi uma tarefa dolorosa. Partilham a opinião que o desenvolvimento do processo entrou muito na questão pessoal, íntima e familiar de cada um.

Segundo a opinião do autor (Pires 2007), a exigência da reflexão que o processo coloca pode resultar em dificuldades, dado que a capacidade de reflexão não é idêntica em todas as pessoas. A tarefa na realização da história de vida, que a maioria dos adultos achou difícil, levou à dificuldade e complexidade da própria noção de competência. De acordo com Cavaco (2007), por competência entende-se a capacidade de mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de saberes situados ao nível do saber, saber – fazer e saber – ser na resolução de problemas. Neste contexto, os adultos entrevistados demonstraram dificuldades em identificar e desocultar competências através da sua autoavaliação e do recurso às suas memórias, que na sua experiência de vida pode ter resultado em competências.

Na validação das **Áreas de competência – chave**, a maior parte dos adultos entrevistados, não validou nenhuma competência porque desistiram do processo logo no início. Ao nível das dificuldades sentidas, nas áreas de competência – chave no decorrer do processo, verificou-se que a área de maior dificuldade foi a Matemática para a Vida.

O bloco do **abandono** foi subdividido, no momento do abandono e nas razões que levaram ao abandono.

Na categoria, no momento do abandono, identificámos que o período mais crítico, que determinou a decisão de abandono, foi o início do processo. É na fase inicial do processo, que é esclarecido ao adulto os procedimentos e a terminologia do processo RVCC. A incompreensão lógica do processo, a não identificação com o sistema de reconhecimento de competências e a dificuldade em realizar a capacidade de reflexão da sua experiência de vida leva a que os adultos abandonem o processo logo no início.

Nas respostas obtidas sobre as várias razões que levaram os adultos a abandonar o processo de RVCC, verificámos que o horário das sessões foi um dos grandes motivos que levou os adultos a abandonarem o processo, o seu horário profissional não lhe permitia frequentar todas as sessões que eram necessárias para obter a certificação.

A conciliação da vida profissional, com a frequência do processo RVCC, foi uma das razões mais apontadas pelos adultos entrevistados sendo que, as atividades profissionais exercidas, influenciavam de certo modo, a não comparência às sessões, devido ao cansaço.

No **pós-abandono** do processo, os adultos foram contactados por elementos da equipa técnico-pedagógica do Centro de Novas Oportunidades de Cuba e neste contacto, os adultos manifestaram, que de momento não pretendiam regressar ao processo, pelos motivos que já foram abordados na categoria “as razões do abandono”.

Os protagonistas do nosso estudo pretendem voltar ao processo se este sofrer algumas alterações, bem como as suas vidas familiares.

A maioria dos adultos entrevistados não procurou outra via de qualificação. Alguns não precisavam de mais habilitações literárias porque já se encontravam no topo da carreira e tal só se verificava se pretendessem mudar de profissão, mas como já pertencem ao quadro e como a situação de emprego não está estável, então tomaram a decisão de permanecer na profissão em que se encontravam.

Na categoria, os projetos para o futuro, a maioria dos indivíduos não quis revelar os seus projetos. Os que se manifestaram referiram que a sua intenção era tentar obter um melhor emprego, subir na carreira e optar pela sua vida familiar em vez da formação.

Outros referiram que possuírem mais habilitações literárias naquele momento não era o seu objetivo. Quando questionados se pretendiam voltar ao processo RVCC, a maioria dos adultos respondeu que não e referiram que só voltariam se a natureza do processo se alterasse.

Atendendo à análise dos resultados seria importante reforçar e diversificar a natureza do processo no início e ao longo do mesmo, recorrendo a materiais que estimulassem e motivassem a dimensão reflexiva do reconhecimento de competências.

Criar e aplicar formas de estimular a reflexão pode ser um desafio que se coloca às equipas que apoiam os adultos de modo a garantir a continuidade e finalização do processo.

Com esta investigação percebemos que a nível da formação de adultos, ainda se têm de fazer algumas reavaliações. É necessário realizar pequenos ajustes ao longo da sua realização. Certamente que este trabalho de investigação irá contribuir para a compreensão do abandono dos adultos no processo RVCC e esperamos que, de certo modo possa servir para o combater. Ao longo deste trabalho, sentimos algumas limitações, nomeadamente, ao nível da bibliografia existente sobre a abordagem do tema “ o abandono”. Após várias pesquisas, apenas nos foi possível abordar a temática mais no período da idade escolar do que em adulto. Sentimos alguma dificuldade em confrontar a análise dos dados recolhidos, com base em investigações já realizadas por outros autores.

Em função da análise dos dados recolhidos, sugerimos que, em futuras investigações se dê continuidade a este tema, a fim de averiguar se noutros Centros de Novas Oportunidades, as razões de abandono são as mesmas que no CNO que nós estudámos. Propomos uma reflexão, sobre a forma como é apresentado o processo, nas entidades promotoras do processo de RVCC.

Bibliografia

- AA.VV.(2006).***Enquête auprès de candidats à la Validation des Acquis del'Expérience:perception du processus, nature de ses effets, causes de l'abandon ou l'interruption de la démarche.* Nantes. Centre Académique de Formation Continue.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2007).***Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação.* Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida,M.,Candeias,P.,Morais,E.,Milagre,C.,&Lopes,G.(2008).**
Metodologia de Acolhimento, diagnóstico e Encaminhamento de adultos: Centros Novas Oportunidades. Lisboa: ANQ.
- Alonso, L. et. al. (2002).** *Referencial de Competências – Chave – Educação e Formação de Adultos.* Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Parlement Européen (2006).
- ANEFA (2002).** *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante.* Lisboa: ANEFA.
- Antunes, J. (1989).** *Os Abandonos Escolares no Ensino Básico.* Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Edições Asa, Porto.
- Araújo, S. (2000).** *Níveis de Escolarização e Qualificação da população adulta portuguesa: alguns dados da situação*”. Revista Saber Mais, nº7, 24-27.
- Arroteia, J. (2002).** *Aspetos económicos e sociais da população nos censos 2001*”.in Seminário: Censos 2001. Lisboa: INE. (www.ine.pt/censos 2001/ Em Foco).
- Arroteia, J. (2008).** *Educação e Desenvolvimento.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Azevedo, J. (1995).** *Estudo sobre as condições de inserção precoce de jovens no mercado de trabalho na região norte: apresentação dos resultados referente aos jovens que abandonaram a escola antes dos 15 anos.* Lisboa: J.A.
- Azevedo, J. (2002).***Avaliação de Escolas: Consensos e divergências.* Porto: Edições ASA.
- Bárbara, F. (2002).***O Abandono escolar no 1º ciclo do ensino básico no Concelho de Vila Nova de Famalicão – Causas e formas de o combater, utilizando as ludotecas.* Revista O Professor, Lisboa, nº 77, (3ª Série).
- Bardin, L.(1997).** *Análise de conteúdo.* Lisboa.
- Bardin, L.(2007).** *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. (1992).***A reforma educativa e a formação de professores -Educa.*Lisboa.

- Benavente, A. e al (1994).** *Renunciar à Escola: o Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século Edições: Lda.
- Benavente, A. (1996).** *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Bentes, M.J.P. (2005).** *O processo de RVCC em Portugal: reflexão sobre a sua implementação nos centros que iniciaram a atividade até 2004*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994).** *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1975).** *A reprodução*. Brasil: Livraria Francisco Alves. Editora S.A.
- Boudon, R. (1981).** *A desigualdade das oportunidades*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília.
- Cabrita, M. F. G. B. (2007).** “*Causas do Abandono Escolar de Adultos em Contexto de Formação – Um Estudo de Caso Múltiplo*”. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.
- Caeiro, M. (2009).** *Uma Ponte para a Realidade: caso dos cursos de Educação- Formação no Agrupamento de Escolas de Montemor o Novo*. Évora: Universidade Évora (dissertação apresentada para a obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação - policopiada).
- Canário, R. (1999).** *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2005).** *Multiplicar as oportunidades formativas. Intervenção apresentada na sessão pública sobre o Programa Novas Oportunidades*. Lisboa. FIL.
- Canário, R. (2006).** *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica d educação não formal*. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006)*. Alguns contributos de investigação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 195-254.
- Canário, R. (2006).** *Prospetivas da Educação e Formação de Adultos*. In Revista Aprender ao Longo da Vida, nº 6, 12-13.
- Canário, R. (2008).** *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Carta Educativa do Concelho de Cuba (2006).** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja. Câmara Municipal de Cuba.

- Capucha, L. (2008).** *Iniciativa Novas Oportunidades: eixos adultos. Objetivo 2010.* Comunicação oral apresentada no 2º Encontro Nacional de Centros Novas Oportunidades. Costa da Caparica, Portugal.
- Cardinet, J. (1989).** *Pratiques de Formation.* De Boeck, **Carrilho, R. (2009).** *A Resposta Educativa às crianças em situação de Fragilidade no Concelho de Portalegre.* Évora: Universidade de Évora (dissertação apresentada para a obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação-policopiada) .
- Castro, M. (2002).** *Violências, juventudes e educação: notas sobre o estado do conhecimento.* Revista Brasileira de Estudos de População, v. 19, n. 1, p 5-28.
- Cavaco, C. (2007).** *Reconhecimento, Validação e Certificação de competências: Complexidade e novas atividades profissionais.* Sísifo, 2, 21-32.
- Cavaco, C. (2008).** *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de Doutoramento.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995).** *Livro Branco sobre a Educação e formação- Ensinar a aprender: rumo à sociedade cognitiva.* Bruxelas: SEC.
- Comissão das Comunidades Europeias (2003).** *Educação e Formação para 2010 – A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa* Bruxelas. C. E. C. E.
- Comissão Europeia (2000).** *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida.* Bruxelas: SEC.
- Comissão Europeia (2001).** *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo Da Vida uma Realidade.* Bruxelas.
- Comissão das Comunidades Europeias (2006).** *Educação de adultos: nunca é tarde para aprender.* Bruxelas.
- Conselho Nacional de Educação (1997).** *A Educação de Adultos em Portugal no Contexto da Educação ao Longo da Vida.* Situações. Alternativas. Recomendações. Pareceres e Recomendações. Lisboa, CNE.
- 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, F. J. O. (2009).** *Oportunidades de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida: Impacto do Processo de RVCC Nível Secundário no Projeto Educativo/Formativo dos Adultos*. Universidade do Minho (dissertação apresentada para a obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação- policopiada).
- Delors, J.(2003).** *Educação: Um tesouro a Descobrir*. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI). Porto. Edições Asa.
- Direção Geral Formação Vocacional (DGFV), (maio de 2004).** *Reconhecimento e Validação de Competências – Instrumentos de Mediação*. Lisboa.
- Direção Geral Formação Vocacional (DGFV), (setembro de 2006).** *Referencial de Competências – chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa.
- Duarte, I. (2003).** *O valor da aprendizagem experiencial dos adultos nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*.Faro.
- Estrela,A. (1994).** *Teoria e Prática de observação de classes*.Porto: Porto Editora.
- Fernandez,O.,& César, M. (2008).** *(Re)descobrir a matemática em mim: O percurso de dois adultos num Centro novas Oportunidades*.In APM(Ed.), Atas do ProfMat 2008. Elvas:APM.
- Ferrão, J. (2000a).***Relações entre mundo rural e mundo urbano: evolução histórica, situação atual e pistas para o futuro*. Sociologia, Problemas e Práticas. Oeiras: Celta Editora.
- Ferrão, J. et al (2000b).** *Abandono escolar precoce: olhares cruzados em tempo de transição. Sociedade e Trabalho*. Lisboa: ministério do Trabalho e Solidariedade.
- Ferrão, J. et al (2000).***Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspetos da Situação, Causas e Perspetivas em Termos de Emprego e Formação*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Ferreira, C. (2006).***Orientação Vocacional com alunos com elevado risco de abandono escolar*. Trabalho realizado no âmbito do 4º ano da Licenciatura em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade do Porto.
- Fine, M. (1994).** *Chartering Urban School Reform*. New York. Teachers´College Press.
- Finger, M., & Asún, J.M.(2003).** *A Educação de Adultos numa Encruzilhada: Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Finger,M. (2005).***A educação de adultos e o futuro da sociedade*. Educação e formação de adultos. Mutações e convergências. Universidade de Lisboa. Educa
- Gomes,M.,& Simões,F. (2007).***Carta de qualidade dos Centros Novas Oportunidades*.

Lisboa:ANQ.

- Gomes, M. (2002).** *Literacia e Educação de Adultos: Percursos e Efeitos: Um estudo de caso.* Lisboa. Instituto de Ciências.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986).** *The Social Context of Effective Schools.* American Journal of Education, vol. 94.
- Henry, M. (1996).** *Parent – School Colaboration – Feminist Organizational Structure and School Leadership.* Albany: State University of New York Press. *Related Values.* Berverly Hills, CA: Sage publications.
- INE (2002).** *Censos 2001. Resultados Definitivos.* Lisboa: INE.
- INE (2011).** *Censos 2011. Resultados Preliminares.* Lisboa: INE.
- Jarvis, P.(2001).** *O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem.* Revista Portuguesa de Pedagogia.
- Jonathan, R. (1993).** *Parental Rights in Schooling.* Londres: Routledge.
- Jorge, I. (2007).** *Abandono Escolar Precoce e Desqualificado.* Correio da Educação nº 305 de 17 de setembro de 2007.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1999).** *Metodologia da recolha de dados.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Lahire, B. (1977).** *Sucesso Escolar nos Meios Populares.* Ática, São Paulo.
- Lakatos, E., & Marconi, M. (2003).** *Fundamentos de Metodologia científica.* São Paulo: Atlas.
- Lawn, M. (1996).** *Modern Times: Work, professionaliser and citizenship in teaching.* Londres: Falmer Press.
- Lima, L. (2005).** *A Educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da Educação popular e da gestão de recursos humanos.* In Canário, R. e Belmino, C. (orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências.* Lisboa:Educa.
- Lima, L. (2008).** *A Educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da Educação popular e da gestão de recursos humanos.* In Canário, R. e Belmino C. (orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências.* Lisboa: Educa.
- Liz, C., Machado, M.R., & Burnay, E. (2009).** *Iniciativa Novas Oportunidades, primeiros estudos de avaliação externa: Perceções sobre a Iniciativa novas Oportunidades.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. e Universidade Católica Portuguesa.
- Lee, F. e al. (2003).** *Toung school dropouts: levels of influence of different systems.* Journal of Youth Studies. Vol. 6, nº1, 89-110.
- Lessard,H. (1994).** *Pesquisa em Educação.* Horizontes Pedagógicos – Instituto Piaget.

- Lengrand, P. (1972).** *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Lopes, H., Valente, A., Liz, C., Cerol, J., Mendonça, M., Carneiro, M., & Melo, R. (2009).** *Iniciativa Novas Oportunidades: resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Universidade Católica Portuguesa. Agência Nacional para a Qualificação. I. P .Lisboa, 2010.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2005).** *Fundamentos de Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Melo, A. (1997).** *Educação de adultos vista por*. in Revista Noesis, 50-6.
- Melo, A., Lima, L. & Almeida, M. (2002).** *Novas Políticas de Educação e formação de Adultos -O contexto Internacional e a Situação Portuguesa*. Lisboa: Edição ANEFA.
- Melo, A. (2008).** *Formação de Adultos e Desenvolvimento Local*. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, 97-113.
- Melo, A., Queirós, A., Silva, Augusto S., Salgado, L., Rothes, L., & Ribeiro, M.(1998).** *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos: Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Monteiro,P. (2004).**SIETI - Sistemas de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil.
- Mourato, M. (2010).***Autonomia das escolas: um desafio para a mudança à procura do sucesso*. Évora: Universidade Évora (dissertação apresentada para a obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação- policopiada).
- Neto-Mendes, A. A. (1999).***O Trabalho dos Professores e Organização da Escola Secundária*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento;policopiado).
- Nogueira, A.I.C. (1996).** *Para uma Educação Permanente à Roda da vida*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Nogueira, A. et. al., (org). (2000).** *Família e Escola – Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares*. Editora Vozes: Petrópolis.
- Oliveira,A.L. (1996).** *Aprender a Aprender: Prosseguir a procura do significado*. Coimbra: Universidade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L. (2005).** *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Universidade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Osório, A.R. (2005).***Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Paiva,M.C.L. (2007).***Abandono escolar no 10ºano: uma análise sócio organizacional*.

- Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado; policopiado).
- Pardal, L. (2000).** *Caracterização Sócio - Cultural da População e expectativas Face à Escola*. Lisboa.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995).** *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Parent, G. & Paquin, A. (1991).** Opinions des enseignants sur les causes du décrochage scolaire. *Revue des Sciences de l' éducation*, vol. XIX, n° 3, pp.537-553 (tradução).
- Parquay, L. (2000).** *L'évaluation, couperer ou levier du développement des compétences professionnelles ?* In C. Bosman, F. Gerald, & X. Rogers (Edits), *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelas : De Boeck Université.
- Poirier, J. et al. (1999).** *Histórias de Vida*. Celta Editora.
- Pereira, J. (2005).** *Agentes, Fatores, Suposições, Acaso e Outros Interveniente na Modelação do Género. A construção social da diferenciação no discurso autobiográfico das mulheres pouco escolarizadas* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Pires, A. (2005).** *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. (2007).** *Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, Nº 2, 5-20.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992).** *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R & Campenhoudt, L. (1998).** *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005).** *Manual de investigação em ciências sociais* 4^a ed. Lisboa: Gradiva.
- Romans, M. & Viladot, G. (1998).** *La educación de las personas adultas – Como otimizar la práctica diária?* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Rosa, M. J. V. (2007).** *A Escolaridade obrigatória, insucesso e abandono escolar: os números do recenseamento*. In Manuel Miguéns (Dir), *As Bases da Educação*, Lisboa: CNE, pp.199-209.
- Santos, M. (2010).** *A transição dos alunos do 1ºcicl, oriundos do meio rural, para o 2º ciclo, no meio urbano: um estado de caso*. Évora: Universidade Évora (dissertação apresentada para a obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação policopiada).

- Sanz, F. (2006).** *As Raízes Históricas dos Modelos Atuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação.
- SIETI / Monteiro, P. (2004).** *Inserção Precoce no Mercado de Trabalho: Um Estudo de Caso*. Lisboa: IEFP, 2004. 98 p. ISBN 972-732-849-0.
- Silva, F. (2009).** *Os projetos Comenius I nas Escolas do Concelho de Silves: Contributo para a avaliação dos impactos percebidos pelos Professores coordenadores, nas diferentes dimensões do processo educativo*. Évora: Universidade Évora (dissertação apresentada para a obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação-policopiada).
- Sousa, A. (2005).** *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Sousa, G. (2005).** *Trabalhos científicos Metodologia da investigação, redação e apresentação de trabalhos* Porto: Civilização.
- Sousa, R. I. S. (2011).** *Conhecer as razões da desistência nos Centros de Novas Oportunidades*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa.
- Sousa, S. (2003).** *9º Ano: e agora? Um olhar sociológico sobre o processo de decisão à saída do 9º ano*. Dissertação de mestrado. Faculdade de psicologia e de Ciências da educação da Universidade do Porto.
- Stoer, S. & Silva, P. (2005).** *Escola Família – uma relação em processo de reconfiguração*. Porto Editora.
- Sutton, P.J. (1996).** *Lifelong and continuing education*. In A.C.Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- UNESCO. (1997).** *Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro*. Hamburgo.
- Wyness, M. (1997).** *Parental responsibilities social policy and the maintenance of boundaries*. *Sociological Review*, 45.
- 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.
- Tuckman, B. W. (2005).** *Manual de Investigação em Educação* (3ª edição). Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto- Escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de setembro – Criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Decreto-Lei n.º 276-C/2007 de 31 de julho – Criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

Despacho N.º 15889/2009 de 13 de julho – Criação das Comissões Técnicas.

Despacho n.º 20 846/2006, DR 198, série II, de 13 de outubro de 2006.

Despacho n.º 11 413/2006, DR 101, série II, de 25 de maio de 2006.

Despacho conjunto n.º 262/2001, DR, série II, de 22 de março de 2001.

Despacho conjunto n.º 1083/2001, de 20 de novembro de 2001.

Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de setembro – Implementação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Sites consultados :

www.anq.gov.pt

www.novasoportunidades.gov.pt

www.ine.pt

www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/579BB849-F5AF-40CD-84B8-7BDABD5FF474/0/PNAPAE_sintese.pdf#search=%22taxa%20de%20abandono%20escolar%20em%20portugal%22.

Anexos

Anexo 1 – Guião de entrevista

Tema: Abandono no Processo de RVCC: o caso do CNO de Cuba

Questão de Partida: Qual o universo de indivíduos que desistiu do processo de RVCC, no CNO de Cuba, no período de 2006 a 2010, quais as causas que determinaram em desistência e quais as respetivas consequências?

Objetivo geral: Conhecer a dimensão, as causas e as consequências do abandono no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), ocorrido no CNO de Cuba, no período de 2006 a 2010.

Designação dos Blocos	Objetivos	Categorias	Formulário de Questões
Legitimação da entrevista e incentivo do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista.- Incentivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">EntrevistaEntrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Informar o entrevistado acerca do tema da investigação que se pretende desenvolver.- Informar acerca dos principais objetivos da entrevista.- Solicitar a colaboração do entrevistado, que é fundamental para consecução do estudo a realizar.- Garantir a confidencialidade das informações prestadas e o anonimato do entrevistado.- Solicitar a autorização para a gravação áudio da entrevista.- Colocar à disposição do entrevistado os futuros resultados da investigação.- Informar o entrevistado do tempo estimado para realização da entrevista (cerca de 90 minutos).

<p>Antes do processo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o perfil dos indivíduos (idade, género, estado civil, situação profissional) - Identificar as habilitações literárias e o percurso escolar dos indivíduos, antes do ingresso no processo de RVCC. - Averiguar da presença de anteriores episódios de insucesso e abandono escolares, na trajetória educacional dos indivíduos. - Conhecer o percurso profissional dos indivíduos. - Conhecer as 	<p>Caracterização do perfil do entrevistado.</p> <p>Percurso profissional e escolar.</p>	<p>Identificação do entrevistado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que idade tem? - Qual o estado civil? - Qual a sua profissão? - Há quantos anos trabalha? - Que habilitações literárias possuía quando se inscreveu no CNO? - Como foi o seu percurso escolar? - Por que é que deixou de estudar? - Gostava que me falasse sobre o seu percurso profissional até ao momento que se inscreveu no CNO? - Antes da inscrição no CNO o que conhecia e o que pensava sobre o processo RVCC?
---------------------------------	--	--	---

	expectativas que os indivíduos tinham antes da inscrição no CNO.	Expectativas antes do processo de RVCC.	- O que esperava obter ou o que julgava que iria mudar, quando se inscreveu?
A Inscrição	<p>- Conhecer de que modo os indivíduos tiveram conhecimento do CNO.</p> <p>-Conhecer o conjunto de motivos que influenciaram a sua inscrição no CNO.</p> <p>-Averiguar se os indivíduos relacionaram o seu percurso profissional com a procura de obtenção de mais habilitações literárias através do CNO.</p>	<p>Meios de conhecimento do CNO.</p> <p>Razões da inscrição no CNO.</p> <p>Expectativas de melhoria no percurso profissional.</p>	<p>- Como teve conhecimento da existência do CNO, na área da sua residência?</p> <p>- Em sua opinião, quais os motivos o levaram a inscrever-se no processo RVCC (realização pessoal, progressão na carreira,...)?</p> <p>- Acha que o seu percurso profissional o/a motivou a procurar obter mais habilitações literárias ou mais competências através do CNO?</p>

<p>O Processo</p>	<p>- Conhecer as percepções dos indivíduos ao longo do processo RVCC.</p>	<p>Concretização das expectativas ao longo do processo RVCC.</p> <p>Metodologia utilizada no processo RVCC.</p> <p>Atividades propostas.</p> <p>Áreas de Competência-Chave.</p>	<p>- A sua frequência no processo correspondeu às expectativas que dele tinha criado?</p> <p>- Em seu entender, como gostaria que o processo RVCC se desenvolvesse?</p> <p>- O que pensa do recurso à sua história de vida, no decorrer do processo de RVCC?</p> <p>- As atividades propostas iam ao encontro da sua trajetória de vida pessoal e profissional?</p> <p>- Qual foi a atividade proposta que lhe gerou mais dificuldade em realizar?</p> <p>- Em que área Competência-Chave sentiu mais dificuldade? Porquê?</p> <p>- Chegou a validar alguma área de Competência-Chave?</p>
--------------------------	---	---	--

<p>O Abandono</p>	<p>-Conhecer a fase em que os indivíduos abandonaram o processo RVCC.</p> <p>-Conhecer as razões que levaram os indivíduos a abandonarem o processo RVCC.</p>	<p>Fases do processo RVCC em que ocorreu o abandono (reconhecimento, validação).</p> <p>Razões de abandono do processo RVCC.</p>	<p>- Em que fase abandonou o processo RVCC?</p> <p>- Quais as razões que o levaram a abandonar o processo RVCC?</p>
<p>O Pós-abandono</p>	<p>-Conhecer a situação atual dos indivíduos face aos respetivos percursos de qualificação.</p>	<p>Situação atual do indivíduo no âmbito do percurso de qualificação.</p> <p>Projetos futuros.</p>	<p>- Ao abandonar o processo, foi contactado (a) por alguém do CNO?</p> <p>- Pensa em voltar ao processo RVCC?</p> <p>- Procurou outra via de qualificação?</p> <p>- Que projetos tem para o futuro?</p>

Anexo 2 – Transcrição das Entrevistas

Entrevista n°1

Investigador: Que idade tem?

Entrevistado: 36 anos.

I: Qual o estado civil?

E: Casado.

I: Qual a sua profissão?

E: Atualmente sou pedreiro. Há 11 anos que sou pedreiro.

I: Há quantos anos trabalha?

E: Desde os meus 20 anos. Há por volta de 17 anos.

I: Que habilitações literárias possuía quando se inscreveu no CNO?

E: Tinha o 9ºano do curso profissional de operador de eletricidade.

I: Como foi o seu percurso escolar?

E: Foi um percurso normal, quando terminei o 6ºano, fui para a escola profissional da Vidigueira, completei o 9º ano com um curso profissional.

I: Por que é que deixou de estudar?

E: Deixei de estudar porque comecei a trabalhar, as dificuldades eram algumas e optei por começar a trabalhar. Comecei a trabalhar com o meu pai num café/taberna.

I: Gostava que me falasse sobre o seu percurso profissional até ao momento que se inscreveu no CNO?

E: Depois de deixar de estudar, comecei a trabalhar num café, depois fui trabalhar para Lisboa como montador de estruturas metálicas. Passados três anos voltei a Cuba e comecei a trabalhar como pedreiro. Entretanto comecei a pensar, para se trabalhar noutra área, pedem o 12ºano, por isso resolvi inscrever-me no CNO.

I: Antes da inscrição no CNO o que conhecia e o que pensava sobre o processo RVCC?

E: Não conhecia o processo RVCC. Uma amiga da família é que me falou sobre essa questão.
E como achei interessante inscrevi-me.

I: O que esperava obter ou o que julgava que iria mudar, quando se inscreveu?

E: Talvez mudar de profissão e ter mais habilitações literárias.

I: Como teve conhecimento da existência do CNO, na área da sua residência?

E: Através de uma pessoa amiga que frequentava o processo e incentivou-me a ir.

I: Em sua opinião, quais os motivos o levaram a inscrever-se no processo RVCC (realização pessoal, progressão na carreira, ...)?

E: Além de realização pessoal, ter mais conhecimentos. Também foi mais no sentido de conseguir outra profissão melhor e aumentar as habilitações literárias.

I: Acha que o seu percurso profissional o/a motivou a procurar obter mais habilitações literárias ou mais competências através do CNO?

E: Foi mais uma questão de percurso profissional, uma vez que a situação de pedreiro é bastante dolorosa e também está a ficar escassa e como em qualquer concurso pedem o 12º ano.

I: A sua frequência no processo correspondeu às expectativas que dele tinha criado?

E: Mais ou menos, não posso prolongar mais a resposta porque só realizei a história de vida.

I: Em seu entender, como gostaria que o processo RVCC se desenvolvesse?

E: Não posso responder a esta questão porque só fiz um trabalho, a história da minha vida.

I: O que pensa do recurso à sua história de vida, no decorrer do processo de RVCC?

E: Acho bastante interessante, foi um voltar atrás, recordação. E ao pedirem-me a história de vida, pensei que as atividades propostas não seriam muito difíceis.

I: As atividades propostas iam ao encontro da sua trajetória de vida pessoal e profissional?

E: Não consegui chegar a essa conclusão uma vez que abandonei o processo inicialmente.

I: Qual foi a atividade proposta que lhe gerou mais dificuldade em realizar?

E: Não posso responder por que abandonei o processo numa fase inicial.

I: Em que área Competência-Chave sentiu mais dificuldade? Porquê?

E: Também não posso responder, porque não cheguei a realizar nenhuns trabalhos, apenas fiz a história de vida e entreguei-a.

I: Chegou a validar alguma área de Competência-Chave?

E: Não cheguei a validar nenhuma área.

I: Em que fase abandonou o processo RVCC?

E: Inicialmente, por questões profissionais.

I: Quais as razões que o levaram a abandonar o processo RVCC?

E: Derivado à minha situação profissional, ser um trabalho duro. Por vezes chegava a casa por volta das oito horas da noite, tomar duche e jantar, quando estava despachado eram nove e meia, estava cansado. A vida de pedreiro é muito exaustiva.

I: Ao abandonar o processo, foi contactado (a) por alguém do CNO?

E: Sim. Por carta e por telefone.

I: Pensa em voltar ao processo RVCC?

E: Presentemente não, mas também não vou dizer que não volto mais, porque não sei o dia da amanhã.

I: Procurou outra via de qualificação?

E: Não.

I: Que projetos tem para o futuro?

E: Tentar arranjar um trabalho melhor. Gostava de mudar a minha situação profissional uma vez que é muito instável e atravessamos um período muito crítico.

Entrevista n°2

Investigador: Que idade tem?

Entrevistado: 50 anos.

I: Qual o estado civil?

E: Casada.

I: Qual a sua profissão?

E: Cozinheira.

I: Há quantos anos trabalha?

E: Há 22 anos.

I: Que habilitações literárias possuía quando se inscreveu no CNO?

E: O 9º ano de escolaridade.

I: Como foi o seu percurso escolar?

E: Mais ou menos, foi normal.

I: Por que é que deixou de estudar?

E: É assim, deixei de estudar porque chegou àquela fase, os meus pais queriam que eu continuasse a estudar, só que eu depois, são idades em que nós temos e dizemos assim não quero estudar mais, mas ao fim ao cabo foi uma estupidez em não ter continuado a estudar e acabei por não ir para Beja, não queria ir para Beja estudar. Talvez se continuasse aqui em Cuba talvez continuasse o estudo, mas depois por não querer ir para Beja e acabei por não ir. Hoje tenho bastante pena, nunca fui e foi por isso mesmo. Os meus pais com bastante desgosto disso, mas não fui.

I: Gostava que me falasse sobre o seu percurso profissional até ao momento que se inscreveu no CNO?

