

Ana Mónica Lopes Bentes

Desafios de uma Vida

Alterações ocorridas na vida dos adultos que se qualificaram através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
2023

Ana Mónica Lopes Bentes

Desafios de uma Vida

Alterações ocorridas na vida dos adultos que se qualificaram
através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação
de Competências (RVCC)

Mestrado em Ciências da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Helena Luísa Martins Quintas



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2023

Desafios de uma Vida

Alterações ocorridas na vida dos adultos que se qualificaram através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluídas.

Ana Mónica Lopes Bentes

(Assinatura)

Direitos de Cópia ou Copyright

© **Copyright:** Ana Mónica Lopes Bentes

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como a de divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

A presente dissertação foi um processo longo e por vezes difícil, marcado por momentos gratificantes e por momentos de algum desânimo. Conteí sempre com o apoio daqueles que me são mais próximos, dos professores do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Algarve, da minha família, dos colegas de trabalho, dos meus colegas de mestrado e de todos os meus verdadeiros amigos. Sem eles não teria conseguido concluir este trabalho. Por terem estado sempre “lá” para mim, os meus sinceros e sentidos agradecimentos.

Agradeço à Professora Doutora Helena Luísa Martins Quintas, orientadora da minha dissertação, pelo positivismo que me transmitiu ao longo deste percurso, pela disponibilidade, pelo apoio e por me fazer acreditar nas minhas capacidades. Foi com um enorme rigor e profissionalismo que me orientou ao longo de todo o processo. O meu muito obrigada.

Agradeço à minha mãe, por ter sido a melhor mãe do mundo, a minha fonte de inspiração, a pessoa que mais acreditou em mim e que me incentivou a ir sempre mais além. Não há palavras para descrever a gratidão, a falta que me fazes, como mãe e como amiga. A pessoa que sou hoje, a ti de devo.

Agradeço ao meu filho. Foi um percurso feito por nós os dois, pois ele foi a minha motivação, quem me deu força para continuar e concluir este desafio.

Agradeço ao meu pai, o meu pilar, ao meu irmão, à minha sobrinha e à minha tia, por todo o apoio, por todo o carinho e por me darem alento nos momentos mais difíceis desta jornada.

Agradeço à ASMAL – Associação de Saúde Mental do Algarve, por me ter acolhido e por me autorizarem a recolher a informação necessária à realização deste estudo. Agradeço à Dra. Leonarda Silva e à Eng.^a Ana Cristina Carvalho, membros da direção, à Dra. Lúcia Teles, coordenadora do Centro Qualifica, e à Técnica de Orientação, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (TORVC), Dra. Alexandra Martins.

Em último agradeço aos participantes no estudo, que colaboraram comigo e sem os quais não teria conseguido realizar esta investigação.

A todos o meu muito obrigada.

Resumo

Em Portugal, os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) têm sido alvo de diversas alterações. Foram introduzidos no sistema educativo português pela Iniciativa Novas Oportunidades, continuaram nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional e são utilizados nos atuais Centros Qualifica. Ao longo da sua vigência foram reformulados procedimentos, etapas e equipas de intervenção. Contudo o foco manteve-se: reconhecer, validar e certificar adultos com base na sua experiência de vida. O processo RVCC distingue-se dos demais percursos formativos destinados a adultos, dada a particularidade de permitir aumentar a qualificação escolar sem implicar a aquisição de novos conhecimentos no decorrer do percurso de qualificação, dado que são validadas e certificadas as aprendizagens realizadas ao longo da vida, adquiridas em diversos contextos e dimensões da vida dos formandos. A problemática deste estudo é identificar e compreender as mudanças ocorridas na vida dos adultos que se qualificaram através do processo RVCC. No sentido de compreendermos a realidade que nos propusemos estudar, recorreremos a uma metodologia qualitativa, o estudo de caso, na variante multicaso. Através da realização de entrevistas semiestruturadas realizadas a adultos que se qualificaram por esta via, foi possível identificar as alterações ocorridas nas suas vidas e conhecer o que mudou na dimensão pessoal, profissional e social dos adultos que se qualificaram através do processo. Os resultados obtidos nesta investigação permitem-nos concluir que a metodologia adotada pelo processo RVCC, baseada nas histórias de vida dos formandos, em conjugação com o acompanhamento técnico dos educadores intervenientes, contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional e para o exercício de cidadania ativa dos adultos que concluíram o percurso de qualificação. Esta análise evidencia a potencialidade das metodologias biográficas utilizadas no processo RVCC, no desenvolvimento das capacidades individuais, no investimento na aprendizagem ao longo da vida, e no estímulo à mudança. Analisa-se, ainda, o processo RVCC, enquanto percurso de qualificação viável ao quotidiano exigente e flexível, e que permite responder às exigências das dimensões pessoal, familiar e profissional dos adultos com baixos níveis de qualificação.

Palavras-chave: Educação e Formação de adultos, Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Aprendizagem ao longo da vida, Metodologias autobiográficas, Trajetórias de vida.

Abstract

The RVCC process has been subject to several changes. The “Novas Oportunidades” initiative introduced this process to the Portuguese educational system and later through the “Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional”, as well as the still ongoing “Centros Qualifica”. Throughout its lifespan procedures have been revised, as well as the stages of intervention and the teams who do so. Its focus remains to recognize, validate, and certify adults based on their life experience. The RVCC process sets itself apart from the remaining educational options aimed for adults, distinguishing itself by allowing academic qualification without the acquisition of new skills during its process, relying on the validation and certification of the learnings acquired by the student throughout their life experience, different contexts and dimensions. The main query of this study is to identify and understand what changes these adults had in their lives after the qualification process through RVCC. To understand the reality we have set out to study, we used a qualitative methodology, case study in the variant multi-case. Throughout the execution of semi-structured interviews to adults that have received certification through the RVCC process, it was possible to identify what has changed in these subjects’ lives, on a personal, professional, and social level. The results observed during this investigation allow us to conclude that the methodology adopted by the RVCC process, based on real life stories, paired with the technical mentorship of the intervening educators, have contributed to the professional and personal development, as well as in the practice of an active citizenship, for the adults who have successfully undergone this process. This study highlights the potential that a biographical methodology, used in the RVCC process, can have in the development of individual skills, in learning investment and as a stimulus to change. The RVCC process itself is also scrutinized as a viable qualification option in a demanding and flexible everyday life, corresponding to the demands of the lives of these adults with lower qualifications.

Keywords: Adult Education and Training; Recognize, Validate and Certify Competences Process; Lifelong Learning; Autobiographical Methodologies; Life Trajectories.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
Capítulo I - O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC)	5
1. Teorias e políticas que estão na origem do processo de RVCC	5
2. Dos Centros Novas Oportunidades aos Centros Qualifica	9
2.1. A evolução das estruturas RVCC em Portugal	11
2.2. O impacto dos processos RVCC em contexto nacional	14
2.3. A realidade de Portugal face a outros países da União Europeia	17
3. Os Centros Qualifica	20
3.1. Princípios orientadores	21
3.2. Etapas de intervenção	22
3.3. Equipas de operacionalização	25
4. Metodologia do Processo RVCC	26
4.1. Referenciais	27
4.1.1. Nível Básico	28
4.1.2. Nível Secundário	30
Capítulo II - O papel do adulto no processo RVCC	33
2.1. Os processos de RVCC: a importância da participação ativa do adulto no processo de aprendizagem	34
2.2. A metodologia do balanço de competências nos processos de RVCC: o PRA, enquanto instrumento para a validação das competências dos adultos	35
2.3. Capacidade reflexiva e a abordagem autobiográfica no processo de RVCC: o papel dos profissionais envolvidos	36
3. A certificação de competências	38

PARTE II – O ESTUDO MULTICASO	40
Capítulo III – Opções metodológicas	40
1. Problemática e motivações para o estudo.....	40
2. Objetivos e questões de investigação	42
3. Fundamentação e metodologia adotada.....	43
4. Participantes no estudo	45
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	47
5.1. Procedimentos de recolha de dados	47
5.1.1. Entrevista	47
5.1.2. Guião de entrevista	48
5.2. Análise de conteúdo.....	51
5.3. Procedimentos de análise de dados.....	52
PARTE III – RESULTADOS	55
Capítulo IV– Apresentação e discussão de resultados	55
1. Introdução.....	55
2. Apresentação participante a participante.....	56
2.1. Participante A – Rafael	56
2.2. Participante B – Raquel	58
2.3. Participante C – Sofia	61
2.4. Participante D – Mariana	63
2.5. Participante E – Alexandre	66
2.6. Participante F – Sara	68
3. Análise e discussão de resultados.....	71
3.1. Motivos que levaram o adulto a optar pelo processo RVCC face a outros percursos de qualificação.....	71
3.1.1. Razões da escolha do Processo RVCC.....	73

3.1.2. Finalidade da candidatura.....	74
3.2. Opinião dos participantes.....	76
3.2.1. Opinião dos participantes sobre o processo após a sua conclusão	77
3.2.2. Metodologias utilizadas.....	79
3.3. Mudanças ocorridas na vida dos adultos	82
3.3.1. Dimensão pessoal	83
3.3.2. Dimensão profissional	85
3.3.3. Dimensão social e comunitária.....	86
CONCLUSÕES.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

Índice de Figuras

Figura 1.1	Inscrições, Encaminhamentos e Certificações Centros Qualifica 2017-2022.....	14
Figura 1.2	Nível de Escolaridade da União Europeia (% População entre os 25-64 anos) – 2021.....	19
Figura 1.3	Evolução da Conclusão de pelo Menos o Ensino Secundário entre a Média (%) EU e Portugal 2002- 2021.....	20
Figura 1.4	As Etapas de Intervenção Correspondentes ao Processo de Orientação, Sobre as Quais Assenta a Atividade dos Centros Qualifica.....	24

Índice de Tabelas

Tabela 1.1	Correspondência entre as áreas de competências chave do RCC novo e o anterior – ANQEP.....	29
Tabela 3.1	Caracterização dos Participantes.....	47
Tabela 3.2	Guião da Estrutura da Entrevista.....	50
Tabela 3.3	Grelha de Categorização.....	53
Tabela 4.1	Grelha de Categorias e Subcategorias.....	55
Tabela 4.2	Categoria de Análise “Motivos que Levaram o Adulto a Optar Pelo Processo RVCC Face a Outros Percursos de Qualificação”, Subcategorias e Indicadores.....	72
Tabela 4.3	Categoria de Análise “Opinião dos Participantes”, Subcategorias e Indicadores.....	77
Tabela 4.4	Categoria de Análise “Mudanças Ocorridas na Vida dos Adultos”, Subcategorias e Indicadores.....	83

Lista de Siglas

ACC	Áreas de Competência Chave
ANESPO	Associação Nacional de Escolas Profissionais
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional
BC	Balanco de competências
CD	Competência Digital
CE	Cidadania e Empregabilidade
CITE	Classificação Internacional Tipo de Educação
CLC	Cultura, Língua e Comunicação
CNO	Centros Novas Oportunidades
CPSA	Competências Pessoais, Sociais e de Aprendizagem
CQ	Centros Qualifica
CQEP	Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional
EA	Educação de Adultos
EFA	Educação e Formação de Adultos
EU	União Europeia
INO	Iniciativa Novas Oportunidades
ISCED	<i>International Standard Classification of Education</i>
LE	Língua Estrangeira
MCT	Matemática, Ciências e Tecnologia
NB	Nível Básico
NS	Nível Secundário
OLV	Orientação ao Longo da Vida
PDV	Portefólio de Desenvolvimento Vocacional
PIC	Projeto Individual de Carreira
PIE	Plano Individual de Encaminhamento
PNO	Programa Novas Oportunidades
PQ	Passaporte Qualifica
PRA	Portefólio Reflexivo de Aprendizagem
QDRCD	Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital
RCC	Referencial de Competências Chave
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SNQ	Sistema Nacional de Qualificações
SRVCC	Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TORVC	Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

INTRODUÇÃO

Aumentar as qualificações dos portugueses continua a ser uma das prioridades estratégicas do país. Nesse sentido, vão sendo criadas medidas que dão a oportunidade a todos os cidadãos com níveis de qualificação baixos de atingir esses objetivos.

O mercado de trabalho está cada vez mais volátil. O 12.º ano de escolaridade, como escolaridade mínima obrigatória, aliada à instabilidade laboral que se vive, coloca a qualificação escolar como um desafio a muitos adultos, que há alguns anos, e pelos mais diversos motivos, abandonaram os estudos.

Em tempos remotos persistia a ideia de que a certificação se sobrepunha à experiência profissional e, num país onde se deixava de estudar para assumir um emprego, uma fonte de rendimento, porque as condicionantes da vida assim o exigiam, não se pensava no futuro e não se previa um mercado de trabalho tão inconstante. Muitos adultos, perante um cenário de desemprego e sem as qualificações exigidas pelo mercado de trabalho, vêm-se sem perspetivas futuras.

De entre os vários percursos existentes para a qualificação de adultos, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), permite qualificar os adultos com base nas suas experiências de vida.

O processo RVCC permite dar um significado às vivências dos adultos menos qualificados, convertendo as experiências de vida em certificação de nível básico, B1, B2 e B3, correspondendo aos 4º, 6º e 9º ano de escolaridade, respetivamente, e a certificação de nível secundário, correspondendo ao 12º ano de escolaridade. O processo RVCC baseia-se na premissa de que, ao longo da vida, o adulto aprende e adquire competências, por vias formais, não formais ou informais.

O que os adultos viveram e aprenderam é compilado num trabalho, o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), no qual são explanadas as experiências mais relevantes da vida do adulto e onde a reflexão permite dar significado às aprendizagens adquiridas e às competências construídas.

Inicialmente é um processo exigente para o adulto. Neste campo as equipas de trabalho assumem um papel fundamental na procura – desocultação - dos seus conhecimentos, das competências e das aprendizagens, desconstruindo referenciais e orientando o adulto no sentido de identificar o saber, dar valor às aprendizagens e reconhecê-las. Existem objetivos a atingir,

mas o ritmo de cada adulto e a sua individualidade são respeitados, tornando cada processo único.

O presente estudo incide sobre as alterações ocorridas na vida dos adultos que aumentaram as suas qualificações através do processo RVCC. O que se pretendeu foi realizar uma análise profunda das dimensões pessoal, profissional e social de adultos que concluíram o processo RVCC, e identificar as alterações ocorridas durante e após a conclusão do processo.

Para além da avaliação em si, e entre as várias dimensões de análise apresentadas, o estudo permitiu obter informação sistemática sobre pessoas que participaram nos processos RVCC, ao nível da sua situação perante o trabalho, estatuto profissional e remuneração

O objetivo desta investigação foi apreciar as mudanças que o processo provocou na vida dos adultos, considerando que o RVCC não é só uma via de certificação associada a uma componente formativa. É, também, um investimento em capital humano - que ocorre durante o processo -, distinguindo-se das restantes vias de formação de adultos, pois baseia-se na atribuição de significado que os adultos dão às suas vivências e às aprendizagens que realizaram ao longo da vida.

A análise sobre as alterações que se observaram na vida nos adultos que estudámos é baseada nas transformações ocorridas na vida destes sujeitos que concluíram o processo RVCC de nível básico e/ou secundário, nas vertentes pessoal, profissional e social.

Os participantes no estudo são adultos que concluíram o processo RVCC, de nível básico e ou secundário, no Centro Qualifica promovido pela ASMAL – Associação de Saúde Mental do Algarve, no período compreendido entre o dia 01 de janeiro de 2019 e o dia 31 de dezembro de 2021, não tendo o processo excedido os 18 meses de duração entre o estado de “em reconhecimento” e a conclusão do processo, “certificado”.

Para a seleção dos participantes no estudo recorreu-se à plataforma SIGO - Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa. Foi feita uma filtragem, usando os critérios “certificado”, data de início 2019/01/01 e data de fim 2021/12/31, que gerou uma base de dados composta por 67 adultos certificados, 15 de nível básico e 52 de nível secundário.

Numa fase seguinte foi solicitado à equipa técnica do Centro Qualifica da Asmal, que nos indicasse seis adultos de entre os 67 anteriormente referidos. A única condição exigida na seleção destes seis adultos seria o período decorrido entre o momento em que o adulto entrou em processo de reconhecimento e o momento em que obteve a certificação, não podendo o mesmo exceder os 18 meses de duração. Esta condicionante serviu como um motor de identificação de adultos que tivessem desenvolvido o processo RVCC, com motivação, rigor e empenho.

O presente trabalho encontra-se estruturado em três partes: a Parte I, Fundamentação Teórica, Parte II, Estudo Multicaso, e Parte III, Resultados.

Da Parte I, Fundamentação Teórica, fazem parte o capítulo I e o capítulo II. No capítulo I começamos por analisar as teorias e as políticas que estão na origem do Processo RVCC, procurando compreender as medidas que conduziram ao atual sistema de Educação e Formação de Adultos. Esta contextualização histórica permitiu-nos verificar as políticas existentes neste campo e a forma como têm evoluído, resultando em práticas diversas e inovadoras. Ainda neste capítulo é feita uma análise teórica à metodologia dos processos RVCC; faz-se o acompanhamento da evolução dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências até ao presente, os quais se designam Centros Qualifica.

No capítulo II apresentamos aspetos relevantes da aprendizagem ao longo da vida que serviram de base à nossa investigação. Abordamos o papel do adulto no processo RVCC, destacando o poder da capacidade reflexiva na condução à certificação.

A Parte II inclui o capítulo III onde é apresentado o estudo de caso, variante multicaso. É identificada a problemática, a motivação para o estudo, e ainda os objetivos e questões de investigação que orientaram este estudo. De seguida é explicitada a metodologia adotada, é feita uma caracterização dos participantes no estudo, e são apresentados os procedimentos adotados de recolha e de análise de dados.

Na Parte III, capítulo IV, são apresentados e discutidos os resultados. Foi realizada uma caracterização de cada um dos participantes no estudo, que revela os motivos que levaram a optar pelo processo RVCC face a outros percurso de qualificação existentes, qual a opinião do adulto sobre o processo RVCC, e ainda as mudanças que os adultos identificaram nas suas vidas ligadas, direta ou indiretamente, à realização do processo RVCC e à qualificação obtida.

Por fim, nas conclusões, e com base nos resultados apurados, tentámos responder às questões de investigação e aos objetivos orientadores da nossa investigação.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I - O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC)

1. Teorias e políticas que estão na origem do processo de RVCC

Com a construção, desenvolvimento e implementação do fator modernidade, a Educação foi progressivamente instituída na agenda das políticas públicas. O Estado passou então a considerar as políticas educativas como responsabilidades estatais e como uma forma de preparar os cidadãos para a participação social, económica, política e cívica. A partir de finais do século XVIII, o objetivo da educação consistia na promoção do desenvolvimento individual e da cidadania, permitindo a formação de cidadãos com participação na esfera da política pública e económica dos estados. Se, por um lado, as políticas educativas foram desenvolvidas e implementadas pelo estado, assumindo este um papel importante na regulação dos sistemas educativos e formativos, por outro lado o Estado surgiu como o responsável pelos resultados obtidos no desenvolvimento das políticas públicas, vistas como estratégias que objetivavam o melhoramento das condições de vida dos cidadãos (Guimarães & Mikulec, 2020).

Desde então, a educação é entendida como um meio que favorece a integração social, promove o crescimento económico e garante um direito social, e ainda como uma oportunidade de desenvolvimento humano dos sujeitos (Weymann, 2010).

É quando o fator modernidade se instala, enquanto campo político-educativo, a partir do século XIX, e principalmente durante o século XX, baseado nos valores de liberdade e igualdade, que a educação assume uma responsabilidade social fundamental, de uma forma generalizada e numa perspetiva de igualdade. Paralelamente aos processos educativos dirigidos a crianças e jovens, começaram a surgir ações de promoção educativa dirigidas à população adulta. Após o final da 2.ª Guerra Mundial dá-se uma consolidação da educação e formação de adultos (EFA), de carácter sistemático e resultante da articulação entre uma dimensão social, cada vez mais abrangente, e um progressivo protagonismo dos Estados (Rothes, 2009).

Em maio de 1945, 51 estados-membros fundadores assinaram, em São Francisco, nos Estados Unidos da América, a Carta das Nações Unidas, com o propósito de manter a paz e a segurança, promovendo o modelo ocidental de civilização. A UNESCO surge como parte integrante desta iniciativa de promover a paz, e constitui uma base sólida no domínio da educação de adultos.

Às três principais escolas da educação de adultos, humanismo, pragmatismo e marxismo, a

UNESCO criou uma fusão horizontal, através da qual a educação de adultos é colocada como uma ferramenta ao serviço do desenvolvimento. A organização das Nações Unidas, realizou diversas conferências internacionais sobre a educação de adultos (Finger & Asún, 2003).

As recentes orientações políticas, europeias e nacionais, emergem num contexto onde a globalização e mobilização para a sociedade do conhecimento se impõe. Vivemos num contexto de múltiplas transições na área da educação de adultos (Barros, 2018).

Desde a década de 50 do século XX, que o estado português tem investido, com maior ou menor grau de dedicação, na educação e formação de adultos, com mudanças sucessivas nas estruturas responsáveis por esta área educativa em exercício de funções (Silva & Ferreira, 2017).

São várias as vias existentes quando se fala em educação de adultos (EA). O contexto sociocultural em que emergiu e se desenvolveu encontra-se plasmado no iluminismo e, mais tarde, na modernização industrial. Na Europa havia uma forte crença de que através da educação de adultos seria possível contruir uma sociedade moderna, com indivíduos capacitados, responsáveis e racionais. A educação de adultos torna-se, assim, em toda a Europa, uma ferramenta ao serviço da modernização e dos indivíduos, em constante evolução. Foi no período entre as décadas de 60 e 70 do sec. XX que se dá um significativo crescimento na educação de adultos em contexto europeu: verificou-se uma progressão nos programas educacionais e as atividades de educação de base foram organizadas e passaram a ser subsidiadas e financiadas pelos governos dos principais países europeus. Paralelamente, organizações, associações e diversos movimentos sociais desenvolvem todo um conjunto de atividades de educação de adultos, orientadas para a mudança social, incluindo a alfabetização e a educação de base de adultos (Finger & Asún, 2003).

Em Portugal, desde a Revolução Democrática de 1974, e ao longo dos últimos 40 anos, a educação de adultos revelou-se um campo marcado por políticas educativas intermitentes em termos da sua presença e ausência. Do ponto de vista das suas orientações e das prioridades estabelecidas ao longo do tempo, foram políticas educativas caracterizadas pelo fator descontinuidade. Considerando o histórico de desinteresse por parte das elites políticas e culturais, associado à ausência de grandes instituições e movimentos sociais com forte impacto na educação da população adulta, o regime democrático viu-se confrontado com a necessidade de produzir políticas de educação de adultos e construir uma oferta pública capaz de dar resposta a uma deficitária situação socioeducativa (Lima & Guimarães, 2018).

No início da década de 70 a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), preconiza a educação de adultos como um sinónimo de democracia e desenvolvimento humano (Finger & Asún, 2003).

O conceito de Educação encontra-se implícito na Aprendizagem ao Longo da Vida, surgindo, pela primeira vez, na Declaração de Nairobi (UNESCO, 1976) “*Life long education and learning*”. A educação passa a ser entendida como um processo permanente e comunitário e um motor de desenvolvimento individual e coletivo, onde o indivíduo vive em constante aprendizagem, em função dos acontecimentos que vai vivenciando ao longo do seu percurso de vida (Antunes & Macedo, 2021).

O discurso e a filosofia da UNESCO em relação à educação de adultos e à educação popular são fruto de décadas de desenvolvimento, de uma agenda de ação social, de liberdade e de empoderamento através da educação, nas vertentes científica e cultural (Finger & Asún, 2003). Na década de 80, uma lógica de modernização de domínio estatal emerge. Assiste-se ao regresso de orientações escolarizantes, resultando num desinvestimento na educação de adultos, considerada, desde então, uma educação escolar de segunda oportunidade, conhecida por ensino recorrente (Lima & Guimarães, 2018).

Por influência de organismos com capacidade de ação na agenda global da União Europeia, em 1995 verifica-se o surgimento progressivo de políticas públicas, fundamentadas pela UNESCO e outros organismos, orientadas para o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, quer nos estados-membros da União Europeia, quer a nível mundial. A construção do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais ao serviço do desenvolvimento, da competitividade económica e da empregabilidade contribuiu para a promoção de uma perspetiva simplificada, no que respeita às suas metas e finalidades e numa ótica de desvalorização da complexidade inerente a estes processos (Cavaco, 2018).

Na sequência do estado em que se encontrava a literacia em Portugal, o 13º Governo constitucional, liderado pelo Partido Socialista, entre 1995 e 1999, expressou a preocupação face à situação da educação de adultos em contexto nacional, surgindo, assim, medidas sectoriais concretas tomadas no âmbito de um “Pacto Educativo para o Futuro”, que constituiu uma estrutura basilar no modo de encarar os processos e tomadas de decisão no sector da educação (Barros, 2018).

Em 2000, no conselho Europeu de Lisboa, Portugal, à semelhança dos restantes países europeus, assume o compromisso de desenvolver esforços no sentido de tornar viável a construção de uma Europa mais competitiva, assente em mais e melhores empregos e em níveis mais elevados de coesão social. Este compromisso veio a refletir-se no acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, estabelecido em fevereiro de 2001 entre o Governo e os parceiros sociais, com menção expressa para que se testassem e

implementassem metodologias de reconhecimento e validação das aprendizagens, tendo em linha de conta aprendizagens realizadas ao longo da vida, quer em contextos profissionais quer noutros, associados a outras dimensões da vida (Lima, 2012).

A Estratégia de Lisboa marcou, no ano 2000, uma conceção mais objetiva da intervenção da união europeia (UE), no que se refere à educação de adultos. Assumia, como objetivo estratégico, a construção da economia mais dinâmica e competitiva do mundo, objetivo expectável até ao ano de 2010, baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável. A Estratégia de Lisboa baseou-se na convicção de que a globalização da economia e a crescente importância atribuída às tecnologias da informação e da comunicação exigiam a necessidade de reformular os sistemas de educação e formação europeus e obrigavam à reinvenção de mecanismos que garantissem o acesso à formação, educação e aprendizagem, tendo em vista encontrar formas de ultrapassar as elevadas taxas de desemprego (Guimarães, 2016).

Depois de 1999, e sobretudo após 2007, no âmbito do II Quadro Comunitário, uma nova política pública foi lançada, baseada em ofertas como o reconhecimento, validação e certificação de competências. Embora essa tenha sido uma política de educação básica de adultos que atribuía aos educandos um diploma escolar, os principais objetivos visaram a preparação dos trabalhadores adultos para a reconversão da economia portuguesa no quadro de processos de globalização (Lima & Guimarães, 2018).

Entre 1999 e 2006 existiu um programa de desenvolvimento estratégico da educação e formação de adultos, que iria englobar um conjunto de processos de aprendizagem, formais e não formais, o “Projeto Sociedades S@ber+”. Através deste projeto foi criada uma agência nacional para o setor e um sistema de validação formal dos saberes e competências informais, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), que esteve vigente no período compreendido entre 1999 e 2002. A ANEFA promoveu um vasto leque de atividades destinadas à população ativa, através da criação de soluções flexíveis que articulavam a educação e a formação, através de percursos organizados, sistemas modulares de formação e processos de reconhecimento e validação de saberes adquiridos. Deu-se, assim, uma expansão da diversificação da oferta no setor da educação, alterando o panorama do setor em Portugal, apesar de se verificar uma excessiva concentração de esforços apenas numa parcela da população adulta: a população ativa (Barros, 2018).

A origem desta oferta educativa remonta à constituição de uma equipa composta por diversos peritos na matéria, equipa essa que durante cerca de dois anos (1995-1997) considerou que

poderia ser o futuro das políticas da educação e formação dos adultos em Portugal (Fragoso, 2005).

Em 2007 teve início o percurso de uma entidade basilar na educação de adultos em Portugal. Foi criada a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), nome que posteriormente foi alterado para Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP), a qual mantém os pressupostos para que foi criada, nomeadamente regular o funcionamento do Sistema Nacional de Qualificações. De salientar que a ANQ surgiu com uma missão: a de coordenar e executar políticas de educação e de formação profissional, de jovens e adultos, e de garantir o desenvolvimento e gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências. Esta entidade era tutelada em conjunto pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social (Silva et al., 2018).

A nova estruturação da educação e formação de adultos compreende, no período entre 1999 e 2012, uma diversidade de atividades das quais destacamos os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), Oferta de Ações S@ber+ e uma oferta de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) (Barros, 2018).

A UNESCO (Nairobi, 1976) defende um conceito amplo no que respeita à educação de adultos, com base num referencial que preconiza a obrigação da adoção de políticas educativas que salvaguardem o direito à educação de adultos, através de diversas modalidades, da qual faz parte o reconhecimento de adquiridos. Em 2015 as recomendações explanadas pela UNESCO, nas várias edições da Conferência Internacional para a Educação, são revistas, surgindo uma abordagem à aprendizagem ao longo da vida capaz de conferir *empowerment* aos indivíduos para exercerem o seu direito à educação no sentido de atingirem aspirações profissionais e contribuírem para os objetivos da comunidade envolvente (Barros, 2018).

2. Dos Centros Novas Oportunidades aos Centros Qualifica

Através da criação dos Centros RVCC, a então ANEFA procurava uma resposta que, de acordo com as diretrizes nacionais e europeias, permitisse a Portugal melhorar os índices de certificação escolar da população e, simultaneamente, assumir uma posição confortável face às exigências do mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e globalizado (Lima, 2012).

De notar que o início de atividade dos centros foi marcado por uma reação assente na meritocracia, que tem levado a diversas alterações no RVCC, como, por exemplo, a

formalização do processo através da introdução de um teste para a avaliação de competências possuídas pelos adultos (Guimarães & Barros, 2015).

No cenário da educação de adultos em Portugal verificaram-se mudanças organizacionais na transição dos Centros Novas Oportunidades (CNO) para os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) e, mais recentemente, para os Centros Qualifica (CQ). É no âmbito desse processo de transição que pretendemos analisar as implicações provocadas pela mudança (Silva & Ferreira, 2017).

Centros Novas Oportunidades, Centros para a Qualificação e Ensino Profissional e Centros Qualifica, qualquer uma destas designações refere-se à rede de estruturas que, desde a criação do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), tem a função de reconhecer, validar e certificar competências desenvolvidas pelos adultos, ao longo da vida, por vias formais, não formais e informais (Silva et al., 2018).

