

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**PERCEÇÕES DE ADULTOS SOBRE O PROCESSO DE  
RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO  
DE COMPETÊNCIAS**

**Anaís Celestina Lopes Santiago**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

**Área de Especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural**

**Relatório de Estágio Orientado pela Professora Doutora Carmen de  
Jesus Dores Cavaco**

**2023**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Centro Qualifica que me acolheu de braços abertos, proporcionando-me a oportunidade de um novo olhar sobre a Educação. A todos os profissionais incríveis com quem me cruzei, que se demonstraram sempre disponíveis para me apoiar e com quem realizei aprendizagens essenciais ao meu futuro pessoal e profissional. A todos os adultos com quem tive o imenso gosto de privar, que depositaram em mim a confiança necessária para poderem partilhar as suas experiências mais significativas. Este trabalho só é possível graças à vossa amabilidade.

À minha orientadora, a professora doutora Carmen Cavaco, pelo trabalho exímio de acompanhamento e de incentivo, sempre com um olhar atento e perspicaz.

À minha família, uma vez que este trabalho nasce também da vontade de homenagear tudo aquilo que fazem por mim. Quanto à família que se escolhe, um especial agradecimento à Inês, amiga de uma vida inteira, não só pela sua amizade sincera, como também por todos os conselhos académicos.

Ao Miguel, companheiro das aventuras mais bonitas da minha vida, agradeço o apoio e carinho com que me presenteia diariamente, fruto da cumplicidade que mantemos há já tantos anos.

A todos os colegas provenientes da licenciatura e do mestrado, pelo apoio, disponibilidade constante e momentos de partilha. São estes instantes que ficam verdadeiramente guardados na memória. Por fim, uma palavra de agradecimento especial à querida colega Rita, que guardarei sempre com grande carinho e admiração, por me mostrar que o gosto pela Educação é capaz de superar qualquer adversidade profissional.

## RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do estágio curricular do mestrado em Educação e Formação, na área de especialidade de Desenvolvimento Social e Cultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O estágio decorreu num Centro Qualifica, inserido num agrupamento de escolas e localizado na zona oeste do país, entre 2022 e 2023.

O trabalho realizado em contexto de estágio recaiu, essencialmente, na execução de tarefas inerentes ao quotidiano de um Centro Qualifica, especialmente no que concerne aos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e ao curso Português Língua de Acolhimento (PLA). Adicionalmente, demonstrou-se oportuno o desenvolvimento de um trabalho de investigação, que surgiu através da simbiose entre os interesses e curiosidades da autora e as necessidades reconhecidas pela entidade de estágio. O estudo desenvolvido teve como questão de partida: “Que perceções têm os adultos sobre os processos de RVCC?” e procurou apurar as motivações, impressões e expectativas dos adultos face a esse processo. A investigação qualitativa baseou-se na realização de entrevistas e de observação participante, com posterior análise de conteúdo através do software *NVIVO*.

Os resultados obtidos evidenciaram que os adultos procuram aumentar as suas qualificações com a intenção de melhoria de imagem social, de valorização simbólica e de progressão profissional. Os dados indicam ainda que os adultos apresentam uma perceção predominantemente positiva relativamente à estruturação e organização do processo, bem como da escrita autobiográfica e do apoio dos formadores e técnicos.

Palavras-Chave: Educação e Formação de Adultos; Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Programa Qualifica; Abordagem Biográfica.

## **ABSTRACT**

This report was developed within the scope of a curricular internship in the Master's Degree in Education and Training, in the specialized field of Social and Cultural Development, at the Instituto de Educação (Education Institute) of Universidade de Lisboa (University of Lisbon). The internship took place in a Centro Qualifica, inserted in a grouping of schools, localized in the west region of Portugal, between 2022 and 2023.