E: É assim, estive a trabalhar, tinha 20 anos, no registo civil de Cuba, estive seis meses a estagiar e partir daí prometeram-me emprego no infantário. Isto também é uma história e gostava muito de ir para o infantário e estar com crianças, porque no registo civil naquela altura não havia, vamos lá ver para ficar tinha de estar lá muito, muito mais meses para poder a ficar a trabalhar. Ora com 20 anos ao chegar-me aquela oportunidade de trabalho, está claro que fiquei contentíssima e deixei para ir para o infantário só que chegou a altura de entrar e não me meteram no infantário e acabei por ficar muito dececionada com isso e perdi duas coisas e entrou a Teresa. E fiquei muito dececionada com isso e depois, não tinha emprego,

não estudei , não tinha emprego. Entretanto casei e depois entrei no lar. Entrei no lar e comecei a trabalhar no lar sempre na parte da cozinha, como ajudante de cozinha e sou cozinheira há cinco anos.

I: Antes da inscrição no CNO o que conhecia e o que pensava sobre o processo RVCC?

E: É assim, incentivaram-me falando com umas colegas, incentivaram-me a ir tirar o 12º ano, nestas novas oportunidades, nestas coisas, incentivaram-me e eu fui, mas ao ir pensava de ser de outra maneira ser como o antigamente, ser a escola. Proporem trabalhos, sim senhora, nós estudarmos, nós fazermos , vamos lá ver antes eram os testes não é assim e agora são os módulos, ser por módulos, mas, cheguei lá e não era nada daquilo que eu pensei e depois comecei a não gostar e acabei por desistir por isso mesmo.

I: O que esperava obter ou o que julgava que iria mudar, quando se inscreveu?

E: Queria obter o 12º ano e mudar. Mas, a mim não iria mudar nada porque na minha carreira profissional não ia subir absolutamente nada porque no trabalho onde eu estou na Santa Casa da Misericórdia não ia para lado nenhum continuava como cozinheira. Quando me inscrevi, por isso mudar não mudava nada, mas ficava com o 12º ano, uma coisa que eu gostava e, portanto gostava.

I: Como teve conhecimento da existência do CNO, na área da sua residência?

E: Por uma amiga que me disse que ia também tirar o 12ºano, disse-me e eu inscrici-me. Olha vou também deixa ver, mas acabei por desistir.

I: Em sua opinião, quais os motivos o levaram a inscrever-se no processo RVCC (realização pessoal, progressão na carreira, ...)?

E: Realização só pessoal, porque progressão na carreira não, porque não influenciava absolutamente nada.

I: Acha que o seu percurso profissional o/a motivou a procurar obter mais habilitações literárias ou mais competências através do CNO?

E: No percurso profissional não, era só porque queria saber mais algumas coisas, aprender mais algumas coisas, só como já disse, no processo como o CNO apresentou para mim não me disse nada, não gostei.

I: A sua frequência no processo correspondeu às expectativas que dele tinha criado?

E: Não, é assim, eu pensava que ao frequentar tudo isso seria de outra maneira como eu já disse, mas,

I: Em seu entender, como gostaria que o processo RVCC se desenvolvesse?

E: Como já disse, como antigamente o era, nós estudávamos, nós poderíamos fazer trabalhos como aí se faz, pesquisar certas coisas pronto, tudo bem, sem trabalho também nada se tem, não é verdade, mas que fosse de outra maneira, apresentassem testes, apresentassem os ditos módulos para fazermos, para estudarmos, agora da maneira como é apresentado, de irmos pesquisar, isto e aquilo e outro, outras coisas. Quando comecei a fazer não achei graça nenhuma e acabei por desistir.

I: O que pensa do recurso à sua história de vida, no decorrer do processo de RVCC?

E: Cá está, isso também não encaixava bem uma coisa com a outra e nunca cheguei a perceber como é que era a dita história de vida encaixada naquelas coisas que nós fazíamos, por exemplo, o estudo de uma máquina de lavar, a mim calhou-me assim, escolhi um eletrodoméstico, começando por um eletrodoméstico, sei lá das energias, sabermos todas essas coisas. Mas pronto encaixando essas coisas todas para mim não me dizia nada, da máquina de lavar.

I: As atividades propostas iam ao encontro da sua trajetória de vida pessoal e profissional?

E: Não, a nível pessoal algumas coisas, mas profissional nada tinha haver uma coisa com a outra.

I: Qual foi a atividade proposta que lhe gerou mais dificuldade em realizar?

E: Sei lá, eu também não estive muito tempo lá, para que, como estou dizendo certas coisas não percebia e não me encaixava bem com aquilo tudo, fiz alguns trabalhos, fiz algumas coisas e entreguei algumas coisas mas acabei por não ir até ao final, no aspeto não perceber aquilo e não gostar.

I: Em que área Competência-Chave sentiu mais dificuldade? Porquê?

E: Na área da Cidadania e Profissionalidade, o professor explicou-me e comecei a fazer, mas acabei por ficar desmotivada e não liguei mais às coisas.

I: Chegou a validar alguma área de Competência-Chave?

E: Eu cheguei a validar sim, mas não sei dizer qual, não sei.

I: Em que fase abandonou o processo RVCC?

E: Na fase do reconhecimento.

I: Quais as razões que o levaram a abandonar o processo RVCC?

E: Como tudo funcionava, não gostava.

I: Ao abandonar o processo, foi contactado (a) por alguém do CNO?

E: Fui sim, pela psicóloga e pela coordenadora do CNO. Acabei por dizer que não queria, não valia a pena, não queria ir e acabei por não ir.

I: Pensa em voltar ao processo RVCC?

E: Não. Se fosse de outra maneira, talvez ainda pudesse ir, porque mesmo que, eu sou desta opinião mesmo que não seja para o trabalho, como cozinheira não me vai fazer nada, mas também gosto de aprender, gosto ter novos conhecimentos e o aprender não ocupa lugar, ao não ocupar lugar, nós com outras aprendemos certas e determinadas coisas, é importante e é bonito, exatamente sabermos mais algumas coisas mas desta maneira não.

I: Procurou outra via de qualificação?

E: Não.

I: Que projetos tem para o futuro?

E: Ahhhh! É ter vida e saúde. Continuar no meu trabalho, porque com 50 anos onde é que eu vou com o 9º ano de escolaridade, não é verdade. Continuar sempre no meu trabalho e subindo na minha carreira, ao fim ao cabo sempre vou subindo qualquer coisinha, ao longo dos anos, conforme os anos que temos e não posso dizer mais nada. Como não tenho mais qualificação e no meu trabalho não dá para subir, pronto ficamos por aqui.

Entrevista nº3

Investigador: Que idade tem?

Entrevistado: 25 anos.

I: Qual o estado civil?

E: Solteiro.

I: Qual a sua profissão?

E: Gestor comercial.

I: Há quantos anos trabalha?

E: Há 10 anos.

I: Que habilitações literárias possuía quando se inscreveu no CNO?

E: Tinha o 9ºano.

I: Como foi o seu percurso escolar?

E: O meu percurso escolar, estudei até ao 9ºano. Chumbei do 4º para o 5º e do 5º para o 6º e daí fiz tudo, fiz o 9ºano. Depois fui trabalhar, ainda fui para Alvito, para o curso de hotelaria. Mas, só que por causa do trabalho para ganhar algum dinheiro, as dificuldades eram cada vez maiores, tive que ir trabalhar para ver se ganhava mais alguma coisinha e acabei por desistir do curso e fui trabalhar para obras e desisti de estudar.

I: Por que é que deixou de estudar?

E: Quando se começa a trabalhar a ganhar o nosso dinheirinho, estudar começa a ser complicado voltar.

I: Gostava que me falasse sobre o seu percurso profissional até ao momento que se inscreveu no CNO?

E: Trabalhei na vindima, depois fui para as obras, tive uns anos nas obras, três ou quatro e depois fui para o restaurante o Lucas, estive dois anos. Depois fui para a Áustria estive mês e meio a trabalhar no ferro e daí regressei e comecei a trabalhar na PT no período da tarde das duas da tarde às dez da noite e foi quando me falaram do CNO do RVCC. E, entretanto achei giro e preciso e mais cedo ou mais tarde tenho de tirar o 12º ano, só que a situação era mais o horário, era mais à noite e comecei a vir a uma ou duas aulas para ver se dava, se tinha tempo

ou não e ainda comecei a entregar trabalhos só que depois era muito, como era no início, mas acabei por desistir devido ao meu horário não dava para reconciliar.

I: Antes da inscrição no CNO o que conhecia e o que pensava sobre o processo RVCC?

E: Acho que é uma mais valia, hoje em dia só com o 9º ano é muito complicado, cada vez pior. É uma facilidade, não é muito fácil, mas sempre é uma facilidade para quem não consegue estar a trabalhar e não consegue tirar o 12º ano porque trabalha e isto é uma valia, penso que seja muito bom para quem está a trabalhar e gostava de ficar com o 12º ano, acho que é uma vantagem de oportunidades que deram a todas as pessoas.

I: O que esperava obter ou o que julgava que iria mudar, quando se inscreveu?

E: Mudar muda muita coisa, ter o 12º ano não é o mesmo que ir à procura de trabalho com o 9º ano, acaba por ser diferente, é sempre uma mais valia.

I: Como teve conhecimento da existência do CNO, na área da sua residência?

E: Tive conhecimento através de uma amiga minha que esta a trabalhar na escola, mulher de um amigo meu, disse-me e estive a explicar-me que valia a pena em vir para o processo RVCC, visto ter só o 9º ano e mais tarde que iria precisar do 12º, com toda a razão me ter ajudado só que, entretanto não pude continuar.

I: Em sua opinião, quais os motivos o levaram a inscrever-se no processo RVCC (realização pessoal, progressão na carreira, ...)?

E: Foi na progressão na carreira, não quer que seja nesta de gestão comercial, penso que não dá para evoluir, mas possível futuro. Hoje em dia não há trabalhos fixos, saímos deste trabalho para arranjar outro trabalho, é mais complicado, mas pronto ir trabalhar para outro lado qualquer ter o 12º ano na progressão na carreira é uma mais valia.

I: Acha que o seu percurso profissional o/a motivou a procurar obter mais habilitações literárias ou mais competências através do CNO?

E: Sim, porque nós nunca sabemos o que nos espera. De momento para o outro podemos tentar seguir um pouco, pois tens o 12º ano, não tenho, só o 9º ano, então não dá, nós devemos tentar sempre antes que nos peçam, nós já devemos nos precaver um pouco para não ficarmos mais desmorecidos, não fui porque não tinha. Assim, um dia que nos peçam, não vão pedir

um curso universitário, nós não podemos fazer o que outros fazem, o que nós não pudemos fazer, com o 12º ano, para qualquer trabalho é necessário.

I: A sua frequência no processo correspondeu às expectativas que dele tinha criado?

E: Sim basicamente era isso à base de trabalhos, cheguei a levar trabalhos para casa. Achei que correspondeu às expectativas, tenho pena de só ter desistido, mas um dia penso por voltar.

I: Em seu entender, como gostaria que o processo RVCC se desenvolvesse?

E: Foi ao encontro daquilo que eu gostaria que fosse, à base de trabalhos. Não fiquei desiludido.

I: O que pensa do recurso à sua história de vida, no decorrer do processo de RVCC?

E: Penso que sim, ao falarmos da nossa história de vida é bom para nós recordarmos um pouco e mostrarmos a nossa vida, o que nós fizemos. Acho bem que se faça a história de vida para recordarmos o bom e o mau e valorizar a nossa vida.

I: As atividades propostas iam ao encontro da sua trajetória de vida pessoal e profissional?

E: Sim iam.

I: Qual foi a atividade proposta que lhe gerou mais dificuldade em realizar?

E: Mais dificuldade ou menos, nós conseguíamos fazer, havia sempre pessoas que nos ajudavam, não na totalidade. As dificuldades geravam-se, mas íamos resolvendo as situações e por fim conseguíamos resolver o trabalho.

I: Em que área Competência-Chave sentiu mais dificuldade? Porquê?

E: Aqui não me recordo muito bem.

I: Chegou a validar alguma área de Competência-Chave?

E: Acho que não, não me lembro.

I: Em que fase abandonou o processo RVCC?

E: Fase do reconhecimento cheguei a entregar trabalhos, mas foram poucos, tinha para enviar por e-mail.

I: Quais as razões que o levaram a abandonar o processo RVCC?

E: Foram os horários que não eram compatíveis, entro às duas da tarde e saio do terreno às dez da noite. Mas há sempre coisas para se falar e só chego a Cuba por volta das onze todos os dias, daí o horário tornar-se incompatível. As sessões são sempre à noite e foi uma dessas razões que me levaram a abandonar o processo.

I: Ao abandonar o processo, foi contactado (a) por alguém do CNO?

E: Sim, se estava interessado em voltar, na altura vi que não dava, depois disse que não queria talvez mais tarde pensasse em voltar.

I: Pensa em voltar ao processo RVCC?

E: Penso em voltar porque é sempre uma mais valia, mas neste horário vai ser complicado, se conseguíssemos arranjar outra maneira na parte dos trabalhos, outra alternativa. Talvez voltasse.

I: Procurou outra via de qualificação?

E: Não.

I: Que projetos tem para o futuro?

E: São muitos, se me saísse o euro milhões. Isto está muito complicado, estamos em tempo de crise, o importante é estarmos sempre a trabalhar, ganhar sempre o nosso dinheiro. Não vou dizer o que penso, sei lá, isto dá cada volta, hoje estamos aqui a trabalhar, de momento para o outro isto dá *barraca* vamos para outro lado, temos é que andar sempre a trabalhar, não sabemos qual o nosso futuro, hoje em dia não se pode dizer que não, temos que jogar ao que houver.

Entrevista n°4

Investigador: Que idade tem?

Entrevistado: 26 anos

I: Qual o estado civil?

E: Vivo em união de facto

I: Qual a sua profissão?

E: Ajudante de lar e de geriatria.

I: Há quantos anos trabalha?

E: Total há uns nove ou dez anos, mas nesta instituição há cinco.

I: Que habilitações literárias possuía quando se inscreveu no CNO?

E: Tinha o 8º ano.

I: Como foi o seu percurso escolar?

E: Foi sempre na escola normal, depois abandonei e fiquei com o 8º ano.

I: Por que é que deixou de estudar?

E: Na altura por circunstâncias da vida, achei que devia mudar de vida aos 13 anos e então fui viver com um senhor e abandonei os estudos.

I: Gostava que me falasse sobre o seu percurso profissional até ao momento que se inscreveu no CNO?

E: O meu percurso profissional foi no lar, onde estou a trabalhar hoje, foi nas limpezas, era tudo o que aparecia na altura e as habilitações que eu tinha eram muito poucas. E trabalhei algumas vezes pelo desemprego também, até que fiquei no lar, já acabei o curso já no lar.

I: Antes da inscrição no CNO o que conhecia e o que pensava sobre o processo RVCC?

E: O que conhecia era basicamente aquilo que ouvia falar na televisão, nos panfletos que se lia. Pensei que fosse uma oportunidade como o próprio nome indica, para acabar aquilo que na altura com 15 anos achei que não ia me fazer falta.

I: O que esperava obter ou o que julgava que iria mudar, quando se inscreveu?

E: O que esperava obter essencialmente era o 9º ano na altura e depois o 12º ano. O que iria mudar, pensei eu de seguida, que dentro do ramo que estou a trabalhar um curso diferente, que por enquanto ainda não se concretizou.

I: Como teve conhecimento da existência do CNO, na área da sua residência?

E: Através de pessoas conhecidas na escola, através de panfletos que vieram para a junta de freguesia na altura, depois fiz a inscrição.

I: Em sua opinião, quais os motivos o levaram a inscrever-se no processo RVCC (realização pessoal, progressão na carreira, ...)?