O Programa Novas Oportunidades (PNO), lançado em 2005, representou uma das políticas para jovens e adultos pouco escolarizados com maior visibilidade em Portugal. Este programa foi concebido com o objetivo de atingir duas grandes finalidades: fazer do 12º ano o referencial mínimo de certificação para a população em geral e, em particular, para os jovens, e qualificar, até 2010, cerca de 1 milhão de ativos, através do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e dos cursos de Educação e Formação de Adultos (Marques & Alves, 2013).

Na componente da qualificação de adultos da iniciativa Novas Oportunidades, “é possível afirmar que a mobilização conseguida gerou, na sociedade portuguesa, um movimento social inédito na procura de qualificações” (Silva et al., 2018, p.33).

A portaria n.º 370/2008 de 21 de maio, diploma que estabelece o regime jurídico do sistema nacional de qualificações aponta, como um dos seus objetivos essenciais, reforçar e consolidar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Em sintonia com este objetivo, a Iniciativa Novas Oportunidades veio promover a expansão da rede de Centros Novas Oportunidades (CNO), enquanto estruturas de resposta às necessidades de qualificação da população adulta, concedia aos CNO, integrantes da Iniciativa Novas Oportunidades, as seguintes atribuições: “o encaminhamento para ofertas de educação e formação que melhor se adequassem ao perfil e às necessidades, motivações e expectativas de cada adulto; o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, para efeitos de posicionamento em percursos de qualificação, e o reconhecimento, validação e certificação de competência para efeitos de obtenção de um nível escolar e de qualificação”.

Em 2013, na sequência das alterações governativas, foram implementadas medidas de austeridade, medidas conducentes à extinção da rede de Centros Novas Oportunidades e o surgimento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional. Os CQEP surgem em número muito reduzido, quando comparado com os anteriores (Barros & Ferreira, 2018).

A criação dos CQEP foi regulamentada através da publicação da portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, passando a extinguir os CNO e definindo que assegurariam “a prestação de um serviço de qualidade, no domínio da orientação de jovens e adultos, com enfoque na informação sobre ofertas escolares, profissionais ou de dupla certificação, que promova uma escolha realista e que atenda, entre outros fatores, aos perfis individuais, à diversidade de percursos quanto ao prosseguimento de estudos ou às necessidades presentes e prospetiva do mercado do emprego” (Silva & Ferreira, 2017, p. 40).

Vigente até à presente data, em 2016 é lançado o Programa Qualifica. O governo aposta na qualificação de adultos através do processo RVCC, refletindo-se no alargamento da rede de Centros Qualifica (Silva et al., 2018).

A criação dos Centros Qualifica foi regulamentada através da publicação da portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, com base numa política prioritária estabelecida pelo governo no sentido de revitalizar a educação e formação de adultos, como estrutura basilar do sistema de qualificações, garantindo continuidade e melhoria dos processos de aprendizagem ao longo da vida, com alterações notórias, face ao modelo anterior, explanadas em dois documentos, o guia metodológico e orientações metodológicas, criados pela ANQEP (Barros & Ferreira, 2018).

2.1. A evolução das estruturas RVCC em Portugal

Retratando um quadro social preocupante, no contexto europeu Portugal é dos países que apresentavam índices mais frágeis de qualificação escolar e profissional da sua população adulta. Como já afirmámos anteriormente, o défice de cidadania da população encontra-se fortemente associado a carências ao nível de educação e formação. Esta realidade gerou a necessidade de, no nosso país, reconhecer e validar competências adquiridas com base na experiência de vida e de trabalho, com vista a, por um lado, ajudar o adulto a construir o seu percurso de desenvolvimento profissional e pessoal e, por outro, legitimar e certificar socialmente essas competências em termos de empregabilidade (Alonso et al., 2002).

Lançada em dezembro de 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades, perspetivava uma aposta no domínio da educação de adultos, numa altura em que era evidente, não obstante os avanços em matéria de educação e formação dos 5 anos anteriores, que o número de adultos com baixas qualificações continuava a ter grande expressão no cenário nacional. Numa fase inicial foram criados os seis Centros RVCC, a partir dos quais se consolidou, já em 2001, uma Rede Nacional de Centros que teve o objetivo de atingir 84 Centros até 2006. Para o efeito, foi implementado um Sistema Nacional de Acreditação de Entidades Promotoras de Centros RVCC, da responsabilidade da ANEFA, atribuindo-se a estas estruturas a tarefa de certificar, do ponto de vista escolar, os candidatos, maiores de 18 anos, ainda não portadores de um diploma escolar do 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico. Em 2001 contabilizavam-se 28 Centros e, um ano mais tarde, 42. No final de 2005, altura de transição para o período abrangido pela Iniciativa Novas Oportunidades, o território nacional, incluindo continente e região autónoma da Madeira, era coberto por 98 Centros RVCC (Lima, 2012).

A estrutura de Centros Novas Oportunidades contava com 271 centros em 2007, 463 centros no ano de 2008, 460 no ano de 2009 e 459 centros no ano 2010, reduzindo para 448 centros no ano de 2011. Com o exercício do XIX Governo Constitucional, a rede de Centros em exercício reduziu consideravelmente, para 330 centros no ano de 2012 (Silva & Ferreira, 2017).

Os números envolvidos na iniciativa Novas Oportunidades “foram impressionantes, sem precedentes na história da qualificação em Portugal” (Silva et al., 2018, p. 33).

Segundo dados do Ministério da educação, entre o ano de 2006/2007 até ao ano de 2009/2010, anos de atuação do Programa Novas Oportunidades, cerca de 400 mil adultos viram validadas e certificadas as suas competências através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Portugal, 2011).

Em 2011 a iniciativa novas oportunidades entra num período de declínio, pois o governo de então não apostava no reconhecimento de competências para a promoção da qualificação da população adulta portuguesa. O processo é desvalorizado e muito associado à qualificação através do facilitismo. Portugal volta, assim, à aquisição de conhecimentos através dos processos tradicionais de ensino (Silva et al., 2018).

No período compreendido entre 2013 e 2014, a participação em programas de educação e formação de adultos, de nível básico e secundário, sofreu uma descida acentuada, baixando para cerca de um terço o número de formandos registados no período compreendido entre os anos de 2000 e 2001. Perante este cenário, o XXI Governo Constitucional instituiu o Programa Qualifica, no sentido de alavancar novos investimentos em educação e formação de jovens inativos e adultos (Corcetti & Loreto, 2020).

A Portaria nº 232/2016 de 29 de agosto, que regula a criação e funcionamento dos Centros Qualifica, estabeleceu que os CQEPS em funcionamento, à data da publicação da portaria, transitavam para CQ, sem que para isso fossem submetidos a um procedimento de candidatura. Dos 241 CQEP em funcionamento, 238 transitaram para CQ, após procederem a ajustamentos no seu plano estratégico de intervenção e às adaptações introduzidas pela referida portaria, num prazo de 60 dias após a data da publicação da portaria (Silva et al., 2018).

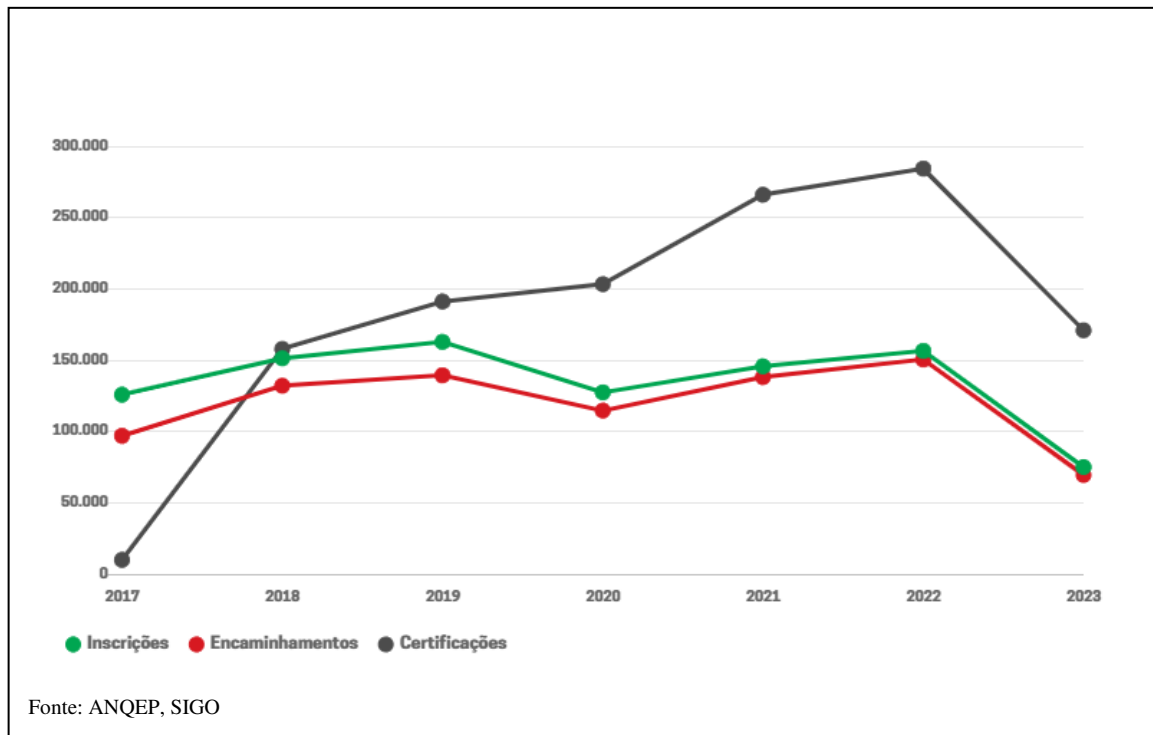
A estrutura de Centros Qualifica contava com 303 centros em 2017, 296 centros no ano de 2018, 294 no ano de 2019, 310 centros em 2020 e 2021 e 316 centros em funcionamento em 2022 (ANEQP, 2022).

De acordo com os dados publicados pela ANEQP, os números médios de inscrições, encaminhamentos e certificações dos Centros Qualifica, desde o seu início de atividade em 2017, registaram níveis positivos (Figura 1.1):

- Inscrições - Verificou-se um aumento, entre 2017 e 2019, passado de 125.893 inscrições em 2017 para 162.862 inscrições em 2019. Em 31 de dezembro de 2022 os Centros Qualifica tinham registado um total de 150.584 inscrições;
- Encaminhamentos - À semelhança dos dados obtidos nas inscrições, os encaminhamentos também sofreram um ligeiro aumento entre 2017, com um total de 97.085 encaminhamentos face aos 139.462 encaminhamentos registado em 2019. No período entre o ano de 2019 e 2020, verifica-se um decréscimo no número de encaminhamentos, atingindo um total de 114.754 encaminhamentos registados no ano de 2020. Em 31 de dezembro de 2022, a rede de Centros Qualifica registava um total de 150.566 encaminhamentos;
- Certificações - No que se refere ao número de certificações registadas na rede de Centros Qualifica, o cenário é positivo, tendo sido registadas 10.157 certificações em 2017. Verificou-se um aumento significativo no período entre 2017 e 2018, passando a um total de 157.975 certificações. No final de dezembro de 2022 a rede de Centros Qualifica contabilizava um total de 284.316 certificações.

Figura 1.1

Inscrições, Encaminhamentos e Certificações | Centros Qualifica | 2017-2022



2.2. O impacto dos processos RVCC em contexto nacional

No contexto de aprendizagem ao longo da vida é necessária a existência de ofertas de formação para a população adulta, que permitam que cada indivíduo possa melhorar as suas qualificações, escolares e profissionais, preparando-o para os desafios que enfrenta em diferentes contextos e momentos da sua vida. Estas ofertas visam o desenvolvimento, ou aperfeiçoamento, de competências em diversas áreas, independentemente da habilitação escolar ou qualificação profissional que o adulto detém. As competências passam a ser interpretadas como conteúdos e avaliadas como resultado de um longo percurso de aprendizagem (Silva et al., 2021).

A educação ao longo da vida, como “imperativo democrático”, deve materializar-se em diferentes formas de aprendizagem, devido às transformações de carácter tecnológico, às transformações económicas e à necessidade de atualizar conhecimentos, facilitando o acesso e a permanência ao mercado de trabalho. Consequentemente, deve proporcionar ao indivíduo a capacidade de dirigir o seu destino colocando à sua disposição um meio para conseguir o equilíbrio entre o trabalho, a aprendizagem e a vida ativa, abarcando a família, o meio

comunitário, o tempo livre e os meios de comunicação, estabelecendo uma relação mútua entre todas as dimensões da vida dos indivíduos (Osório, 2005).

Para Novak (1998), “a aprendizagem significativa deve estar subjacente à integração construtiva do pensamento, sentimentos e ações, se os formandos pretenderem ser bem-sucedidos e alcançar uma sensação de capacitação e, também, de compromisso e responsabilidade” (p.113).

Alguns estudos realizados sobre o tema, e dos quais destacamos estudos realizados pelo CIDEC – Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos, a pedido da DGFV – Direção Geral de Formação Vocacional, sobre os, na altura denominados, Centros RVCC, demonstraram que os mais significativos resultados da frequência dessa oferta não envolviam a melhoria das condições de vida, em termos materiais, decorrentes de uma melhor inserção no mercado laboral e nem de trabalhos mais bem remunerados, como era referido em muitos discursos políticos, mas antes o aumento da autoestima e o empoderamento individual dos educandos, que passaram a se sentir mais responsáveis pelos seus percursos de educação e formação (Lima & Guimarães, 2018).

Não só em Portugal, mas um pouco por toda a Europa, e tendo presentes os princípios da aprendizagem ao longo da vida, tem-se procurado medir o valor das aprendizagens através de indicadores como os resultados de aprendizagem, traduzidos em conhecimentos, aptidões e atitudes. Não sendo questionável a forma como se aferem ou validam os conhecimentos e as aptidões e as atitudes, o problema essencial parece persistir, sobretudo se tivermos em linha de conta que o que está em causa é o valor das aprendizagens. Quando nos referimos ao conceito, o valor de um produto corresponde ao preço que estamos dispostos a pagar para o adquirirmos. Quando nos referimos ao conceito valor de um serviço, este mesmo valor será mais fácil e correto de apurar se o considerarmos em termos de impacto. O impacto é, inevitavelmente, inerente à perceção social que se tem desse serviço, sendo esta, muitas vezes, uma construção social edificada em torno de diferentes dimensões ou atributos (Lima, 2012).

A educação de adultos, por vezes, é considerada um processo individual que contribui para o crescimento pessoal. Frequentemente é tida como um processo de desenvolvimento cognitivo que objetiva o conhecimento e as competências intelectuais, como um processo individual, podendo a sua abrangência ser alargada ao domínio coletivo (Finger & Asún, 2003).

A condição biológica e social, na sua essência, obriga-nos a viver em estado de adaptação e mudança, tentando integrar na sua aprendizagem três tipos de circunstâncias: as circunstâncias

naturais (não humanas); as circunstâncias construídas; e as circunstâncias sociais (Osório, 2005).

A proclamação, em 1996, pelo Parlamento e pelo Conselho Europeu, do “Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida”, foi decisiva na implementação e aceleração do processo de europeização das políticas educativas nacionais. Em Portugal destacamos a criação de um grupo de trabalho que deu origem à publicação do documento estratégico “Uma Aposta Educativa na Participação de Todos”. Nesse documento são apresentadas dez recomendações para o desenvolvimento de um sistema de educação e formação de adultos, das quais destacamos duas, com forte impacto na educação e formação de adultos: i) a criação de uma estrutura organizativa, exclusiva mas largamente participada, de educação e formação de adultos, tutelada pelo Ministério da Educação, mas com autonomia; e ii) a definição e aplicação de um esquema nacional de balanço de competências pessoais e de validação dos adquiridos profissionais ou de aprendizagem (Barros, 2018).

Para Portugal, a operacionalização da formação profissional para a criação do mercado europeu de educação, resulta na criação, em 2006, da Agência Nacional para a Qualificação (atual Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional), destinada à regulação e coordenação das políticas de educação e formação, enquadradas no Programa Novas Oportunidade. Em 2007 é publicada a Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007, que aprova um conjunto de medidas para a Formação Profissional, que só têm expressão quando enquadradas num contexto europeu, nomeadamente: a estruturação da oferta relevante certificada através do Catálogo Nacional de Qualificações; a reforma das instituições; e a regulação da formação, através do Sistema Nacional de Qualificações e a reforma do sistema de acreditação e qualidade (Marques & Alves, 2013).

O contributo do Programa Novas Oportunidades para o exponencial aumento das qualificações é visível se focarmos o surgimento do Processo Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e dos cursos de Educação e Formação de Adultos, no ano 2000, que só tiveram um real impacto a partir de 2007, devido à expansão da rede de Centros Novas Oportunidades e de uma estratégia discursiva em torno da importância da qualificação para o desenvolvimento económico e para os retornos individuais do investimento na aprendizagem (Marques & Alves, 2013).

2.3. A realidade de Portugal face a outros países da União Europeia

As políticas e práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais têm vindo a ser fortemente influenciadas por dimensões históricas e culturais, específicas de cada país. Como exemplo destas especificidades, destaca-se a situação de Portugal, um país caracterizado por possuir uma população com níveis de escolaridade muito baixos, onde se tem vindo a investir, essencialmente, num processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais orientado para a certificação de adultos, no âmbito da escolaridade básica e secundária (Cavaco, 2018).

As recentes orientações política, europeias e nacionais, emergem num contexto onde a globalização e mobilização para a sociedade do conhecimento se impõe. Vivemos num contexto de múltiplas transições na área da educação de adultos (Barros, 2018).

Quando Portugal se tornou membro da Comunidade Económica Europeia, avultados financiamentos foram atribuídos aos programas de formação profissional (Lima & Guimarães, 2018).

Em 2000, no conselho Europeu de Lisboa, Portugal, à semelhança dos restantes países europeus, assume o compromisso de desenvolver esforços no sentido de tornar viável a construção de uma Europa mais competitiva, assente em mais e melhores empregos e em níveis mais elevados de coesão social. Este compromisso veio a refletir-se no acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, estabelecido em fevereiro de 2001, entre o Governo e os parceiros sociais, com menção expressa para que se testassem e implementassem metodologias de reconhecimento e validação das aprendizagens, tendo em linha de conta aprendizagens realizadas ao longo da vida, quer em contextos profissionais quer noutros, associados a outras dimensões da vida (Lima, 2012).

Os primeiros Centros RVCC - Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - surgiram no ano 2000, numa tentativa de afirmação de um novo paradigma no domínio da educação e formação de adultos em Portugal (Lima, 2012).

Da diversificação da oferta pública de educação e formação de adultos, emergiu, em contexto nacional, uma nova política pública para o sector, assente no Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SRVCC), que impulsionou o reconhecimento de adquiridos experienciais. É criada uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, designação vigente entre 2001 e 2005, regulamentada pela Portaria n. °1082-A/2001/DR 206, Série I-B, de 5 de setembro (Barros, 2018).

As recomendações da UE para os Estados-membros em geral, e para Portugal em particular, resultam, a partir de 2005, em orientações mais direcionadas e específicas. O Programa Nacional de Ação para o Crescimento e Emprego surge com dois vetores de intervenção, um ligado à superação de constrangimentos à competitividade e atratividade do país, combatendo as carências de qualificações e competências, e outro que acentua a necessidade de atrair investimentos privados para a concretização económica do país (Marques & Alves, 2013).

De entre distintos objetivos a alcançar até 2020, previa-se que “uma média de pelo menos 15% dos adultos entre os 25 e os 64 anos de idade devem participar em programas de aprendizagem ao longo da vida”. Estes indicadores foram selecionados para acompanhar os progressos realizados no sentido de uma economia mais inteligente, baseada no conhecimento, permitindo atingir níveis mais elevados de emprego, produtividade e coesão social (Comissão Europeia, 2011).

Ao longo das últimas décadas, Portugal tem vindo a registar uma melhoria constante nos níveis de escolaridade da população residente, resultado do investimento feito em políticas de educação e formação, conjugado com a evolução demográfica (GEP, 2022).

Segundo os censos de 2021, a taxa de analfabetismo era de 3,1%, em território nacional, verificando-se um decréscimo acentuado, mas ainda assim insuficiente, quando comparada com os 25,7% registado em 1970 (PorData, 2021).

Deparamo-nos, assim, com um cenário em que os níveis de iliteracia e de analfabetismo assumem um carácter persistente, em contexto nacional. Embora concentrados nas gerações mais velhas e em grupos específicos, agregados familiares disfuncionais e/ou com baixos rendimentos, dificultando a inclusão social e condicionando a empregabilidade destes indivíduos quando em idade ativa (Gomes et al., 2021).

Entre 1998 e 2021, considerando a população residente com idades entre os 16 e os 89 anos, constata-se os seguintes aspetos:

- Sem nível de escolaridade – Há uma redução verificada em 2021 onde cerca de 3,8% da população não possui qualquer nível de escolaridade, face a 19,1% registado no ano de 1998;
- Básico – 1º Ciclo - Cerca de 19% da população possui habilitações ao nível do 1º ciclo do ensino básico (4º ano de escolaridade), uma redução significativa quando comparado com os 34,3 pontos percentuais verificados em 1998, para o mesmo nível de qualificação;
- Básico – 2º Ciclo - Em 2021 cerca de 8,9% da população residente, com idades compreendidas entre os 16 e os 89 anos, possuía habilitações ao nível do 2º Ciclo do

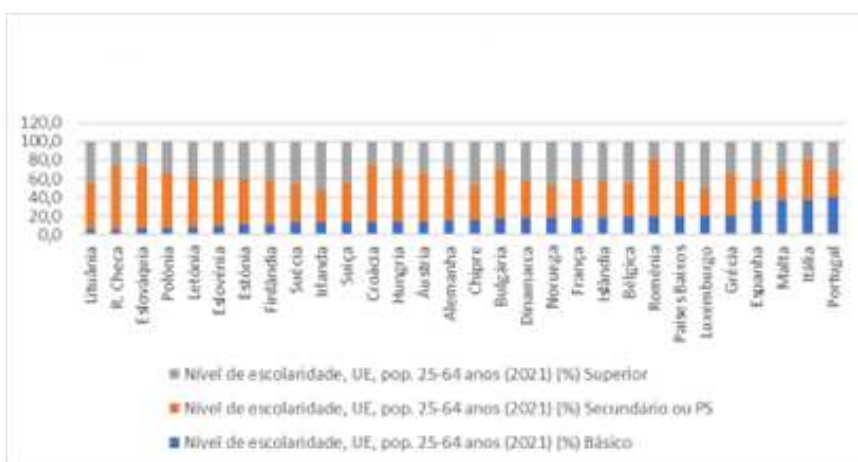
ensino básico (6º ano de escolaridade), registando-se uma melhoria quando comparado com os 16,2 pontos percentuais registados em 1998;

- Básico – 3º Ciclo - Correspondente o 9º ano de escolaridade, escolaridade obrigatória até 2009, no ano de 2021 registava cerca de 18% da população residente, com idades compreendidas entre os 16 e os 89 anos de idade, o que reflete uma fraca melhoria quando comparado com os 14% registados no ano de 1998.
- Ensino Secundário - Escolaridade mínima obrigatória, desde 2009, atingiu os 25,8% da população residente em Portugal, com idades compreendidas entre os 16 e os 89 anos, uma acréscimo significativo quando comparado com os cerca de 10% que se verificavam em 1998.

Segundo dados publicados pela Eurostat, de entre os estados-membros da União Europeia – EU, Portugal, apesar dos recentes progressos, mantém uma posição bastante desfavorável, no que diz respeito ao nível de escolaridade da sua população (Figura 1.2). Em 2021, Portugal tinha níveis de escolaridade mais baixos, 40,5% da população residente com idade entre os 25 e os 64 anos não tinha ido além do ensino básico. Em relação ao ensino de nível intermédio, Ensino secundário ou pós-secundário, apenas Espanha, com cerca de 23,2%, apresenta um resultado pior do que o registado em Portugal. A proporção da população residente em Portugal que não foi além do ensino secundário ou pós-secundário fixou-se em cerca de 28,4%, valor bastante baixo quando comparado com a percentagem apurada para os restantes estados-membros da EU, em 2021, situado nos 45,9%.

Figura 1.2

Nível de Escolaridade da União Europeia (% População entre os 25-64 anos) – 2021

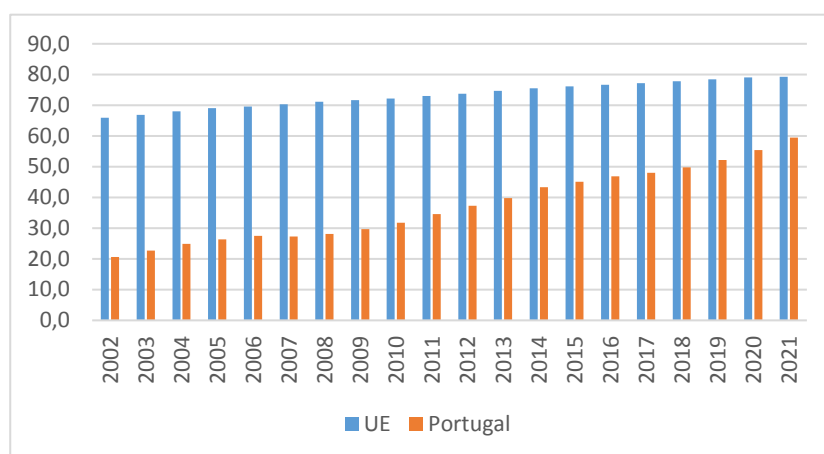


Fonte: *Education and training statistics – Labour Force Survey (Eurostat)*

De acordo com o Gabinete de Estatística da União Europeia, no cenário dos estados -membros da EU, 1, 80%, ou mais, da população concluiu pelo menos o ensino secundário, (Figura 1.3). No cenário do contexto europeu, ano 2021, Portugal não ocupa uma posição favorável, apenas, 59,5% da população portuguesa concluiu pelo menos o ensino secundário, situando-se também abaixo dos 80% a Grécia (79,8%), Espanha (63,9%), Malta (62,9%) e Itália (62,7%). Estes dados revelam a fragilidade do mercado habilitacional da população portuguesa quando comparada com os restantes países membros da União Europeia.

Figura 1.3

Evolução da Conclusão de pelo Menos o Ensino Secundário entre a Média (%) EU e Portugal | 2002-2021



Fonte: Education and training statistics – Labour Force Survey (Eurostat)

A educação e formação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida têm um papel fundamental nas estratégias económicas e sociais de União Europeia, sendo a educação um dos cinco pilares centrais da estratégia de crescimento da Europa (Comissão Europeia, 2020).

3. Os Centros Qualifica

Os Centros Qualifica atuam junto de públicos muito específicos e diferenciados, quer ao nível das qualificações iniciais, quer em termos de empregabilidade. Estão assim abertos a todo o tipo de públicos que, só após um processo aprofundado de diagnóstico e de informação e orientação, reúnem condições para serem encaminhados para ofertas qualificantes mais adequadas aos seus perfis, necessidades e motivações (Portugal, 2017).

3.1. Princípios orientadores

A experiência que se adquire ao longo da vida, seja a nível pessoal seja a nível profissional, é repleta de momentos de aprendizagem e de aquisição de competências (Silva et al., 2018).

Aprender ao longo da vida é perspectivado como uma construção social, com toda a sua complexidade e dinâmica, enquanto processo "contínuo e ininterrupto" que considera a dimensão temporal da aprendizagem, a multiplicidade de espaços e contextos da aprendizagem. Este processo de aprender integra a cidadania ativa, o desenvolvimento individual e a inclusão social focando, para além da dimensão do emprego e do trabalho, a dimensão social, histórica, cultural, política e emocional da aprendizagem. Nesta perspetiva, os indivíduos são entendidos como protagonistas principais do processo de aprendizagem e as suas vidas são tidas como a base de sustentabilidade para o emergir das competências adquiridas (Gomes, 2006).

Para Salgado (2022), o processo RVCC, assume grande importância na vida profissional dos indivíduos, preparando-os para novos desafios.

Desta forma, não é de estranhar que muitos dos adultos que passam pelo processo RVCC fiquem com uma perceção totalmente diferente das suas vidas e, sobretudo, do seu significado social, e com uma autoconfiança e uma autoestima totalmente renovadas. Na maioria dos casos, a experiência de passar por um processo RVCC é uma experiência da redescoberta do ser (Fragoso, 2005).

Se, por um lado, se considera que a experiência tem um potencial educativo, gerador de aprendizagens, por outro lado, na vertente pedagógica, considera-se que não é exequível ensinar às pessoas aquilo que já faz parte dos seus conhecimentos. No entanto, é importante e possível atribuir valor académico aos adquiridos experienciais. Estes três pressupostos, conjugados entre si, numa ótica em que os contextos de aprendizagem, a diversidade de espaços e a dimensão temporal em que ocorrem, permitem legitimar a complexidade inerente ao processo de reconhecimento e validação de competências através de adquiridos experienciais, numa perspetiva de comparação entre saberes académicos, que constam dos referenciais, e saberes resultantes da experiência de vida. Esta complexidade reflete-se na dificuldade em assegurar referenciais, metodologias e instrumentos adequados para que o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais faça sentido para os intervenientes e, simultaneamente, a credibilidade social (Cavaco, 2018).

Qualquer indivíduo, ao longo da vida, deve poder ver avaliadas e certificadas as suas competências e completá-las para efeitos de obtenção de um diploma, podendo retomar, a qualquer momento, o seu processo de educação/formação conforme o seu projeto pessoal e profissional. O processo de RVCC promove uma articulação da educação e da formação profissional dos adultos, oferecendo respostas integradas, em que a aprendizagem de competências-chave ou transversais se articule com a aprendizagem de competências profissionais específicas, de forma que o desenvolvimento profissional se processe intimamente ligado ao desenvolvimento pessoal e social (Alonso et al., 2002).

É um caminho estratégico para o país, uma vez que o crescimento coletivo está inevitavelmente dependente da qualificação de todos os cidadãos (Silva et al., 2018).

3.2. Etapas de intervenção

A atividade de orientação nos Centros Qualifica assume várias etapas e inicia-se na intervenção de diagnóstico, informação e orientação, contando com o Referencial de Orientação ao Longo da Vida como instrumento enquadrador das atividades a aplicar (Portugal, 2017).

Os adultos iniciam o processo orientados por uma equipa de profissionais, que começa por realizar um balanço das competências, muitas vezes utilizando metodologias aproximadas às entrevistas biográficas. O objetivo centra-se em conhecer e identificar as competências que os adultos trazem na bagagem do seu percurso de vida, independentemente do contexto de vida que as tenha gerado, para se posicionarem face ao referencial de competências-chave. (Fragoso, 2005).