The work accomplished in the context of the internship covered, essentially, the fulfillment of tasks inherent to the daily routine of a Centro Qualifica (Qualification Center), especially regarding the processes of Recognition, Validation and Skills Certification and the Portuguese Language of Reception course. Moreover, the development of research work was opportune, which arose through the symbiosis between the interest and the curiosity of the author, and the needs recognized by the internship entity. The study had as a key starting question: "What perceptions do adults have regarding the RVCC processes?" and sought to ascertain adults' motivations, impressions, and expectations towards this training offer. Methodologically, interviews and participant observation work were carried out, with subsequent content analysis by way of the *NVIVO* software.

The results attained highlight that adults seek to increase their qualifications with the intents of social image improvement, symbolic valuation and professional progression. Data also indicates that adults have a predominantly positive perception in regards to the process structure and organization, as well as of autobiographical writing and the support from trainers and technicians.

**Keywords:** Adult Education and Training; Recognition, Validation and Skills Certification Processes; Programa Qualifica; Autobiographical Approach.

# ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	9
<b>Parte I - Enquadramento Teórico</b> .....	12
1.1. Emergência do campo da educação de adultos .....	12
1.1.1. Da educação permanente ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida..	12
1.1.2. Evolução das políticas públicas de educação de adultos em Portugal .....	15
1.2. Diversidade de práticas na educação de adultos .....	19
1.2.1. Educação formal, não formal e informal .....	19
1.2.2. Domínios de prática na educação e formação de adultos .....	23
1.2.3. Formação experiencial: aprender através da experiência.....	27
1.3. Reconhecimento de adquiridos experienciais .....	31
1.3.1. Emergência de uma nova prática formativa .....	31
1.3.2. Orientações políticas nacionais .....	32
1.3.3. O Programa Qualifica e o reconhecimento, validação e certificação de competências .....	36
1.3.4. A abordagem biográfica no RVAE .....	42
1.3.5. Perceções dos adultos sobre os processos de RVCC .....	45
<b>Parte II – Realização do estágio curricular</b> .....	48
2.1. Caracterização da entidade de estágio .....	48
2.2. Caracterização da equipa .....	52
2.3. Tarefas realizadas em contexto de estágio .....	57
2.3.1. Tarefas no âmbito dos processos de RVCC .....	57
2.3.2. Tarefas no âmbito do curso português língua de acolhimento .....	68
2.3.3. Tarefas diversas .....	73
2.4. Perceções dos adultos sobre os processos de RVCC: investigação qualitativa .....	76
2.4.1. Investigação em Ciências da Educação .....	76
2.4.2. Enquadramento geral da investigação .....	77
2.4.3. Métodos de recolha e análise de dados .....	79
2.4.4. Caracterização dos participantes .....	84
2.4.5. Apresentação e análise de dados .....	90
2.4.5.1. Caracterização do percurso escolar dos entrevistados .....	90

2.4.5.2. Motivações para a inscrição no Centro Qualifica .....	91
2.4.5.3. Perceções de experienciar um processo de RVCC .....	93
2.4.5.4. Apreciação do trabalho desenvolvido pela equipa do Centro Qualifica .....	100
2.4.5.5. Confronto de expectativas antes de iniciar o processo face à realidade experienciada .....	101
2.4.5.6. Consequências da realização de um processo de RVCC .....	102
2.4.5.7. Valorização da aprendizagem ao longo da vida .....	104
2.4.5.8. Expectativas para o futuro .....	105
2.4.6. Síntese dos resultados .....	106
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>108</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>114</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>122</b>
Anexo I – Documento de apoio à dinamização da sessão de formação .....	123
Anexo II- Exemplos de Relatórios de balanço semanal .....	125
Anexo III- Guiões de entrevista .....	145
Anexo IV – Grade de análise de conteúdo .....	158
Anexo V – Enquadramento do estudo realizado no âmbito do estágio .....	201
Anexo VI – Consentimento informado de recolha de dados .....	202