E: Eu queria seguir com os estudos. Eu tenho a minha filha estudar, acho que é sempre útil sabermos um bocadinho mais, a nível da minha carreira, não me ia ajudar muito o que faço, não é por ter mais estudos que ia subir mas no entanto como pensei na altura querer tirar o curso de enfermagem achei que tendo mais habilitações seria mais fácil seguir por aí.

I: Acha que o seu percurso profissional o/a motivou a procurar obter mais habilitações literárias ou mais competências através do CNO?

E: Achei que sim, derivado ao trabalho que fazia e ao curso que queria, pensei na altura seguir, seria o de enfermagem, e tendo contacto com as pessoas achei que sim, tendo mais habilitações que seria mais fácil.

I: A sua frequência no processo correspondeu às expectativas que dele tinha criado?

E: Pois não. Foi um bocadinho mais difícil, daquilo que eu estava à espera.

I: Em seu entender, como gostaria que o processo RVCC se desenvolvesse?

E: Estava feito para ser mais fácil, só que, no entanto gostava mais que fosse, mais as aulas como nós tínhamos há algum tempo atrás, acho que só os trabalhos poderiam ajudar, mas gostava mais que fosse, como tipo aulas, não tanto baseado em trabalhos.

I: O que pensa do recurso à sua história de vida, no decorrer do processo de RVCC?

E: A nossa história de vida, cada uma é única acho que poderia ter ajudado e ajudou em algumas partes de trabalhos que fiz e acho que é útil. A minha história de vida pode não ser muito longa, mas há pessoas que têm uma história de vida que sim será útil e será benéfica porque há situações que as pessoas contam coisas e tem experiências que podem ser úteis para os trabalhos que realizam.

I: As atividades propostas iam ao encontro da sua trajetória de vida pessoal e profissional?

E: Nem por isso. A maior parte achei que não.

I: Qual foi a atividade proposta que lhe gerou mais dificuldade em realizar?

E: Foi sobre as novas tecnologias sobre os aparelhos elétricos, um dos trabalhos era sobre os aparelhos elétricos que trabalhávamos no dia a dia, só que achei o trabalho, ou fui eu que não compreendi muito bem ou achei um trabalho um bocadinho complicado, um bocadinho fora, achei eu, que estava talvez um bocadinho fora daquilo que eu pretendia daquele curso, Para tirarmos o 12º ano e estarem a pedirmos uma descrição tão grande de um eletrodoméstico desde o fabrico, desde que ele foi inventado até aos dias de hoje, a sua evolução eu esta parte não me agradou muito, este era um trabalho obrigatório que nós tínhamos que fazer, não achei realmente que fosse muito útil

I: Em que área Competência - Chave sentiu mais dificuldade? Porquê?

E: Sociedade, Tecnologia e Ciência porque realmente achei uns trabalhos um bocado de difíceis de entender a meu ver, no entanto não quer dizer que outras pessoas tenham achado, mas eu achei um bocadinho de difíceis de entender.

I: Chegou a validar alguma área de Competência - Chave?

E: Não. Entreguei alguns trabalhos, mas como desisti acabei por não validar.

I: Em que fase abandonou o processo RVCC?

E: Na fase do reconhecimento

I: Quais as razões que o levaram a abandonar o processo RVCC?

E: Essencialmente a falta de tempo, porque é o trabalho, é a casa, é os filhos e depois tenho uns horários supostamente deviam ser fixos, mas não são e depois às vezes quando as aulas aconteciam eu não podia estar presente, estava a trabalhar, então comecei a faltar mais vezes para aquilo que pretendia e acabei por abandonar.

I: Ao abandonar o processo, foi contactado (a) por alguém do CNO?

E: Fui várias vezes pela Dr.^a Teresa, muitas vezes ela me ligou.

I: Pensa em voltar ao processo RVCC?

E: Não está totalmente fora de questão, é só eu organizar um bocadinho mais a vida. Isto principalmente a filha ainda é um bocadinho dependente, a outra já é grandinha, mas a mais pequenina ainda precisa muito tempo e eu tenho pouco tempo para estar com ela.

I: Procurou outra via de qualificação?

E: Não procurei.

I: Que projetos tem para o futuro?

E: Os projetos não são assim muitos, fiquei efetiva no meu trabalho há relativamente pouco tempo, desde abril e possivelmente irei ficar por aqui, mas, no entanto não impede de seguir e quem sabe um dia, seja velhinha, uma enfermeira, mas pronto pode ser que surja esta oportunidade ainda, aprender sim, claro.

Entrevista nº5

Investigador: Que idade tem?

Entrevistado: 52 anos.

I: Qual o estado civil?

E: Divorciada.

I: Qual a sua profissão?

E: Assistente operacional.

I: Há quantos anos trabalha?

E: Desde os 20 anos.

I: Que habilitações literárias possuía quando se inscreveu no CNO?

E: O 9ºano, o antigo 5º.

I: Como foi o seu percurso escolar?

E: Foi normal

I: Por que é que deixou de estudar?

E: Estava farta da escola aborreci-me, aborrecia-me da escola enquanto andei aqui, andei bem, fiz o 5º ano aqui no ciclo, quando fui para Beja para o 10ºano, fartei-me logo daquilo. Hoje estou arrependida do que fiz.

I: Gostava que me falasse sobre o seu percurso profissional até ao momento que se inscreveu no CNO?

E: A partir dos meus 20 anos, como tinha muito jeito para a costura, costurava em casa, costurei sempre até a ir para a Base Área, já estou na Base há 15 anos, até aí foi sempre costura. Depois fui trabalhar para a Base para a limpeza, tive quatro anos na limpeza e partir daí fui para a cozinha, onde estou há 11 anos.

I: Antes da inscrição no CNO o que conhecia e o que pensava sobre o processo RVCC?

E: Era o que ouvia falar aí por fora, que as pessoas em seis meses ou um ano, fazia o 12º ano e depois a partir daí podia, como trabalho na Base, na função pública, para ver se conseguia subir na carreira.

I: O que esperava obter ou o que julgava que iria mudar, quando se inscreveu?

E: Mudar de serviço, por exemplo, fazendo o 12º ano, se houvesse um concurso interno, já podia concorrer.

I: Como teve conhecimento da existência do CNO, na área da sua residência?

E: Ouvia as pessoas falarem que havia ali na escola e fui-me inscrever.

I: Em sua opinião, quais os motivos o levaram a inscrever-se no processo RVCC (realização pessoal, progressão na carreira, ...)?

E: Os motivos foram esses fazer o 12º ano para subir na carreira.

I: Acha que o seu percurso profissional o/a motivou a procurar obter mais habilitações literárias ou mais competências através do CNO?

E: Exatamente. Agora está tudo parado, mesmo que mude de serviço a categoria é a mesma, as categorias só são duas, mas na altura não era, se eu tivesse feito, hoje se calhar estava melhor com que estou.

I: A sua frequência no processo correspondeu às expectativas que dele tinha criado?

E: Eu não acho nada, porque eu não sabia como era, não sabia como é que ia funcionar, só foi à primeira sessão, depois já não voltei lá, não sei se era como eu pensava ou se era desta maneira ou daquela, porque não sei.

I: Em seu entender, como gostaria que o processo RVCC se desenvolvesse?

E: Como não frequentei, não sei como seria.

I: O que pensa do recurso à sua história de vida, no decorrer do processo de RVCC?

E: Não concordo com a história de vida, porque a pessoa não tem que estar a expor a sua história de vida a ninguém, podiam como inventaram a história de vida, podiam inventar outra coisa qualquer, não digo isto ou outro, mas tudo menos a história de vida, não acho jeito à história de vida, nunca achei. No entanto fiz a história de vida, mas depois não apresentei, ainda a fiz, mas não entreguei porque não acho jeito.

I: As atividades propostas iam ao encontro da sua trajetória de vida pessoal e profissional?

E: Só fui a uma sessão.

I: Qual foi a atividade proposta que lhe gerou mais dificuldade em realizar?

E: A história de vida.

I: Em que área Competência – Chave sentiu mais dificuldade? Porquê?

E: Não cheguei, a saber, porque só frequentei uma sessão.

I: Chegou a validar alguma área de Competência – Chave?

E: Não.

I: Em que fase abandonou o processo RVCC?

E: Logo no início.

I: Quais as razões que o levaram a abandonar o processo RVCC?

E: Foi de expor a minha história de vida e foi o tempo, as horas que chegava a casa, porque trabalho por turnos, não me dava para ir para a escola. Tenho semanas que chego a casa às 21 horas, o horário era das 20 horas às 21 horas já não me dava, não era todos os dias, eram três,

quatro vezes por semana que eu tinha que ir apresentar os trabalhos, nessa semana que estava a trabalhar, eu trabalho de 2^a a 6^a, nesse turno como é que eu apresentava trabalhos, não podia apresentar, o horário não dava.

I: Ao abandonar o processo, foi contactado (a) por alguém do CNO?

E: Fui, mandaram-me ainda 2 ou 3 cartas a casa, se eu quisesse para voltar, a convidar. Não vale a pena.

I: Pensa em voltar ao processo RVCC?

E: Não sei, só pensando bem. O horário não me dá e lá tenho de fazer outra vez a história de vida. Só de mudarem, com a história de vida não vou lá, não tenho medo da minha história de vida, a minha vida é um livro aberto, só que não concordo.

I: Procurou outra via de qualificação?

E: Não procurei porque o meu serviço não me exige mais habilitações àquelas que já tenho, mesmo que tivesse menos fazia igual, o meu serviço exigia-me a escolaridade mínima obrigatória, na minha altura era a 4^a classe, que agora é o 4^o ano, eu já tinha muito mais daquilo que me exigiam porque já tinha o 9^o ano mais um bocadinho já não entrava, porque tinha habilitações a mais, se na altura tivesse o 11^o ano, que era o antigo sétimo já não me aceitavam.

I: Que projetos tem para o futuro?

E: Como isto está, nem sei que projetos tenho para o futuro, se calhar não tenho nenhuns. Cada dia que passa é pior. Não tenho projetos. Em termos de profissão penso ficar ali até à minha reforma, se eu me apetecer e se tiver direito a ela. Em termos escolares não, como não me faz assim grande falta. Mas gostava só que o horário não me dá e eu sozinha só com o meu ordenado, não me dá para sair da cozinha e ali faço turnos e no final do mês ganho mais. As despesas são muitas só para uma pessoa só.

Entrevista nº6

Investigador: Que idade tem?

Entrevistado: 48 anos.

I: Qual o estado civil?

E: Casada.

I: Qual a sua profissão?

E: Ajudante de lar e geriatria.

I: Há quantos anos trabalha?

E: Desde os 14 anos, no lar há 25 anos e trabalhei no campo.

I: Que habilitações literárias possuía quando se inscreveu no CNO?

E: Tinha o 6º ano.

I: Como foi o seu percurso escolar?

E: Foi bom, fiz tudo seguido, até ao 6º ano, não era obrigado ir mais à escola e desiste para ir trabalhar.

I: Por que é que deixou de estudar?

E: Por razões de trabalho.

I: Gostava que me falasse sobre o seu percurso profissional até ao momento que se inscreveu no CNO?

E: Com 14 anos comecei a trabalhar no campo e depois fui para o lar e lá estou há 21 anos.

I: Antes da inscrição no CNO o que conhecia e o que pensava sobre o processo RVCC?

E: Não conhecia o processo, ouvia dizer que se ia para a escola, não tinha a noção o que era o processo.

I: O que esperava obter ou o que julgava que iria mudar, quando se inscreveu?

E: Esperava obter o 9º ano. Não esperava mudar na minha profissão, mas ficar com o 9º ano.

I: Como teve conhecimento da existência do CNO, na área da sua residência?

E: Pelo lar, telefonaram para lá e depois deram-nos a oportunidade de inscrever e fui assim que tomei conhecimento.

I: Em sua opinião, quais os motivos o levaram a inscrever-se no processo RVCC (realização pessoal, progressão na carreira, ...)?

E: Pela razão das colegas terem se inscrito e vamos todas fazer o processo. Na minha carreira pessoal não iria mudar, foi mais para o convívio e estarmos juntas.

I: Acha que o seu percurso profissional o/a motivou a procurar obter mais habilitações literárias ou mais competências através do CNO?

E: Não foi pela profissão, foi mesmo pela realização pessoal. No lar fazemos formações na minha área, os primeiros socorros e como se deve tratar dos idosos. Formação que faz falta saber no dia a dia.

I: A sua frequência no processo correspondeu às expectativas que dele tinha criado?

E: O que pensava do processo, que não era difícil, ao frequentar foi fácil. Entre os formadores e os colegas íamos tirando ideias.

I: Em seu entender, como gostaria que o processo RVCC se desenvolvesse?

E: O processo foi fácil e era o que esperava que ele fosse, à base de trabalhos.

I: O que pensa do recurso à sua história de vida, no decorrer do processo de RVCC?

E: O recurso da história de vida foi importante e foi fácil de escrevê-la.

I: As atividades propostas iam ao encontro da sua trajetória de vida pessoal e profissional?

E: As atividades que me pediam não iam ao encontro da minha profissão.

I: Qual foi a atividade proposta que lhe gerou mais dificuldade em realizar?

E: Foram muitas atividades que realizei, não achei nenhuma difícil.

I: Em que área Competência – Chave sentiu mais dificuldade? Porquê?

E: A matemática para a vida. Em tempos de escola já era a disciplina mais difícil para mim.

I: Chegou a validar alguma área de Competência – Chave?

E: Construí todo o portefólio, mas não cheguei a entregá-lo.

I: Em que fase abandonou o processo RVCC?

E: Na fase da validação.

I: Quais as razões que o levaram a abandonar o processo RVCC?

E: Foi uma grande estupidez, às vezes os turnos não davam para ir às sessões, por vezes tinha de cuidar do meu neto.

I: Ao abandonar o processo, foi contactado (a) por alguém do CNO?

E: Sim, telefonaram-me duas vezes.

I: Pensa em voltar ao processo RVCC?

E: Sim se tiver oportunidade

I: Procurou outra via de qualificação?

E: Não procurei mais nada.

I: Que projetos tem para o futuro?

E: Projetos são muitos, devido à profissão não, era mesmo para ficar com o 9ºano. Prosseguir estudos não é o meu objetivo.

Entrevista nº7

Investigador: Que idade tem?

Entrevistado: 34 anos

I: Qual o estado civil?

E: Casado.

I: Qual a sua profissão?

E: Técnico de vendas.

I: Há quantos anos trabalha?

E: 18 Anos.

I: Que habilitações literárias possuía quando se inscreveu no CNO?

E: Frequência 12º Ano Técnico profissional de Informática.

I: Como foi o seu percurso escolar?

E: Foi um percurso pouco aplicado, no entanto julgo normal.

I: Por que é que deixou de estudar?

E: Talvez por não acreditar nem no sistema escolar nem nas minhas capacidades.

I: Gostava que me falasse sobre o seu percurso profissional até ao momento que se inscreveu no CNO?

E: Saipem Ag, Pioneer Sa, Autoeuropa, Vodafone, Lusofil, Fernetto Sa. Experiencias muito abrangentes e completas, muito gratificantes.

I: Antes da inscrição no CNO o que conhecia e o que pensava sobre o processo RVCC?

E: Um sistema flexível que pudesse acreditar os estudos com a experiencia profissional.

I: O que esperava obter ou o que julgava que iria mudar, quando se inscreveu?

E: Auto procura.

I: Como teve conhecimento da existência do CNO, na área da sua residência?

E: Através de amigos.

I: Em sua opinião, quais os motivos o levaram a inscrever-se no processo RVCC (realização pessoal, progressão na carreira, ...)?

E: Certificação.

I: Acha que o seu percurso profissional o/a motivou a procurar obter mais habilitações literárias ou mais competências através do CNO?

E: Penso que sim.