A etapa de Diagnóstico tem como principal objetivo aprofundar o conhecimento das características do adulto, através da recolha de informação que permita caracterizar o seu percurso de vida, no que diz respeito ao seu trajeto de educação e formação e à sua experiência profissional. A etapa de Informação e Orientação visa complementar a informação recolhida acerca do perfil do adulto, de modo a ser possível apresentar-lhe as alternativas, em termos de qualificação, que melhor se adequem ao seu perfil (Portugal, 2017).

Quando referimos a orientação perspectivada ao longo de vida, visamos sensibilizar o adulto no sentido de realizar um balanço daquele que tem sido o seu percurso, nas mais diversas dimensões, contextos e etapas da vida. Adotar uma perspetiva abrangente sobre o seu percurso é um fator essencial para definir as estratégias de educação, formação e emprego viáveis à sua condição. Só assim é possível dotar os cidadãos de competências que lhes permitem optar por diferentes vias, com base em escolhas informadas numa base reflexiva que lhes possibilite

reformular os seus projetos de vida, capacitando-os para situações de transição entre o término da escolaridade e a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento dos estudos, entre situações de emprego e desemprego, mudanças de carreira e reconversão da atividade profissional. A orientação assume assim um papel fundamental na promoção da inclusão e da equidade profissional, da igualdade de género e da cidadania ativa, através do incentivo e apoio aos cidadãos para participarem ativamente na educação e formação e para que façam opções no sentido de uma carreira realista que proporcione autorrealização (Silva et al., 2018).

A Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, estabelece que todos os candidatos ao processo de RVCC têm a obrigatoriedade de passar pelo processo de orientação, sendo que para isso têm de cumprir as seguintes etapas de intervenção: Acolhimento, Diagnóstico, Informação e Orientação e Encaminhamento, implicando todas elas um registo no Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) (Portugal, 2017).

Posteriormente ao processo de diagnóstico e orientação, o adulto deverá optar pela modalidade de qualificação mais adequada. Caso a conclusão do encaminhamento resulte na realização do processo RVCC, o adulto deverá permanecer no centro Qualifica, a fim de efetivar as etapas de reconhecimento e validação de competências, a formação complementar de, no mínimo, 50 horas, e a certificação de competências (Corcetti & Loreto, 2020).

Lacunas mais relevantes têm sido resolvidas através do encaminhamento para outras ofertas formativas externas (Fragoso, 2005).

É da responsabilidade do Técnico de ORVC, no âmbito do processo de orientação, num diagnóstico inicial, clarificar as expectativas, motivações e potencialidades do candidato, com a finalidade de proceder ao desenvolvimento de atividades de orientação e ao encaminhamento para oportunidades de qualificação disponíveis no território de atuação (Portugal, 2017).

Figura 1.4

As Etapas de Intervenção Correspondentes ao Processo de Orientação, Sobre as Quais Assenta a Atividade dos Centros Qualifica



No sentido de cumprir os objetivos propostos do Programa Qualifica, os processos de intervenção e orientação realizam-se com recurso a quatro ferramentas, consideradas fundamentais na fase inicial do processo, nomeadamente: Passaporte Qualifica (PQ); Portefólio de Desenvolvimento Vocacional (PDV); Projeto Individual de Carreira (PIC); e Plano Individual de Encaminhamento (PIE) (Corcetti & Loreto, 2020).

Os instrumentos desenvolvidos assumem-se como inovadores, rigorosos e flexíveis e permitem capitalizar as aprendizagens adquiridas em todos os contextos (Silva et al., 2018).

Um dos instrumentos adotados na fase de diagnóstico é o Passaporte Qualifica, que permite integrar as qualificações obtidas pelo indivíduo ao longo da sua vida e, ainda, simular percursos possíveis ou organizar outros, efetuados ou a efetuar, em função das qualificações que o candidato pode obter e da progressão escolar e profissional que pode alcançar (Portugal, 2017). O processo de orientação é concretizado através de um Portefólio de Desenvolvimento Vocacional (PDV), que consiste na compilação de documentos e resultados de atividades de orientação, nomeadamente da entrevista, sendo o mesmo da pertença do candidato e elaborado por ele com o apoio do Técnico de ORVC, ao longo do processo de orientação. Integrado no

PDV está o Projeto Individual de Carreira (PIC), documento de apoio à tomada de decisão, o qual se constitui como a base do Plano Individual de Encaminhamento (PIE), que se efetiva na etapa de Encaminhamento. Os candidatos encaminhados para um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) fazem-se acompanhar do seu Portefólio de Desenvolvimento Vocacional, a ser considerado na elaboração do Portefólio desenvolvido no processo de RVCC (Portugal, 2017).

3.3. Equipas de operacionalização

A especificidade das tarefas realizadas no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências levou à emergência de novas categorias profissionais no domínio da educação de adultos (Chainho, 2010).

Quando um adulto se inscreve num Centro RVCC, o primeiro grande desafio com que se depara é a mudança radical em relação ao paradigma no qual foi socializado ao longo da sua vida, a instituição escola. Apesar de certificar formalmente, os adultos surpreendem-se com o modo de funcionamento: num centro não há professores, há profissionais de formação; não há aulas existem, sim, sessões de trabalho em grupo ou individuais; não há testes, há formas de evidenciar competências; não há horários obrigatórios, há horas de trabalho flexíveis definidas pelos profissionais de formação, de acordo com o ritmo e exigências profissionais do adulto; não há provas de avaliação final, há júri de validação de competências, onde não são colocadas questões cerradas, optando-se por um método mais humanizante para esclarecer dúvidas que possam persistir (Fragoso, 2005).

Em resultado, nesta última década, e em consequência dos processos de RVCC, surgiram profissões como a de técnico de diagnóstico e encaminhamento, profissional de reconhecimento e validação de competências, mediador e formador, que passaram a trabalhar a partir de referenciais de competências-chave específicos. Adicionalmente, quando comparados com outros profissionais de áreas sociais e educativas, estes profissionais deparam-se com a complexificação do saber profissional, devido, sobretudo, à existência de regras e procedimentos instituídos.

A equipa de cada Centro Qualifica é composta pelos seguintes profissionais: por um coordenador, que assegura a representação institucional do Centro Qualifica e garante a sua gestão e o seu normal funcionamento; pelos técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências (TORVC), que assumem a responsabilidade pelas diversas etapas do processo,

desde o acolhimento até à conclusão do processo; pelos formadores de diferentes núcleos de competências chave e de diferentes áreas de educação e formação, que participam do processo através da aplicação de diversos instrumentos de reconhecimento e validação de competências. Aos formadores compete ainda identificar, organizar e desenvolver ações complementares de educação e formação. Em cada Centro Qualifica existe, ainda, um técnico administrativo, que acolhe e apoia os candidatos e regista toda a atividade do centro no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) (Corceti & Loreto, 2020).

4. Metodologia do Processo RVCC

O cariz inovador do modelo e da metodologia em que se baseia o processo de RVCC gera alguma desconfiança quando procura estabelecer um termo comparativo com as aprendizagens que são realizadas no ensino regular. Para Lima (2012), a comparação é inconcebível, uma vez que se procura comparar realidades incomparáveis. O processo de RVCC não se centra na aquisição das aprendizagens, mas antes no seu reconhecimento, partindo-se do pressuposto que o adulto já é detentor das aprendizagens, necessitando apenas de as evidenciar para as poder certificar. O processo considera aprendizagens de natureza distinta, designadamente informais ou vivenciais, resultantes da experiência conferida pela vida, o que não sucede no ensino dito regular (Lima, 2012).

O sistema RVCC e as entidades que o promovem, em contexto nacional, têm sido alvo de diversas alterações e ajustamentos, não só na sua denominação e abrangência geográfica, mas também nas suas atribuições e procedimentos na operacionalização (Silva et al., 2018).

O processo RVCC tem sofrido alguns ajustes ao nível da metodologia, organização e funcionamento das entidades promotoras, decorrentes da operacionalização no terreno e das práticas inerentes ao processo de monitorização (Lima, 2012).

Ao longo do processo RVCC os adultos evidenciam as suas competências, tendo como guia orientador o respetivo referencial de competências chave (Pires, 2007).

Numa primeira fase o processo exige que sejam identificadas as competências que o adulto adquiriu no seu percurso de vida. O adulto realiza uma introspeção sobre as aprendizagens que realizou, estabelecendo a relação com os diversos contextos e dimensões da sua vida (Outeiro & Fonseca, 2007).

Todo o processo RVCC é desenvolvido em torno do PRA, onde o adulto descreve e evidencia as competências que adquiriu desde o seu nascimento e até ao momento que está a vivenciar. O PRA é a ferramenta crucial de todo o processo RVCC, que acompanha o adulto, como recurso

formativo, ao longo de todo o processo. É neste documento que o adulto relata marcos importantes da sua vida, fundamentados com imagens, fotografias e documentos, atribuindo significado às suas vivências. O adulto tem que ter a capacidade de identificar, contextualizar e refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo da sua vida (Pires, 2007).

O momento de avaliação nos processo RVCC escolar consiste numa apresentação e reflexão sobre temáticas trabalhadas no âmbito do PRA, realizado pelo adulto, que permita evidenciar saberes e competências das diferentes áreas de competência chave do respetivo referencial, perante um júri de validação (Silva et al., 2018).

“A pessoa, ao fazer um balanço das suas aprendizagens, implica-se num processo retrospectivo, num trabalho reflexivo com vista à identificação dos conhecimentos e das competências daí resultantes (Pires, 2007, p.11).

Durante o processo RVCC, o adulto é acompanhado e orientado individualmente pelos profissionais da entidade promotora do processo RVCC (Pires, 2007).

A possibilidade de que alguém obtenha uma certificação escolar através da avaliação das competências que ganhou em todos os contextos de vida onde esteve inserido, deixa de ser uma tarefa secundária para se converter numa outra, mais estrutural. Trata-se de uma questão de justiça social, que consiste em reconhecer pequenas questões que para alguns serão banais, mas para outros nem tanto; é lidar com as competências como um instrumento, uma ferramenta, através do qual podemos operacionalizar esta justiça social. A escola não é o único veículo do saber, do conhecimento, não é, definitivamente, o único contexto capaz de dotar os indivíduos de competências válidas para a vida. Não foi na instituição escola que muitos indivíduos aprenderam aquilo que lhes permite exercer as suas funções profissionais (Fragoso, 2005).

4.1. Referenciais

Desde o ano 2000 que Portugal investe na construção de instrumentos que permitem aos adultos terem as competências que adquiriram ao longo da vida, reconhecidas, validadas e certificadas, através de percursos formais de qualificação (Silva et al., 2018).

No âmbito do processo RVCC, a validação das competências evidenciadas pelo adulto reportam sempre a um referencial, o referencial de competências chave. O referencial de competências chave é um documento estruturado, que orienta o adulto no desenvolvimento do seu PRA, destacando as aprendizagens consideradas pertinentes. É através do referencial de competências chave que são privilegiados determinados domínios e conteúdos dos saberes detidos pelo

adulto, permitindo uma maior abrangência no momento de validação, com base na flexibilidade dos referenciais de suporte ao desenvolvimento do PRA (Pires, 2007).

4.1.1. Nível Básico

O referencial de competências chave para a educação e formação de adultos foi concebido, desde 2001, como um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal. O desenho do referencial assenta numa organização em quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e contextualização das competências, consideradas todas elas necessárias para a formação dos indivíduos, tendo em consideração a realidade vivida. As áreas nucleares em que o primeiro documento foi construído eram: Linguagem e Comunicação (LC); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE). A visão integradora subjacente ao referencial pressupõe a existência de articulação horizontal e vertical entre as áreas, numa ótica transversal, em que o domínio de competências específicas de cada área contribuía para a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas, como resultado da visão mais abrangente do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave (Alonso et al., 2002).

O novo referencial de competências-chave de educação e formação de adultos – nível básico, entrou em vigor em 29 de dezembro de 2021, encontrando -se, por isso, o processo de RVCC de nível básico, num processo de transição no que respeita ao referencial a seguir.

A revisão do Referencial de Competências-chave (RCC) para o nível básico foi prevista e desenvolvida no âmbito da Agenda Europeia de Educação de Adultos (2017-2019), cuja implementação em Portugal é da responsabilidade da ANQEP, e enquadra-se na estratégia de desenvolvimento do Programa Qualifica como um dos elementos, de reconhecida importância, para a qualidade e relevância da qualificação de adultos em Portugal.

A versão inicial do referencial assumiu uma estrutura que objetivava uma leitura suficientemente flexível, de modo a possibilitar uma pluralidade de combinações de competências nos diferentes projetos de reconhecimento e de formação, de forma a diferenciar os percursos e os ritmos conforme as necessidades dos formandos nos seus contextos de vida (Alonso et al., 2002).

O novo referencial resulta de uma clara perceção da ANQEP, e da generalidade dos profissionais de educação e formação de adultos, de que o referencial anterior, em vigor desde

2001, e não obstante algumas atualizações e adaptações introduzidas, estava já muito desatualizado. A revisão competia à ANQEP, no âmbito das atribuições desta Agência, tendo sido realizada internamente pelos departamentos do CNQ e da Qualificação de Adultos, contando, para isso, com os contributos de profissionais detentores de uma longa experiência acumulada no acompanhamento destas modalidades, dos próprios Centros Qualifica (CQ), de entidades formadoras, e, ainda, através da consulta pública realizada juntos de parceiros sociais, perspetivando um referencial mais atual e inclusivo (Gomes et al., 2021).

O novo referencial de competências chave permite a capitalização de um conjunto de UC integradas nas Áreas de Competências-Chave do referencial de competências chave anterior, bem como a capitalização de algumas UC do Programa de Formação em Competências Básicas, integradas no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ).

Tabela 1.1

Correspondência entre as áreas de competências chave do RCC novo e o anterior – ANQEP

Áreas de Competência-Chave (ACC)	
RVCC Novo	RVCC Anterior
Cultura, Língua e Comunicação (CLC)	Linguagem e Comunicação (LC)
Competência Digital (CD)	Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)
Matemática, Ciência e Tecnologias (MCT)	Matemática para a Vida (MV)
Cidadania e Empregabilidade (CE)	Cidadania e Empregabilidade
Competências Pessoais, Sociais e de Aprendizagem (CPSA)

Para além de uma atualização generalizada das 4 Áreas de Competências-chave (ACC) que já existiam, o novo referencial introduz alterações significativas na sua estrutura. A área de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foi substituída pela nova área de Competência Digital (CD), completamente alinhada com o Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital (QDRCD), e cuja certificação confere um nível de proficiência desse Quadro. A introdução da comunicação numa língua estrangeira, para além do português, na área de Cultura, Língua e Comunicação (CLC), reconhecendo a importância da competência multilingue e a valorização desta formação, quer por parte dos próprios adultos, quer pelos empregadores. A introdução da literacia científica com a área da Matemática, Ciências e Tecnologia (MCT), numa aproximação ao que já previa o Quadro de Referência Europeu de 2006 das Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida, e que se mantém na atual Recomendação do Conselho de 2018 (Gomes et al., 2021).

Ler e interpretar informação oral, escrita, visual, numérica ou em formato digital é uma competência transversal imprescindível ao exercício da cidadania e da empregabilidade. Contudo, o ter contemplado no referencial uma área designada Cidadania e empregabilidade, atribuiu-lhe uma importância própria, enquanto campo de desenvolvimento de competências específicas para o seu exercício e, simultaneamente, como reforço para o desenvolvimento das outras área de competência chave, de reforçar que esta área é transversal a todo processo. (Alonso et al., 2002).

A conceção do novo referencial de RVCC de nível básico denota a preocupação em estabelecer uma maior articulação com o RCC do nível secundário, com o objetivo de proporcionar uma mais fácil progressão. O principal objetivo da atualização do referencial consistia em integrar competências consideradas fundamentais e para o exercício de uma plena cidadania, para uma empregabilidade mais exigente e para uma efetiva participação na aprendizagem ao longo da vida. O novo referencial assume-se como uma ferramenta estratégica da ANQEP, quer no desenvolvimento do Programa Qualifica, quer na atualização do CNQ (Gomes et al., 2021).

4.1.2. Nível Secundário

Até à Iniciativa Novas Oportunidades apenas existia o “Referencial de Competências Chave – Educação e Formação de Adultos”, de nível básico de educação. Em 2006 é lançado o “Referencial de Competências Chave – Educação e Formação de Adultos”, de nível secundário, alargando assim o campo de atuação dos centros ao nível de qualificação – Ensino secundário (Silva et al., 2018).

Para a construção do referencial de competências-chave, de nível secundário, foi realizado um processo de reflexão alargado de auscultação a um conjunto diversificado de individualidades e entidades. Esta reflexão, conforme é frisado no documento deste referencial, “assume como ponto de partida duas premissas de base: a da continuidade a assegurar relativamente ao Referencial de Competências-Chave de nível básico e a da necessária complexificação e diferenciação que se associa ao nível secundário” (p. 18).

Entre 2004 e 2005 são constituídas as equipas de autores, prosseguindo o trabalho com uma consulta restrita a especialistas, verificando-se uma reformulação do mesmo face à sua versão preliminar, designadamente no que concerne à reorganização das áreas de competência chave integradas no referencial, (Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; e Cultura, Língua, Comunicação). O Referencial de Competências-Chave vê a sua versão final em 2006 (Lima, 2012).

À semelhança do referencial de Competências-Chave de nível básico, também este foi constituído como um único referencial para todas as modalidades de educação e formação destinadas a adultos, integrando-se aqui quer o reconhecimento de competências quer ainda os cursos de educação e formação de adultos. Contudo, este referencial viria a distinguir-se do de nível básico em vários aspetos relacionados com a sua natureza conceptual e organizativa. Os principais aspetos distintivos residem na introdução de uma nova estrutura e a introdução de novos conceitos, como “núcleos geradores”, entendidos como tema presente na vida dos adultos, numa vertente mais abrangente e a partir dos quais se podem evidenciar competências, e ainda um sistema de créditos, inspirado no *European Credit Transfer System* (ECTS), já implementado no Ensino Superior, por toda a Europa. Neste Referencial, constituído por 88 competências, um crédito corresponde à evidenciação de uma competência, sendo necessário, para que um adulto aceda a uma certificação, a obtenção de, no mínimo, 44 créditos e a validação de, pelo menos, duas competências em cada Unidade de Competência das diferentes áreas de competências-chave do referencial (Lima, 2012).

O referencial de competências chave surge com base no entendimento de que reconhecer, validar e certificar competências chave de adultos é um processo inovador, que decorre essencialmente das estratégias de aprendizagem e formação ao longo da vida, não se tratando unicamente de evidenciar aprendizagens e saberes mais ou menos formalizados ao longo de um determinado percurso escolar, mas também de partir das trajetórias de vida de indivíduos adultos, para extrair, de modo contextualizado e especializado, as soluções de ação utilizadas nas mais diversas situações dos seus percursos e contextos (Gomes, 2006).

No âmbito da estratégia de aprofundamento do Qualifica e de atualização do CNQ, prevê-se, em breve, a revisão do Referencial de Competências-Chave de Formação de Adultos de Nível Secundário. Todas estas iniciativas são importantes para a qualidade da educação e formação de adultos em Portugal, mas o mais importante é, de facto, dar a todos os adultos a oportunidade de melhorarem as suas competências ao longo da vida e de alcançarem novos patamares de qualificação (Gomes et al., 2021).

Capítulo II - O papel do adulto no processo RVCC

1. Aprendizagem ao longo da vida

A educação ao longo da vida é um processo natural que ocorre em todas as culturas, que implica o acesso de todas as pessoas a processos educativos, em qualquer momento da vida (Osório, 2005).

Contudo, a aprendizagem ocorre quando o aprendente, o indivíduo que procura aprender, escolhe relacionar novas informações com as ideias que já conhece, contribuindo para a sua transformação (Novak, 1998).

No Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida, da Comissão das Comunidades Europeias, tornado conhecido no final do ano 2000, a aprendizagem ao longo da vida deixa de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. É neste documento que são definidas três categorias básicas de aprendizagem: as aprendizagens formal, não formal e informal.

A aprendizagem formal é a que é desenvolvida em instituições de ensino e formação e conduz à obtenção de diplomas e qualificações reconhecidos.

A aprendizagem não formal é a que é desenvolvida em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz a certificados formais. Pode ocorrer no local de trabalho e/ou através de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos, partidos políticos, entre outros), podendo ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música, desporto, entre outros).

Finalmente a aprendizagem informal. É um acompanhamento natural da vida quotidiana e, contrariamente à aprendizagem formal e não formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões (Lima, 2012).

É importante salientar que existe um vasto leque de conhecimentos que os indivíduos adquirem fora do sistema educativo ou formativo, através da denominada aprendizagem não formal, que não é proporcionada por estabelecimentos de ensino ou formação e não conduz à comum certificação. No entanto, trata-se de uma aprendizagem estruturada, em termos de duração, recursos e objetivos, assumindo ainda um carácter intencional por parte do aprendente. Também

são adquiridos inúmeros conhecimentos através de uma aprendizagem informal, quando esta decorre de atividades desenvolvidas na vida quotidiana, relacionadas com a atividade profissional, com a família, lazer, entre outras, não sendo estruturada ou intencional (Fernandes, 2007).

A aprendizagem ao longo da vida implica o acesso, da generalidade das pessoas, aos sistemas e a processos educativos em qualquer momento da vida, refletindo-se em mudanças a vários níveis, nos quais destacamos as políticas governamentais em matéria de educação. A noção do direito à educação e, ainda, da educação como direito de todos, relacionado com os conceitos da aprendizagem ao longo da vida e da educação popular, é enraizada na sociedade em geral. (Melo, 2012).

Os processos educativos em contextos não formais assumem-se como a principal via educativa de muitos indivíduos e são determinantes na definição do perfil pessoal e social de cada um. Em alguns casos, esta realidade torna-se mais abrangente, permitindo a determinação do perfil profissional de alguns indivíduos (Nico et al., 2021).

A aprendizagem tem vindo a ser confrontada com uma série de desafios, dada a crescente complexidade do mundo e a rapidez com que as mudanças acontecem e exigem que as pessoas adquiram e adaptem os seus conhecimentos, habilidades e atitudes por meio de diversas formas de aprendizagem (Ireland, 2019).

Salientamos que o conceito de mudança é invocado em múltiplos contextos, correspondendo quer a alterações de teor mais radical, como a alterações que não passam de meros ajustamentos de carácter pontual (Glatter, 1992).

2. Capacidade autónoma do adulto – participação ativa e responsabilidade no processo de aprendizagem

2.1. Os processos de RVCC: a importância da participação ativa do adulto no processo de aprendizagem

O processo RVCC baseia-se numa abordagem educativa e pedagógica distinta da formal, através da qual se pretende identificar o que os adultos já sabem, em vez de transmitir conteúdos predefinidos para todos os que acedem a ofertas educacionais. Por este motivo, e em termos de metodologia, é valorizado o balanço de competências. Trata-se de um processo de consciencialização, por parte dos indivíduos, das suas competências, independentemente da

forma como foram adquiridas. Seja através de aprendizagens retiradas da experiência de vida, seja como resultado do exercício de uma atividade profissional. O objetivo do balanço de competências é servir de base sustentável e sólida à autoavaliação dos seus projetos de carreira (Imaginário, 1998). A adequação desta metodologia aos processos de RVCC é reconhecida por vários autores (Guimarães & Barros, 2015).

Os principais objetivos do balanço de competências residem em apoiar o adulto na procura e exploração de si próprio, a construir novas alternativas profissionais, a conhecer as suas motivações e conhecimentos reais, a aumentar o envolvimento dos adultos no processo, preparando-os e motivando-os para o reconhecimento das suas competências (Gomes et. al., 2006).

Contudo, a metodologia do balanço de competências traduz-se como uma das principais dificuldades enfrentadas desde o início pelos educadores de adultos, especialmente os profissionais de reconhecimento e validação de competências (Guimarães & Barros, 2015).

O adulto, ao realizar o balanço das suas aprendizagens, envolve-se num trabalho reflexivo e retrospectivo, no sentido de identificar as competências e conhecimentos adquiridos. Trata-se de um trabalho complexo “do implícito para o explícito, do invisível para o visível” (p.11), que só é exequível com o apoio e orientação de educadores especializados, capazes de fazer emergir a autonomia do adulto e, simultaneamente, evitando que as características da metodologia do processo RVCC colidam com os pressupostos que sustentam as experiências vivenciadas pelo adulto (Pires, 2007).

2.2. A metodologia do balanço de competências nos processos de RVCC: o PRA, enquanto instrumento para a validação das competências dos adultos

Como referido no ponto anterior, o processo RVCC adota uma metodologia baseada na realização de um balanço de competências que permite ao adulto conhecer as suas capacidades, potencialidade e competências, seja na vertente pessoal ou profissional. O processo é fundamental na promoção da autonomia do adulto. Contudo, esta metodologia exige a elevada participação e iniciativa do adulto, visto todo o processo estar direcionado para a construção de um dossier pessoal de competências, o PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, que inclui o registo de experiências, conhecimentos ou aptidões decorrentes das vivências pessoais. Após a equipa de educadores proceder a uma descodificação do referencial de competências chave, inicia-se o processo de reconhecimento propriamente dito, o qual se estrutura em sessões

de reconhecimento presenciais, individuais e em grupo. No decorrer das sessões, o adulto é apoiado na construção do seu PRA o qual deve refletir as competências de que é portador. Em suma, ao longo das sessões, e à medida que o PRA apresentado pelo adulto vai refletindo as suas competências, a equipa de educadores vai-lhe prestando o necessário apoio, no sentido de estabelecer relações entre a construção do PRA e o referencial de competências-chave (Gomes et al., 2006).

A construção do PRA prevê a recolha de documentos passíveis de comprovar os vários saberes, nos domínios pessoal, escolar e profissional, adquiridos e acumulados ao longo da vida do adulto (Fernandes, 2007).

É através da construção do PRA, tendo como base um referencial de competências-chave (de nível básico ou secundário), que os adultos em processo demonstram saberes e competências adquiridas ao longo da vida. Tal processo é dinamizado por uma equipa de educadores, composta por técnicos com habilitação para a docência. Trata-se de um processo individualizado que é desenvolvido ao ritmo de cada adulto. Não existe uma duração pré-determinada e fixa do processo, assumindo este um carácter variável em função do ritmo de trabalho de cada adulto (Gomes et al., 2006).

2.3. Capacidade reflexiva e a abordagem autobiográfica no processo de RVCC: o papel dos profissionais envolvidos

A capacidade reflexiva na aprendizagem experiencial é considerada como o elemento-chave do processo de certificação e validação de competências, mas a capacidade de reflexão não é transversal a todas as pessoas. A capacidade de reflexão pode ser estimulada e trabalhada, individualmente ou em grupo, mas sempre a partir da implicação e da intencionalidade do indivíduo. O processo reflexivo exige um reviver de experiências, a sua reelaboração, a sua reavaliação e a sua projeção na realidade atual e futura (Pires, 2007).

A aprendizagem pode ir desde a puramente memorizada até à altamente significativa (Novak, 1998).

Atendendo à especificidade do processo RVCC, torna-se fundamental assegurar a formação e o acompanhamento dos profissionais envolvidos, assim como o acompanhamento dos adultos implicados no processo (Cavaco, 2018).

A problemática do reconhecimento e da validação de competências assenta num jogo de influências e relações que nem sempre são favoráveis ao adulto. A necessidade de apresentação de provas que comprovem as aprendizagens, que é da inteira responsabilidade do adulto, por

vezes não tem um acompanhamento e suporte por parte das instituições promotoras, uma vez que implica elevados custos de investimento no que respeita a recursos humano. A constatação de que as aprendizagens experienciais são frequentemente comparadas com os conteúdos formativos instituídos, sem que estes se encontrem descritos em termos de capacidades, são aspetos que evidenciam a complexidade dos desafios com que os adultos se deparam (Liétard, 1997). Para Liétard (1997), “os sistemas de validação reenviam para a responsabilidade individual um conjunto de responsabilidades coletivas ‘mal-geridas’, tais como a exclusão e o desemprego, num contexto de maior precarização e insegurança” (p. 65).

O recurso a abordagens biográficas transforma o processo RVCC em algo com enormes potencialidades e com poderes que se transferem às vidas das pessoas. Se o que se pretende é fazer um balanço de competências de um adulto, devemos utilizar metodologias biográficas. As abordagens biográficas têm um enorme poder de mudança sobre os próprios atores sociais. Evocar o passado, reavê-lo, recuperá-lo, equivale a ter o enorme poder de reconstruir a memória. E reconstruir uma memória, seja em termos individuais ou coletivos, permite redescobrir novos significados, novos sentidos, tanto para as próprias ações, como para os impactos dessas mesmas ações, acontecimentos ou fenómenos na vida dos atores sociais (Fragoso, 2005). A abordagem autobiográfica assume-se como fundamental na relevância dos contextos de aprendizagem presentes no quotidiano dos indivíduos.

De acordo com Nico et al. (2021), a educação de adultos, apoiada pelas abordagens biográficas, ganha novos contornos que integram o quotidiano dos indivíduos numa dinâmica de desenvolvimento nas vertentes pessoal, comunitária e local, intergeracional, na valorização da sua identidade e da cultura local.

A experiência e a aprendizagem não são sinónimas. No processo não são as experiências que são reconhecidas e validadas, são as aprendizagens e as competências que resultam de um processo de aprendizagem experiencial. Para Pires (2007) “a experiência é a base e a condição para a aprendizagem, e, para que seja formadora, ela tem de ser refletida, reconstruída, conscientizada. O resultado deste processo é a elaboração de novos saberes, de novas representações, contribuindo para a transformação identitária da pessoa e da sua relação com o mundo. O saber resulta do confronto e da transformação da experiência” (p.10).

Para Novak (1998), “O ser humano pensa, sente e age. Todas as suas experiências envolvem pensamento, sentimentos e ações” (p. 19). Para o autor, esta sequência é óbvia; o que não é óbvio é o motivo pelo qual, para cada acontecimento, o ser humano constrói os seus próprios significados. Segundo afirma, “para uma pessoa, o significado é sempre uma função de como

sentiu a combinação do pensamento, dos sentimentos, e das ações ao longo das experiências de vida” (p.35).

O facto de o adulto relembrar saberes e, conseqüentemente, tomar consciência do conjunto de competências que foi adquirindo ao longo da vida, representa um reforço da sua autoestima e da sua autovalorização, mais significativo do que o reforço do autoconhecimento (Fernandes, 2007).