I: A sua frequência no processo correspondeu às expectativas que dele tinha criado?

E: Um universo de experiencias profissionais bem como conceitos sociais muito diferentes. Causando uma dificuldade enorme na sua frequência.

I: Em seu entender, como gostaria que o processo RVCC se desenvolvesse?

E: Num ensino flexível devidamente reconhecido como tal.

I: O que pensa do recurso à sua história de vida, no decorrer do processo de RVCC?

E: Um ponto de partida para a introspeção.

I: As atividades propostas iam ao encontro da sua trajetória de vida pessoal e profissional?

E: De forma alguma.

I: Qual foi a atividade proposta que lhe gerou mais dificuldade em realizar?

E: Nada significativo.

I: Em que área Competência – Chave sentiu mais dificuldade? Porquê?

E: Nenhuma.

I: Chegou a validar alguma área de Competência – Chave?

E: Penso que sim.

I: Em que fase abandonou o processo RVCC?

E: Na apresentação da sua validação.

I: Quais as razões que o levaram a abandonar o processo RVCC?

E: Questões pessoais.

I: Ao abandonar o processo, foi contactado (a) por alguém do CNO?

E: Sim.

I: Pensa em voltar ao processo RVCC?

E: Não.

I: Procurou outra via de qualificação?

E: Sim. Maiores 23 anos.

I: Que projetos tem para o futuro?

E: Neste momento os estudos não são prioridade.

Entrevista nº8

Investigador: Que idade tem?

Entrevistado: 43 anos

I: Qual o estado civil?

E: Casada

I: Qual a sua profissão?

E: De momento comerciante

I: Há quantos anos trabalha?

E: Tenho trabalhado em várias áreas, de momento, há cinco anos que estou por conta própria.

I: Que habilitações literárias possuía quando se inscreveu no CNO?

E: 11ºano.

I: Como foi o seu percurso escolar?

E: O meu percurso escolar foi um pouco atribulado, portanto andei aqui à escola em Odivelas, fiz a 4ª classe, de Odivelas passei para Ferreira do Alentejo, onde fiz até ao 9ºano, depois de Ferreira passei para Beja, onde fiz até ao 11ºano.

I: Por que é que deixou de estudar?

E: Eu deixei de estudar derivado à doença do meu pai.

I: Gostava que me falasse sobre o seu percurso profissional até ao momento que se inscreveu no CNO?

E: Depois de ter deixado de estudar, fiquei a ajudar o meu pai no café, depois com o falecimento do meu pai, continuei a ajudar a minha madrastra, o meu pai casou uma segunda vez. Depois fui trabalhar para a junta de freguesia, onde estive quatro anos a trabalhar, fui trabalhar para o posto de abastecimento da junta de freguesia de Odivelas, dali tirei uma formação, uma delas de agricultura, entre outras tantas e depois estabeleci-me por conta própria.

I: Antes da inscrição no CNO o que conhecia e o que pensava sobre o processo RVCC?

E: Eu não tinha qualquer conhecimento sobre o processo RVCC, ouvia falar na televisão e então fui um pouco à toa sem saber o que iria encontrar, soube de haver umas inscrições na junta de freguesia e fui juntamente com outras colegas, sem saber mesmo o que iria encontrar.

I: O que esperava obter ou o que julgava que iria mudar, quando se inscreveu?

E: Eu julgava que ia aprender alguma coisa de novo, julgava que ia ter algumas aulas, no entanto isso não aconteceu. Eu fui reviver todo o meu passado através deste processo RVCC. Foi engraçado que havia coisas que já me tinha esquecido, coisas que me deram alegria de reviver outras que me deram tristeza, mas pronto tinha que ser assim e então foi assim que eu tentei chegar ao fim, entretanto não consegui, a ver vamos daqui para frente.

I: Como teve conhecimento da existência do CNO, na área da sua residência?

E: Foi através da junta de freguesia de Odivelas, onde existiam uns panfletos, umas inscrições onde as pessoas se podiam se inscrever para fazer então o 12ºano.

I: Em sua opinião, quais os motivos o levaram a inscrever-se no processo RVCC (realização pessoal, progressão na carreira, ...)?

E: Foi em certa parte uma realização pessoal e ao mesmo tempo concluir o 12ºano, porque eu já tinha o 11ºano e então queria concluir o 12ºano.

I: Acha que o seu percurso profissional o/a motivou a procurar obter mais habilitações literárias ou mais competências através do CNO?

E: Para a situação que eu estou de momento não me veio fazer nada de novo, no entanto eu fui para esse processo porque eu não sei a vida da amanhã, eu tendo o 12ºano, um dia que tenha que fechar a porta e ter que vir a trabalhar por conta outrem, ter mais essas habilitações.

I: A sua frequência no processo correspondeu às expectativas que dele tinha criado?

E: Não. Porque eu pensei que iria aprender alguma coisa de novo, tal como eu referi à pouco e no entanto não fui aprender nada de novo fui por em papel aquilo que eu já sabia.

I: Em seu entender, como gostaria que o processo RVCC se desenvolvesse?

E: O processo deveria ser mais de aprendizagem, porque nós expomos em papel a nossa vida pessoal, profissional, toda a nossa vida, acho que nós não aprendemos qualquer coisa com isso, de maneira que possamos ficar com o 12ºano, porque partimos do princípio para que possamos ficar com o 12ºano, nós temos de saber alguma coisa, temos de aprender alguma coisa de novo, aquilo que nós sabemos, nós já sabemos.

I: O que pensa do recurso à sua história de vida, no decorrer do processo de RVCC?

E: Foi engraçado, foi giro havia coisas que eu já não me lembrava, havia coisas, datas que eu já não me recordava, foi muito giro e ao mesmo tempo foi doloroso. É assim no meu caso, não digo que as mesmas pessoas que andaram juntamente comigo pensassem o mesmo, mas no meu caso pessoal, eu reviver tudo aquilo que vivi, durante a primária que para mim foi a pior fase da minha vida sem dúvida alguma, isso para mim foi um choque, foi um reviver o passado, uma página que eu tinha passado ao lado, ter que voltar atrás a minha vida toda, para mim doeu-me um bocado. Foi giro porque havia coisas que eu me tinha esquecido, mas foi um bocadinho doloroso. Porque havia coisas que eu não me queria lembrar de maneira nenhuma. Coisas que me punham em baixo, coisas que me faziam sofrer e eu para fazer esse processo tive de recordar tudo isso.

I: As atividades propostas iam ao encontro da sua trajetória de vida pessoal e profissional?

E: Sim iam de encontro.

I: Qual foi a atividade proposta que lhe gerou mais dificuldade em realizar?

E: A que me deu mais dificuldade foi no tema que nós tínhamos que abordar a saúde e então eu aí abordei o problema a que levou ao falecimento da minha mãe, havia coisas que eu não sabia, tive de ir pesquisar, na altura que isso aconteceu eu era uma criança passava-me tudo ao lado eu sabia aquilo que me deparava no momento, mas não sabia todo o processo que a coisa se estava a desenvolver, então aprendi um bocado e foi também um dos sofrimentos que tive também, foi ter que reviver toda aquela trajetória de vida da minha mãe que no fim acabou em falecimento. Na altura tinha 10 anos, era uma criança e havia coisas próprias dessa doença que eu sabia que a minha mãe tinha na altura, mas não sabia que era derivado à doença, nem sabia o que era a doença, foi enriquecedor para mim nesse sentido, até hoje essa doença existe e eu estou mais apare da doença, tenho maior conhecimento dessa doença o que para mim torna-se um bocadinho enriquecedor.

I: Em que área Competência – Chave sentiu mais dificuldade? Porquê?

E: Foi na área que tive de encaixar, o reviver do meu passado, da minha história de vida e foi o tema da doença, em que abordei a doença da minha mãe.

I: Chegou a validar alguma área de Competência – Chave?

E: Sim validei, não sei qual foi, mas sei que validei.

I: Em que fase abandonou o processo RVCC?

E: Abandonei no fim de ano letivo, na fase da validação.

I: Quais as razões que o levaram a abandonar o processo RVCC?

E: Eu não abandonei o processo. Portanto, chegou-se ao fim do ano letivo, as professoras entraram em férias e lógico quem fez até aí fez, quem não fez, não fez, no meu caso eu não tinha acabado e depois iria começar em setembro juntamente com as aulas normais aí não pude começar derivado a um problema de saúde do meu marido e então ficou assim parado.

I: Ao abandonar o processo, foi contactado (a) por alguém do CNO?

E: Sim fui por telefone.

I: Pensa em voltar ao processo RVCC?

E: Sim eu penso em terminar aquilo que comecei, penso em terminar.

I: Procurou outra via de qualificação?

E: Não

I: Que projetos tem para o futuro?

E: Os meus projetos é tirar formações, porque concluir o 12ºano é muito bom, mas não é isso que eu queira realmente, quero uma formação que adquira conhecimentos de aprendizagem, que aprenda e que essa formação me dê acesso a qualquer profissão. Eu gostava de ir para a universidade, mas a minha vida pessoal não se proporciona a isso, com duas crianças uma delas muito pequena ainda. É assim, na nossa vida a partir de uma certa altura nós temos que fazer opções, principalmente na altura que temos filhos e então eu tive que optar entre a minha vida profissional ou a minha vida pessoal e eu por muito que me custe prefiro a minha vida pessoal quero estar todos os dias com os meus filhos. Eu ir estudar para a universidade,

eu não poderia estar ir e vir todos os dias, não poderia dar o apoio, estar junto dos meus filhos conforme estou e tudo na minha vida acima de tudo estão os meus filhos eu deixo qualquer coisa minha para realizar, realizo depois, eu acho que não há idade para isto ou para aquilo, um dia que os meus filhos estejam orientados e tenham a sua vida pessoal eu esteja sozinha com o meu marido aí tenho mais disponibilidade e aí poderei ir para qualquer situação, agora nesta situação é impossível. Eu tenho uma menina com 8 anos, precisa muito do meu apoio, ao fazer os trabalhos da escola, ao levantá-la, ao deitá-la, ao dar-lhe o almoço ou prepará-la, eu tenho que estar 24 horas disponível para os meus filhos, entre a minha vida profissional e a minha vida pessoal, prefiro a pessoal, mas sem dúvida nenhuma.

Entrevista n^o9

Investigador: Que idade tem?

Entrevistado: 70 anos.

I: Qual o estado civil?

E: Casada.

I: Qual a sua profissão?

E: Era funcionária pública, hoje embora não seja uma profissão sou reformada.

I: Há quantos anos trabalha?

E: Trabalhei 21 anos em Portugal e 10 anos em França.

I: Que habilitações literárias possuía quando se inscreveu no CNO?

E: O 5^o ano do liceu, ou seja, o 9^o ano de escolaridade.

I: Como foi o seu percurso escolar?

E: Foi um percurso normal, 1^a, 2^a, 3^a, 4^a classe, exame de admissão ao liceu, 1^o, 2^o, 3^o, 4^o e 5^o ano.

I: Por que é que deixou de estudar?

E: Porque me casei, casei cedo, mas não estou arrependida.

I: Gostava que me falasse sobre o seu percurso profissional até ao momento que se inscreveu no CNO?

E: O meu percurso profissional, eu era funcionária pública no ministério do comércio e turismo, secretariava o diretor geral. A minha atividade profissional, eu gostava muito, tinha muito contacto com o público, organizava vindas e idas de diretores para outros países, organizava jantares, vi coisas e experimentei coisas que eu gostei muito, embora eu não concordasse. Na altura que estava a trabalhar o primeiro ministro era o Cavaco Silva, eu tinha o contacto com a secretária dele na altura, não com ele, e depois achava que aquilo era uma coisa terrível tremenda porque eu era secretária de um diretor geral. Só o Cavaco Silva tinha cinco secretárias principais, por exemplo, e não vou falar em mais nada se fosse falar dos chefes de gabinete e dos secretários de estado nunca mais parava. Eu fui sempre uma mulher muito contestatária e embora o meu diretor geral não fosse um homem de esquerda, era um homem de direita, quando ele me chamou para secretariar eu avisei que era uma mulher antifascista e que ele podia contar comigo profissionalmente mas que não ia colaborar em questões políticas com ele e ele disse-me, eu sei que você é uma boa profissional então vem trabalhar comigo e foi assim que lá estive até me reformar. Reformei-me com 57 anos.

I: Antes da inscrição no CNO o que conhecia e o que pensava sobre o processo RVCC?

E: Não pensava nada, porque não sabia o que era na prática, só depois de começar a frequentar é que eu comecei a pensar bem naquilo que tinha à minha frente.

I: O que esperava obter ou o que julgava que iria mudar, quando se inscreveu?

E: O que eu desejava obter era evoluir na minha cultura geral, era só isso porque estava reformada e não queria trabalhar mais e foi isso que não aconteceu, eu via que era tudo menos isso.

I: Como teve conhecimento da existência do CNO, na área da sua residência?

E: Foi através de cartazes e de informação de boca a boca da junta e das pessoas.

I: Em sua opinião, quais os motivos o levaram a inscrever-se no processo RVCC (realização pessoal, progressão na carreira, ...)?

E: Seria uma realização pessoal porque como acabei de dizer atrás queria evoluir muito mais na minha cultura geral.

I: Acha que o seu percurso profissional o/a motivou a procurar obter mais habilitações literárias ou mais competências através do CNO?

E: Não. Eu gostaria ter o inglês.

I: A sua frequência no processo correspondeu às expectativas que dele tinha criado?

E: Pois não, na medida que não era isso que eu queria, de qualquer forma acho que foi muito bom, não estou nada arrependida ter andado lá o tempo que andei, convivi e aprendi umas coisas também.

I: Em seu entender, como gostaria que o processo RVCC se desenvolvesse?

E: Aí é mais difícil. Quando eu ponho o problema, as pessoas vão tirar estes cursos e depois há logo emprego para elas, vão logo trabalhar, há pessoas que estão já a trabalhar num ramo sim é importante, agora para recomeçar uma profissão acho que não.

I: O que pensa do recurso à sua história de vida, no decorrer do processo de RVCC?

E: Entrou muito na questão pessoal, íntima e familiar de uma pessoa, nessa parte que me pediram a história da minha vida eu cingi-me falar mais na minha vida como cidadã portuguesa, o que eu era antes do 25 de Abril, o que eu fiz para que o 25 de Abril se desenrolasse e o que eu fiz depois, nesta questão familiar não estive muito de acordo em descrever.

I: As atividades propostas iam ao encontro da sua trajetória de vida pessoal e profissional?

E: Nem por isso.

I: Qual foi a atividade proposta que lhe gerou mais dificuldade em realizar?

E: Foi o falar sobre o objeto doméstico, achei que era uma coisa tão ridícula, falei nele, mas dei a volta, puxei mais para uma questão romântica e gira para as pessoas lerem e até acharem piada.

I: Em que área Competência – Chave sentiu mais dificuldade? Porquê?

E: Matemática, porque nunca gostei de matemática.

I: Chegou a validar alguma área de Competência – Chave?

E: Eu acho que sim, mas não me lembro.

I: Em que fase abandonou o processo RVCC?

E: Já tinha validado algumas áreas, quando começaram a validar eu achei que devia abandonar.

I: Quais as razões que o levaram a abandonar o processo RVCC?

E: Não estava nada interessada a disciplinas que haviam no processo.

I: Ao abandonar o processo, foi contactado (a) por alguém do CNO?

E: Sim, houve uma professora que me contactou por telefone.

I: Pensa em voltar ao processo RVCC?

E: Não

I: Procurou outra via de qualificação?

E: De qualificação para mim, a via que eu tenho e que eu acho que é a mais correta é ler muito porque eu gosto de ler e também de escrever.

I: Que projetos tem para o futuro?

E: Pois uma mulher com 70 anos é um bocado esquisito falar no futuro, mas vendo o futuro da minha filha que é professora de história no secundário e o meu neto que é psicólogo social e organizacional ajudá-los humanamente, pessoalmente, todas as ajudas que lhes possa dar, todos os valores que lhes possa transmitir a um e a outro, até agora temos dado muito bem, tanto a um como a outro, a minha filha embora seja professora de história no secundário não virou a página e explicou aos alunos dela o que foi o 25 de Abril, isso para mim é muito importante.

Anexo 3 – Grelha do perfil dos adultos entrevistados

	Idade	Género	Estado civil	Situação profissional	Atividade profissional	Número de anos com experiência profissional	Habilitações literárias
E1	36	M	casado	empregado	pedreiro	17	9ºano
E2	50	F	casada	empregada	cozinheira	22	9ºano
E3	25	M	solteiro	empregado	gestor comercial	10	9ºano
E4	26	F	união de facto	empregada	ajudante de lar e de geriatria	10	8ºano
E5	52	F	divorciada	empregada	assistente operacional	32	9ºano
E6	48	F	casada	empregada	ajudante de lar e de geriatria	34	6ºano
E7	34	M	casado	empregado	técnico de vendas	18	11ºano
E8	43	F	casada	empregada	comerciante	5	11ºano
E9	70	F	casada	reformada	funcionária pública	31	9ºano

Anexo 4 - Grelhas de Categorias, subcategorias, conteúdo das unidades de registo, indicadores/unidades de registo (excertos de entrevistas)

1. Antes do processo RVCC

Categoria A1: O percurso escolar

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores/Unidades de Registo
Representação/ perceção	Percurso normal	1.1.1.- “percurso normal” 3.2.1.-“Mais ou menos” 3.2.2.-“normal” 10.4.1.-“Foi sempre na escola normal” 13.5.1.-“Foi normal” 16.6.1.-“Foi bom” 19.7.1.-“Foi um percurso pouco aplicado” 19.7.2.-“julgo normal” 21.8.1.-“O meu percurso escolar foi um pouco atribulado” 25.9.1.-“Foi um percurso normal”
Atitude pessoal	Desinteresse pelos estudos	4.2.1.-“não quero estudar mais” 4.2.6.-“não queria ir para Beja estudar” 4.2.5.- “foi uma estupidez em não ter continuado a estudar” 4.2.7.-“por não querer ir para Beja e acabei por não ir” 4.2.8.- “Hoje tenho bastante pena” 13.5.3.- “enquanto andei aqui, andei bem, fiz o 5ºano aqui no ciclo” 13.5.4.-“fui para Beja para o 10ºano, fartei-me logo daquilo” 13.5.5.-“estou arrependida do que fiz”
Atitude/opinião dos pais	Interesse da parte dos pais para continuar os estudos	4.2.3.-“os meus pais queriam que eu continuasse a estudar” 4.2.9.-“Os meus pais com bastante desgosto disso”
Episódios de insucesso	Insucesso escolar	7.3.2.-“Chumbei do 4º para o 5º e do 5º para o 6ºano e daí fiz tudo”
Nível escolar adquirido no ensino formal	Nível básico	1.1.2.-“completei o 9ºano com um curso profissional” 7.3.1.- “estudei até ao 9ºano” 7.3.4.-“curso de hotelaria” 10.4.2.-“abandonei e fiquei com o 8ºano” 16.6.2.-“fiz tudo seguido, até ao 6ºano” 21.8.2.-“andei aqui à escola em Odivelas, fiz a

		4º classe, de Odivelas passei para Ferreira do Alentejo, onde fiz até ao 9º ano, depois de Ferreira passei para Beja, onde fiz até ao 11º ano”
Abandono no ensino formal	Motivos económicos	1.1.3.- “comecei a trabalhar” 1.1.4.-“as dificuldades eram algumas e optei por começar a trabalhar” 7.3.3.-“Depois fui trabalhar” 7.3.5.-“por causa do trabalho para ganhar algum dinheiro, as dificuldades eram cada vez maiores, tive que ir trabalhar”. 7.3.7.- “fui trabalhar para obras e desisti de estudar” 7.3.7.-“Quando se começa a trabalhar a ganhar o nosso dinheirinho, estudar começa a ser complicado voltar” 16.6.3.-“não era obrigado ir mais à escola e desiste para ir trabalhar” 16.6.4.-“Por razões de trabalho”
	Razões familiares	4.2.17.- “Entretanto casei e depois entrei no lar” 10.4.3.-“por circunstâncias da vida” 10.4.4.-“achei que devia mudar de vida aos 13 anos e então fui viver com um senhor e abandonei os estudos” 21.8.3.-“Eu deixei de estudar derivado à doença do meu pai” 25.9.2.-“Porque me casei, casei cedo, mas não estou arrependida”
	Desinteresse pela escola	7.3.6.-“acabei por desistir do curso” 13.5.2.-“Estava farta da escola, aborreci-me, aborrecia-me da escola” 19.7.3.-“Talvez por não acreditar nem no sistema escolar nem nas minhas capacidades”
	Outra	4.2.16.-“não tinha emprego, não estudei”.

Categoria A2 – O percurso profissional

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores/Unidades de Registo
		1.1.5.-“comecei a trabalhar num café” 1.1.6.-“fui trabalhar para Lisboa como

<p>Início da atividade profissional</p>	<p>Profissões diversas</p>	<p>montador de estruturas metálicas”</p> <p>1.1.7.- “comecei a trabalhar como pedreiro”</p> <p>4.2.10.-“estive a trabalhar, tinha 20 anos, no registo civil de Cuba, estive seis meses a estagiar”</p> <p>4.2.18. -“comecei a trabalhar no lar sempre na parte da cozinha”</p> <p>4.2.19. -“sou cozinheira há cinco anos”</p> <p>7.3.8. -“Trabalhei na vindima”</p> <p>7.3.9. -“fui para as obras”</p> <p>7.3.10. -“fui para o restaurante o Lucas”</p> <p>7.3.11. -“fui para a Áustria, estive mês e meio a trabalhar no ferro”</p> <p>7.3.12.-“comecei a trabalhar na PT”</p> <p>10.4.5.-“O meu percurso profissional foi no lar”</p> <p>10.4.6.-“foi nas limpezas”</p> <p>10.4.7.-“era tudo o que aparecia na altura”</p> <p>10.4.9.-“trabalhei algumas vezes pelo desemprego”</p> <p>14.5.6.-“A partir dos meus 20 anos, como tinha muito jeito para a costura, costurava em casa”</p> <p>14.5.7.-“costurei sempre até a ir pra a Base área, já estou na Base há 15 anos”</p> <p>14.5.8.-“fui trabalhar para a Base para a limpeza, tive quatro anos na limpeza”</p> <p>14.5.9.-“fui para a cozinha, onde estou há 11 anos”</p> <p>16.6.5.-“Com 14 anos comecei a trabalhar no campo”</p> <p>16.6.6.-“fui para o lar e lá estou há 21 anos”</p> <p>21.8.4.-“Depois de ter deixado de estudar, fiquei a ajudar o meu pai no café”</p> <p>21.8.5.-“Depois fui trabalhar para a junta de freguesia, onde estive quatro anos”</p> <p>21.8.6.-“fui trabalhar para o posto de abastecimento da junta de freguesia de Odivelas”</p>
---	----------------------------	--

		<p>21.8.7.-“tirei uma formação, umas delas de agricultura”</p> <p>21.8.8.-“estabeleci-me por conta própria”</p> <p>25.9.3.-“era funcionária pública no ministério do comércio e turismo, secretariava o diretor geral.”</p>
Promessa de emprego	Expectativa de emprego	<p>4.2.11.-“prometeram-me emprego no infantário”</p> <p>4.2.13.- “para ficar tinha de estar lá muito, muito mais meses para poder a ficar a trabalhar”</p> <p>4.2.14.-“ao chegar-me aquela oportunidade de trabalho”</p> <p>4.2.15.- “chegou a altura de entrar e não me meteram no infantário”</p>
Experiência	Experiência diversificada	<p>4.2.12.-“gostava muito de ir para o infantário e estar com crianças”</p> <p>19.7.4.-“Experiências muito abrangentes e completas, muito gratificantes”</p> <p>25.9.4.-“A minha atividade profissional, eu gostava muito, tinha muito contacto com o público, organizava vinda e idas de diretores para outros países, organizava jantares, vi coisas e experimentei coisas que eu gostei muito, embora não concordasse.”</p> <p>25.9.5.-“Reformei-me com 57 anos.”</p>

Categoria A3 – expectativas antes do processo

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores/Unidades de Registo
Desconhecimento do processo RVCC	Não conhecia	<p>1.1.9. – “Não conhecia o processo RVCC”</p> <p>17.6.7.-“Não conhecia o processo”</p> <p>17.6.9.-“não tinha a noção o que era o processo”</p> <p>22.8.9.-“Eu não tinha qualquer conhecimento sobre o processo RVCC, ouvia falar na televisão”</p> <p>22.8.10.-“fui um pouco à toa sem</p>

		saber o que iria encontrar” 22.8.12.-“fui juntamente com outras colegas, sem saber mesmo o que iria”
	Conhecia parcialmente	2.1.20.-“Mais ou menos” 11.4.10.-“O que conhecia era basicamente aquilo que ouvia falar na televisão, nos panfletos que se lia” 14.5.10.-“Era o que ouvia falar aí por fora” 14.5.11.-“as pessoas em seis meses ou um ano, faziam o 12ºano” 17.6.8.-“ouvia dizer que se ia para a escola” 25.9.7.-“não sabia o que era na prática, só depois de começar a frequentar é que eu comecei a pensar bem naquilo que tinha à minha frente.”
Pré- conceito positivo do processo de RVCC	Sem grau de dificuldade	2.1.25.- “pensei que as atividades propostas não seriam muito difíceis” 11.4.11.-“Pensei que fosse uma oportunidade como o próprio nome indica” 19.7.5.-“Um sistema flexível que pudesse acreditar os estudos com a experiência profissional”
	Aprendizagem	22.8.13.-“Eu julgava que ia aprender alguma coisa de novo”
	Outra	25.9.6.-“Não pensava nada”
Oportunidade de obter mais habilitações literárias	Certificação de nível secundário	1.1.12.- “ter mais habilitações literárias” 4.2.24.- “Queria obter o 12ºano” 11.4.13.-“obter essencialmente era o 9ºano na altura e depois o 12ºano” 14.5.14.-“fazendo o 12ºano,se houvesse um concurso interno, já podia concorrer”

	Certificação de nível básico	17.6.10.-“Esperava obter o 9ºano” 17.6.12.-“ficar com o 9ºano”
Ambição profissional	Mudança de profissão	1.1.11.-“Talvez mudar de profissão” 14.5.13.-“Mudar de serviço”
	Desenvolvimento pessoal	17.6.11.-“Não esperava mudar na minha profissão” 19.7.6.-“auto procura” 26.9.8.-“O que eu desejava obter, era evoluir na minha cultura geral”

1. A Inscrição

Categoria B1 - Forma de conhecimento da existência do CNO

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores/Unidades de Registo
Amigos	Conhecimento através de amigos	1.1.13.- “Através de uma pessoa amiga que frequentava o processo” 4.2.20.-“falando com umas amigas” 4.2.28.-“Por uma amiga que me disse” 8.3.24.-“através de uma amiga minha” 19.7.7.-“Através de amigos”
Instituições	Conhecimento através de instituições	11.4.15.-“Através de pessoas conhecidas na escola” 14.5.15.-“Ouvia as pessoas falarem que havia ali na escola e fui-me inscrever” 17.6.14.-“Pelo lar, telefonaram para lá” 22.8.11.-“soube de haver umas inscrições na junta de freguesia” 22.8.19.-“Foi através da junta de freguesia de Odivelas, onde existiam uns panfletos, umas inscrições onde as pessoas se podiam se inscrever para fazer o 12ºano”
Panfletos/ cartazes/ informação de boca a boca	Conhecimento através de informação visual e oral	11.4.16.-“através de panfletos que vieram para a junta de freguesia” 26.9.10.-“através de cartazes e de informação de boca a boca da junta e das pessoas”

Categoria B2 – Motivos para a inscrição

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores/Unidades de Registo
Realização pessoal	Desenvolvimento pessoal	1.1.10.-“achei interessante inscrevi-me” 2.1.14.-“realização pessoal” 5.2.29.-“Realização só pessoal” 17.6.19.-“foi mesmo pela realização pessoal” 22.8.20.-“uma realização pessoal” 26.9.11.-“uma realização pessoal”
	Convívio	17.6.15.-“Pela razão das colegas terem inscrito” 17.6.17.-“foi mais para o convívio e estarmos juntas”
Necessidade profissional	Mudança de profissão	1.1.8.- “para se trabalhar noutra área, pedem o 12ºano” 2.1.16.-“conseguir outra profissão melhor” 2.1.18.- “uma questão de percurso profissional” 2.1.19.-“a situação de pedreiro é bastante dolorosa e também está a ficar escassa”
	Solicitação de habilitações literárias no emprego	8.3.29.-“Sim, porque nós nunca sabemos o que nos espera” 8.3.20.-“nós devemos tentar sempre antes que nos peçam, nós já devemos nos precaver um pouco para não ficarmos esmorecidos” 8.3.31.-“com o 12ºano, para qualquer trabalho é necessário” 10.4.8.-“as habilitações que eu tinha eram muito poucas”

		<p>11.4.14.-“dentro do ramo que estou a trabalhar um curso diferente, que por enquanto ainda não se concretizou”</p> <p>11.4.22.-“derivado ao trabalho que fazia”</p> <p>22.8.23.-“eu fui para esse processo porque eu não sei a vida da amanhã”</p>
	Manter o mesmo emprego	<p>4.2.26.-“no trabalho onde eu estou na Santa Casa da Misericórdia não ia para lado nenhum continuava como cozinheira”</p> <p>5.2.32.-“no percurso profissional não”</p> <p>14.5.17.-“Agora está tudo parado, mesmo que mude de serviço a categoria é a mesma”</p> <p>14.5.18.-“na altura não era, se eu tivesse feito hoje se calhar estava melhor com que estou”</p> <p>16.5.46.-“o meu serviço exigia-me a escolaridade mínima obrigatória, na minha altura era a 4ª classe”</p> <p>16.5.47.-“eu já tinha muito mais daquilo que me exigiam porque já tinha o 9ºano, mais um bocadinho já não entrava, porque tinha habilitações a mais”</p> <p>17.6.18.-“Não foi pela profissão”</p> <p>22.8.22.-“Para a situação que eu estou de momento não me veio fazer nada de novo”</p>
	Outra	<p>26.9.9.-“porque estava reformada e não queria trabalhar mais”</p>
		<p>4.2.25.-“na minha carreira profissional não ia subir absolutamente nada”</p>

Progressão na carreira	Não tem influencia	<p>5.2.30.-“progressão na carreira não”</p> <p>5.2.31.-“não influenciava absolutamente nada”</p> <p>11.4.19.-“a nível da minha carreira, não me ia ajudar muito”</p> <p>11.4.20.-“não é por ter mais estudos que ia subir”</p> <p>17.6.16.-“Na minha carreira pessoal não iria mudar”</p> <p>18.6.39.-“à profissão não, era mesmo para ficar com o 9ºano”</p> <p>26.9.13.-“Não. Eu gostaria ter o inglês”</p>
	Elevar na carreira	<p>7.3.18.-“só com o 9ºano é muito complicado”</p> <p>8.3.26.-“na progressão na carreira”</p> <p>8.3.27.-“penso que não dá para evoluir, mas possível futuro”</p> <p>8.3.28.-“ter o 12ºano na progressão na carreira é uma mais valia”</p> <p>14.5.12.-“para ver se conseguia subir na carreira”</p> <p>14.5.16.-“fazer o 12ºano para subir na carreira”</p>
Elevar as habilitações literárias	Certificação a nível secundário	<p>2.1.17.- “aumentar as habilitações literárias”</p> <p>4.2.27.- “ficava com o 12ºano, uma coisa que eu gostava”.</p> <p>8.3.22.-“ter o 12ºano não é o mesmo que ir à procura de trabalho com o 9ºano”</p> <p>19.7.8.-“Certificação”</p> <p>22.8.21.-“concluir o 12ºano”</p>
	Abertura de possibilidades profissionais	<p>22.8.24.-“tendo o 12ºano, um dia que tenha que fechar a porta e ter que vir a trabalhar por conta outrem, ter mais essas habilitações”</p> <p>8.3.23.-“é sempre uma mais valia”</p>