3. A certificação de competências

As competências, enquanto conceito, assumiram, nas últimas décadas e no campo da educação e da formação, uma visibilidade diferente. Emergiu no campo das políticas internacionais e nos documentos de muitas organizações influentes na área da educação, tais como a UNESCO, OCDE, UE, entre outras (Roldão, 2003).

Para diversos autores, como Perrenoud e Le Boterf, competência consiste em “um saber em uso, ao falarmos de competências referimo-nos ao “saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização”, de carácter individual, verbal e prático. A competência - ou competências - existe quando, perante uma situação, são aplicados diversos conhecimentos prévios, selecionados e integrados adequadamente na situação. Os saberes adquiridos ao longo da vida tornam os indivíduos capazes de exercer competências. Para os autores a competência adquirida não se perde, mas é possível ampliá-la e consolidá-la.

Numa sociedade em que se assiste à precarização dos empregos, às elevadas taxas de desemprego, à crise económica e social, principalmente ao nível dos grupos sociais mais fragilizados (desempregados, indivíduos em risco de desemprego, menos qualificados e com baixos níveis de escolaridade), o reconhecimento e validação das aprendizagens resultantes das experiências de vida revelam-se uma possível resposta, facilitando a reinserção escolar, formativa e profissional, principalmente em grupos de risco (Pires, 2007).

O processo de RVCC assume ainda o efeito benéfico, na promoção da aproximação ao mercado de trabalho junto dos desempregados e inativos, e na procura ativa de emprego (Fernandes, 2007).

A preparação para o ato formal de validação de competências pressupõe analisar com o candidato a finalidade do júri de validação, a sua composição, o papel de cada interveniente, o formato da sessão e os vários desfechos possíveis. Constitui um momento reflexivo de avaliação de todo o processo, durante o qual o candidato deverá ser impulsionado a realizar uma meta-

análise do seu percurso no Centro Qualifica e, em particular, do processo de elaboração do portefólio que se considera apto a apresentar e discutir (Gomes et al., 2006).

Para Pires (2007), “o reconhecimento e a validação, ao promoverem a visibilidade e a legibilidade das aprendizagens ‘ocultas’, constituem-se como um importante motor de novas dinâmicas formativas, contribuem para a elaboração de projetos pessoais, profissionais e sociais, articulando os saberes detidos com as motivações e as aspirações da pessoa” (p. 15). Segundo a autora, o reconhecimento e a validação de competências abre caminho para novas oportunidades ao nível da educação e formação, facilita a integração e a mobilidade formativa, promovendo a aprendizagem ao longo da vida, desenvolve a autoestima, a autoimagem, a autonomia, com base na alavancagem da motivação e envolvimento dos adultos no processo de aprendizagem, contribuindo para o reforço e a construção de identidades pessoais, sociais e profissionais.

O processo de RVCC, prevê que, após a conclusão da fase de reconhecimento, tenha lugar o momento em que os candidatos se apresentam pública e oficialmente perante um júri, denominado júri de certificação, que formaliza todo o processo que foi desenvolvido. Estas sessões são constituídas por um júri de certificação que é composto pelo Técnico de ORVC e pelos avaliadores (Gomes et al., 2006).

Concluída a etapa de reconhecimento, os adultos terão que evidenciar as competências que detêm, ou seja, as competências constantes do referencial e do qual resulta o portfolio reflexivo de aprendizagens. Concluída esta etapa, passarão por um júri de validação (Fragoso, 2005).

O júri de validação, do qual deve fazer parte o técnico de ORVC que acompanhou os candidatos durante todo o processo de reconhecimento e validação, deve certificar-se que os candidatos possuem as competências que se definem como fundamentais para este nível de reconhecimento através da avaliação do PRA, de outros materiais pertinentes para o efeito, e de uma entrevista final com o adulto. Para efeitos da obtenção da qualificação, os elementos do júri devem certificar-se de que o candidato fez, através da reconstrução e explicitação das competências que adquiriu ao longo da sua vida, um determinado número de créditos, que equivalem a um certo volume de competências dentro das áreas e temas considerados relevantes no respetivo referencial de competência chave (Gomes et al., 2006).

PARTE II – O ESTUDO MULTICASO

Capítulo III – Opções metodológicas

1. Problemática e motivações para o estudo

Para Amado (2013), “só uma fundamentação teórica confere os instrumentos necessários para a interrogação do real e adequada escolha das metodologias de investigação, e para que se ultrapasse a mera visão do senso comum sobre os fenómenos” (p. 17).

No âmbito do enquadramento das orientações teóricas enunciadas anteriormente, foi desenvolvido o presente estudo, uma investigação na modalidade de estudo multicaso, cuja finalidade se centrou na conclusão do processo RVCC, de nível básico e secundário, e nas mudanças que o mesmo provocou na vida dos sujeitos, participantes no estudo, em três dimensões da sua vida: pessoal, profissional e comunitária.

Segundo Yin (2005), estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenómeno atual dentro do seu contexto e realidade.

Um estudo de caso pode ser definido “com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos” (Yin, 1989. p. 13). Segundo o autor “o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar” (p.13).

A problemática deste estudo é analisar as alterações ocorridas na vida dos adultos que se qualificaram através do processo de RVCC, considerando as potencialidades que as competências adquiridas ao longo da vida tiveram para provocar processos de mudança, e que contribuíram para desenvolver, estimular e desafiar capacidades que permitiram dar outro sentido às vidas de sujeitos que passaram por processos de RVCC.

Refletir sobre o percurso efetuado é, simultaneamente, um processo de autorreconhecimento, uma oportunidade de contemplar onde chegaram, como chegaram e onde se encontram, para além de permitir traçar projetos futuros (Ribeiro et al., 2000).

A atividade profissional da investigadora, como Técnica de Orientação Reconhecimento Validação e Certificação de Competências num CQ, suscitou o interesse particular para investigar esta problemática assunto. A motivação para esta investigação foi acreditar no potencial do processo RVCC, nos pressupostos metodológicos em que assenta, e na sua pertinência social e educativa. Um processo muitas vezes desacreditado e associado ao facilitismo, numa altura em que, após várias décadas de investimento em políticas educativas,

o mercado habilitacional da população em contexto nacional assume valores preocupantes. É pertinente valorizar o processo RVCC e fazer emergir o que este pode trazer de positivo à vida dos adultos que o concluem. Pretende-se que este estudo possa contribuir para a interrogação, por parte de profissionais educadores, sobre o seu contributo para potenciar, nos adultos em processo de RVCC, uma consciência de si como indivíduos, cidadãos em constante processo de aprendizagem, inseridos numa comunidade em constante mutação, almejando a continuação das suas aprendizagens no sentido de progredir ao nível pessoal, profissional e na participação ativa na comunidade.

O estudo multicaso, aqui apresentado, concretizou-se no Centro Qualifica promovido pela ASMAL, Associação de Saúde Mental do Algarve.

A ASMAL é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, reconhecida como pessoa coletiva de utilidade pública. Foi fundada em 1991 e tem a sua sede em Loulé. Surgiu como uma resposta prioritária à necessidade de criar estruturas e serviços de apoio aos jovens e adultos com doença mental, de evolução prolongada e clinicamente estabilizados. O seu âmbito geográfico de intervenção abrange todo o território nacional. A ASMAL é uma entidade formadora certificada pela DGERT e é Centro de Recursos credenciado pelo IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional, no âmbito da avaliação e orientação para a qualificação e o emprego. O Centro Qualifica promovido pela ASMAL visa não só um trabalho de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) de adultos, de nível básico e secundário, como também um trabalho de RVCC profissional. O desenvolvimento da atividade da ASMAL, no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência, remonta ao ano de 2008, inicialmente como CNO – Centro Novas Oportunidades e, longo dos anos, tem vindo a acompanhar todas as mudanças organizacionais na transição para os CQEP – Centros para a Qualificação e Ensino Profissional, e, mais recentemente, os CQ – Centros Qualifica. O Centro Qualifica Promovido pela ASMAL é um programa dirigido a adultos com percurso de educação e formação incompletos. Salienta-se que qualquer indivíduo, maior de 18 anos, que pretenda melhorar os níveis de qualificação, pode beneficiar do programa que visa a progressão da qualificação e a melhoria da empregabilidade da população.

2. Objetivos e questões de investigação

A problemática enunciada leva-nos, então, à formulação de questões. O primeiro passo, e o mais importante no processo de investigação, é a definição das questões de investigação. Uma questão de investigação traduz concretamente a área de investigação. As questões de investigação são as linhas orientadoras que conduzem o investigador à informação necessária, como a recolha de dados que deve ser desenvolvida, e a abrangência dos dados na resolução do problema. As questões de investigação são vitais no processo de investigação, quer na análise da informação recolhida, quer na orientação do investigador, mantendo-o focado nas respostas possíveis e nas conclusões (Lewis & Pamela, 1987).

Com base na análise das perceções dos sujeitos do nosso estudo, apresentamos as seguintes questões de investigação, que orientaram este trabalho:

- Quais os motivos que levam os adultos a optar pelo Processo RVCC face a outros percursos de qualificação existentes?
- Quais as mudanças ocorridas, nas dimensões pessoal, profissional e comunitária, dos adultos que se qualificaram através do processo RVCC?
- Qual o grau de satisfação dos adultos relativamente ao processo RVCC, após a sua conclusão?

Para além de representar a linha orientadora da presente investigação, as questões que formulámos permitiram-nos, ainda, definir os objetivos. Definir as questões de investigação é um dos passos mais importante num estudo de investigação (Yin, 1994).

O Estudo “Desafios de uma Vida - Alterações ocorridas na vida dos adultos que se qualificaram através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)” pretende analisar as perceções dos adultos que se qualificaram através do processo RVCC e as transformações ocorridas nas suas vidas.

Por vezes existem significados que permanecem ocultos das perceções individuais de adultos que se qualificaram através do processo RVCC. É nesse pressuposto que se enquadra o propósito geral do presente estudo, que é identificar as transformações ocorridas nas suas vidas. O estudo foca-se em três dimensões distintas: as mudanças ocorridas na dimensão pessoal dos adultos que se qualificaram através do processo RVCC; as mudanças ocorridas na dimensão profissional dos adultos que se qualificaram através do processo RVCC; e as mudanças ocorridas na dimensão social e comunitária dos adultos que se qualificaram através do processo RVCC.

Face ao exposto, os objetivos gerais da investigação são:

- Perceber os motivos que levaram os adultos a optar pelo processo RVCC face a outros percursos de qualificação existentes;
- Identificar as mudanças ocorridas na vida dos adultos que aumentaram as suas qualificações através do Processo RVCC;
- Conhecer a opinião dos adultos sobre o Processo RVCC;

Baseando-nos em significados que permaneciam ocultos e nas perceções dos adultos face às mudanças ocorridas nas suas vidas, pretendemos, como objetivos específicos:

- Conhecer as expectativas dos participantes face ao Processo RVCC antes do seu início;
- Perceber se as mudanças ocorridas na vida dos adultos, após o início do processo de RVCC estão, direta ou indiretamente, relacionadas com o Processo RVCC;
- Identificar em que dimensão da vida dos adultos (pessoal, profissional ou comunitária) as mudanças ocorridas são mais evidentes;
- Conhecer a opinião dos participantes sobre o Processo RVCC, após a sua conclusão;
- Verificar se as expectativas iniciais foram atingidas, após a conclusão do Processo RVCC;
- Aferir o nível de satisfação dos participantes face ao Processo RVCC.

3. Fundamentação e metodologia adotada

Tendo em consideração que o propósito desta investigação é analisar as transformações ocorridas na vida dos adultos que se qualificaram através do processo RVCC, considerámos o estudo multicaso uma metodologia adequada aos pressupostos da investigação.

Num estudo multicaso a representatividade pode ser definida com base em critérios de escolha dos casos, geralmente associados a critérios de cariz teórico. A seleção desses critérios pode basear-se em características contrastáveis. Esta representatividade permite alcançar objetivos diferentes. Por um lado, permite construir generalidades, existentes e relevantes, ou um processo inverso, com o objetivo de identificar e interpretar diferenças (Amado, 2013).

Os resultados obtidos num estudo multicaso são considerados mais convincentes e de uma forma geral, mais robustos (Herriott & Firestone 1983).

Outra das opções metodológicas que tomámos, foi a recolha de dados a partir de histórias de vida dos participantes. Segundo Becker (1994), o valor das histórias de vida reside na

importância das interpretações que as pessoas fazem da sua própria experiência. Cada vida pode ter, simultaneamente, uma amplitude universal e singular, uma visão da história social e pessoal, representativa do seu tempo, do seu lugar e do seu grupo. Uma compilação entre a liberdade individual e as condicionantes da estrutura societal, em que cada individuo surge como uma síntese da sociedade, do universo social e histórico. Cada individuo singulariza nas suas atitudes e comportamentos a universalidade da estrutura social onde está inserido, permitindo conhecer o social, o universal, partindo-se de especificidades de uma vida individual (Ferrarotti, 1983).

Para identificarmos e compreendermos as alterações ocorridas na vida destes adultos, considerámos pertinente realizar uma análise aprofundada, nos domínios pessoal, profissional e social, em fases distintas do processo RVCC. Nesse sentido, revelou-se necessário estabelecer um contacto direto com os sujeitos, participantes no estudo, com o intuito de obter a informação capaz de dar resposta às questões de investigação.

Para Yin (1989), “as exigências intelectuais e emocionais do investigador para o estudo de caso são, de longe, muito maiores do que para as outras estratégias de investigação” (p. 62). O autor considera que existem competências básicas que estão implícitas no investigador de um estudo de caso, das quais destacamos: saber formular boas perguntas e interpretar as respostas, ser um bom ouvinte e não ser traído pelas suas próprias ideologias ou preconceitos, ser adaptável e flexível, e conseguir ver as situações inesperadas. Pelo carácter subjetivo da informação recolhida, a análise das perceções dos adultos dará origem a um estudo interpretativo. Segundo Merriam (2002, citado por Amado, 2013), um estudo interpretativo assenta na descrição da informação recolhida e visa categorizar, numa base ilustrativa e conceptual capaz de suportar teorias estabelecidas antes da recolha de dados.

O presente estudo pretende descrever as alterações sentidas pelos adultos em dimensões distintas da sua vida e a relação entre essas mesmas alterações e o processo RVCC, não no sentido de obter uma explicação, mas sim a identificação da alteração ocorrida e qual o domínio contextual da vida do adulto em que a mesma se verificou.

A particularidade das metodologias qualitativas reside no facto de que as questões de investigação não surgem a partir da operacionalização de variáveis ou hipóteses previamente formuladas, mas sim a partir de objetivos de exploração, descrição e compreensão dos fenómenos em toda a sua abrangência, privilegiando a articulação direta com os sujeitos no seu contexto natural (Silva, 2013).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “O objetivo destas metodologias consiste em descrever e compreender o comportamento humano na sua complexidade, explicando o processo mediante

o qual os atores sociais constroem os significados atribuídos ao social e, a partir daí, elaborar conceitos heurísticos que traduzam essa realidade” (pp. 69-70). Elas procuram gerar uma compreensão interpretativa do real no sentido de revelar uma realidade múltipla e dinâmica, devendo ser entendidas como uma modalidade de investigação cujo interesse reside na interpretação dos processos sociais com recurso à análise reflexiva e crítica das narrativas do real.

Esleu-se um modelo qualitativo, estudo de caso, na variante multicaso, pois esta metodologia permite realizar descrições detalhadas acerca de fenómenos, visando a sua interpretação, e, a partir dessa análise, construir teorias (Eisenhardt, 1989).

Num estudo qualitativo a preocupação do investigador não é a representatividade numérica do grupo de participantes, mas sim a compreensão do grupo (Goldenberg, 2004).

A investigação com recurso a metodologias qualitativas permite abordar os fenómenos sociais e construir teorias formais que confirmam a regularidade do funcionamento dos sistemas sociais e da ação (Silva, 2013).

Considerando que os objetivos do estudo são identificar e compreender as alterações ocorridas na vida dos adultos que se qualificaram através do processo RVCC, optámos por realizar uma investigação qualitativa. O estudo de caso, variante multicaso, foi escolhido para esta investigação por nos parecer o mais indicado, por ser bastante amplo, pois permite que o fenómeno seja estudado com base em situações contemporâneas, que aconteceram num passado recente, que sejam importantes para a compreensão das questões de pesquisa colocadas.

Para Bogdan e Biklen (1994), abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia com os participantes no estudo e que se foquem em compreender vários pontos de vista. O objetivo é compreender o ponto de vista dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o classificam.

4. Participantes no estudo

No presente estudo multicaso não utilizámos técnicas de amostragem para seleccionar os nossos sujeitos. Ao contrário do estudo quantitativo, que utiliza uma amostra representativa da população, requerendo para tal procedimentos de seleção específicos, nos estudos qualitativos é mais correto falar de participantes no estudo. O participante no estudo, o sujeito, pelo facto de ser único, passa a ser aquele que é o detentor do saber, o saber que agora interessa está no sujeito (Bertaux, 1997).

Por esta razão, foram selecionados sujeitos que reunissem um conjunto de características em alguns aspetos semelhantes, que pudessem, de alguma forma, representar a população em análise, e que permitissem abordá-los. Nesse sentido, considerámos como critérios de escolha, sujeitos que, simultaneamente, tivessem: i) concluído o processo de RVCC, no CQ promovido pelas ASMAL, no período compreendido entre o dia 01 de janeiro de 2019 e o dia 31 de dezembro de 2021; ii) cuja duração do processo não tenha excedido os 18 meses, desde o momento em que o adulto entrou em reconhecimento e até à data da certificação (pretendia-se obter depoimentos dos adultos certificados cujo percurso tivesse sido pautado pelo interesse, gosto e empenho); iii) manifestado gosto na realização do seu processo (facilitando, deste modo, uma adesão satisfeita ao convite de participar neste estudo); iv) de ambos os sexos; vii) com idades diversas.

Neste estudo em particular foram respeitados os princípios éticos característicos de uma investigação que envolve indivíduos: o anonimato (todos os participantes surgem com um nome fictício), o consentimento prévio e informado e a proteção da informação fornecida (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste estudo multicaso participaram 6 sujeitos. Considerámos um número satisfatório para obtermos resultados interessantes e compatíveis com a nossa capacidade de realização do estudo. Selecionámos, assim, 6 sujeitos que reuniam os critérios de escolha referidos, dois homens e quatro mulheres, a quem nos referiremos com nomes fictícios, de modo a salvaguardar a sua identidade. Na Tabela 3.1 resumimos a caracterização dos nossos protagonistas.

Tabela 3.1*Caracterização dos Participantes*

	Nome	Sexo	Idade	Nível de Certificação	Profissão
Participante A	Rafael	M	52	Nível Secundário	Técnico de vendas no ramo automóvel
Participante B	Raquel	F	49	Nível Secundário	Responsável de secção numa superfície comercial
Participante C	Sofia	F	44	Nível Básico	Técnica auxiliar de saúde
Participante D	Mariana	F	34	Nível Secundário	Assistente operacional
Participante E	Alexandre	M	51	Nível Secundário	Vigilante
Participante F	Sara	F	37	Nível Secundário	Proprietária de um bar

5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

5.1. Procedimentos de recolha de dados

5.1.1. Entrevista

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. As entrevistas podem ser utilizadas de duas formas como principal fonte na recolha de dados e, simultaneamente, como forma de proceder à observação do participante (Bogdan & Biklen, 1994). As entrevistas permitem ao investigador ter acesso a informações profundas e explicações úteis sobre como os membros de uma comunidade pensam a respeito de determinados assuntos, eventos, experiências, entre outros (Bisol, 2012). Nas entrevistas os participantes num estudo assumem o estatuto de informadores privilegiados e o investigador não é o detentor do saber; o participante torna-se o elemento fundamental (Bertaux, 1997).

Neste estudo foi aplicada a entrevista semiestruturada, como ferramenta de recolha de dados. O guião de entrevista foi construído com o intuito de agilizar a abordagem biográfica e à história de vida dos participantes no estudo.

O propósito geral do estudo que agora se apresenta é o de clarificar as percepções que os protagonistas do estudo tinham sobre as mudanças ocorridas nas suas vidas após a conclusão do processo RVCC. A eleição das entrevistas semiestruturadas prende-se com o facto de as mesmas permitirem aprofundar questões e, simultaneamente, permitirem estabelecer uma relação de proximidade, na medida em que a observação e o contacto humano possibilitam o acesso a uma expressão completa do entrevistado. Investigar com recurso ao inquérito por entrevista semiestruturada começa na definição dos tópicos constitutivos de um guião orientador que serve de fio condutor da entrevista. Uma vez que se trata de realizar uma entrevista semiestruturada, entende-se que num determinado estudo se proceda à inquirição de vários inquiridos através de entrevista. Assim, o investigador deve recorrer ao mesmo guião orientador, sendo esse um dos pilares do estudo, por conferir rigor e fiabilidade a essa técnica de recolha de dados (Silvestre et al., 2014). Do ponto de vista relacional, a entrevista requer procedimentos semelhantes a qualquer outra técnica de recolha de informação: neutralidade e controlo dos juízos de valor, confidencialidade, transparência na exposição de ideias para as poder transmitir e o apuramento dos resultados (Guerra, 1997). Para Silva (2013), “o investigador não é um mero relator passivo e distante, que ‘lê’ a realidade de fora e procura, com neutralidade ou isenção, fazer interpretações. Ele é um participante na vida dos sujeitos que investiga, de modo a apreender e reconstruir o sentido que dão ao seu quotidiano” (p. 17). Segundo o autor, a reconstituição do real, criticamente elaborada, permite obter uma melhor compreensão da ação humana em harmonia com a visão dos atores sociais. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134).

5.1.2. Guião de entrevista

No que respeita aos procedimentos de recolha de dados, e tendo em consideração as questões de investigação e os objetivos gerais e específicos, construiu-se um guião de entrevista semiestruturada que foi previamente testada junto de um adulto que correspondia aos critérios já elencados. Este procedimento permitiu-nos identificar alguma lacuna existente no guião de entrevista semiestruturada. Tivemos a oportunidade de verificar a pertinência de acrescentar algumas questões ou retirar outras cujo significado não representava qualquer contributo para a investigação. A questão mais importante na construção de um guião de entrevista é a definição

dos objetivos e a dimensão da análise que a entrevista assume (Guerra, 1997). A testagem do guião de entrevista permitiu-nos, ainda, verificar a adequação da linguagem e da linha condutora da entrevista. Após a fase de testagem do guião de entrevista semiestruturada, foi criada a versão final do guião que foi aplicado aos participantes no estudo.

Na tabela que se segue, Tabela 3.2, na primeira coluna encontram-se identificados os blocos temáticos organizadores da entrevista que se referem: aos motivos que levaram os adultos a optar pelo processo RVCC, face a outros percursos de qualificação existentes em território nacional; a opinião dos participantes sobre o processo RVCC; as mudanças ocorridas na vida dos adultos que aumentaram as suas qualificações através do processo RVCC. Conforme referido anteriormente, a intenção da investigação era conhecer as perceções dos participantes face às transformações ocorridas em três dimensões distintas das suas vidas: pessoal, profissional e comunitária.

Os objetivos específicos clarificam as nossas intenções para cada uma das dimensões a analisar, o que, posteriormente, nos permitirá realizar uma análise comparativa dos dados recolhidos sobre as transformações ocorridas nas várias dimensões. Na segunda coluna da tabela surgem os objetivos definidos de acordo com os blocos temáticos organizadores da entrevista. Na terceira coluna os respetivos tópicos de questões a explorar na entrevista. Dentro de cada caso previa-se a exploração, mais ou menos aprofundada, de questões dentro desse tópico, de acordo com a nossa necessidade e a profundidade de resposta de cada adulto.

Tabela 3.2

Guião da Estrutura da Entrevista

Blocos Temáticos	Objetivos	Tópicos a Questionar
<p>Motivos que levaram o adulto a optar pelo Processo RVCC face a outros percursos de qualificação</p>	<p>Conhecer as expectativas dos participantes face ao processo RVCC antes do seu início;</p>	<p>Quando se inscreveu no CQ tinha conhecimento dos percursos existentes para a conclusão dos estudos? Por que razão optou pelo processo de RVCC quando existem outros percursos que lhe permitem aumentar a escolaridade? O que sabia sobre o processo RVCC? Antes de iniciar o processo RVCC quais foram as vantagens que considerou que poderia ter ao concluir o processo? Fale-nos um pouco sobre a sua experiência ao realizar o processo RVCC? Considera adequada a metodologia utilizada no processo RVCC? A abordagem autobiográfica causou-lhe algum constrangimento?</p>
<p>Opinião dos participantes</p>	<p>Conhecer a opinião dos participantes sobre o processo RVCC, após a sua conclusão;</p> <p>Verificar se após a conclusão do processo RVCC, as expectativas iniciais foram atingidas ou não;</p> <p>Aferir o nível de satisfação do participantes face ao processo RVCC;</p>	<p>Mudava algum aspeto da metodologia utilizada atualmente no processo RVCC? Qual a sua opinião sobre o processo RVCC? Aconselhava o processo RVCC a familiares e amigos? Considera que o facto de ter concluído o processo RVCC provocou mudanças na sua vida? Dê-nos um exemplo de uma mudança que tenha ocorrido na sua vida que considera ter sido de alguma forma influenciada pela realização do processo RVCC?</p>
<p>Mudanças ocorridas na vida dos adultos</p>	<p>Identificar as mudanças ocorridas na vida dos adultos, que estão, de forma direta ou indiretamente, relacionadas com o processo RVCC;</p> <p>Identificar em que dimensão da vida dos adultos (pessoal, profissional ou social) as mudanças ocorridas são mais evidentes;</p>	<p>Houve alguma alteração na sua vida pessoal e em contexto familiar, desde que iniciou o processo RVCC até à presente data? Houve alguma alteração na sua situação profissional antes de iniciar o processo RVCC? Desde o momento em que iniciou o processo RVCC até aos dias de hoje, verificou-se alguma progressão da sua carreira, quer em termos de categoria profissional, quer em termos de remuneração ou estabilidade? Atualmente, considera-se uma pessoa mais informada, consciente do mundo que o rodeia?</p>

Cada um dos participantes deste estudo foi convidado, através de contacto telefónico, a participar na investigação, e todos acederam a colaborar autorizando que as entrevistas fossem gravadas. No primeiro contacto foi acordado o local e data com cada um dos participantes. As entrevistas foram realizadas entre o mês de março e o mês de junho de 2023, em locais previamente escolhidos pelos participantes e de acordo com a sua disponibilidade. Utilizámos o gravador áudio do telemóvel, que foi colocado em cima da mesa durante a conversa, de modo a podermos, posteriormente, fazer a análise de conteúdo dos testemunhos orais.

5.2. Análise de conteúdo

Passemos a descrever a técnica de análise de conteúdo sob a qual assentou o presente estudo. Esta técnica de análise de dados de pesquisa representa uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (Moraes, 1999). A análise de conteúdo é de fácil aplicação e orientada para a análise do material obtido através da realização de entrevistas. Trata-se de uma análise que valoriza tanto a argumentação como os significados enunciados, que visam identificar a forma como esses processos exprimem as ações dos seu agentes (Bardin, 1977).

Depois de concluída a recolha de dados e a exploração dos textos surge o momento em que o investigador tem que aplicar a técnica de análise de conteúdo, no sentido de realizar uma análise profunda, seguindo um procedimento organizado, composto pelas seguintes etapas: i) pré análise; ii) exploração do material e iii) tratamento dos resultados. O objetivo principal de um estudo é encontrar resposta ao problema inicialmente proposto (Santos, et al., 2019). Para Bardin (1977), o objetivo da técnica de análise de conteúdo é enriquecer a leitura que se faz do material, o sentido da descoberta de conteúdos que podem confirmar, ou não, o que se pretende demonstrar. Segundo o autor, o processo de análise de conteúdo é intuitivo, facilmente adaptável às hipóteses que vão surgindo, e possui duas funções distintas: i) a de enriquecer a tentativa exploratória da análise de conteúdo; e ii) a de gerar hipóteses, na forma de questões ou de afirmações de carácter provisório, que servirão de diretrizes a serem verificadas no sentido da confirmação ou da infirmação. A análise de conteúdo, na vertente qualitativa, tem início na análise narrativa, em que o texto serve de suporte para captar o seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é evidente e o seu significado não é único, podendo ser focado em

função de diferentes perspectivas. A compreensão do contexto revela-se indispensável para entender o texto, a mensagem da comunicação é simbólica. Para entender os significados de um texto, é necessário ter em consideração o contexto (Moraes, 1999).

5.3. Procedimentos de análise de dados

O procedimento de análise de dados desenvolveu-se da seguinte forma: 1. Transcrição das entrevistas; 2. leitura de todo o material transcrito; 3. Categorização, por categorias e subcategorias; 4. Explicitação de indicadores ilustrativos dos testemunhos recolhidos.

Após a audição, através do computador e telemóvel, que a gravação em áudio digital permite, fizemos uma primeira leitura de todo o material recolhido e transcrito, tentando filtrar o sentido global do conteúdo, identificando as primeiras impressões relativas a significados que permitissem a definição de indicadores. Posteriormente surgiu o momento em que foi realizada uma leitura mais atenta e exaustiva, para podermos codificar o conteúdo em categorias e subcategorias, e ainda explicitar os indicadores, procedimentos necessários para ilustrar o sentido dos testemunhos recolhidos junto dos participantes no estudo.

Como vimos anteriormente, no âmbito do presente estudo distinguimos três blocos organizadores da nossa entrevista, que correspondia a momentos distintos da experiência vivida pelos adultos que se qualificaram através do processo RVCC. Assim, relacionámos cada um destes momentos a uma categoria:

1. Motivos que levaram o adulto a optar pelo processo RVCC face a outros percursos de qualificação existente;
2. Opinião dos participantes sobre o processo RVCC;
3. Mudanças ocorridas na vida dos adultos que aumentaram as suas qualificações através do processo RVCC.

Como podemos visualizar na grelha de categorização (Tabela 3.3), considerámos, para cada uma destas categorias, diversas subcategorias.

Relativamente aos motivos que levaram o adulto a optar pelo processo RVCC face a outros percursos de qualificação existentes em território nacional, considerámos: i) Razões da escolha do processo RVCC; ii) finalidade da candidatura.

Quanto à opinião dos participantes sobre o processo de RVCC, considerámos: i) a opinião dos participantes sobre o processo após a sua conclusão; ii) metodologias utilizadas ao longo do processo. No que se refere às mudanças ocorridas na vida dos adultos que aumentaram as suas

qualificações através do processo RVCC, considerámos: i) dimensão pessoal; ii) dimensão profissional; iii) dimensão social e comunitária.