		8.3.25.-“esteve a explicar-me que valia a pena em vir para o processo RVCC, visto ter só o 9ºano e mais tarde que iria precisar do 12ºano” 11.4.24.-“tendo mais habilitações que seria mais fácil”
	Finalização de percurso escolar interrompido	11.4.12.-“para acabar aquilo que na altura com 15 anos achei que não me ia fazer falta” 11.4.17.-“Eu queria seguir com os estudos”
	Possibilidade frequentar outra formação	11.4.21.-“pensei na altura querer tirar o curso de enfermagem, achei que tendo mais habilitações seria mais fácil seguir por aí” 11.4.23.-“ao curso que queria, pensei na altura seguir, seria o de enfermagem”
Adquirir mais conhecimentos	Desenvolvimento pessoal	2.1.15.- “ ter mais conhecimentos” 5.2.33.-“queria saber mais algumas coisas, aprender mais algumas coisas” 6.2.52.-“gosto de aprender, gosto ter novos conhecimentos e o aprender não ocupa lugar” 11.4.18.-“é sempre útil sabermos um bocadinho mais” 26.9.12.-“evoluir muito mais na minha cultura geral”
Oportunidade	Interesse pelo processo	17.6.14.-“deram-nos a oportunidade de inscrever”

3. O processo

Categoria C1 – Concretização de expectativas

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores/Unidades de Registo
Correspondeu	Realização de trabalhos	8.3.32.-“Sim basicamente era isso à base de trabalhos” 8.3.335.-“Foi ao encontro daquilo que eu gostaria que fosse, à base de trabalhos” 17.6.24.-“era o que esperava que ele fosse, à base de trabalhos”
	Sem grau de dificuldade	17.6.20.-“não era difícil”
	Possibilidade de evidenciar as competências requeridas ao longo da vida	20.7.10.-“Um universo de experiências profissionais”
	Desenvolvimento social	20.7.11.-“conceitos sociais muito diferentes”
	Outra	2.1.20.-“Mais ou menos” 8.3.33.-“Achei que correspondeu às expectativas” 8.3.36.-“Não fiquei desiludido”

Não correspondeu	Ensino formal	2.8.14.-“ter algumas aulas, no entanto isso não aconteceu” 4.2.21.-“pensava de ser de outra maneira, ser como o antigamente, ser a escola” 4.2.22.-“cheguei lá e não era nada daquilo que eu pensei” 5.2.35.-”Não, é assim, eu pensava que ao frequentar tudo isso seria de outra maneira” 5.2.36.- “fosse de outra maneira, apresentassem testes” 11.4.27.-“gostava mais que fosse, mais as aulas como nós tínhamos há algum tempo atrás”
	Com grau de dificuldade	22.8.25.-“Não.Porque eu pensei que iria aprender alguma coisa de novo” 11.4.26.-“Foi um bocadinho mais difícil, daquilo que eu estava à espera”
	Outra	11.4.25.-“Pois não” 22.8.26.-“não fui aprender nada de novo fui por em papel aquilo que eu já sabia” 26.9.14.-“Pois não, na medida que não era isso que eu queria”
Desconhecia o processo	Realização da história de vida	2.1.21.-“só realizei a história de vida”
	Desconhecimento do funcionamento das sessões	14.5.19.-“não sabia como era” 14.5.20.-“não sabia como que ia funcionar”
	Desistência no início do processo	14.5.22.-“já não voltei lá, não sei se era como eu pensava ou se era desta maneira ou daquela, porque não sei”

	Satisfação pessoal/ aprendizagem	6.9.15.-“não estou nada arrependida ter andado lá, o tempo que andei, convivi e aprendi umas coisas também”
--	-------------------------------------	---

Categoria C2 :Opinião sobre o processo

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores/Unidades de Registo
Satisfação	Enriquecimento pessoal	7.3.17.-“Acho que é uma mais valia” 23.8.39.-“tenho maior conhecimento dessa doença o que para mim torna-se um bocadinho enriquecedor”
	Processo facilitador	7.3.19.-“É uma facilidade, não é muito fácil, mas sempre é uma facilidade para quem não consegue estar a trabalhar e não consegue tirar o 12ºano” 17.6.21.-“ao frequentar foi fácil” 17.6.23.-“O processo foi fácil”
	Reconciliação emprego/nível de certificação	7.3.20.- “penso que seja muito bom para quem está a trabalhar e gostava de ficar com o 12ºano” 7.3.21.-“é uma vantagem de oportunidades que deram a todas as pessoas”
	Outra	7.3.12.-“achei giro e preciso”
Insatisfação	Desenvolvimento do processo	5.2.34.- “o processo como o CNO apresentou para mim não me disse nada, não gostei” 6.2.53.-“sabermos mais algumas coisas mas desta maneira não” 20.7.12.-“Causando uma dificuldade enorme na sua frequência” 22.8.15.-“fui reviver todo o meu passado através deste processo”
	Solicitação da história de vida	15.5.44.-“não tenho medo da minha história de vida, a minha vida é um livro aberto, só que não concordo”

	Aprendizagem	<p>22.8.28.-“nós expormos em papel a nossa vida pessoal, profissional, toda a nossa vida, acho que nós não aprendemos qualquer coisa com isso”</p> <p>22.8.29.-“para que possamos ficar com o 12ºano, nós temos de saber alguma coisa, temos de aprender alguma coisa de novo, aquilo que nós sabemos, nós já sabemos”</p> <p>26.9.17.-“há pessoas que estão já a trabalhar num ramo, sim é importante, agora para recomeçar uma profissão acho que não”</p>
--	--------------	--

Categoria C3 – Metodologia utilizada

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores/Unidades de Registo
Natureza do processo	Desinteresse na utilidade para o desenvolvimento pessoal e profissional	<p>5.2.39.-“Mas pronto encaixando essas coisas todas para mim não me dizia nada, da máquina de lavar”</p> <p>5.2.40.-“a nível pessoal algumas coisas”</p> <p>5.2.41.-“profissional nada tinha haver uma coisa com a outra”</p> <p>6.2.46.-“acabei por ficar desmotivada e não liguei mais às coisas”</p> <p>12.4.35.-“A maior parte achei que não”</p> <p>12.4.38.-“achei eu, que estava talvez um bocadinho fora daquilo que eu pretendia”</p> <p>12.4.40.-“não achei realmente que fosse muito útil”</p> <p>17.6.27.-“As atividades que me pediam não iam ao encontro da minha profissão”</p>

	Interesse/utilidade para o desenvolvimento pessoal	9.3.40.-“Sim iam” 12.4.34.-“Nem por isso” 23.8.36.-“Sim, iam de encontro” 26.9.21.-“Nem por isso”
	Outra	2.1.22.- “só fiz um trabalho, a história da minha vida” 20.7.15.-“De forma alguma” 22.8.17.-“tinha de ser assim e então foi assim que eu tentei chegar ao fim”
Desenvolvimento do processo	Ensino Formal	11.4.27.-“só os trabalhos poderiam ajudar, mas gostava mais que fosse como tipo aulas” 20.7.13.-“Num ensino flexível devidamente reconhecido como tal”
	Pouca frequência no processo	5.2.42.-“Sei lá, eu também não estive muito tempo lá” 14.5.23.-“como não frequentei, não sei como seria”
	Pouca clareza e adequação da linguagem	5.2.43.-“certas coisas não percebia e não me encaixava bem com aquilo tudo, fiz alguns trabalhos, fiz algumas coisas e entreguei algumas coisas”
	Metodologia baseado em trabalhos	11.4.29.-“não tanto baseado em trabalhos”
	Processo de aprendizagem	22.8.27.-“O processo deveria ser mais de aprendizagem”
	Outra	26.9.16.-“Aí é mais difícil”
Compreensão do processo	Dificuldade nos trabalhos solicitados	9.3.41.-“Mais dificuldade ou menos” 9.3.43.-“As dificuldades geravam-se” 12.4.36.-“Foi sobre as novas tecnologias sobre os aparelhos elétricos” 12.4.37.-“sobre os aparelhos elétricos que trabalhávamos no dia a dia, só que achei o trabalho, ou fui eu que não compreendi muito bem ou achei um trabalho

		<p>um bocadinho complicado”</p> <p>12.4.39.-“pedimos uma descrição tão grande de um eletrodoméstico desde o fabrico, desde que ele foi inventado até aos dias de hoje, a sua evolução, eu esta parte não me agradou muito”</p> <p>15.5.30.-“A história de vida”</p> <p>23.8.37.-“foi no tema que nós tínhamos que abordar a saúde”</p> <p>23.8.38.-“foi ter que reviver toda aquela trajetória de vida da minha mãe que no fim acabou em falecimento”</p> <p>27.9.22.-“Foi falar sobre o objeto doméstico, achei que era uma coisa tão ridícula, falei nele, mas dei a volta, puxei mais para uma questão romântica e gira para as pessoas lerem e até acharem piada”</p>
	Cooperação entre colegas e formadores	<p>9.3.42.-“nós conseguíamos fazer, havia sempre pessoas que nos ajudavam, não na totalidade”</p> <p>9.3.44.-“íamos resolvendo as situações e por fim conseguíamos resolver o trabalho”</p> <p>17.6.22.-“Entre os formadores e os colegas íamos tirando ideias”</p>
	Sem dificuldade	<p>18.6.28.-“não achei nenhuma difícil”</p> <p>20.7.16.-“Nada significativo”</p>
História de vida	Interesse/valorização pessoal	<p>2.1.23.- “Acho interessante”</p> <p>9.3.20.-“valorizar a nossa vida”</p> <p>12.4.30.-“A nossa história de vida, cada uma é única”</p> <p>12.4.31.-“ajudou em algumas partes de trabalhos que fiz”</p> <p>12.4.32.-“acho que é útil”</p> <p>12.4.33.-“há situações que as pessoas contam coisas e tem experiências que podem ser úteis para os trabalhos que realizam”</p>

		<p>17.6.25.-“O recurso da história de vida é importante”</p> <p>17.6.26.-“foi fácil de escrevê-la”</p> <p>20.7.14.-“Um ponto de partida para a introspeção”</p>
	Ligação da história de vida com o desenvolvimento do processo	<p>5.2.38.-“Nunca cheguei a perceber como é que era a dita história de vida encaixada naquelas coisas que nós fazíamos”</p>
	Recordar o passado	<p>2.1.24.- “ foi um voltar atrás, recordação”</p> <p>9.3.37.-“ao falarmos da nossa história de vida é bom para nós recordarmos um pouco e mostrarmos a nossa vida, o que nós fizemos”</p> <p>9.3.38.-“Acho bem que se faça a história de vida para recordarmos o bom e o mau”</p> <p>22.8.16.-“Foi engraçado, que havia coisas que já me tinha esquecido, coisas que me deram alegria de reviver, outras que me deram tristeza”</p> <p>23.8.30.-“Foi engraçado, foi giro havia coisas que eu já não me lembrava, havia coisas, datas que eu já não me recordava, foi muito giro e ao mesmo tempo doloroso”</p> <p>23.8.31.-“reviver tudo aquilo que vivi, durante a primária que para mim foi a pior fase da minha vida sem dúvida alguma, isso para mim foi um choque”</p> <p>23.8.32.-“foi um reviver o passado, uma página que eu tinha passado ao lado, ter que voltar atrás a minha vida toda, para mim doeu-me um bocado”</p> <p>23.8.33.-“foi um bocadinho doloroso”</p> <p>23.8.34.-“havia coisas que eu não me queria lembrar de maneira</p>

		<p>nenhuma”</p> <p>23.8.35.-“Coisas que me punham em baixo, coisas que me faziam sofrer e eu para fazer esse processo tive de recordar tudo isso”</p> <p>26.9.18.-“Entrou muito na questão pessoal, íntima e familiar de uma pessoa”</p> <p>26.9.19.-“singi-me falar mais na minha vida como cidadã portuguesa, o que era antes do 25 de abril, o que eu fiz para que o 25 de abril se desenrolasse e o que eu fiz depois”</p>
	Discordância com a apresentação da história de vida	<p>15.5.24.-“Não concordo com a história de vida”</p> <p>15.5.25.-“a pessoa não tem que estar a expor a sua história de vida a ninguém”</p> <p>15.5.26.-“tudo menos a história de vida, não acho jeito à história de vida”</p> <p>15.5.27.-“No entanto fiz a história de vida, mas depois não apresentei”</p> <p>15.5.28.-“não entreguei porque não acho jeito”</p> <p>26.9.20.-“nesta questão familiar não estive muito de acordo em descrever”</p>

Categoria C4 – Áreas de competência - chave

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores/Unidades de Registo
Dificuldade na área de competência - chave	Cidadania e Profissionalidade	6.2.45.-“Na área da Cidadania e Profissionalidade”
	Sociedade, Tecnologia e Ciência	12.4.41.- “Sociedade, Tecnologia e Ciência”
	Matemática para a Vida	18.6.29.-“matemática para a vida”. Em tempos de escola já era a disciplina mais difícil para mim” 27.9.23.-“Matemática” 27.9.24.-“nunca gostei de matemática”
	Pouca frequência no processo	15.5.31.-“Não cheguei, a saber, porque só frequentei uma sessão”
	Realização de trabalhos	12.4.42.-“achei uns trabalhos um bocado de difíceis de entender”
	Realização da História de Vida	23.8.40.-“Foi na área que tive de encaixar, o reviver do meu passado, da minha história de vida e foi o tema da doença, em que abordei a doença da minha mãe”
	Sem dificuldade	20.7.17.-“Nenhuma”
	Outra	2.1.27.-“não cheguei a realizar nenhuns trabalhos, apenas fiz a história de vida e entreguei-a” 9.3.45.-“Aqui não me recordo muito bem”
Avaliação das competências	Validou competências	6.2.47.- “cheguei a validar sim, mas não sei dizer qual” 20.7.18.-“Penso que sim” 23.8.41.-“Sim validei, não se qual foi, mas sei que validei” 27.9.25.-“Eu acho que sim, mas não me lembro”

	Não validou	<p>2.1.28.-“Não cheguei a validar nenhuma área”</p> <p>7.3.14.-“ainda comecei a entregar trabalhos”</p> <p>9.3.46.-“Acho que não, não me lembro”</p> <p>9.3.48.-“cheguei a entregar trabalhos, mas foram poucos”</p> <p>12.4.43.-“Não”</p> <p>12.4.44.-“Entreguei alguns trabalhos”</p> <p>15.5.32.-“Não”</p> <p>18.6.30.-“Construí todo o portfólio, mas não cheguei a entregá-lo”</p>
--	-------------	---

4.O abandono

Categoria D 1 – O momento do abandono

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registro	Indicadores/Unidades de Registro
Início	Desistência	<p>2.1.26.- “abandonei o processo inicialmente”</p> <p>7.3.15.-“como era no início, mas acabei por desistir”</p> <p>14.5.21.-“só fui à primeira sessão”</p> <p>15.5.29.-“Só fui a uma sessão”</p> <p>15.5.33.-“Logo no início”</p>
Fase do reconhecimento	Fase do reconhecimento	<p>6.2.48.-“fase do reconhecimento”</p> <p>9.3.47.-“Fase do reconhecimento”</p> <p>12.4.46.-“fase do reconhecimento”</p>
Fase da validação	Abandono e não validação de competências	<p>18.6.31.-“Na fase da validação”</p> <p>20.7.19.-“Na apresentação da validação”</p> <p>23.8.42.-“Abandonei no fim do ano letivo, na fase da validação”</p>
	Validou competências	<p>27.9.26.-“Já tinha validado algumas áreas, quando começaram a validar eu achei que devia abandonar”</p>

Categoria D2 – As razões do abandono

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores/Unidades de Registo
Motivos profissionais	Reconciliação da vida profissional com a frequência no processo RVCC	3.1.29.- “Inicialmente, por questões profissionais” 3.1.30.- “Derivado à minha situação profissional” 3.1.31.- “A vida de pedreiro é muito exaustiva” 15.5.36.-“trabalho por turnos, não me dava para ir para a escola” 15.5.37.-“nessa semana que estava a trabalhar, eu trabalho de 2ª a 6ª, nesse turno como é que eu apresentava trabalhos, não podia apresentar” 16.5.53.-“eu sozinha só com o meu ordenado, não me dá para sair da cozinha e ali faço turnos e no final do mês ganho mais”

Horário	Horário das sessões/ horário laboral	<p>7.3.13.-“só que a situação era mais o horário”</p> <p>7.3.16.-“devido ao meu horário não dava para reconciliar”</p> <p>9.3.49.-“foram os horários que não eram compatíveis”</p> <p>12.4.48.-“tenho uns horários supostamente deviam ser fixos, mas não são e depois às vezes quando as aulas aconteciam eu não podia estar presente, estava a trabalhar”</p> <p>15.5.38.-“o horário não me dava”</p> <p>15.5.42.-“O horário não me dá e lá tenho de fazer outra vez a história de vida”</p> <p>18.6.33.-“os turnos não davam para ir às sessões”</p>
	Disponibilidade de tempo	<p>9.3.50.-“As sessões são sempre à noite e foi uma dessas razões que me levaram a abandonar o processo”</p> <p>12.4.47.-“Essencialmente a falta de tempo”</p> <p>12.4.49.-“comecei a faltar mais vezes para aquilo que pretendia e acabei por abandonar”</p> <p>15.5.35.-“foi o tempo, as horas que chegava a casa”</p>
O desenvolvimento do processo	Desinteresse pelo processo	<p>4.2.23.-“comecei a não gostar e acabei por desistir por isso “</p> <p>5.2.37.-“Quando comecei a fazer não achei graça nenhuma e acabei por desistir”</p> <p>27.9.27.-“Não estava nada interessada a disciplinas que haviam no processo”</p> <p>6.2.49.-“Como tudo funcionava, não gostava”</p>

	Dificuldade na compreensão do processo	5.2.44.-“acabei por não ir até ao final, no aspeto não perceber aquilo e não gostar” 15.5.34.-“Foi de expor a minha história de vida”
Motivos Pessoais	Falta de tempo	18.6.34.-“por vezes tinha de cuidar do meu neto”
	Pausa no processo	24.8.43.-“Eu não abandonei o processo. Portanto, chegou-se ao fim do ano letivo, as professoras entraram em férias”
	Outra	18.6.32.-“Foi uma grande estupidez” 20.7.20.-“Questões pessoais” 24.8.44.-“depois iria começar em setembro juntamente com as aulas normais aí não pude derivado a um problema de saúde do meu marido e então ficou assim parado”

5.Pós- abandono

Categoria E1 – Formas de contacto pelo CNO

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores/Unidades de Registo
Carta/telefone/ coordenadora/ psicóloga	Meios de comunicação	3.1.32.-“Por carta e por telefone” 15.5.39.-“mandaram-me ainda 2 ou 3 cartas a casa” 18.6.35.-“Sim, telefonaram-me duas vezes” 24.8.45.-“Sim, fui por telefone” 27.9.28.-“Sim, houve uma professora que me contactou por telefone”
	Profissionais / coordenador	6.2.50.-“pela psicóloga e pela coordenadora do CNO” 12.4.50.-“várias vezes pela Dr ^a Teresa” 9.3.52.-“disse que não queria”
	Outra	20.7.21.-“Sim”

Categoria E2:Situação atual

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores/Unidades de Registo
Voltar ao processo	<p>Sim:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse - Mais valia - Alternativa na apresentação dos trabalhos - Organização da vida familiar - Horário das sessões 	<p>8.3.34.-“tenho pena de só ter desistido, mas um dia penso por voltar”</p> <p>9.3.51.-“Sim, se estava interessado em voltar”</p> <p>9.3.53.-“talvez mais tarde pensasse em voltar”</p> <p>9.3.54.-“Penso em voltar porque é sempre uma mais valia”</p> <p>9.3.55.-“se conseguíssemos arranjar outra maneira na parte dos trabalhos, outra alternativa. Talvez voltasse”</p> <p>13.4.52.-“é só eu organizar um bocadinho mais a vida”</p> <p>16.5.52.-“gostava só que o horário não me dá”</p> <p>18.6.36.-“Sim, se tiver oportunidade”</p> <p>24.8.46.-“Sim, eu penso em terminar aquiloque comecei”</p>
	<p>Não:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do processo - História de vida 	<p>3.1.33.- “Presentemente não”</p> <p>6.2.51.-“Não. Se fosse de outra maneira, talvez ainda pudesse ir”</p> <p>12.4.45.-“como desisti, acabei por não voltar”</p> <p>13.4.51.-“Não está totalmente fora de questão”</p> <p>15.5.40.-“Não vale a pena”</p> <p>15.5.41.-“Não sei, só pensando bem”</p> <p>15.5.43.-“com a história de vida não vou lá”</p> <p>20.7.22.-“Não”</p> <p>27.9.29.-“Não”</p>

Outra via de qualificação	Procura de outra via de qualificação:	
	Não	3.1.35.-“Não” 6.2.54.- “Não” 10.3.56.-“Não” 13.4.53.-“Não procurei” 16.5.45.-“Não procurei porque o meu serviço não me exige mais habilitações aquelas que já tenho” 18.6.37.-“Não procurei mais nada” 24.8.47.-“Não”
	Sim	21.7.23.-“Sim. Maiores 23 anos”
	Outra	27.9.30.-“a via que eu tenho e que eu acho que é a mais correta é ler muito porque eu gosto de ler e também de escrever”

Categoria E3 – Projetos para o futuro

Subcategorias	Conteúdo das Unidades de Registo	Indicadores/Unidades de Registo
Indefenido	Perspetivas	10.3.57.-“São muitos, se me saísse o euromilhões” 13.4.54.-“projetos não são assim muitos” 18.638.-“Projetos são muitos”
	Não revela	3.1.34.- “não sei o dia da amanhã” 10.3.58.-“Isto está muito complicado” 10.3.60.-“Não vou dizer o que penso” 10.3.61.-“não sabemos qual o nosso futuro” 16.5.48.-“nem sei que projetos tenho para o futuro” 16.5.49.-“Não tenho projetos”

Profissão	Mais qualificada	3.1.36.-“Tentar arranjar um trabalho melhor” 3.1.37.-“Gostava de mudar a minha situação profissional, uma vez que é muito instável e atravessamos um período muito crítico”
	Continuidade profissional	6.2.56.- “Continuar no meu trabalho” 6.2.58.-“Como não tenho mais qualificação e no meu trabalho não dá para subir, pronto ficamos por aqui” 10.3.59.-“o importante é estarmos sempre a trabalhar, ganhar sempre o nosso dinheiro” 10.3.62.-“hoje em dia não se pode dizer que não” 13.4.55.-“fiquei efetiva no meu trabalho há relativamente pouco tempo, desde abril e possivelmente irei ficar por aqui” 16.5.50.-“Em termos de profissão penso ficar ali até à minha reforma”
	Progressão na carreira	2.57.-“subindo na minha carreira”
Vida pessoal	Formação académica	24.8.50.-“gostava de ir para a universidade, mas a minha vida pessoal não se proporciona a isso” 28.8.54.-“um dia que os meus filhos estejam orientados e tenham a sua vida pessoal, eu esteja sozinha com o meu marido aí tenho mais disponibilidade e aí poderei ir para qualquer situação, agora nesta situação é impossível”
	Opção pessoal/profissional	6.2.55.-“É ter vida e saúde” 24.8.51.-“ na nossa vida a partir

		<p>de uma certa altura nós temos que fazer opções, principalmente na altura que temos filhos e então eu tive que optar entre a minha vida profissional ou a minha vida pessoal e eu por muito que me custe prefiro a minha vida pessoal, quero estar todos os dias com os meus filhos”</p> <p>24.8.52.-“ir estudar para a universidade, eu não podia estar ir e vir todos os dias, não poderia dar apoio, estar junto dos meus filhos, conforme estou e tudo na minha vida, acima de tudo estão os meus filhos”</p> <p>24.8.53.-“deixo qualquer coisa minha para realizar, realizo depois, eu acho que não há idade para isto ou para aquilo”</p> <p>24.8.55.-“tenho uma menina com 8 anos, precisa muito do meu apoio, ao fazer os trabalhos da escola, ao levantá-la, ao deitá-la, ao dar-lhe o almoço ou prepará-la, eu tenho que estar 24 horas disponível para os meus filhos”</p> <p>24.8.56.-“entre a minha vida profissional e a minha vida pessoal, prefiro a pessoal, mas sem dúvida nenhuma.”</p>
--	--	--

Formação	Prosseguir estudos	<p>13.4.56.-“não impede de seguir e quem sabe um dia, seja velhinha, uma enfermeira”</p> <p>16.5.50.-“Em termos escolares não, como não me faz assim grande falta”</p> <p>18.6.40.-“Prosseguir estudos não é o meu objetivo”</p> <p>21.7.24.-“Neste momento os estudos não são prioridade”</p> <p>22.8.18.-“não consegui, a ver vamos daqui para a frente”</p>
	Adquirir formações	<p>24.8.48.-“Os meus projetos é tirar formações”</p> <p>24.8.49.-“concluir o 12ºano é muito bom, mas não é isso que eu queira realmente, quero uma formação que adquira conhecimentos de aprendizagem, que aprenda e que essa formação me dê acesso a qualquer profissão”</p>
Transmissão de valores	Colaboração/partilha na herança de valores	<p>27.9.31.-“Pois uma mulher com 70 anos é um bocado esquisito falar no futuro, mas vendo o futuro da minha filha que é professora de história no secundário e o meu neto que é psicólogo social e organizacional ajudá-los humanamente, pessoalmente, todas as ajudas que lhes possa dar, todos os valores que lhes possa transmitir a um e a outro”</p>

Anexo 5 - Grelha de categorias, subcategorias, conteúdo dos indicadores

Categorias	Subcategorias	Conteúdo dos Indicadores
O percurso escolar	Abandono no ensino formal	Motivos económicos
		Razões familiares
		Desinteresse pela escola
		Outra
	Representação/ percepção	Percurso normal
	Atitude pessoal	Desinteresse pelos estudos
	Nível escolar adquirido no ensino formal	Nível básico
	Atitude/opinião dos pais	Interesse da parte dos pais para continuar os estudos
Episódios de insucesso	Insucesso escolar	
O percurso profissional	Início da atividade profissional	Profissões diversas
	Promessa de emprego	Expectativa de emprego
	Experiência	Experiência diversificada
Expectativas antes do processo	Desconhecimento do processo RVCC	Não conhecia
		Conhecia parcialmente
	Oportunidade de obter mais habilitações literárias	Certificação de nível secundário
		Certificação de nível básico
	Ambição profissional	Mudança de profissão
		Desenvolvimento pessoal
	Pré-conceito positivo do processo RVCC	Sem grau de dificuldade
		Aprendizagem
Outra		
Forma de conhecimento da existência do CNO	Amigos	Conhecimento através de amigos
	Instituições	Conhecimento através de Instituições
	Panfletos/cartazes/ informação de boca a boca	Conhecimento através da informação visual e oral
Motivos para a inscrição	Necessidade Profissional	Mudança de profissão
		Solicitação de habilitações literárias no emprego
		Manter o mesmo emprego
		Outra
	Progressão na carreira	Não tem influencia
		Elevar na carreira
	Elevar as habilitações literárias	Certificação a nível secundário
		Abertura de possibilidades profissionais
		Finalização de percurso escolar interrompido
		Possibilidade de frequentar outra formação
Realização pessoal	Desenvolvimento pessoal	

		Convívio	
	Adquirir mais conhecimentos	Desenvolvimento pessoal	
	Oportunidade	Interesse pelo processo	
Concretização de expectativas	Não correspondeu	Ensino Formal	
		Com grau de dificuldade	
		Outra	
	Correspondeu	Realização de trabalhos	
		Sem grau de dificuldade	
		Possibilidade de evidenciar as competências requeridas ao longo da vida	
		Desenvolvimento social	
	Desconhecia o processo	Outra	
		Realização da história de vida	
		Desconhecimento do funcionamento das sessões	
Desistência no início do processo			
Opinião sobre o processo	Satisfação	Satisfação pessoal/aprendizagem	
		Enriquecimento pessoal	
		Processo facilitador	
		Reconciliação emprego/nível de certificação	
	Insatisfação	Outra	
		Desenvolvimento do processo	
		Solicitação da história de vida	
	Metodologia utilizada	Natureza do processo	Aprendizagem
			Desinteresse na utilidade para o desenvolvimento pessoal e profissional
			Interesse/utilidade para o desenvolvimento pessoal
Compreensão do processo		Outra	
		Dificuldade nos trabalhos solicitados	
		Cooperação entre colegas e formadores	
Desenvolvimento do processo		Sem dificuldade	
		Ensino Formal	
		Pouca frequência no processo	
		Pouca clareza e adequação da linguagem	
	Metodologia baseada em trabalhos		
	Processo de aprendizagem		
História de Vida	Outra		
	Interesse/valorização pessoal		
	Ligação da história de vida com o desenvolvimento do processo		
	Recordar o passado		
Áreas de competência - chave	Avaliação das competências	Discordância com a apresentação da história de vida	
		Validou competências	
	Dificuldade na área de competência chave	Não validou	
		Cidadania e Profissionalidade	
		Sociedade, Tecnologia e Ciência	
		Matemática para a Vida	
		Pouca frequência no processo	
		Realização de trabalhos	
		Realização da história de vida	
		Sem dificuldade	
Outra			

O momento do abandono	Início		Desistência
	Fase do reconhecimento		Fase de reconhecimento
	Fase de validação		Abandono e não validação de competências
			Validou competências
As razões do abandono	Motivos profissionais		Reconciliação da vida profissional com a frequência no processo RVCC
	Horário		Horário das sessões/horário laboral
			Disponibilidade de tempo
	Desenvolvimento do processo		Desinteresse pelo processo
			Dificuldade na compreensão do processo
	Motivos pessoais		Falta de tempo
Pausa no processo			
Outra			
Forma de contacto pelo CNO	Carta/telefone		Meios de comunicação
	Coordenadora/profissional de RVCC		Profissionais do CNO
Situação atual	Voltar ao processo	Sim	Interesse
			Mais valia
		Alternativa na apresentação dos trabalhos	
		Organização da vida familiar	
		Horário das sessões	
	Não		Desenvolvimento do processo
	História de vida		
Outra via de qualificação		Procura de outra via de qualificação: Não Sim Outra	
Projetos para o futuro	Indefinição		Perspetivas
			Não revela
	Ambição profissional		Profissão mais qualificada
			Continuidade profissional
			Progressão na carreira
	Opção familiar		Formação académica
			Opção pessoal/profissional
	Obter formações		Prosseguir estudos
Adquirir formação			
Transmissão de valores		Colaboração/partilha na herança de valores	