Tabela 3.3

Grelha de Categorização

Categories	Subcategories	Indicadores
Motivos que levaram o adulto a optar pelo Processo RVCC face a outros percursos de qualificação	Razões da escolha do Processo RVCC	Desconhecimento de outros percursos de qualificação
		Facilitismo associado ao processo RVCC
	Finalidade da candidatura	Duração, horários e flexibilidade
		Certificação de nível básico ou secundário
		Aprendizagem e desenvolvimento de competências
		Realização pessoal
	Opinião dos participantes sobre o processo após a sua conclusão	Progressão profissional
		Progressão escolar/académica
		Satisfação
		Período temporal entre a inscrição e o reconhecimento
Metodologias utilizadas	Sugestões de melhoria	
	Aprendizagens adquiridas	
	Desenvolvimento das sessões	
	Equipa técnico pedagógica	
Mudanças ocorridas na vida dos adultos	Dimensão Pessoal	Abordagem autobiográfica
		Desenvolvimento pessoal
		Progressão escolar/académica
		Desenvolvimento de competências
	Dimensão Profissional	Progressão de carreira
		Aumento do vencimento
		Estabilidade
		Abertura para novos projetos profissionais
	Dimensão Social e Comunitária	Desenvolvimento de competências
		Realização profissional
Interesse em participar de ações de formação		
Desenvolvimento social		
		Participação na comunidade
		Desenvolvimento de competências

Posteriormente foi realizada uma nova leitura do material transcrito, momento no qual foi feita a seleção de excertos do texto que refletissem o sentido de cada indicador, que contivesse as unidades de significado.

Numa pesquisa de caráter qualitativo a obtenção de unidades de significado passa por três fases distintas: a descrição, a redução e a interpretação. Na descrição, procura-se alcançar o sentido geral das proposições, compreender a linguagem do sujeito. Nesta fase todos os detalhes são importantes, desde o discurso do participante, com todos os pormenores, a postura e a sua maneira de ser e de estar, contextualizando palavras e gestos. Na redução, é feita uma seleção das descrições conseguidas, as unidades de sentido mais relevantes, essas unidades selecionadas irão constituir-se nas unidades de significado, que representam o sentido das ideias dos sujeitos participantes no estudo. A interpretação representa o momento em que se realizam as duas análises finais para a tentativa de conhecer o fenómeno estudado, a análise ideográfica, e as ideias dos sujeitos individualmente onde se procura, sem a preocupação de generalizações, os pontos de convergência e ou divergência entre as ideias dos vários participantes no estudo (Moreira et al., 2005).

Seguidamente, procedemos à redução dos excertos retirados, mantendo as unidades de significado enquadradas na frase de modo a manter o sentido, obtendo assim as unidades de evidência. As unidades de evidência surgem como um agente facilitador da análise qualitativa. Finalmente incluímos na nossa grelha, onde já tínhamos as categorias, as subcategorias e os indicadores, as respetivas unidades de significado.

Esta grelha de unidades de significado encontra-se no Anexo 1, deste trabalho.

Descrever relatos ingênuos, identificar atitudes e interpretar os significados dos discursos dos sujeitos sobre um determinado fenómeno é primordial para o entendimento do ser humano enquanto parte integrante da sociedade (Moreira et al., 2005).

Pretendemos uma análise de dados qualitativa, que nos permitisse uma compreensão mais completa e objetiva da informação.

PARTE III – RESULTADOS

Capítulo IV – Apresentação e discussão de resultados

1. Introdução

A apresentação e discussão de resultados será realizada com base nos depoimentos recolhidos nas entrevistas feitas a cada um dos 6 participantes no estudo. Os participantes foram nomeados de: Rafael, Raquel, Sofia, Mariana, Alexandre e Sara. O objetivo é caracterizar cada participante e analisar a sua representação sobre as mudanças ocorridas nas suas vidas, após a conclusão do processo RVCC. De seguida, com base nas perceções dos participantes neste estudo, será apresentada e discutida uma análise global dos resultados apurados. Os resultados serão apresentados e discutidos por categorias e subcategorias. As subcategorias ilustram os objetivos que guiaram as entrevistas que realizámos com os participantes, no intuito de responder às questões de investigação. Na análise global serão explorados todos os significados dentro de cada subcategoria, todos os significados relacionados, agrupados em diferentes indicadores a serem explicitados de igual forma. Ilustramos abaixo, na Tabela 4.1, a grelha de categorias e subcategorias, que foi previamente apresentada, de forma detalhada, no capítulo da metodologia. Esta tabela servirá de base à apresentação e discussão dos resultados, na sua vertente individual, participante a participante, e também global.

Tabela 4.1

Grelha de Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
1. Motivos que levaram o adulto a optar pelo Processo RVCC face a outros percursos de qualificação	1.1 Razões da escolha do Processo RVCC
	1.2 Finalidade da candidatura
2. Opinião dos participantes sobre o Processo RVCC	2.1 Opinião dos participantes sobre o processo após a sua conclusão
	2.2 Metodologias utilizadas
3. Mudanças ocorridas na vida dos adultos	3.1 Dimensão pessoal
	3.2 Dimensão profissional
	3.3 Dimensão social e comunitária

2. Apresentação participante a participante

De seguida apresentaremos os resultados apurados, relativamente a cada um dos participantes no nosso estudo.

2.1. Participante A – Rafael

O Rafael tem 52 anos, é natural de São Brás de Alportel, concelho onde vive. É casado e tem dois filhos, um com dezoito anos e outro com treze. O Rafael é técnico de vendas, no ramo automóvel, profissão que colocou em segundo plano para poder abraçar um projeto político / partidário, que irá desenvolver por um período temporal limitado. O Rafael detinha o 9º ano de escolaridade quando se inscreveu no Centro Qualifica promovido pela ASMAL. Concluiu o 9º ano de escolaridade também através do processo RVCC. Abandonou os estudos quando tinha uns 13, 14 anos de idade, para poder ir trabalhar. Tomou esta decisão de abandonar os estudos primeiro porque, na altura, considera que não tinha aptidão nem gosto pelos estudos e também pela necessidade de colaborar nas despesas familiares, uma vez que vivia com a mãe e mais quatro irmãos.

Motivos que levaram o adulto a optar pelo Processo RVCC face a outros percursos de qualificação

Para o Rafael a finalidade da candidatura era obter o 12º ano de escolaridade. A principal razão da escolha do processo RVCC face a outros percursos de qualificação prendeu-se com o facto da experiência que foi adquirindo ao longo do seu percurso profissional: *“das temáticas que eram exigidas nos trabalhos que eram desenvolvidos, a nível profissional, com as experiências que nós temos da vida, tornou-se muito mais fácil”*. Segundo o Rafael, não houve no seu percurso de estudante uma base de sustentabilidade, um fio condutor que lhe permitisse ingressar no ensino regular para conclusão do ensino secundário e explica: *“Porque dentro da disciplina de matemática, se nós formos também, hoje em dia, não é..., pois eu deixei de estudar há já muitos anos, ensino corrente, por exemplo, eu falo por mim, a matemática, dentro daquilo que eu vejo os meus filhos (...) se calhar para mim já era muito mais difícil”*. Pelas matérias e métodos de ensino que o Rafael vê os filhos desenvolverem nos trabalhos escolares, ele assume que não teria as bases necessárias *“Não houve ali uma base de sustentabilidade para um crescimento normal, não é? É como as bases são criadas numa forma gradual (...) todos os*

problemas e os esquemas apresentados na matemática, por exemplo, falando nessa disciplina, vejo que não tinham forma de me enquadrar”.

Opinião sobre o Processo RVCC

O Rafael considerou o processo de RVCC de nível básico mais fácil do que o de nível secundário. Considera que o processo foi mais difícil do que esperava, com base na apresentação que lhe foi feita: *“Agora dentro daquilo que foi apresentado no RVCC” (...)* *quando fiz o 9º ano, foi até muito mais fácil do que agora o RVCC que quando fiz o 12º”.* Segundo o Rafael, o processo de RVCC de nível secundário foi muito exigente, *“muito mais abrangente (...)* *mas foi uma situação exigente que eu abracei aí e pensei... não, eu tenho que terminar”.*

Gostou do desafio e de escrever a sua autobiografia, *“mas depois também gosto de desafios e achei interessante (...)* *foi também um bocado daquilo que foi o meu passado (...)* *ao fim e ao cabo vejo aquele portefólio como um bocado, grande parte, da minha vida que ali está”.*

Na opinião do Rafael, os formadores têm um papel muito importante ao longo do processo RVCC, na medida em que davam motivação e valorizavam o percurso de vida: *“a forma como os formadores também nos valorizaram e a forma como eles nos diziam com a sua paciência de explicarem, de uma forma tão assertiva, aquilo que nós tínhamos que fazer (...)* *expectativa que eles tinham conosco (...)* *via-se que eles também faziam as coisas com gosto e isso também nos dava aqui motivação”.*

O Rafael considerou o processo muito compensador: *“foi muito gratificante”.*

Mudanças ocorridas na vida após a qualificação

As mudanças ocorridas na vida do Rafael, após a conclusão do processo RVCC, passam pela aquisição de capacidades: *“nós adquirimos sempre a capacidade (...)* *hoje em dia consigo pôr aqui em prática alguns dos conceitos (...)* *o processo deu-me aqui alguma capacidade para conseguir construir, sintetizar informação, retirar o que é mais importante (...)* *foi um bom processo de aprendizagem que eu coloquei aqui em prática (...)* *eu lembro-me quando comecei a fazer o processo RVCC; não escrevia tão rápido”.*

O Rafael considera que a motivação, as relações humanas e as competências em diversas áreas que se adquirem nos projetos que se desenvolvem ao longo da vida, são postos em prática. Para

o Rafael é um facto, *“aquilo que a gente aprende ao lado das pessoas que também nos valorizam” (...)* as pessoas também têm que estar motivadas, a forma como me têm motivado a mim durante todos estes processos da vida, e a gente põe sempre em prática, quer a gente queira, quer não queira.

O Rafael refere a inevitabilidade do processo provocar mudanças na sua vida:

“dentro do processo RVCC, a oportunidade de, de adquirir mais competências e poder escrever mais, porque o facto de nós escrevermos, pesquisar, também me deu aqui outra autonomia, também me deu aqui outra ajuda (...) depois é o que nós pusemos em prática, o que eu consigo pôr em prática no desenvolvimento de muitos trabalhos (...) a gente, de uma forma natural, vai adquirindo também mais conhecimentos e também mais competências; também fomos adquirindo, mas foi uma ferramenta, foi um período fundamental eu ter desenvolvido também aqui o processo RVCC”.

O Rafael referiu ainda a oportunidade que o processo, através da conclusão do 12º ano lhe está a dar no sentido em que lhe proporcionou o acesso ao ensino superior: *“o ano passado inscrevi-me para ciências da comunicação na universidade (...) mas pronto, mas quero, quero trabalhar nesse sentido e tentar aqui perceber até onde é que poderei ir”.*

2.2. Participante B – Raquel

A Raquel tem 49 anos, é natural do Brasil e vive no concelho de Olhão. É solteira, mas vive em união de facto, tem dois filhos, um com 14 anos e outro com 13. A Raquel é responsável da secção de padaria / pastelaria de uma superfície comercial. Detinha o 9º ano de escolaridade quando decidiu inscrever-se no Centro Qualifica promovido pela ASMAL, no sentido de concluir o 12º ano. Abandonou os estudos, no ensino regular, quando tinha apenas 15 anos de idade porque queria trabalhar, apesar de ser filha única; a sua mãe era viúva. A sua grande motivação para entrar no mundo do trabalho foi conseguir ter mais do que a mãe lhe podia dar. No Brasil a Raquel estava a frequentar um projeto semelhante ao processo RVCC. Esse projeto terminaria, previsivelmente, em novembro de 2005. Em outubro de 2005 a Raquel vem para Portugal e apesar de ter notas suficientes para terminar o projeto, ela excedeu o número de faltas ao ter abandonado o percurso um mês antes do fim.

Motivos que levaram o adulto a optar pelo Processo RVCC face a outros percurso de qualificação

A Raquel optou pelo processo RVCC, face a outros percursos de qualificação existentes, porque surgiu a oportunidade de realizar o processo através da sua entidade patronal, que a dispensava do trabalho para assistir às sessões de reconhecimento e formação complementar, no âmbito do processo RVCC. A Raquel já se tinha inscrito num grupo que iniciou anteriormente, contudo o facto de o grupo estar praticamente formado, deixou-a em lista de espera. A entidade patronal teve o cuidado de enviar um ofício ao seu cuidado, no qual era solicitado que aguardasse pela oportunidade de integrar um próximo grupo, e assim foi. A Raquel sabia da existência de outros percursos de formação e chegou a dirigir-se ao centro Qualifica da Escola Secundária de Olhão, optando por aguardar o início do processo através da sua entidade patronal, uma vez que através do centro qualifica da Escola Secundária de Olhão teria que estar presente, todos os dias, nas sessões: *“era um processo que eu teria que ir todos os dias (...) na altura, eu ainda não era responsável, eu era sub responsável, então eu não podia exigir o horário (...) hoje em dia consigo ter mais flexibilidade do horário”*.

Outro motivo que levou a Raquel a optar por inscrever-se no processo RVCC através da entidade patronal, protocolado com o Centro Qualifica da ASMAL, foi o horário: *“a comodidade ser também só um dia por semana, mesmo que fosse o dia todo, mas era só um dia”*.

Opinião sobre o Processo RVCC

Quando iniciou o RVCC a Raquel não sabia muito sobre o processo, sabia apenas que o mesmo iria permitir-lhe concluir o 12º ano: *“sabia que conseguia concluir o 12º”*.

Só quando iniciou o processo é que se informou em que moldes o mesmo se iria desenvolver. Considerou que era adequado à idade adulta, não abordando matérias específicas, mas sim baseado na vida quotidiana: *“não imaginava o que é que ia aprender, o que é que ia fazer, (...) só quando cheguei lá, é que eu fui saber como é que funcionava (...) achei muito simplificado (...) é uma coisa voltada ali para propriamente para a idade da gente (...) tudo mais voltado para o nosso dia a dia”*.

A Raquel considera o processo RVCC acessível a qualquer pessoa, pela forma como os formadores e técnicos explicam e pela sua disponibilidade em esclarecer dúvidas.

Mudanças ocorridas na vida após a qualificação

A nível pessoal a Raquel considera que o processo RVCC provocou grandes alterações na sua vida, na sua autorrealização, na concretização do seu sonho de concluir o ensino secundário e ingressar no ensino superior: *“Acho que mudou (...) eu sempre tive o sonho de fazer universidade e ainda não desisti”*.

Outra vertente da vida pessoal em que a Raquel identifica mudanças na sua vida prende-se com o contexto familiar, no sentido em que se sente realizada perante a sua família, como um exemplo a seguir pelos seus filhos: *“é diferente, você, por exemplo, preencher alguma documentação, alguma coisa para escola do seu filho e lá você coloca que não tem estudos, ou, o nível básico, assim você põe assim pelo menos o secundário (...) dá-nos mais confiança”*. Recentemente a Raquel viu a possibilidade de realizar o seu sonho de ingressar no ensino superior, através de um protocolo que a sua entidade patronal tem com a Universidade Católica. Foi selecionada para uma entrevista, mas, na sequência de problemas pessoais, não conseguiu abraçar este projeto: *“eu cheguei a me candidatar a um programa para fazer uma licenciatura através da Universidade Católica (...) eu não fui para a frente porque depois houve situações, problemas pessoais (...) eu até fui, cheguei a ser selecionada para entrevista e tudo porque eu tinha o 12º ano”*.

A nível profissional a Raquel não identificou mudanças significativas uma vez que foi durante o processo, e não após o seu término, que se verificou uma progressão de carreira onde passou de sub responsável a responsável de secção: *“Eu passei, não na altura, eu já estava quase a passar a responsável (...) É, eu passei durante o processo”*.

A Raquel considera que a sua progressão de carreira, na empresa onde trabalha, não está diretamente associado às suas qualificações, mas sim às competências que tem demonstrado possuir ao longo dos anos. No entanto, refere que já lhe foi feita a proposta para gerente de loja: *“eles viram que eu tinha perfil para aprender (...) fui evoluindo e o próximo passo agora, no meu caso, seria de gerente de loja, inclusive já me fizeram a proposta”*.

No entanto, a Raquel considera que o processo RVCC provocou uma mudança na sua vida profissional com base nas propostas profissionais que poderão surgir e que tendo o 12º ano concluído pode considerar: *“a nível profissional também mudou, mudou...e muito (...) Se eu quiser sair e for para qualquer lugar me inscrever e chegar e pôr lá no currículo que eu tenho o 12º ano, é obvio que eles vão me dar mais oportunidades do que quem tem o sexto ou...”*.

A empresa onde a Raquel exerce a sua atividade profissional procede a uma atualização da remuneração base sempre que algum colaborador aumenta a escolaridade: *“tive um aumento das remunerações porque a empresa automaticamente quando a pessoa conclui um curso em que seja dado, o 9º ano, se concluiu eles pagam (...) um valor a mais por ter concluído o 12º ano”*.

A Raquel considera que a partir do momento em que se abandona os estudos as pessoas têm tendência a parar de se informarem sobre o que se passa no mundo, dando o exemplo da leitura, hábito que perdeu, e cujo processo RVCC veio despertar: *“hoje em dia leio muito mais, vejo poucas novelas hoje em dia, e vejo muito noticiário”*.

Referiu que se sente uma pessoa mais bem informada. Por exemplo, sempre que pensa adquirir um produto de higiene e cosmética, não o faz sem antes ler e pesquisar informação sobre esse produto. O mesmo se passa com a medicação e com a patologia associada, mesmo prescrita pelo médico. Tem o cuidado de ler e de pesquisar, no sentido de verificar se deve administrar o medicamento, qual a origem da doença e o que pode fazer para evitar.

2.3. Participante C – Sofia

A Sofia tem 44 anos e vive em São Brás de Alportel. O seu estado civil é união de facto. Tem três filhos, o mais velho tem 25 anos, o filho do meio tem 11 anos e o mais novo tem 5 anos de idade. A Sofia é Técnica Auxiliar de Saúde, numa unidade hospitalar privada localizada em Faro. Tinha o 7º ano incompleto e o 6º ano concluído quando iniciou o processo RVCC no Centro Qualifica promovido pela ASMAL. A Sofia abandonou os estudos quando tinha 17 anos de idade. O motivo que a levou a abandonar os estudos prende-se com o insucesso escolar. Já tinha repetido o 6º ano e quando reprovou no 7º ano resolveu sair da escola e iniciar a sua vida profissional.

Motivos que levaram o adulto a optar pelo Processo RVCC face a outros percurso de qualificação

A Sofia teve conhecimento da existência do processo de RVCC através de uma amiga que estava em processo, no Centro Qualifica da ASMAL, num grupo de adultos que decorria em Estoi. A Sofia não estava muito motivada a se inscrever, pela falta de tempo, com filhos

pequenos e ainda pelo grau de dificuldade. A amiga aconselhou-a a concluir o 9º ano, uma vez que teria sessões apenas uma vez por semana e que iria demorar cerca de um ano para terminar. A Sofia tinha conhecimento da possibilidade de concluir o 9º ano de escolaridade, em regime noturno, mas como as aulas eram todos os dias, entre as 19 e as 23 horas, considerou o processo a melhor opção:

“foi uma pessoa amiga que disse que estava a tirar em Estoi, no 12º ano e que havia em Loulé também para se quisesse tirar o 9º ano, que depois eu pensei que fosse muito difícil, que não tivesse horários e com os filhos e disseram-me, não é só um dia por semana e é mais tempo, é um ano. E então eu resolvi fazer (...) Sabia que havia escola noturna, mas não assim, uma vez por semana, tem que se ir todos os dias, das 7 às 11 e estava fora de questão, jamais ia concluir”.

Opinião sobre o Processo RVCC

A Sofia sabia que o processo RVCC iria ser baseado na sua história de vida. Considerou a metodologia adequada, e que não teria dificuldade em escrever sobre a sua biografia. Sabia que se a matéria fosse, por exemplo, a matemática, teria também a ver com a sua vida. Na entrevista assumiu ter tido alguns receios. Inicialmente chegou a pensar que não ia conseguir concluir, mas depois, com a ajuda dos formadores, o trabalho foi fluído. Considera que o apoio dos formadores e dos técnicos foi fundamental, quer na motivação para concluir o processo, quer no apoio a desenvolver o trabalho e a esclarecer dúvidas que iam surgindo. A Sofia ficou satisfeita com o processo RVCC e recomenda a familiares, amigos e colegas de trabalho: *“Tenho pessoas amigas que têm, e de família, que têm a quarta classe e já lhes disse (...) tu tens apoios, se demorares mais um bocadinho não faz mal, e tudo o que tu precisares tens a semana inteira que podes ligar. Ninguém te vai estar sem te atender o telefone, sem tirar dúvidas e ias conseguir mais qualquer coisa para ti”.*

Mudanças ocorridas na vida após a qualificação

A Sofia considera que o facto de ter concluído o 9º ano de escolaridade a despertou no sentido de concretizar outros objetivos na sua vida. Deu o exemplo da carta de condução. Aos 40 anos ainda não tinha a carta de condução, e o facto de ter atingido o 9º ano de escolaridade deu-lhe

as condições necessárias para concretizar esse seu objetivo: *“depois de concluir o 9º ano achei que podia, incentivou-me a incluir outras coisas, por exemplo, fui tirar a carta de condução”*. Considera que o processo RVCC provocou mudanças na sua vida. A nível profissional a sua situação mantém-se igual. No entanto, a Sofia percebe que a mudança reside no seu nível de escolaridade: *“Porque só 6º ano não é para ninguém”*.

O facto de ter o 9º ano de escolaridade deu-lhe a possibilidade de transitar de uma clínica localizada em São Brás de Alportel para um Hospital localizado em Faro e assim abraçar novos projetos:

“tive uma mudança muito grande desde que concluí o 9º ano, achei que podia concluir outras coisas, por exemplo, que estava aqui a trabalhar aqui em São Brás, aqui mesmo na clínica, e fui para o hospital particular do Algarve. Aonde eu descobri novos projetos, novas coisas. Não tive medo de ir porque sabia que ia conseguir aprender novas coisas, e tem corrido bem”.

Atualmente considera-se uma pessoa mais bem informada. Refere que só enquanto estava a fazer o processo RVCC é que interiorizou a quantidade de símbolos que vemos diariamente e que regulam as nossas vidas sem nos apercebermos: *“quando estava a tirar, eu notei muitas coisas, por exemplo, os símbolos. Estamos rodeados de símbolos todo dia (...) nós é que andamos no dia a dia e não tomamos essa conta”*.

2.4. Participante D – Mariana

A Mariana tem 34 anos e vive em Santa Bárbara de Nexe. É casada e tem três filhos, um menino com 14 anos, uma menina com 11 anos e um menino com 6 anos. A Mariana é assistente operacional numa escola de ensino básico, localizada em Almancil. A Mariana tinha o 12º ano incompleto quando soube, através da sua mãe, que era possível concluir através do processo RVCC. A Mariana decidiu proceder à inscrição no Centro Qualifica promovido pela ASMAL, para concluir o ensino secundário.

Motivos que levaram o adulto a optar pelo Processo RVCC face a outros percurso de qualificação

A Mariana abandonou os estudos quando engravidou do seu primeiro filho, aos 19 anos de idade. Ela frequentou o 12º ano na Escola Pinheiro e Rosa, em Faro, mas reprovou no exame nacional, tendo ficado com uma disciplina por concluir. Na altura em que se inscreveu no Centro Qualifica a Mariana trabalhava como assistente de ação médica num hospital particular em Loulé, funções que não se via a desempenhar para o resto da sua vida. O seu objetivo era concluir o 12º ano para se candidatar a assistente técnica numa escola. Entre o momento em que se candidatou ao processo RVCC e o início do processo de reconhecimento a Mariana teve a oportunidade de integrar a equipa de uma escola básica, em Almancil, na qualidade de assistente operacional. O objetivo da Mariana é progredir na carreira, passando para a categoria de assistente técnica, numa escola ou num departamento da Câmara Municipal.

A Mariana tinha conhecimento dos percursos existentes em território nacional para a conclusão do ensino secundário e optou pelo processo RVCC por ser a resposta que mais se adequava à sua realidade, para poder conciliar com o trabalho e a vida familiar.

Opinião sobre o Processo RVCC

A Mariana sabia que o processo RVCC é baseado na história de vida. No momento em que fez o diagnóstico, em que teve de escrever um resumo autobiográfico, foi-lhe explicado que todo o processo de RVCC era desenvolvido em torno de um trabalho, o PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagem, através do qual iria validar e certificar competências adquiridas com as suas vivências: *“um resumo da nossa vida e ela aí explicou o que ia ser depois, que iam alargando ali certos temas”*.

A Mariana gostou da metodologia do processo RVCC, da abordagem à história de vida: *“gostei muito (...) se um dia mais tarde os meus filhos quiserem ler, está lá para eles lerem, mas foi um trabalho que eu gostei muito de fazer porque foi desde que, eu acho que os meus pais conceberam, até a atualidade”*.

Apesar de ter gostado da metodologia da história de vida a Mariana considera que houve temas, situações da sua vida que foi difícil abordar: *“houve temas que me custaram muito a falar (...) sobre as situações que já se passaram, mas foi bom lembrar”*.

Para a Mariana a principal vantagem do processo RVCC era o horário que lhe permitia conciliar com a sua atividade profissional, e o facto de ser uma vertente de ensino completamente diferente do ensino regular. Salientou ainda a vantagem de ser um processo muito autónomo, trabalhado quer em sessão quer em casa:

“fazer depois do horário de trabalho e não ter que estar a faltar ao trabalho para poder fazer os meus estudos (...) foi o conseguir estar a fazer em casa (...) É uma coisa completamente diferente do que ter que voltar à escola, ter aquelas coisas todas de escola, isso para mim já não ia funcionar (...) ia acabar por desistir (...) havia temas que ainda puxavam mais por mim e eu sentia interesse em concluir”.

A Mariana considera que o acompanhamento dos formadores, da técnica e da coordenadora foram excelentes: *“para mim foi excelente! (...) sempre que a gente colocava uma questão, eles estavam lá”.*

A Mariana gostou muito de, no PRA, referir as atividades que gosta de fazer. Sente que a partir do momento em que foi mãe deixou para segundo plano essas atividades e hobbies. O processo permitiu-lhe fazer uma reflexão sobre si e sobre aquilo que gosta de fazer: *“gostei muito de falar das coisas que eu gosto de fazer, dos meus hobbies (...) isto de ser mãe, a gente às vezes perde ali um bocadinho o tempo para nós (...) o estar a fazer o trabalho, às vezes, punha-me a pensar”.*

Mudanças ocorridas na vida após a qualificação

A nível pessoal a Mariana considera que as mudanças provocadas pela sua participação no processo RVCC residem no efeito influenciador, pois o facto de ter concluído o ensino secundário influencia os seus filhos: *“o ter alguém lá em casa, que tem o 12º ano ou que já está na universidade, acho que os puxa ali um bocadinho (...) também vou explicando como é que foi na minha altura (...) acho que a gente ter os estudos, lá em casa (...) eles veem de outra forma”.*

A nível profissional a Mariana considera que as mudanças provocadas pelo aumento das suas qualificações não foram significativas: *“tenho possibilidades, já tive uma possibilidade de uma porta se abrir, mas estamos em standby”.*

A Mariana tem um contrato de trabalho temporário e encontra-se a aguardar o resultado do concurso público, onde as suas habilitações de nível secundário já vão ter um peso na sua avaliação, para, posteriormente, assinar contrato para o quadro de efetivos: *“uma parte em que o nosso currículo é avaliado (...) e nós tivemos uma nota (...) e eu nessa altura ainda não tinha*

concluído e tive que pedir uma declaração como estava a fazer o processo de RVCC e entreguei esses papéis juntamente com os meus documentos”.

A Mariana considera que houve temas que desenvolveu no PRA que a consciencializaram para certas problemáticas existentes no mundo, nomeadamente a proteção do meio ambiente e a reciclagem, que aplica diariamente, não só em sua casa, mas também no exercício das suas funções profissionais.

2.5. Participante E – Alexandre

O Alexandre tem 51 anos de idade, é solteiro, e vive em Loulé em união de facto. Tem um filho com 31 anos. Trabalha por conta de outrem na área da vigilância. Quando iniciou o processo RVCC tinha o 7º ano incompleto e o 6º ano concluído.

Motivos que levaram o adulto a optar pelo Processo RVCC face a outros percurso de qualificação

O Alexandre abandonou os estudos quando tinha 16 anos de idade. O motivo que o levou a deixar a escola foi a falta de interesse e motivação que tinha: *“a escola não, não me puxava (...) andava lá por andar (...) eu próprio entendi que não, não dava (...) então preferia trabalhar, ganhar o meu, e pronto, fazer a minha vida”.*

O Alexandre teve conhecimento do processo RVCC através de um amigo que há alguns anos se qualificou através do Programa Novas Oportunidades. O seu principal objetivo prendia-se com questões pessoais ao nível da autoestima: *“Mais para a autoestima da pessoa do que outra coisa”.*

O Alexandre tinha conhecimento dos percursos de qualificação existentes. O processo RVCC apresentou-se como o mais viável em termos de exigência, duração, horários e flexibilidade: *“eram mais, não digo difíceis, mas (...) levavam mais tempo, inclusivamente durante o dia, eu não tinha essa disponibilidade (...) esta vertente era mais, mais fácil (...) embora fosse durante um ano (...) não tinha aquela obrigação de estar todos os dias”.*

A finalidade da sua candidatura era basicamente concluir o 12º ano, aumentar as suas qualificações: *“era ter o 12º ano, era ter mais alguma escolaridade”.*

Na altura em que se inscreveu no Centro Qualifica tinha como objetivo obter o 12º ano para poder ingressar no curso de diretor de segurança, sem ensino secundário não podia tirar o curso.

Opinião sobre o Processo RVCC

O Alexandre antes de se inscrever no Centro Qualifica tinha uma ideia de que o processo era baseado na sua história de vida, mas só quando iniciou o processo de reconhecimento e a formação complementar é que percebeu o que é que tinha de fazer. Iniciou o processo de RVCC de nível básico, para a conclusão do 9º ano de escolaridade, demonstrou possuir competências de nível secundário, mas não quis arriscar. Nesse sentido, concluiu o processo de RVCC de nível básico (B3) e, de seguida, iniciou processo de nível secundário: *“para a conclusão do 9º ano até a situação foi mais fácil, agora para o 12º já exigiu mais”*.

O Alexandre considerou a metodologia adequada e não sentiu qualquer constrangimento em abordar a sua história de vida.

Considerou excelente o acompanhamento ao longo de todo o processo: *“cinco estrelas (...) sempre ajudaram, no que necessitava sempre disponíveis (...) por e-mail, por telefone, o que seja”*.

O Alexandre ficou muito satisfeito com o processo RVCC e recomenda-o. Inclusivamente, tem insistido com o seu filho para se candidatar e concluir o ensino secundário. Contudo, refere o pouco reconhecimento do processo RVCC e a opinião de facilitismo que lhe está associada: *“embora isto não seja muito reconhecido (...) se formos a uma empresa concorrer, eu acho que aquela pessoa que fez este processo, só como segunda opção (...) eu penso que sim, pelo menos é essa a perceção que eu tenho (...) eu fiz em 2 anos o que tinha que fazer em 6”*.

Mudanças ocorridas na vida após a qualificação

A nível pessoal, o Alexandre considera que o processo RVCC não provocou qualquer mudança: *“Adquirir alguns conhecimentos, claro, fica sempre com alguma coisa que a pessoa desconhece”*.

Refere que a estabilidade profissional que tem, ao trabalhar numa área há cerca de 30 anos, inviabiliza a possibilidade de abraçar novos projetos profissionais: *“Não posso deixar um trabalho que exerço há 30 anos para abraçar outro projeto, não, não me vejo nisso”*.

O Alexandre considera que a nível profissional o único contributo que o processo lhe pode trazer é a possibilidade da valorização curricular através da realização de cursos profissionais e de especialização na sua área profissional.

Profissionalmente tem o sonho de se tornar diretor de segurança. Há uns anos teve oportunidade de tirar o curso, mesmo não tendo o ensino secundário concluído, mas depois não podia exercer a profissão porque não tinha a escolaridade exigida para a função. Atualmente é difícil conseguir vagas no curso de diretor de segurança, mas as condições estão reunidas para tirar o curso e, posteriormente, exercer a profissão:

“Eu, na altura, estava a pensar em tirar um curso de diretor de segurança (...) Ainda estou a pensar, não tive oportunidade ainda (...) há uns anos atrás podia ter tirado esse curso (...) mas depois não podia exercer porque não tinha a escolaridade necessária (...) vou tentar fazer o 12º ano e, assim que surja uma oportunidade, vou frequentar esse curso (...) eu trabalho em segurança já há 30 e muitos anos, e, pronto era, era um sonho”

Houve uma progressão de carreira na sua vida profissional, mas considera que não está relacionada com o processo: *“alterou, mas não teve nada a ver com o processo (...) era uma coisa que já estava estipulada há uns anos (...) portanto, não, não tem nada a ver com o processo (...) aliás, a minha entidade patronal não sabe que eu tenho o 12º ano”*.

Considera que o processo o tornou uma pessoa mais desperta para certas situações do seu dia a dia: *“mal ou bem, acaba por puxar pela pessoa, pela cabeça, para a pessoa pensar em certas coisas, que no seu dia não pensa”*.

O Alexandre ficou mais elucidado sobre questões do quotidiano: *“aquelas coisas que as pessoas não lembram, a separação dos lixos ou sei lá, coisas assim (...) há sempre qualquer coisa que fica, que a pessoa retém (...) não ligava, pronto (...) simplesmente passava-me ao lado”*.

2.6. Participante F – Sara

A Sara tem 37 anos de idade, é natural do Brasil, vive em Olhão, é casada, tem dois filhos, um com 20 anos e o mais novo com 13 anos de idade. É proprietária de um bar, no qual exerce a sua atividade profissional a tempo inteiro. A Sara iniciou um percurso de dupla certificação, escolar e profissional, na área da estética. Passado algum tempo de estar a frequentar o curso foi informada de que não era possível através daquele percurso obter a certificação escolar. O curso passaria a permitir apenas o acesso à certificação profissional. É nesta altura que a própria entidade formadora lhe dá a conhecer o possibilidade de obter a qualificação escolar através do

processo RVCC. A Sara tinha o 10º ano de escolaridade e o seu objetivo era concluir o 12º ano de escolaridade.

Motivos que levaram o adulto a optar pelo Processo RVCC face a outros percurso de qualificação

A Sara abandonou os estudos quando tinha 17 anos de idade. O motivo que a levou a tomar esta decisão foi o facto de ficar grávida do seu filho mais velho. Confessa que já há alguns anos a sua preocupação não se prende apenas com a sua qualificação profissional, e refere algum constrangimento em ser detentora de apenas o 10º ano de escolaridade: *“eu decidi terminar os estudos (...) já não olhava só para o profissional, olhava para o que eu queria (...) eu tinha vergonha de dizer que eu não tinha o 12º ano (...) eu queria voltar a estudar e também futuramente ter outra profissão”*.

Nunca tinha ouvido falar do processo RVCC até a entidade formadora onde se encontrava a tirar o curso de estética lhe falar sobre o Centro Qualifica da ASMAL: *“Eu nunca tinha ouvido falar (...) o meu marido é daqui, é português, as minhas cunhadas também, e não, nunca ouviram falar”*.

Até essa data a Sara não tinha conhecimento dos percursos existentes em Portugal para melhorar as suas qualificações e dirigiu-se ao Centro Qualifica da Escola Secundária de Olhão, no sentido de obter respostas adequadas à sua situação. A informação que lhe transmitiram foi que não havia vagas e não lhe apresentaram um cenário possível para obter o 12º ano de escolaridade. Foi nessa altura que a Sara optou por se candidatar ao Centro Qualifica da ASMAL.

Opinião sobre o Processo RVCC

A Sara não sabia que o processo RVCC era baseado na sua história de vida. Na fase de diagnóstico ficou muito desmotivada, considerava que não ia conseguir fazer o processo: *“a primeira vez que eu fui à entrevista (...) eu vim de lá a chorar (...) porque eu achava que não era capaz”*.

Pensava que ia ter aulas com disciplinas semelhantes às do ensino regular e achava que não tinha situações na sua vida para trabalhar os temas que eram pedidos no âmbito do processo RVCC: *“Como é que da minha vida eu vou ter (...) os trabalhos (...) eu assustei-me (...) pensava que ia dar História, Geografia, Biologia”*.

A Sara só não desistiu de fazer o processo RVCC porque o marido lhe fez ver que se as outras pessoas conseguiam ela também ia conseguir.

Atualmente considera que a metodologia adotada pelo processo RVCC é boa: *“além de ser boa, tem um aspecto de conseguir transmitir o nosso conhecimento (...) se somos o que somos hoje é pelas situações que passamos e aprendemos (...) tudo tem importância, eu adquiri valores (...) aquilo foi fazendo-me perceber (...) tudo na vida serve de experiência (...) foi muito interessante”*.

Destaca o acompanhamento que a técnica de ORVC prestou ao longo de todo o processo: *“senti apoio (...) a técnica para mim foi uma maravilha, porque às vezes eu tinha alguma dúvida e ligava (...) houve um apoio que eu diria que foi, não é demais, mas superou muito a minha expectativa”*.

A Sara ficou muito satisfeita com o processo e a forma como decorreu, contudo, salienta o grau de exigência associado: *“não é a mesma coisa eu estar aqui conversando com você do que elaborar todo um texto (...) um texto, estruturado e com uma lógica”*.

A Sara não sentiu qualquer constrangimento em abordar a sua história de vida.

Mudanças ocorridas na vida após a qualificação

A Sara reconhece que o Processo RVCC provocou alterações na sua vida. Assim que concluiu o processo considerou que a área de estética não era o que pretendia e abandonou o curso que estava a frequentar e que era nessa área. De seguida dirigiu-se à universidade para saber qual o procedimento para se candidatar ao ensino superior. Fez um curso preparatório para a prova de acesso e realizou a prova: *“quando eu terminei o RVCC, eu decidi, já não podia seguir o curso de estética (...) comecei a estudar para entrar na universidade (...) eu fui capaz de fazer esse trabalho (...) eu também sou capaz de ir para uma universidade”*.

Se for bem-sucedida a Sara pretende integrar a licenciatura em Ciências do Ambiente.

A nível profissional sente-se realizada, mas não se vê a trabalhar e a gerir o bar para sempre. Ela pretende desenvolver um projeto ambiental relacionada com a Ria Formosa: *“é uma coisa que eu gosto, sempre gostei de Biologia e Geologia (...) seria ali ciências no ambiente ou nutrição (...) mudar de ramo, ir para uma licenciatura, trabalhar naquilo que eu gosto”*.

A nível pessoal a Sara identifica como principal mudança a sua autoestima, o acreditar nas suas capacidades: *“a autoconfiança (...) Eu me acho capaz! (...) confiança em mim mesma, a minha autoestima”*.

A nível profissional, enquanto proprietária e gerente de um bar, refere que o processo melhorou a sua capacidade de entender, de valorizar e de perceber as dificuldades dos seus colaboradores:

“compreender melhor os outros; consigo, por exemplo, a questão dos trabalhadores (...) agora eu penso e compreendo melhor a situação (...) vamos colocar no papel deles”.

Atualmente a Sara considera-se uma pessoa mais bem informada, não só sobre o que se passa na comunidade em que vive, mas também está mais sensível a questões e problemas que se passam no mundo atual: *“como vai nossa sociedade (...) me interessa muito mais por determinados temas que antes, não (...) hoje em dia já me interessa mais”.*

A Sara identifica como mudança o hábito de leitura que adquiriu:

“a ler muito, isso eu não fazia, agora leio muito (...) agora eu leio, tenho paciência, porque antigamente eu não tinha muita paciência para ler (...) começava a ler alguma coisa, e eu já ia logo para o meio do texto e para o fim (...) aprendi a ter gosto pelo livro, pela leitura, o ler bem, tentar perceber bem tudo o que lia (...) eu leio para perceber realmente qual é a mensagem que quer transmitir aquele texto (...) uma das coisas que aprendi foi voltar a ler”.

3. Análise e discussão de resultados

De seguida vamos proceder à análise global dos resultados obtidos no estudo. Conforme referido anteriormente, esta análise será feita para cada uma das categorias de análise e respetivas subcategorias.

3.1. Motivos que levaram o adulto a optar pelo processo RVCC face a outros percursos de qualificação

Esta categoria desdobra-se em diversas subcategorias e indicadores, conforme se pode verificar na Tabela 4.2.

Recordamos que a presente investigação tem com objetivos identificar e perceber as alterações provocadas na vida dos adultos que se qualificaram através do processo RVCC. Nesse sentido, importa saber quais os motivos que levaram os adultos a optarem pelo processo RVCC face a outros percursos de qualificação existentes em território nacional e, ainda, qual a finalidade da sua candidatura.

Assim, relativamente à categoria de análise motivos que levaram o adulto a optar pelo processo RVCC face a outros percursos de qualificação, interessa-nos conhecer vários aspetos relacionados com esta questão, que, posteriormente analisados, nos permitirão saber : i) os motivos que estiveram na base de decisão de optar pelo processo RVCC, quando existem outros percursos de qualificação, ii) se o adulto desconhecia os outros percursos de qualificação existentes; e iii) se a escolha foi fomentada pelo facilitismo associado ao processo ou se esta opção surgiu como sendo a mais viável, em termo de duração, horário e flexibilidade, permitindo a conciliação entre a realização do processo e a vida profissional e familiar dos adultos; iv) qual a finalidade da candidatura, por parte do adulto, no sentido de entender se o seu objetivo passava pela obtenção da certificação, de nível básico ou secundário, a aprendizagem e desenvolvimento de competências, a realização profissional e a progressão escolar ou académica.

As duas subcategorias em que se desdobra esta categoria de análise, “razões da escolha do processo RVCC” e a “finalidade da candidatura”, irão fornecer dados importantes sobre se o processo RVCC correspondeu às expectativas iniciais e se foi ao encontro dos objetivos, ou seja, se o processo RVCC deu resposta à finalidade da candidatura dos sujeitos que estudámos.

Tabela 4.2

Categoria de Análise “Motivos que Levaram o Adulto a Optar Pelo Processo RVCC Face a Outros Percursos de Qualificação”, Subcategorias e Indicadores

Categories	Subcategorias	Indicadores
Motivos que levaram o adulto a optar pelo Processo RVCC face a outros percursos de qualificação	Razões da escolha do Processo RVCC	Desconhecimento de outros percursos de qualificação Facilitismo associado ao processo RVCC Duração, horários e flexibilidade
	Finalidade da candidatura	Certificação de nível básico ou secundário Aprendizagem e desenvolvimento de competências Realização pessoal Progressão profissional Progressão escolar/académica

Na tabela 4.2 encontram-se explanados os indicadores de cada subcategoria que correspondem aos diversos significados que fomos apurando e que, de seguida, iremos explorar.

3.1.1. Razões da escolha do Processo RVCC

Os indicadores explicitam as razões da escolha do processo RVCC que levaram os participantes do estudo a se candidatarem à qualificação no Centro Qualifica, nomeadamente, pelo desconhecimento de outros percursos de qualificação, pelo facilitismo associado ao processo de RVCC e a sua duração, horário e flexibilidade que caracteriza este percurso de qualificação. Verificámos, portanto, que a generalidade dos participantes do nosso estudo conhecia os outros percursos de qualificação existentes em território nacional, evidenciando que a opção pela candidatura ao processo RVCC foi tomada em plena consciência das ofertas de qualificação existentes.

O preconceito de facilitismo associado ao processo RVCC remonta ao ano 2011, altura em que a Iniciativa Novas Oportunidades entra em declínio. Verificou-se um desinvestimento no reconhecimento de competências na qualificação da população e o processo de RVCC passou a ser desvalorizado quando comparado aos processos tradicionais de ensino (Silva et al., 2008). Apenas 2 dos 6 participantes do nosso estudo referiu a falta de reconhecimento e a desacreditação associada ao processo RVCC: *“dentro daquilo que foi apresentado no RVCC, foi uma forma mais fácil”* (Rafael); *“Embora isto não seja muito reconhecido”* (Alexandre), embora outro participante tenha referido o grau de dificuldade que identificou num primeiro contacto com o processo RVCC: *“eu achava que não era capaz”* (Sara).

Segundo Osório (2005), as condições que pautam a condição humana e a vida em sociedade exigem a adaptação à mudança. Para o autor, a aprendizagem surge como um fio condutor entre as diversas circunstâncias e a necessidade de mudança e de adaptação à mudança.

A generalidades dos participantes do nosso estudo são adultos, são de ambos os sexos, masculino e feminino, e com idades compreendidas entre os 34 e os 52 anos. São todos casados ou vivem em união de facto e todos têm filhos de idades diversas. Nenhum dos participantes no estudo apresentava uma condição laboral precária, pelo que a duração, horário e flexibilidade do processo RVCC foram ao encontro das reais necessidades destes adultos, no sentido de permitir conciliar a atividade profissional exercida e a vida familiar com o processo de aprendizagem, o processo RVCC.

O processo RVCC surgiu, na vida dos participantes do presente estudo, como resultado da estratégia discursiva governamental, em torno da importância da qualificação da população adulta para o desenvolvimento económico e para o retorno individual do investimento na aprendizagem, criando um elo entre o processo RVCC e progressão escolar, através de uma

metodologia facilitadora no que respeita, por um lado, à conciliação com a atividade profissional exercida pelo adulto. Por outro lado, não penalizado a estrutura familiar (Marques & Alves, 2013).

A maioria dos participantes do estudo refere a flexibilidade em termos de horário como um fator chave na identificação do processo RVCC como a melhor opção para obter a qualificação pretendida: *“Podia gerir o tempo à minha maneira, porque, por exemplo durante o dia não, porque tenho a minha atividade profissional, mas à noite e ao fim de semana, dedicava-me ao processo”* (Rafael). Um dos entrevistados refere mesmo a impossibilidade de concluir um percurso de qualificação mais exigente em termos de horários: *“tem que se ir todos os dias, das 7 às 11 horas da noite, estava fora de questão, jamais ia concluir”* (Sofia).

Face a outros percurso de qualificação existentes, um dos participantes refere a dificuldade que teria em conseguir conciliar o percurso com o trabalho: *“eu não podia exigir tanto horário”* (Raquel).

Segundo Evans (2014), o processo RVCC assume-se como uma oferta educativa eficiente, eficaz e flexível, refletindo-se no aumento de competência e numa preparação para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Um dos participantes no nosso estudo refere o processo RVCC como uma forma simplificada, em termos de duração, no acesso à qualificação, baseado nas competências adquiridas ao longo da sua vida: *“Não andar ali a estudar, porque eu fiz em dois anos o que tinha que fazer em seis”* (Alexandre).

Os Centro Qualifica abrangem públicos muito específicos e diferenciados e procura encaminhar os adultos para ofertas qualificativas que se adequem ao seu perfil, necessidade e motivação (Portugal, 2017).

3.1.2. Finalidade da candidatura

No que se refere à finalidade da candidatura ao processo RVCC por parte dos participantes no estudo, os indicadores que apurámos, e que evidenciam esta subcategoria, desdobram-se: em indicadores que apontam para a certificação, de nível básico ou secundário; para a aprendizagem e desenvolvimento de competências, numa ótica de realização pessoal; para obter a progressão profissional ou para efeitos de progressão escolar, no caso dos adultos que se candidataram à certificação de nível básico, ou progressão académica, no caso dos adultos que se candidataram à certificação de nível secundário.

O processo RVCC estabelece uma ligação entre a qualificação escolar e as competências profissionais específicas, permitindo o acesso a respostas integradas, interligadas ao desenvolvimento pessoal e social do adulto (Alonso et al., 2002).

De salientar que dos 6 participantes no estudo, 5 eram candidatos à certificação de nível secundário e apenas um era candidato à certificação de nível básico, B3, para conclusão do 9º ano de escolaridade. Logo aqui se denota a necessidade que o candidato ao nível básico detinha em obter a certificação, associada à valorização curricular para a obtenção de uma progressão profissional. Esta condição verificou-se uma vez que o participante, ao obter o 9º ano de escolaridade, reuniu condições para obter a carta de condução. Neste caso o participante no estudo atingiu uma valorização curricular ao ser detentor do 9º ano de escolaridade e possuir carta de condução, estas duas condições abriram-lhe portas para abraçar um novo desafio profissional: *“depois de concluir o 9º ano achei que podia, incentivou-me a incluir outras coisas, por exemplo, fui tirar a carta de condução”* (Sofia).

“Eu vi foi que tive uma mudança muito grande desde que concluí o 9º ano, achei que podia concluir outras coisas, por exemplo, estava a trabalhar aqui em São Brás, aqui mesmo na clínica, e fui para o hospital particular do Algarve. Aonde eu descobri novos projetos” (Sofia).

A certificação de nível básico e secundário assume uma relação com a progressão profissional e com a progressão escolar e académica, na medida em que a certificação constitui um fio condutor para atingir esta evolução. Significa um estímulo à progressão profissional: *“meu objetivo é não ser assistente operacional para sempre, é chegar à assistente técnica ir para outros departamentos”* (Mariana). Igualmente traduz um estímulo à progressão dos estudos e à progressão académica: *“inscrevi-me para ciências da comunicação na universidade”* (Rafael); *“comecei a preparar-me para ir para a universidade (...), fiz o curso preparatório e fiz a prova agora no dia 20 (...) o resultado sai em julho”* (Sara).

Segundo Fragoso (2005), muitos adultos ficam com uma perceção totalmente diferente das suas vidas, do seu significado social. Na maioria dos casos, passar pelo processo RVCC, representa uma experiência única, de redescoberta do ser, com autoconfiança e uma autoestima renovadas. No que respeita à autoconfiança, os participantes no estudo referem-na como um motor de crescimento pessoal e profissional:

“eu fui capaz de fazer esse trabalho (...) também sou capaz de ir para uma universidade” (Sara).

“Temos receio sim, vimos de muitos anos sem fazer nada, sem concluir nada (...) pensando que não se consegue e depois (...) vemos que sim, e conseguimos” (Sofia)

Ao relembrar saberes e ao consciencializar as competências adquiridas ao longo da vida o adulto reforça a sua autoestima e a sua auto valorização (Fernandes, 2007)

Verificámos que a totalidade dos participantes, em algum momento refere a realização pessoal inerente à qualificação obtida, contudo apenas um dos participantes refere a realização pessoal como a principal finalidade da candidatura:

“Mais para, para a autoestima da pessoa do que do que outra coisa (...) basicamente, era ter o 12º ano era ter mais alguma escolaridade (...) eu na altura estava a pensar em tirar um curso (...) ainda estou a pensar, não tive oportunidade ainda (...) vou tentar fazer o 12º ano e assim que surja uma oportunidade, vou frequentar esse curso” (Alexandre).

3.2. Opinião dos participantes

Esta categoria desdobra-se em diversas subcategorias e indicadores, conforme se pode verificar na Tabela 4.3. É relevante, no âmbito do presente estudo, saber qual a opinião dos participantes sobre do processo RVCC. Nesse sentido, importa saber qual a opinião dos participantes sobre o processo após a sua conclusão e ainda sobre as metodologias utilizadas ao longo do processo. Assim, relativamente à categoria, opinião dos participantes, interessa-nos conhecer vários aspetos relacionados com esta questão que, posteriormente analisados, nos permitirão saber se o processo RVCC foi ao encontro das expectativas iniciais dos participantes nos estudo, quer em termos de satisfação, quer no que respeita à metodologia do processo RVCC. No que se refere à opinião dos participantes sobre o processo após a sua conclusão, importa ainda saber o seu grau de satisfação, o período temporal entre a inscrição e o reconhecimento, as sugestões de melhoria e quais as aprendizagens adquiridas.

Revelou-se ainda pertinente perceber se as metodologias utilizadas se adequaram à realidade dos participantes. esta subcategoria interessa-nos analisar três pontos fundamentais: o desenvolvimento das sessões, a equipa técnico pedagógica e a abordagem autobiográfica. As duas subcategorias, “opinião dos participantes sobre o processo após a sua conclusão” e “metodologias utilizadas”, irão fornecer dados importantes sobre se o processo RVCC correspondeu às suas expectativa, se o seu nível de satisfação é favorável e se recomendariam o processo RVCC a familiares e amigos.

Tabela 4.3

Categoria de Análise “Opinião dos Participantes”, Subcategorias e Indicadores

Categories	Subcategorias	Indicadores
Opinião dos participantes	Opinião dos participantes sobre o processo após a sua conclusão	Satisfação
		Período temporal entre a inscrição e o reconhecimento
Opinião dos participantes	Metodologias utilizadas	Sugestões de melhoria
		Aprendizagens adquiridas
		Recomendação
		Desenvolvimento das sessões
		Equipa técnico pedagógica
		Abordagem autobiográfica

3.2.1. Opinião dos participantes sobre o processo após a sua conclusão

Os indicadores explicitam a opinião dos participantes relativamente ao grau de satisfação, o período temporal decorrido entre o momento em que o candidato oficializa a sua inscrição e o início do processo de reconhecimento, quais as sugestões de melhoria que implementariam no processo RVCC e as aprendizagens adquiridas ao longo de todo o processo.

Verificámos, portanto, que a generalidade dos participantes do nosso estudo ficou satisfeita com o processo. Contudo importa saber se o grau de satisfação é transversal a todo o processo, desde o momento de inscrição até à sua conclusão: “*gosto de desafios e achei interessante*” (Rafael); “*acho que é uma oportunidade única*” (Raquel); “*eu acho que foi difícil*” (Alexandre) “*superou as minhas expectativas*” (Sara); “*para mim foi excelente!*” (Mariana).

De salientar que após efetuar a inscrição no Centro Qualifica é realizado o acolhimento ao candidato, e a este momento segue-se o diagnóstico e orientação. Esta etapa visa a recolha de

informação sobre o adulto de forma que lhe seja apresentada a alternativa que melhor se adegue ao seu perfil (Portugal, 2017). Este procedimento permite dar a conhecer ao adulto a forma como desenvolve todo o processo RVCC.

Posteriormente à etapa de diagnóstico e orientação o adulto deverá optar pela modalidade de formação mais adequada à sua realidade. Caso o encaminhamento resulte na realização do processo RVCC, o adulto permanece o Centro Qualifica e efetiva as fase de reconhecimento e validação de competências, as 50 horas de formação complementar obrigatórias e a certificação e validação de competências (Corcetti & Loreto, 2020).

Dependendo do modo de funcionamento de cada Centro Qualifica, poderá resultar na desmotivação do adulto quando confrontado com longos períodos de espera entre o momento em que se inscreve e é realizado o acolhimento, e ainda desde o momento em que é encaminhado para processo RVCC e o momento em que inicia as atividades de reconhecimento. De salientar, no que se refere ao período decorrido entre as atividades de reconhecimento e a conclusão do processo, no caso do nosso estudo nenhum adulto excedeu os 18 meses desde o momento em que assume o estado de “em reconhecimento” e a certificação. A listagem inicial de potenciais participantes no estudo, foi fornecida pelo Centro Qualifica da Asmal, e retirada da plataforma SIGO, respeitando os seguintes elementos de filtragem “adultos certificados entre o dia 01/1/2019 e o dia 31/12/2021”.

Quando analisada a perceção dos participantes do nosso estudo face ao período temporal, decorrido entre o momento de inscrição e o reconhecimento, não foram verificadas respostas que apontassem para longos períodos de espera: „*eu acho que me escrevi em junho, ou assim, e foi em setembro então que a gente começou, foi rápido*” (Raquel); “*Não, acho que não, porque, eu inscrevi me acho que foi em março, abril e comecei em setembro*” (Mariana); “*desde a primeira entrevista, em Almancil (...) fiquei uns meses à espera que me chamassem (...) tive que esperar que houvesse vaga para Loulé*” (Sara); “*foi rápido, inscrevi-me num dia e passado dois, três dias fui contactado*” (Rafael).

Apesar de este processo pretender, como o nome indica, reconhecer as competências adquiridas, o mesmo também atua ao nível do desenvolvimento de competências.

Segundo Fragoso (2005), o processo RVCC não se centra na aquisição de aprendizagens, mas no reconhecimento, considerando que o adulto já é detentor de aprendizagens, necessitando apenas de as evidenciar para obter a certificação.

Tendo em linha de conta que todas as vivências acarretam conhecimento, competências e significados, o processo RVCC não é exceção. A nossa análise permitiu-nos identificar algumas das competências adquiridas e desenvolvidas ao longo do percurso, por parte dos participantes

no estudo: *“adquiri alguns conhecimentos, claro, fica sempre com alguma coisa que a pessoa desconhece ou que não está tão a par”* (Alexandre); *“Aprendi muito (...) corrigir o português e mais o português de Portugal (...) eu nem sabia o que era o PowerPoint (...) uma das coisas que aprendi foi voltar a ler”* (Sara); *“a parte da informática”* (Raquel);

“nós adquirimos sempre a capacidade (...) em termos de apresentações de PowerPoint eu pouco sabia mexer nisto (...) uma das ferramentas que também aprendi foi a forma como tudo se escrevia (...) eu lembro me quando comecei a fazer o processo RVCC não escrevia tão rápido” (Rafael);

A generalidade dos participantes do nosso estudo assume que já recomendou o processo RVCC a familiares e amigos: *“Já recomendei”* (Sofia); *“sim era o que eu indicava (...) porque eu acho que abrange um todo (...) a pessoa procura estudar porque pensa eu já estou velho para ir aprender (...) mas ali você aprende outras coisas”* (Raquel); *“Sim, sim, aliás, já tenho aconselhado, inclusivamente ao meu filho que tem o 9º ano”* (Alexandre); *“a minha cunhada fez o processo RVCC, tirou o 9º ano porque eu também lhe disse para ela fazer”* (Rafael).

3.2.2. Metodologias utilizadas

No que se refere às metodologias adotadas no âmbito do processo RVCC, os indicadores explicitam a opinião dos participantes relativamente ao desenvolvimento das sessões, ao acompanhamento realizado pela equipa de técnicos, formadores e coordenadores e ainda sobre a abordagem autobiográfica.

Apesar de certificar formalmente, à semelhança da instituição escola, quando inicia o processo RVCC os adultos deparam-se com um modo de funcionamento completamente diferente. Num Centro Qualifica os adultos não têm aulas, têm sessões de trabalho, individuais ou em grupo. Num Centro Qualifica não há horários obrigatórios, há horas de trabalho flexíveis, definidas pelos profissionais de formação, de acordo com o ritmo e exigências profissionais do adulto (Fragoso, 2005). Conforme referido anteriormente, cada Centro Qualifica tem o seu modo particular de funcionamento, no caso concreto do Centro Qualifica da Asmal, as sessões são desenvolvidas semanalmente, com uma carga horária de 3 a 4 horas, em horário pós-laboral, salvo raras exceções. Estas sessões semanais destinam-se à realização das 50 horas de formação

complementar, que assumem um carácter obrigatório no processo, e ao desenvolvimento de atividades de reconhecimento, que podem ser trabalhadas em grupo ou individualmente.

De salientar que, segundo Pires (2007), de acordo com os princípios que orientam o reconhecimento e validação de competências, os mesmos centram-se no singularismo e na individualidade, justificando o recurso a metodologias mais personalizadas com é o caso dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem (PRA).

Para Fernandes (2007), o processo RVCC exige a elevada participação do adulto, a iniciativa do adulto, visto que todo o processo é desenvolvido em torno da construção do PRA.

A totalidade dos participantes no estudos consideraram que a realização das sessões e a respetiva carga horária foi a adequada. Os participantes salientaram, ainda, que a forma como as sessões foram agendadas e desenvolvidas permitiu-lhes conciliar a realização do processo com a vida familiar e profissional: *“podia gerir o tempo à minha maneira (...) durante o dia não, mas à noite e ao fim de semana dedicava-me ao processo (...) uma vez por semana e depois há a tal possibilidade de trabalhar autonomamente em casa”* (Rafael); *“na escola eu teria que ir todos os dias (...) eu não podia exigir tanto horário (...) a comodidade ser só um dia por semana, mesmo que fosse o dia todo, mas era só um dia.”* (Raquel); *“poder fazer depois do horário de trabalho e não ter que estar a faltar ao trabalho para poder fazer os meus estudos (...) foi o conseguir estar a fazer em casa”* (Mariana); *“a nível de horários (...) é mais flexível”* (Alexandre);

Em termos de equipa, os principais perfis presentes num Centro Qualifica são: o Coordenador, que representa a instituição, o Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (TORVC) e os formadores (Corceti & Loreto, 2020).

Segundo Pires (2007), de entre os profissionais que intervêm no processo de reconhecimento e validação, coordenador, técnicos de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (TORVC) e formadores, têm um papel fundamental na valorização dos adquiridos experienciais dos adultos que acompanham. A elevação da autoestima, o apoio prestado no processo de consciencialização e explicitação das aprendizagens, revelam o contributo destes quadros de referência no reconhecimento e validação de competências.

Para Cavaco (2018), torna-se fundamental que o acompanhamento realizado por parte dos profissionais de formação vá ao encontro das necessidades dos adultos em processo (Cavaco, 2018).

Para Pires (2007), perante as mudanças do processo educativo, estes profissionais, tiveram de repensar saberes e competências para atuar numa sociedade em mudança, a valorização dos saberes adquiridos experiencialmente e a crescente atenuação das linhas que separam formação

geral, profissional, entre formação inicial e formação contínua, entre educação formal e informal. Segundo a autora, a capacidade reflexiva é considerada como um elemento-chave do processo RVCC, capacidade essa que não é transversal a todos os indivíduos (Pires, 2007).

De acordo com a informação apurada juntos dos participantes no estudo, podemos afirmar que a totalidade dos entrevistados considerou que o desempenho dos profissionais de formação foi excelente:

“a forma como nos apresentaram o processo, a forma como os formadores nos valorizaram e a forma como eles nos diziam, com a sua paciência de explicarem, de uma forma tão assertiva, aquilo que nós tínhamos que fazer, nós pessoas de responsabilidade também tínhamos que corresponder” (Rafael); *“a explicação deles é muito boa e eles estão ali”* (Raquel); *“a formadora tinha o dom de, por mais que eu pensasse que não conseguia falar mais daquele tema, ela ainda conseguia ir buscar ali mais qualquer coisa”* (Mariana); *“cinco estrelas (...) sempre ajudaram, felizmente, não precisei de grande ajuda, mas no que necessitava”* (Alexandre); *“a técnica para mim foi uma maravilha, porque às vezes eu tinha alguma dúvida eu ligo (...) houve um apoio que eu diria que foi, não é demais, mas superou muito a minha expectativa”* (Sara).

A educação de adultos, na sua abordagem às histórias de vida, ganha novos contornos que integra o quotidiano dos indivíduos. A abordagem autobiográfica assume um papel fundamental na relevância dos contextos de aprendizagem presentes no quotidiano dos indivíduos (Nico et al., 2021).

Num Centro Qualifica não há testes, há formas de evidenciar competências e há um júri de certificação (Fragoso, 2005).

A especificidade da abordagem autobiografia remete-nos para a complexidade dos fatores a serem conjugados para que o processo faça sentido para os intervenientes, numa análise à posição dos participantes no estudo, face à exposição da sua história de vida, não obtivemos dados que nos indicassem desagrado ou constrangimento:

“dentro dos temas que eram pedidos, dentro daquilo que foi o meu passado, dentro do que é o meu presente, dentro daquilo que já fiz, ao fim ao cabo vejo aquele portefólio como, grande parte da minha vida que ali está” (Rafael); *“não*

é nada por ali além, escrever sobre nós” (Sofia); “foi um trabalho que eu gostei muito de fazer porque foi desde que, eu acho que os meus pais conceberam até a atualidade (...) a parte da gente ter de estar a falar sobre nós, para mim já é uma vantagem” (Mariana); As pessoas também não querem falar, não falam. Falam até onde querem falar” (Alexandre); “na minha vida houve momentos maravilhosos, mas também houve momentos menos bons (...) foi uma maneira de desabafar” (Sara).

3.3. Mudanças ocorridas na vida dos adultos

Esta categoria desdobra-se em três subcategorias e em diversos indicadores, conforme se pode verificar na Tabela 4.4. O presente estudo tem com objetivos identificar e perceber as alterações provocadas na vida dos adultos que se qualificaram através do processo RVCC. Nesse sentido, importa saber quais foram as alterações identificadas pelos adultos nas suas vidas desde o momento em que iniciaram o processo. Assim, relativamente à categoria #mudanças ocorridas na vida dos adultos”, interessa-nos conhecer vários aspetos relacionados com esta questão, que, posteriormente analisados, nos permitirão identificar quais as alterações ocorridas e qual a sua representatividade na vida do adulto, em três dimensões distintas: a dimensão pessoal, a dimensão profissional e a dimensão social e comunitária.

Tabela 4.4

Categoria de Análise “Mudanças Ocorridas na Vida dos Adultos”, Subcategorias e Indicadores

Categories	Subcategorias	Indicadores	
Mudanças ocorridas na vida dos adultos	Dimensão Pessoal	Desenvolvimento pessoal	
		Progressão escolar/académica	
		Desenvolvimento de competências	
		Progressão de carreira	
		Aumento do vencimento	
		Estabilidade	
	Dimensão Profissional	Abertura para novos projetos profissionais	
		Desenvolvimento de competências	
		Realização profissional	
		Interesse em participar de ações de formação	
		Dimensão Social e Comunitária	Desenvolvimento social
			Participação na comunidade
Desenvolvimento de competências			

3.3.1. Dimensão pessoal

Os indicadores explicitam em que domínio da vida pessoal dos adultos, que se qualificaram através do processo RVCC, foram verificadas alterações, de forma direta ou indireta. Na dimensão pessoal revelou-se necessário perceber se as alterações ocorridas se prendem com o desenvolvimento pessoal, se a alteração se reflete na progressão dos estudos - no caso dos adultos que se certificaram no nível básico -, ou na progressão académica - no caso dos adultos que se qualificaram no nível secundário.

O conceito de mudança assume um carácter multidisciplinar, correspondendo quer a alterações radicais como a alterações que passam despercebidas, tidas como meros ajustamentos de carácter pontual (Glatter, 1992).

Para Lima (2012), o que está em causa é o valor das aprendizagens; o impacto do processo RVCC é inevitável.

A grande maioria dos participantes no estudo assume que o processo RVCC provocou mudanças na sua vida pessoal, ao nível do desenvolvimento pessoal e de competências.

Algumas das mudanças referidas pelos participantes ao nível do desenvolvimento pessoal e de competências são transversais à dimensão profissional, no entanto destacamos algumas mudanças, identificadas pelos participantes no estudo, que refletem o desenvolvimento pessoal e de competências:

“ter a competência de perceber de que forma é que podemos pesquisar na internet (...) escrever mais (...) estas novas plataformas, estas redes sociais (...) de uma forma natural agente vai adquirindo também mais conhecimentos e também mais competências (...) foi uma ferramenta” (Rafael);

“ser independente (...) Hoje em dia leio muito (...) vejo poucas novelas (...) vejo muito noticiário” (Raquel);

“achei que podia concluir outras coisas” (Sofia);

“os miúdos (...) ter alguém lá em casa, que tem o 12º ano ou que já está na universidade, acho que os puxa ali um bocadinho (...) isto ser mãe, a gente às vezes perde ali um bocadinho, o tempo para nós e o estar a fazer o trabalho, às vezes, punha-me a pensar “eu fazia isto antigamente, antes eu fazia isto”, “porquê que eu não posso voltar a fazer?” (Mariana);

“a autoconfiança (...) mais confiança em mim mesma, a minha autoestima (...) ensinar-lhe como faz um trabalho no PowerPoint e no Word (...) como se deve fazer (...) a estrutura (...) como se deve fazer o início, meio e fim (...) aprendi a ter gosto pelo livro, pela leitura, o ler bem, tentar perceber bem tudo o li” (Sara).

O Processo RVCC estabelece vias de acesso a oportunidades ao nível da educação e formação, facilita a integração e a mobilidade formativa, promovendo a aprendizagem ao longo da vida, desenvolve a autoestima, a autoconfiança, a autonomia, com base na motivação e no envolvimento dos adultos no processo de aprendizagem, contribuindo para o reforço e a construção de identidades pessoais, sociais e profissionais (Pires, 2007).

Dos seis adultos que participaram no nosso estudo três candidataram-se ao ensino superior: *“cheguei a me candidatar (...) para fazer uma licenciatura através da Universidade Católica”* (Raquel); *“inscrevi-me para ciências da comunicação na universidade”* (Rafael); *“comecei a*

preparar-me para ir para a universidade (...) fiz o curso preparatório e fiz a prova agora no dia 20” (Sara).

3.3.2. Dimensão profissional

Os indicadores explicitam em que domínio da vida profissional dos adultos, que se qualificaram através do processo RVCC, foram verificadas alterações, de forma direta ou indireta. Na dimensão profissional revelou-se necessário perceber se as alterações ocorridas se relacionam com questões de progressão da carreira, a um aumento do vencimento auferido pelo adultos, a estabilidade contratual, na abertura de novos projetos profissionais, no desenvolvimento de competências, na realização profissional e no interesse em participar em ações de formação. Dos seis adultos participantes no nosso estudo, três assumem e que o processo RVCC provocou mudanças na sua vida profissional, ao nível da progressão de carreira:

“eu já estava quase a passar a responsável, passei (...) o próximo passo agora (...) seria de gerente de loja, inclusive já me fizeram a proposta (...) pôr lá no currículo que eu tenho o 12º ano (...) dar mais oportunidades do que quem tem o 6º ano” (Raquel);

“tive uma mudança muito grande desde que concluí o 9º ano (...) estava aqui a trabalhar aqui em são Brás, aqui mesmo na clínica, e fui para o hospital particular do Algarve” (Sofia);

“tenho possibilidades, já tive uma possibilidade de uma porta se abrir, mas estamos em standby” (Mariana);

O processo de RVCC estabelece a aproximação ao mercado de trabalho junto dos desempregados e inativos e na procura ativa de emprego (Fernandes, 2007).

Ao nível do aumento do vencimento, apenas um dos participantes no estudo referiu ter sido aumentada na sequência ter aumentado as suas qualificações: *“tive um aumento das remunerações porque a empresa automaticamente quando a pessoa conclui (...) um curso (...) eles dão um valor a mais por ter concluído o 12º ano” (Raquel).*

Dos seis participantes no estudo apenas um referiu que a sua estabilidade profissional, em termos de contrato de trabalho foi conseguida com base no aumento das suas qualificações: *“aqui entrei a recibos verdes, agora estou em contrato temporário (...) o resultado do concurso para assinarmos o contrato e entrar para o quadro (...) Porque houve uma parte em que o nosso currículo que nesse aspeto foi avaliado (...) lá já está como eu tenho 12º ano”* (Mariana). Ao nível do desenvolvimento de competências, no âmbito profissional, a maioria dos participantes no estudo identificou mudanças significativas em diversos domínios:

“da informática” (Raquel);

“perceber como é que podemos desenvolver todos os temas que nos são pedidos de uma forma coerente e também estruturada (...) a forma de estruturar (...) hoje em dia consigo pôr aqui em prática alguns dos conceitos e da forma como me ensinaram a desenvolver todos os textos (...) em termos de apresentações de PowerPoint eu também pouco sabia mexer nisto (...) tive a apresentar os diapositivos em PowerPoint, uma aprendizagem que eu coloquei aqui em prática” (Rafael);

De salientar que todos os seis participantes no nosso estudo, apenas um mudou de trabalho após ter concluído o processo RVCC: *“estava aqui a trabalhar aqui em São Brás, aqui mesmo na clínica, e fui para o hospital particular do Algarve (...) descobri novos projetos, novas coisas”* (Sofia).

Dos seis participantes no estudo apenas um referiu que a conclusão do processo RVCC lhe permitiu abraçar um projeto ao nível da formação profissional, que nunca o concretizou por não ter o 12º ano, condição exigida pelo percurso formativo pretendido pelo adulto: *“eu na altura estava a pensar em tirar um curso de diretor de segurança (...) ainda estou a pensar, não tive oportunidade ainda (...) necessitava do 12º ano”* (Alexandre).

3.3.3. Dimensão social e comunitária

Os indicadores explicitam em que domínios da vida social e comunitária foram verificadas alterações, de forma direta ou indireta, nos adultos que se qualificaram através do processo RVCC,. Na dimensão social e comunitária revelou-se necessário perceber se as alterações

ocorridas se prendem com o desenvolvimento social e na participação ativa na comunidade, e no desenvolvimento de competências.

Segundo Novak (1998), “a aprendizagem significativa deve estar subjacente à integração construtiva do pensamento, sentimentos e ações, se os formandos pretenderem ser bem-sucedidos e alcançar uma sensação de capacitação e, também, de compromisso e responsabilidade (p. 113).

Destacamos a opinião de um dos participantes do nosso estudo, no que se refere ao desenvolvimento social:

“a gente põe sempre em prática (...) aquilo que aprendemos ao lado das pessoas que também nos valorizam e que gostam de nos ensinar (...) depois também vamos, no futuro, tirar partido (...) porque nós dentro do padrão cultural onde estamos, somos educados, nós temos tendência a ser semelhantes a essas pessoas (...) a partir do momento em que nós começamos a ver outros exemplos melhorados de vida, nós também os queremos seguir” (Rafael).

Em termos de participação ativa na comunidade apenas um participante no nosso estudo refere a preocupação que tem em manter uma participação ativa na sociedade, num a ótica de dar e receber:

“gosto muito de os ajudar a fazer os trabalhos (...) o meu filho teve um trabalho (...) os colegas lá em casa, (...) eles foram-se moldando conforme a coisa que eu lhes ia dizendo (...) ficaram todos contentes tiveram os quatro cem por cento trabalho (...) gosto muito de os ajudar” (Mariana)

Ao nível do desenvolvimento de competências sociais, os participantes do nosso estudo referem domínios muito distintos daquilo que consideram ter sido as mudanças provocadas pela sua participação no processo RVCC: “considero-me mais bem informado (...) A austeridade que é imposta a nível governamental (...) A nível europeu” (Rafael); “mais assertiva” (Raquel); “vou fazer reciclagem, (...) os miúdos vão interagindo, vão percebendo que realmente é importante fazer” (Mariana).

Estas foram as alterações identificadas pelos adultos, que participaram no nosso estudo, que segundo eles foram impulsionadas pela participação no processo RVCC e pela consequente qualificação. Segundo os participantes no estudo, e seguindo as linhas orientadoras a que nos propusemos, podemos afirmar que existe toda uma envolvente no âmbito do processo RVCC que viabilizou a ocorrência de alterações quotidianas na vidas destes adultos. Destacamos todo o envolvimento e contributo da equipa técnica do Centro Qualifica, todo o apoio oriundo de familiares e amigos, todo o apoio humano externo ao Centro Qualifica e presente no dia a dia destes adultos e nas suas vivências na sociedade e particularmente na comunidade onde estão inseridos.

CONCLUSÕES

Este estudo centrou-se na análise e compreensão das perceções de adultos que se qualificaram através do processo de RVCC, relativamente às mudanças ocorridas nas suas vidas durante e após a conclusão do percurso de qualificação.

Baseando-nos nos resultados que apurámos nas entrevistas que realizámos, e guiando-nos pelos objetivos já descritos e que reproduzimos abaixo:

- Perceber os motivos que levaram os adultos a optar pelo processo RVCC face a outros percursos de qualificação existentes;
- Identificar as mudanças ocorridas na vida dos adultos que aumentaram as suas qualificações através do Processo RVCC;
- Conhecer a opinião dos adultos sobre o Processo RVCC.

Relativamente aos motivos que levam os adultos a optar pelo Processo RVCC face a outros percursos de qualificação existentes, os nossos objetivos eram conhecer as expectativas dos participantes face ao processo RVCC.

A análise de conteúdo que realizámos aos depoimentos dos adultos entrevistados procura identificar concretamente as razões da escolha do processo RVCC face a outros percursos de qualificação existentes em território nacional e qual a finalidade da candidatura. As razões da escolha do processo RVCC como percurso de qualificação face ao restantes percursos existentes baseia-se na adequação do mesmo à situação familiar e profissional dos adultos. O processo RVCC surge como um percurso de qualificação que permite a conciliação entre a vida pessoal, familiar e profissional. A finalidade da candidatura ao processo RVCC por parte dos adultos entrevistados é percecionada como forma de obtenção de certificação de nível básico ou secundário. No entanto, alguns entrevistados referem a obtenção de certificação como um meio que lhes permitirá ter acesso a outros projetos, tanto pessoais como de cariz profissional, ou até mesmo na progressão dos estudos, no caso dos adultos que se certificaram no nível básico, e na progressão académica no caso dos adultos que se certificaram no nível secundário.

Relativamente às mudanças ocorridas nas dimensões pessoal, profissional e comunitária dos adultos que se qualificaram através do processo RVCC, os nossos objetivos eram identificar as mudanças ocorridas na vida dos adultos que estão, de forma direta ou indireta, relacionadas com o processo RVCC e ainda identificar em que dimensão da vida dos adultos (pessoal, profissional e social) as mudanças ocorridas são mais evidentes.

Segundo Pires (2007), os motivos que levam à emergência do reconhecimento e validação de competências são diversos, e todos partilham, inquestionavelmente, um valor pessoal, profissional, social e económico. Esta valorização aumenta à medida que vão ocorrendo as mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea.

O CIDEC – Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos, realizou um estudo, datado de 2004, a pedido da DGFV – Direção Geral de Formação Vocacional, sobre os, na altura denominados, Centros RVCC. O estudo centrou-se na análise do percurso socioprofissional de adultos certificados até ao final do ano de 2002. Neste estudo os efeitos da certificação remetem-nos, principalmente, para as dimensões de carácter subjetivo, ao nível da autoestima, autovalorização e construção de um plano individual pessoal e profissional. Efeitos esses traduzidos num impacto positivo na vida dos adultos certificados. Passados todos estes anos, e tendo em consideração as alterações a que o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências esteve sujeito, podemos dizer que os de efeitos provocados na vida dos adultos certificados as perceções são muito semelhantes.

Do conjunto de perceções sobre as mudanças provocadas pelo processo RVCC na vida dos adultos entrevistados, podemos constatar que o processo RVCC tem um poder transformador na vida dos adultos que o realizam. Algumas das perceções transmitidas pelos adultos entrevistados permitem verificar que existem indicadores que são transversais às distintas dimensões analisadas no que se refere a competências reconhecidas ou adquiridas, e que na aplicação no quotidiano dos entrevistados tem um efeito transformador, quer na dimensão pessoal, profissional ou social. Verificámos uma reduzida frequência de perceções sobre o contributo do RVCC para a abertura de possibilidades profissionais. Os dados recolhidos nas entrevistas revelam que a situação profissional dos entrevistados não sofreu grandes alterações após a conclusão do processo RVCC. No entanto, o processo RVCC revela-se importante na vida profissional do adulto na medida em que aumenta a autoeficácia permitindo-lhes enfrentar novos desafios profissionais, contruir planos para um futuro profissional melhor e progredir na carreira (Salgado, 2022). Os dados recolhidos nas entrevistas mostram que após a conclusão do processo de RVCC a aprendizagem e a certificação dessas aprendizagens são percecionadas como tendo contribuído para a realização pessoal, da autoestima e da autoconfiança, que se refletem numa maior consciencialização do mundo que os rodeia, no desenvolvimento social e na participação ativa na comunidade que integram. Para Salgado (2022), o processo RVCC não se cinge exclusivamente ao adulto. Ele abrange toda a família, facilitando o desenvolvimento da literacia familiar, dotando os pais de novas competências de aprendizagem que irão

desenvolver os seus filhos. O próprio quotidiano familiar sofre alterações passando a ser um contexto educativo mais enriquecido.

Relativamente o grau de satisfação dos adultos relativamente ao processo RVCC após a sua conclusão, os nossos objetivos eram conhecer a opinião dos participantes sobre o processo RVCC, verificar se as suas expectativas iniciais tinham sido atingidas e aferir o nível de satisfação dos participantes face ao processo.

O processo de RVCC contribui para o investimento na aprendizagem ao longo e ao largo da vida. Alguns adultos que certificaram no nível secundários realizaram candidatura ao ensino superior.

No conjunto de opiniões sobre a importância de terem construído um PRA, baseado na história de vida e com toda a sua complexidade estrutural, surge como um impulsionador na planificação e na concretização de projetos de continuação das suas aprendizagens no futuro. Estas mudanças ocorridas no investimento na aprendizagem ao longo e ao largo da vida, em curso e em projeto, estão diretamente relacionadas com a autoestima e autoconfiança que referimos anteriormente. Trata-se de competências desenvolvidas no decurso do processo de reconhecimento, e evidentes nas perceções de sucesso e satisfação geral alcançada após a certificação, concretamente atribuindo a fatores pessoais, quando é reconhecida a autoria, participação e envolvimento que as metodologias autobiográficas permitem. Com base na reflexão sobre as próprias história de vida e das vivências experienciadas, e com a possibilidade de escolher e explorar, recorrendo situações e assuntos de interesse pessoal, facilita o envolvimento e o autoconhecimento, bem como a atribuição de sentido e a eficácia no processo de aprendizagem. As perceções dos entrevistados revelam que a elaboração do PRA foi um trabalho exigente, desenvolveu competências ao nível da autoestima, da autoconfiança, capaz de motivar estes adultos a continuar o longo caminho da aprendizagem. Os entrevistados reconhecem, ainda, que o sucesso que alcançaram não seria exequível sem o apoio dos educadores, que revelaram ter um papel fundamental ao longo de todo o processo. Segundo as perceções dos adultos entrevistados, os educadores tiveram a capacidade de “descomplicar”, compreender e estimulá-los a gerirem e a darem sentido ao seu percurso de aprendizagem, apoiando-os na construção do PRA, que serve de base a todo o processo RVCC.

A análise das perceções revela o que os adultos entrevistados aprenderam no processo de RVCC, as competências reconhecidas, as competências desenvolvidas, a capacidade de reflexão, a assertividade, o respeito pelo próximo, e a valorização cultural, entre outros. Mas também foi referido o desenvolvimento de competências específicas no processo de RVCC,

nos domínios da estruturação de textos, na escrita, leitura, e no uso de novas tecnologias. No domínio das TIC, destacamos o uso de plataformas online, da *drive* e de programas informáticos como o *Word* e o *PowerPoint*. Acresce a organização do trabalho e a gestão pessoal, de forma que concluíssem este percurso sem que a sua vida familiar e profissional fosse penalizada.

Com base nos resultados apresentados foi possível confirmar o carácter transformador do processo RVCC, uma vez que foram evidenciadas mudanças significativas na vida dos adultos que se qualificaram através do processo. É notório o poder transformador do processo de RVCC ao longo e ao largo da vida dos adultos entrevistados. Conscientes que esta perceção se circunscreve à realidade analisada, não nos permitimos, contudo, generalizar os resultados obtidos para os muitos outros adultos que realizaram o processo de RVCC.

Esperamos que os resultados aqui apresentados sirvam de inspiração a estudos futuros, no sentido de explicitar e analisar o recurso a metodologias autobiográficas e o impacto que as mesmas têm na atribuição de significados às aprendizagens realizadas pelos adultos.

No sentido de partilhar uma opinião muito pessoal sobre o processo RVCC, dentro do cenário da qualificação da população portuguesa, caracterizada por baixos níveis de escolaridade quando comparados com a médias verificada nos restantes países da união europeia, destaco a necessidade de perpetuar a aprendizagem ao longo da vida com base no reconhecimento das experiências de vida. É de louvar a iniciativa de pessoas de idade avançada, perto da idade de reforma, pessoas que pelos mais diversos motivos, em alguma altura da sua vida tiveram de abandonar os estudos para poder sobreviver num país que esteve parado no tempo cerca de 40 anos, e que criou na população a necessidade de trabalhar, deixando para segundo plano a sua formação escolar. A todos estes adultos eu dou os meus sinceros parabéns, pela iniciativa, pela coragem, pela determinação, e principalmente por não terem desistidos face às dificuldades com as quais se foram deparando ao longo de todo o processo RVCC. Felicito ainda as equipas técnicas dos Centros Qualifica, coordenadores, técnicos de ORVC e formadores, que são fundamentais nesta jornada e que sem eles os adultos não concretizavam o seu sonho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L.; Imaginário, L.; Magalhães, J.; Barros, G.; Castro, J.; Osório, A.; Sequeira, F. (2002)
In: Araújo, S. (Coords.) *Referencial de competências chave - Educação e formação de adultos*. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Antunes, M. & Macedo, A. (2021). O papel da educação não formal (de adultos) na promoção do envelhecimento bem-sucedido. *Educação. Pesquisa*, 47.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202147228938>
- Barros, R. (2018). A educação de adultos em Portugal e os traços da política global em tempos de austeridade. *HOLOS*, 34, (02), (pp. 460-483).
<http://doi.org/10.15628/holos.2018.6980>
- Barros, R. & Ferreira, J. (2018). Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália. In: Cavaco, C. (Coords.) *Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália*. (pp.43-71) Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Barceló, M. (1998). *La sociedad del conocimiento*. Beta Editorial.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bertaux, D. (1997). *Les Récits de Vie: Perspective Ethnosociologique*. Nathan.
- Becker, H. (1994). *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Hucitec.
- Bisol, C. (2012). Estratégias de pesquisa em contextos de diversidade cultural: entrevistas de listagem livre, entrevistas com informantes-chave e grupos focais. *Estudos de Psicologia*, 29 (supl.), (pp. 7219-726).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos* (pp. 75-134). Porto Editora.
- Cavaco, C. (2018). Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália. In: Cavaco, C. (Coords.) *Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália*. (pp. 5-11). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Chainho, M. L. (2010). *Funções da equipa técnico-pedagógica no processo RVCC Representações dos diferentes atores*. Algarve: Universidade do Algarve & Escola Superior de Educação de Beja.

- Comissão Europeia, (2011). Comunicação da Comissão Europeia ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. *Combater o Abandono Escolar Precoce: Um contributo essencial para a estratégia «Europa 2020»*.
- Corcetti, E. & Loreto, M. (2020). Trajetória das políticas públicas de educação e Formação de adultos em Portugal: Avanços e descontinuidades. *Trabalho & Educação*, 29 (1), (pp. 55-73).
<http://doi.org/10.17648/2238-037X-trabedu-v29n1-20749>
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), (pp. 532-550).
<http://dx.doi.org/10.5465/AMR.1989.4308385>
- Evans, J. (2014). New PIAAC results: Care is needed in reading reports of international surveys. *Adults Learning Mathematics: An International Journal*, 9(1), (pp. 37-52).
- Fragoso, A. (2005). *Redescobrir quem sou para reinventar quem posso ser: um ensaio à volta dos processos RVCC*. E.S.E. da Universidade do Algarve.
- Fernandes, P. A. (2004). In: Trindade S. (Coords.) *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos.
- Fernandes, P. A. (Coord.) (2007). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida: Atualização e Aperfeiçoamento*. Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie: le méthode biographique dans les sciences sociales*. Librairie des Meridiens.
- Finger, M. & Asún J.M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada – aprender a nossa saída*. Porto Editora (pp.14-88).
- Glatter, R. (1992). A Gestão como meio de inovação e mudanças nas escolas. In Nóvoa, A. (eds), *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote.
- Guerra, I. (1997). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentido e formas de uso*, (pp. 50-53). Príncipia Editora.
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar*, (pp.36-37). Editora Record.
- Gomes, M., Umbelino, A., Martins, I. Oliveira, J., Bentes, J. & Abrantes, P. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, A.; Damião, A.; Teixeira, A.; Andrade, D.; Caetano, I.; Batista, R.; Afonso, J.; Almeida, M.; Branco, L.; Botão, M.; Duarte, T.; Figueira, I.; Marcelino, V. (2021). In:

- Alves, M. & Lameira, S. (Coords.) *Referencial de competências-chave de educação e formação de adultos – Nível Básico*. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.
- Guimarães, P. (2016). A utilidade da educação de adultos: a aprendizagem ao longo da vida na União Europeia e a política pública de educação e formação de adultos em Portugal. *Laplage em Revista* (Sorocaba), 2(1), (pp. 36-50).
<http://doi.org/10.24115/S2446-62220201621118p.36-50>
- Guimarães, P. & Barros, R. (2015). A nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal. Os educadores de adultos numa encruzilhada? *Educação Social*, 36 (131), (pp. 391-406).
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015109444>
- Guimarães, P., & Mikulec, B. (2020). Aprendizagem ao longo da vida e união europeia: A instrumentalização da educação de adultos. *Laplage em Revista*(Sorocaba), 6 (2), (pp-59-75).
<http://doi.org/10.24115/S2446-6220202062851p>
- Herriott, R. E. & Firestone, W. A. (1983). Multisite qualitative policy research: optimizing description and generalizability. *Education Researcher*, (12), (pp. 14-19).
- Imaginário, L. (1998). *Ensaio de Balanço de Competências em Portugal*. Coleções Cadernos de Emprego.
- Ireland, T. (2019). Educação ao Longo da Vida: Aprendendo a Viver Melhor. *Sisyphus Journal of Education*, 7(2), (pp. 48-64).
- Lewis, I., & Pamela, M. (1987). *So You Want to do Research: A Guide for Teachers on How to Formulate Research Questions* (pp. 9-10). Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Liétard, B. (1997). Se reconnaître dans le maquis des acquis. *Education Permanente* 133 (4).
- Lima, F. (2012). *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*. In: Lima, F. (Coords.) Estudo. Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa e CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do Instituto Superior Técnico.
- Lima, L., & Guimarães, P. (2018). Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 48 (168).
<https://doi.org/10.1590/198053144926>
- Lindiger, M. & Cunha, C. (Coord.). (2001). *Educação para todos: O compromisso de Dakar*. UNESCO
https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf

- Marques, M. & Alves, N. (2013). O programa novas oportunidades numa agenda globalmente estruturada para a educação. *Prespectiva*, 31(2), (pp. 425-448).
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p425>
- Martens, K.; Nagel, A.K.; Windzio, M.; Weymann, A. (2010). The educating state – historical developments and current trends. In: Martens, K.; Nagel, A.K.; Windzio, M.; Weymann, A. (Eds.) *Transformation of education Policy*. (pp.53-58). Palgrave MacMillan
- Melo, A. (2012). *Passagens Revoltas – 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Associação in Loco.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 2(37), (pp. 7-32)
- Moreira, W.W., Simões, R., Porto, E. (2005). *Content analysis: elaboration technique and signified units analysis*, 13(4), (pp. 107-114).
- Nico, B. & Nico, L.P. (2021). Educação de Adultos e Associativismo: um caminho. In: Loureiro, A., Feliciano, P. (Org.) *Educação de Adultos, Prespetivas e Associativismo*. (pp.101-111) Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos.
- Novak J. D. (1998). *Aprender, Criar e Utilizar o Conhecimento*. Plátano Edições Técnicas (pp.19-113).
- Osorio, A. (2005). *Educação Permanente e educação de adultos*. Instituto Piaget, (pp.9-88).
- Outeiro, A. & Fonseca, A. (2007). O impacto do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na autoestima dos adultos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (pp.34-49).
- Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo/Revista de ciências de educação*, 2, (5/20).
- Perrenoud, P., (1995). *Ofício de aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto Editora.
- PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo (2022). População residente entre 16 e 89 anos: Total Nível de Escolaridade. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Retirado de: <http://www.pordata.pt/Portugal>
- PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo (2022). Taxa de Abandono Escolar Precoce. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Retirado de: <http://www.pordata.pt/Portugal>
- Portaria n.º370/2008 de 21 de Maio do Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, publicada no *Diário da República n.º 98/2008, Série I de 2008-05-21*, (pp 2898 – 2906).
<https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/370-2008-249254>
- Portaria n.º135A/2013 de 28 de Março do Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, publicada no *Diário da República n.º Diário da República n.º 62/2013, 1º Suplemento, Série I de 2013-03-28*, (pp. 2 - 10).

<https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/135-a-2013-276436>

Portaria n.º232/2016 de 29 de Agosto, Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, publicada no *Diário da República n.º 165/2016, Série I de 2016-08-29*, (pp. 3006-3014).
<https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/232-2016-75216372>

Portugal, (2017). *Orientação ao longo da vida nos Centros Qualifica – Guia Metodológico*. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.

Portugal, (2011). Ministério da Educação. Gabinete de estatística e planeamento da educação. *Estatísticas da educação 2009/2010 – adultos*, Editorial do Ministério da Educação (pp. 40-46).

Pureza, J.; Martins, I.; Filipe, O.; Deus, J.; Rafael, I.; Gomes, M.; Basto, M.; Abrantes, P.; Brogueira, P.; Monteiro, D.; Soares, A.; Gomes, C.; Videira, J.; Grosso, M.; Martinho, T. (2006) In: Gomes, M. (Coords.) *Referencial de competências chave - Educação e formação de adultos – Nível Secundário*. Direção Geral de Formação Vocacional.

Ribeiro, C., Castro, J., Marques, F., Lopes, A., Pereira, A., Resende, A., Ribeiro, M., Veiga, S. (2000). *Balanço de Competências. O Balanço de Competências nas Oficinas Projecto*. (pp.25-26).

Roldão, M. C., (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. (pp. 10-12). Editorial Presença.

Roths, L. (2009). *A recomposição induzida do campo da educação básica de adultos*. Fundação Calouste Gulbenkian (pp.8-9).

Salgado, L. (2022). Escola, família, comunidade: uma resposta para um desafio!. *Medi@ções*, 10(2), (pp 25–34).
<https://doi.org/10.60546/mo.v10i2.360>

Santos, A., Costa, F., Silva, R. (2019). Análise de conteúdo da perspectiva de Bardin: um procedimento organizado. In: Lima, V., Ramos, M., Paula, M.(orgds.). *Métodos de análise em pesquisa qualitativa: releituras atuais*. EdIPUCRS.

Silva, E. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia* 740 (12).
<https://doi.org/10.4000/ras.740>

Silva, G. & Ferreira, M. (2017). Retrato da mudança na transição dos CNOS para os CQEP – Desafios da descontinuidade. *RCEJ/Rebules*, (29), (pp.35-57).
<https://doi.org/10.26537/rebules.vi29.2584>

Silva, G.; Valente, A.; Simões, F.; Santos, D.; Freire, M.; Alves, M.; Lameira, S.; Duarte, T. (2018). A criação e a implementação do Sistema Nacional de Qualificações. In: Silva, G. (Coords.) *Sistema Nacional de Qualificações – 10 anos* (pp.22-58). Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.

- Silva, G., Valente, A., Simões, F., Santos, D., Freire, M., Alves, M., Lameira, S., Duarte, T. (2018). O reconhecimento de competências da população adulta. In: Silva, G. (Coords.) *Sistema Nacional de Qualificações – 10 anos* (pp. 149-194). Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.
- Silva, O., Teixeira, C., Meira, E. (2021). Ofertas e Modalidades EFA: das políticas aos contextos, dos contextos às políticas. In: Loureiro, A., Feliciano, P. (Org.) *Educação de Adultos, Perspetivas e Associativismo*. (pp.112-123) Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos.
- Silvestre, M., Fialho, I., Saragoça, J. (2014). Da palavra à construção de conhecimento Meta-avaliação de um Guião de Entrevista semi-estruturada. In: Costa, A. P., Souza, F. N., Luengo, R. (Eds.) *Libro de atas de “3º Congresso Ibero-Americanos en Investigación Qualitativa” – Artículos de Ciencias Sociales* (pp. 321-330). Ludomedia.
- Weymann, A. (2010). The educating state – historial developments and current trends. In: Martens, K.; Nagel, A.K.; Windzio, M.; Weymann, A. (Eds.) *Transformation of education Policy*. (pp.53-58). Palgrave MacMillan.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research – Design and Methods*. Sage Publications. (pp. 11-15)
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso – Desenhos e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman. (pp.30-37).

ANEXOS

Anexo 1 - Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de significado (excertos das entrevistas)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Excertos das entrevistas com unidades de significado
<p>Motivos que levaram o adulto a optar pelo Processo RVCC face a outros percursos de qualificação</p>	<p>1. Razões da escolha do Processo RVCC</p>	<p>1.1. Desconhecimento de outros percursos de qualificação</p>	<p>...não imaginava o que é que ia aprender, o que é que ia fazer, (...) só quando cheguei lá, é que eu fui saber como é que funcionava (...) achei muito simplificado (...) é uma coisa voltada ali para propriamente para a idade da gente (...) tudo mais voltado para o para o nosso dia a dia (Raquel) ...eu nunca tinha ouvido falar (...) o meu marido é daqui, é português, as minhas cunhadas também e não, nunca ouviram falar (Sara)</p>
		<p>1.2. Facilitismo associado ao processo RVCC</p>	<p>...com as experiências que nós temos da vida, tornou-se muito mais fácil(...) dentro daquilo que foi apresentado no RVCC, foi uma forma mais fácil (Rafael) ... para a conclusão do 9º ano até a situação foi mais fácil, agora para o décimo segundo já exigiu mais (...) embora isto não seja muito reconhecido (...) se formos a uma empresa concorrer, eu acho que aquela pessoa que fez este processo, só como segunda opção (...) eu penso que sim, pelo menos é essa a perceção que eu tenho (...) eu fiz em dois anos o que tinha que fazer em seis (Alexandre)</p>

		<p>1.3. Flexibilidade de horários</p>	<p>...podia gerir o tempo à minha maneira, porque por exemplo, durante o dia não, porque tenho a minha atividade profissional, mas à noite e ao fim de semana, dedicava-me ao processo (Rafael)</p> <p>...era um processo que eu teria que ir todos os dias (...) na altura, eu ainda não era responsável, eu era sub responsável, então eu não podia exigir o horário (...) hoje em dia consigo ter mais flexibilidade do horário (Raquel)</p> <p>...foi uma pessoa amiga que disse que estava a tirar em Estoi, no 12º ano e que havia em Loulé também para se quisesse tirar o 9º ano, que depois eu pensei que fosse muito difícil, que não tivesse horários e com os filhos e disseram-me, não é só um dia por semana e é mais tempo, é um ano... então eu resolvi fazer (...) Sabia que havia escola noturna, mas não assim, uma vez por semana, tem que se ir todos os dias, das 7 às 11 e estava fora de questão, jamais ia concluir (Sofia)</p> <p>...fazer depois do horário de trabalho e não ter que estar a faltar ao trabalho para poder fazer os meus estudos (...) foi o conseguir estar a fazer em casa (...) É uma coisa completamente diferente do que ter que voltar à escola, ter aquelas coisas todas de escola, isso para mim já não ia funcionar (...) ia acabar por desistir (...) havia temas que ainda puxavam mais por mim e eu sentia interesse em concluir (Mariana)</p> <p>...eram mais, não digo difíceis, mas (...) levavam mais tempo, inclusivamente durante o dia, eu não tinha essa disponibilidade (...) esta vertente era mais, mais fácil (...) embora fosse durante um ano (...) não tinha aquela obrigação de estar todos os dias (Alexandre)</p> <p>...podia gerir o tempo à minha maneira (...) durante o dia não, mas à noite e ao fim de semana dedicava-me ao processo (...) uma vez por semana e depois há a tal possibilidade de trabalhar autonomamente em casa (Rafael)</p> <p>...na escola eu teria que ir todos os dias (...) eu não podia exigir tanto horário (...) a comodidade ser só um dia por semana, mesmo que fosse o dia todo, mas era só um dia (Raquel)</p> <p>...a nível de horários (...) é mais flexível (Alexandre)</p>
		<p>1.4. Número de anos afastado de um percurso escolar/formativo</p>	<p>...pois eu deixei de estudar há já muitos anos (Rafael)</p>

2. Finalidade da candidatura	2.1. Certificação de nível básico ou secundário	...para poder fazer o nono ano, depois o décimo segundo ano (Rafael) ...era ter o 12º ano, era ter mais alguma escolaridade (Alexandre)
	2.2. Aprendizagem e desenvolvimento de competências	...adquiri alguns conhecimentos, claro, fica sempre com alguma coisa que a pessoa desconhece ou que não está tão a par (Alexandre) ...aprendi muito (...) corrigir o português e mais o português de Portugal (...) eu nem sabia o que era o PowerPoint (...) uma das coisas que aprendi foi voltar a ler (Sara) ...a parte da informática (Raquel) ...nós adquirimos sempre a capacidade (...) em termos de apresentações de PowerPoint eu pouco sabia mexer nisto (...) uma das ferramentas que também aprendi foi a forma como tudo se escrevia (...) eu lembro me quando comecei a fazer o processo RVCC não escrevia tão rápido (Rafael)
	2.3. Realização pessoal	...depois de concluir o 9º ano achei que podia, incentivou-me a incluir outras coisas, por exemplo, fui tirar a carta de condução (Sofia) ...Mais para, para a autoestima da pessoa do que do que outra coisa (Alexandre).
	2.4. Progressão profissional	...Eu passei, não na altura, eu já estava quase a passar a responsável (...) É, eu passei durante o processo (...) eles viram que eu tinha perfil para aprender (...) fui evoluindo e o próximo passo agora, no meu caso, seria de gerente de loja, inclusive já me fizeram a proposta (Raquel)
	2.5. Progressão escolar/académica	...eu sempre tive o sonho de fazer universidade e ainda não desisti (Raquel)...inscrevi-me para ciências da comunicação na universidade (Rafael)

Opinião dos participantes	3. Opinião dos participantes sobre o processo após a sua conclusão	3.1. Satisfação	<p>...muito gratificante (...) gosto de desafios e achei interessante (Rafael)</p> <p>... acho que é uma oportunidade única (Raquel)</p> <p>...eu acho que foi difícil” (Alexandre)</p> <p>...superou as minhas expectativas (Sara)</p> <p>...para mim foi excelente! (Mariana).</p>
		3.2. Período temporal entre a inscrição e o reconhecimento	<p>...eu acho que me escrevi em junho, ou assim, e foi em setembro então que a gente começou, foi rápido (Raquel)</p> <p>...não, acho que não, porque, eu inscrevi me acho que foi em março, abril e comecei em setembro (Mariana)</p> <p>...desde a primeira entrevista, em Almancil (...) fiquei uns meses à espera de que me chamassem (...) tive que esperar que houvesse vaga para Loulé (Sara)</p> <p>... foi rápido, inscrevi-me num dia e passado dois, três dias fui contactado (Rafael).</p>
		3.3. Aprendizagens adquiridas	<p>... eu lembro me quando comecei a fazer o processo RVCC não escrevia tão rápido (Rafael)</p>
		3.4. Recomendação	<p>...já recomendei” (Sofia)</p> <p>... sim era o que eu indicava (...) porque eu acho que abrange um todo (...) a pessoa procura estudar porque pensa eu já estou velho para ir aprender (...) mas ali você aprende outras coisas (Raquel)</p> <p>...Sim, sim, aliás, já tenho aconselhado, inclusivamente ao meu filho que tem o 9º ano (Alexandre)</p> <p>...a minha cunhada fez o processo RVCC, tirou o 9º ano porque eu também lhe disse para ela fazer (Rafael).</p>

	4. Metodologias utilizadas	4.1. Desenvolvimento das sessões	<p>...mal ou bem, acaba por puxar pela pessoa, pela cabeça para pessoa pensar em certas coisas que no, no seu dia não pensa (Alexandre)</p> <p>...além de ser boa, tem um aspeto de conseguir transmitir o nosso conhecimento (...) se somos o que somos hoje é pelas situações que passamos e aprendemos (...) tudo tem importância, eu adquiri valores (...) aquilo foi fazendo-me perceber (...) tudo na vida serve de experiência (...) foi muito interessante (Sara)</p>
--	----------------------------	----------------------------------	---

		<p>4.2. Equipa técnico pedagógica</p>	<p>...a forma como os formadores também nos valorizaram e a forma como eles nos diziam com a sua paciência de explicarem, de uma forma tão assertiva, aquilo que nós tínhamos que fazer (...) expectativa que eles tinham connosco (...) via-se que eles também faziam as coisas com gosto e isso também nos dava aqui motivação (Rafael)</p> <p>...Tenho pessoas amigas que têm, e de família, que têm a quarta classe e já lhes disse (...) tu tens apoios, se demorares mais um bocadinho não faz mal e tudo o que tu precisares tens a semana inteira que podes ligar. Ninguém te vai estar sem te atender o telefone, sem tirar dúvidas e ias conseguir mais qualquer coisa para ti (Sofia)</p> <p>...cinco estrelas (...) sempre ajudaram, no que necessitava sempre disponíveis (...) por e-mail, por telefone, o que seja (Alexandre)</p> <p>...senti apoio (...) a técnica para mim foi uma maravilha, porque às vezes eu tinha alguma dúvida e ligava (...) houve um apoio que eu diria que foi, não é demais, mas superou muito a minha expectativa (Sara)</p> <p>... a explicação deles é muito boa e eles estão ali” (Raquel)</p> <p>...a formadora tinha o dom de, por mais que eu pensasse que não conseguia falar mais daquele tema, ela ainda conseguia ir buscar ali mais qualquer coisa (Mariana) ...a técnica para mim foi uma maravilha, porque às vezes eu tinha alguma dúvida eu ligava (...) houve um apoio que eu diria que foi, não é demais, mas superou muito a minha expectativa (Sara)</p>
--	--	---------------------------------------	--

		4.3. Abordagem autobiográfica	<p>...foi também um bocado daquilo que foi o meu passado (Rafael)</p> <p>...gostei muito (...) se um dia mais tarde, os meus filhos quiserem ler, está lá para eles lerem, mas foi um trabalho que eu gostei muito de fazer porque foi desde que, eu acho que os meus pais conceberam até a atualidade(...) houve temas que me custaram muito a falar (...) sobre as situações que já se passaram, mas foi bom lembrar (Mariana)</p> <p>... dentro dos temas que eram pedidos, dentro daquilo que foi o meu passado, dentro do que é o meu presente, dentro daquilo que já fiz, ao fim ao cabo vejo aquele portefólio como, grande parte da minha vida que ali está (Rafael)</p> <p>...não é nada por ali além, escrever sobre nós (Sofia)</p> <p>...foi um trabalho que eu gostei muito de fazer porque foi desde que, eu acho que os meus pais conceberam até a atualidade (...) a parte da gente ter de estar a falar sobre nós, para mim já é uma vantagem (Mariana)</p> <p>...as pessoas também não querem falar, não falam. Falam até onde querem falar (Alexandre)</p> <p>...na minha vida houve momentos maravilhosos, mas também houve momentos menos bons (...) foi uma maneira de desabafar (Sara)</p>
Mudanças ocorridas na vida dos adultos	5. Dimensão Pessoal	5.1. Desenvolvimento pessoal	<p>...é diferente, você, por exemplo, preencher alguma documentação, alguma coisa para escola do seu filho e lá você coloca que não tem estudos, ou, o nível básico, assim você põe assim pelo menos o secundário (...) dá-nos mais confiança (Raquel)</p> <p>...gostei muito falar das coisas que eu gosto de fazer, dos meus hobbies (...) isto de ser mãe, a gente às vezes perde ali um bocadinho o tempo para nós (...) o estar a fazer o trabalho, às vezes, punha-me a pensar (...) o ter alguém lá em casa, que tem o décimo segundo ano ou que já está na universidade, acho que os puxa ali um bocadinho (...) também vou explicando como é que foi na, na minha altura (...) acho que a gente ter os estudos, lá em casa (...) eles vêm de outra forma (Mariana)</p> <p>...a autoconfiança (...) Eu me acho capaz! (...) confiança em mim mesma, a minha autoestima (Sara)</p> <p>...temos receio sim, vimos de muitos anos sem fazer nada, sem concluir nada (...) pensando que não se consegue e depois (...) vemos que sim, e conseguimos (Sofia)</p> <p>...achei que podia concluir outras coisas (Sofia)</p>

6. Dimensão Profissional	5.2. Progressão escolar/acadêmica	<p>...acho que mudou (...) eu sempre tive o sonho de fazer universidade e ainda não desisti (...) eu cheguei a me candidatar a um programa para fazer uma licenciatura através da Universidade Católica (...) eu não fui para a frente porque depois houve um situações, problemas pessoais (...) eu até fui, cheguei a ser selecionada para entrevista e tudo porque eu tinha o décimo segundo ano (Raquel)</p> <p>...quando eu terminei o RVCC, eu decidi, já não podia seguir o curso de estética (...) comecei a estudar para entrar na universidade (...) eu fui capaz de fazer esse trabalho (...) eu também sou capaz de ir para uma universidade (Sara)</p> <p>...inscrevi-me para ciências da comunicação na universidade (Rafael)</p>	
	5.3. Desenvolvimento de competências	<p>...adquirir alguns conhecimentos, claro, fica sempre com alguma coisa que a pessoa desconhece (Alexandre)</p> <p>...a ler muito, isso eu não fazia, agora leio muito (...) agora eu leio, tenho paciência, porque antigamente eu não tinha muita paciência para ler (...) começava a ler alguma coisa, e eu já ia logo para o meio do texto e para o fim (...) aprendi a ter gosto pelo livro, pela leitura, o ler bem, tentar perceber bem tudo o lia (...) eu leio para perceber realmente qual é a mensagem que quer transmitir aquele texto (...) uma das coisas que aprendi foi voltar a ler (Sara)</p>	
	6.1. Progressão de carreira	<p>...Eu passei, não na altura, eu já estava quase a passar a responsável (...) É, eu passei durante o processo (...) eles viram que eu tinha perfil para aprender (...) fui evoluindo e o próximo passo agora, no meu caso, seria de gerente de loja, inclusive já me fizeram a proposta (Raquel)</p> <p>...alterou, mas não teve nada a ver com o processo (...) era uma coisa que já estava estipulada há uns anos (...) portanto, não, não temos nada a ver com o processo (...) aliás, a minha entidade patronal não sabe que eu tenho o 12º ano (Alexandre)</p>	
	6.2. Aumento do vencimento	<p>...tive um aumento das remunerações porque a empresa automaticamente quando a pessoa conclui um curso em que seja dado, o nono ano, se concluiu eles pagam (...) um valor a mais por ter concluído o 12º ano (Raquel)</p>	

		6.3. Abertura para novos projetos profissionais	<p>...uma parte em que o nosso currículo é avaliado (...) e nós tivemos uma nota (...) e eu nessa altura ainda não tinha concluído e tive que pedir uma declaração como estava a fazer o processo de RVCC e entreguei esses papéis juntamente com, com os meus documentos (Mariana)</p> <p>...tenho possibilidades, já tive uma possibilidade de uma porta se abrir, mas estamos em standby (Mariana)</p> <p>...é uma coisa que eu gosto, sempre gostei de biologia e geologia (...) seria ali ciências no ambiente ou nutrição (...) mudar de ramo, ir para uma licenciatura, trabalhar naquilo que eu gosto (Sara)</p>
		6.4. Estabilidade	<p>...aqui entrei a recibos verdes, agora estou em contrato temporário (...) o resultado do concurso para assinarmos o contrato e entrar para o quadro (...) Porque houve uma parte em que o nosso currículo que nesse aspeto foi avaliado (...) lá já está como eu tenho 12º ano (Mariana)</p>
		6.5. Desenvolvimento de competências	<p>...hoje em dia consigo por aqui em prática alguns, algumas, dos conceitos (...) o processo deu-lhe aqui alguma capacidade para conseguir construir, sintetizar informação, retirar o que é mais importante (...) foi um bom processo de aprendizagem que eu coloquei aqui em prática (...)dentro do processo RVCC, a oportunidade de, de adquirir mais competências e poder escrever mais, porque o facto de nós escrevermos, pesquisar, também me deu aqui outra autonomia, também me deu aqui outra ajuda (...) depois é o que nós pusemos em prática, o que eu consigo pôr em prática no desenvolvimento de muitos trabalhos (...) a gente, de uma forma natural, vai adquirindo também mais conhecimentos e também mais competências; também, fomos adquirindo, mas foi uma ferramenta, foi um período fundamental eu ter desenvolvido também aqui o processo RVCC (Rafael)</p> <p>...a primeira vez que eu fui à entrevista (...) eu vim de lá a chorar (...) porque eu achava que não era capaz (Sara)</p>

		6.6. Realização profissional	...tive uma mudança muito grande desde que concluí o 9º ano, achei que podia concluir outras coisas, por exemplo, que estava aqui a trabalhar aqui em são Brás, aqui mesmo na clínica, e fui para o hospital particular do Algarve. Aonde eu descobri novos projetos, novas coisas. Não tive medo de ir porque sabia que ia conseguir aprender novas coisas, e tem corrido bem (Sofia)
		6.6. Interesse em participar de ações de formação	...Eu na altura estava a pensar em tirar um curso de diretor de segurança (...) Ainda estou a pensar, não tive oportunidade ainda (...) há uns anos atrás podia ter tirado esse curso (...) mas depois não podia exercer porque não tinha a escolaridade necessária (...) vou tentar fazer o 12º ano e assim que surja uma oportunidade, vou frequentar esse curso (...) eu trabalho em segurança já há trinta e muitos anos, e pronto era, era um sonho (Alexandre)
		6.7. Desenvolvimento de competências	...nós adquirimos sempre a capacidade (...) hoje em dia consigo pôr aqui em prática alguns dos conceitos (...) o processo deu-me aqui alguma capacidade para conseguir construir, sintetizar informação, retirar o que é mais importante (...) foi um bom processo de aprendizagem que eu coloquei aqui em prática (...) eu lembro me quando comecei a fazer o processo RVCC não escrevia tão rápido (Rafael)

	7. Dimensão Social e Comunitária	7.1. Desenvolvimento social	<p>...aquilo que a gente aprende ao lado das pessoas que também nos valorizam” (...) as pessoas também têm que estar motivadas, a forma como me têm motivado a mim durante todos estes processos da vida, e a gente põe sempre em prática, quer a gente queira, quer não queira (Rafael)</p> <p>...hoje em dia leio muito mais, vejo poucas novelas hoje em dia, e vejo muito noticiário (Raquel)...como vai nossa sociedade (...) me interesse muito mais por determinados temas que antes, não (...) hoje em dia já me interessa mais (Sara)</p> <p>...os miúdos (...) ter alguém lá em casa, que tem o 12º ano ou que já está na universidade, acho que os puxa ali um bocadinho (...) isto ser mãe, a gente às vezes perde ali um bocadinho, o tempo para nós e o estar a fazer o trabalho, às vezes, punha-me a pensar “eu fazia isto antigamente, antes eu fazia isto”, “porquê que eu não posso voltar a fazer?” (Mariana)</p> <p>...ser independente (...) Hoje em dia leio muito (...) vejo poucas novelas (...) vejo muito noticiário (Raquel); ...: “considero-me mais bem informado (...) A austeridade que é imposta a nível governamental (...) A nível europeu” (Rafael)</p> <p>...mais assertiva (Raquel)</p> <p>...vou fazer reciclagem, (...) os miúdos vão interagindo, vão percebendo que realmente é importante fazer (Mariana).</p>
--	----------------------------------	-----------------------------	---

		7.2. Participação ativa na comunidade	<p>...aquelas coisas que as pessoas não lembram, a separação dos lixos ou sei lá, coisas assim (...) há sempre qualquer coisa que fica, que a pessoa retém (...) não ligava, pronto (...) simplesmente passava-me ao lado (Alexandre)</p> <p>... compreender melhor os outros, consigo por exemplo, a questão dos trabalhadores (...) agora eu penso e compreendo melhor a situação (...) vamos colocar no papel deles (Sara)</p> <p>...gosto muito de os ajudar a fazer os trabalhos (...) o meu filho teve um trabalho (...) os colegas lá em casa, (...) eles foram-se moldando conforme a coisa que eu lhes ia dizendo (...) ficaram todos contentes tiveram os quatro cem por cento trabalho (...) gosto muito de os ajudar (Mariana)</p>
		7.3. Desenvolvimento de competências	<p>...quando estava a tirar, eu notei muitas coisas que, por exemplo, os símbolos. Estamos rodeados de símbolos todo dia (...) nós é que andamos no dia a dia e não tomamos essa conta (Sofia)</p> <p>...a autoconfiança (...) mais confiança em mim mesma, a minha autoestima (...) ensinar-lhe como faz um trabalho no PowerPoint e no Word (...) como se deve fazer (...) a estrutura (...) como se deve fazer o início, meio e fim (...) aprendi a ter gosto pelo livro, pela leitura, o ler bem, tentar perceber bem tudo o li (Sara)</p>

Anexo 2 - Consentimento Informado (Asmal – Associação de Saúde Mental do Algarve)

17/01/23, 11:51

Correio – ANA MONICA LOPES BENTES – Outlook

Re: Dissertação de Mestrado | Pedido de Autorização

Leonarda Silva <leonarda.silva@asmal.org.pt>

seg, 16/01/2023 13:09

Para: ANA MONICA LOPES BENTES <a76759@ualg.pt>

Cara Ana Bentes,

O seu pedido está deferido.

Com os melhores cumprimentos,

Leonarda Silva

Ana Mónica Lopes Bentes <a76759@ualg.pt> escreveu no dia quinta, 8/12/2022 à(s) 19:44:

Exma. Sra. Dra. Presidente de Direção da ASMAL – Associação de Saúde Mental do Algarve,

O meu nome é Ana Bentes, desempenho funções de Técnica de Orientação, Reconhecimento e Validação e Competências (TORVC), no Centro Qualifica, promovido pela ASMAL – Associação de Saúde Mental do Algarve.

Atualmente encontro-me a frequentar o segundo ano do Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

No âmbito da Dissertação de Mestrado, pretendo desenvolver, sob a orientação da Professora Doutora Helena Quintas, um estudo que pretende avaliar as mudanças que ocorreram, nas dimensões pessoal, profissional e social, na vida dos indivíduos, adultos, que aumentaram as suas qualificações através do processo de RVCC.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª autorização para proceder à recolha de dados, através da consulta de processos e a realização de entrevistas junto dos adultos certificados no vosso Centro Qualifica.

Gostaria ainda de informar V. Ex.ª que se fará questão de informar todos os participantes, de que a participação é inteiramente voluntária e que as respostas serão anónimas, garantindo-se assim o sigilo das mesmas.

Após a conclusão e apresentação do estudo, comprometo-me a fornecer um exemplar da respetiva dissertação ou quaisquer outros dados que, eventualmente, sejam considerados importantes para o Centro Qualifica.

Caso subsistam quaisquer dúvidas sobre o pedido formulado, estou disponível para esclarecê-las.

Aguardando resposta da parte de V. Ex.ª,

17/01/23, 11:51

Correio - ANA MONICA LOPES BENTES - Outlook

Subscribo-me com os meus melhores cumprimentos.
Ana Bentes

--
Leonarda Silva
ASMAL - Associação de Saúde Mental do Algarve
CEFIPA - Loteamento Industrial de Loulé, Lote 6
tel: 289807306 | 289417997
fax: 289417995
geral@asmal.org.pt
www.asmal.org.pt

<https://outlook.office.com/mail/inbox/fdAAQsAQLxMzLzMGVjLT00OUIN9CQ2S1NZTjLWM3YTg0YTWY2hMwAQAGRHCHC29zrBDoQVjeUQs...> 2/2

Anexo 2 - Consentimento Informado (ASMAL – Associação de Saúde Mental do Algarve)

Re: Envio | Informação de Requisitos de Privacidade de Dados

Regulamento Geral da Proteção de Dados <rgpd@ualg.pt>

sex, 17/02/2023 10:39

Para: ANA MONICA LOPES BENTES <a76759@ualg.pt>

Cara Ana Mónica Bentes

Na qualidade de Encarregado da Proteção de Dados da UALG e na sequência da continuidade do Vosso pedido de Parecer sobre a Conformidade RGPD do questionário no âmbito do estudo "Alterações ocorridas na vida dos adultos que se qualificaram através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)", confirmo encontrar no estudo as condições necessárias para evitar possíveis situações que possam responsabilizar a UALG em termos de falta de cumprimento de requisitos da conformidade de privacidade de dados conforme o RGPD e LPDP.

Mais informo que para garantir a conformidade RGPD o documento de Informação Prévia de Privacidade de Dados deve ser apresentado a cada participante requisitando a sua leitura, tomada de conhecimento e assinatura para os termos e condições e termo de consentimento.

Este email representa parecer do EPD sobre tratamentos de dados pessoais e pode ser apresentado para Parecer da Comissão de Ética da Ualg.

Ao dispor para eventuais esclarecimentos ou informações adicionais.

Melhores Cumprimentos

Júlio Fernandes - na qualidade de EPD da UALG

Para mais informação e guias de ajuda, aconselho vivamente consultar a área de "Proteção de Dados" na Intranet da Ualg em <https://ualgnet.ualg.pt/servicos#protecao-de-dados>.

From: ANA MONICA LOPES BENTES <a76759@ualg.pt>

Sent: Tuesday, January 31, 2023 12:16 PM

To: Regulamento Geral da Proteção de Dados <rgpd@ualg.pt>

Subject: Envio | Informação de Requisitos de Privacidade de Dados

Exmo.(s) Sr.(s),

Na qualidade de responsável pelo estudo "Alterações ocorridas na vida dos adultos que se qualificaram através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)", venho por este meio enviar a informação de requisitos de privacidade de dados, Termos e Condições Gerais de Privacidade de Dados, devidamente datado e assinado.

Envio ainda em anexo o Guião de Entrevista, no qual estão explanadas todas as questões a aplicar aos participantes do referido estudo.

Aguardo o vosso parecer face ao exposto.

À disposição para qualquer esclareciemnto adicional.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Mónica Bentes
(a76759)