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 – Etapas de Intervenção de um Centro Qualifica .....	38
Figura 2 – Organização dos processos de RVCC .....	40
Figura 3- Modelo de ação de investigação .....	77
Figura 4 – Cronograma de investigação .....	78

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1- Funções atribuídas à equipa de um Centro Qualifica .....	52
Tabela 2- Sessões de formação complementar presenciadas nos processos de RVCC ..	59
Tabela 3- Organização dos cursos de Português Língua de Acolhimento .....	68
Tabela 4 – Caracterização dos participantes .....	84

## **ÍNDICE DE SIGLAS**

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANQ – Agência Nacional de Qualificação

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ASC – Animação Sociocultural

CQ – Centro Qualifica

DGEP - Direção-Geral da Educação Permanente

DGFV – Direção-Geral de Formação Vocacional

EEE – Educação Extraescolar

EFA – Educação e Formação de Adultos

ERA – Ensino Recorrente de Adultos

GMEFA - Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

PRA- Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

RVAE – Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO – Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TORVC – Técnico/a de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## INTRODUÇÃO

O presente documento consiste num relatório de estágio, produzido no âmbito do Mestrado em Educação e Formação (especialidade de Desenvolvimento Social e Cultural), do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O estágio curricular aqui descrito decorreu num Centro Qualifica, inserido num agrupamento de escolas da zona oeste de Portugal. Esta entidade foi, desde o primeiro momento, uma escolha óbvia, tendo em conta o meu interesse em educação e formação de adultos. Ao longo da licenciatura e mestrado, não tinha tido, ainda, oportunidade de trabalhar com adultos. Deste modo, existia em mim uma grande curiosidade em conhecer melhor esse público, de forma a apropriar-me das suas especificidades e necessidades educativas. Foi no Centro Qualifica proferido que observei passado, presente e futuro, o que tornou esta escolha muito mais intuitiva. Quando menciono passado, significa que procurava uma entidade em que pudesse ter contacto com testemunhos de adultos que se tivessem cruzado com o programa, de modo a perceber como tinham sido as suas experiências e como tinham impactado as suas vidas. Foi através da forte presença deste Centro nas redes sociais, que tive a oportunidade de perceber que os adultos se demonstravam satisfeitos e que pareciam ter construído uma história feliz, neste caso de qualificação, com o apoio do Centro, o que me deixou especialmente motivada. Quanto à dimensão do presente, procurava encontrar uma entidade que não tivesse receio de integrar uma estagiária na equipa, que estivesse disposta a acolher, ensinar e a partilhar os seus modos de funcionamento e valores. Também a dimensão do futuro pesou nesta decisão, uma vez que almejava encontrar um local de estágio que me facilitasse a oportunidade e a liberdade de experienciar os domínios práticos, pois só assim conseguiria perspetivar se faria sentido trilhar o meu futuro profissional nesta direção teórico-científica.

Escolhido o local de estágio, estabeleceram-se os contactos formais e a coordenadora do Centro Qualifica demonstrou-se inteiramente disponível para facilitar a integração nesta entidade educativa e formativa. Assim, o estágio decorreu desde o mês de outubro de 2022 até ao mês de junho de 2023, perfazendo um total de oito meses de imersão numa realidade educativa desafiante. No decorrer deste espaço temporal, fui convidada a participar ativamente nas dinâmicas quotidianas do Centro, envolvendo-me, essencialmente, em tarefas afetas aos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), bem como aos cursos de Português

Língua de Acolhimento (PLA). Neste sentido, considere pertinente estabelecer alguns objetivos orientadores da ação desenvolvida em terreno: 1) interiorizar e compreender a legislação aplicável no âmbito da educação e formação de adultos em Portugal; 2) identificar as diferentes funções desempenhadas pelos diversos profissionais de um CQ (formadores, TORVC, coordenadora); 3) acompanhar processos de RVCC, conhecendo as diversas etapas integrantes; 4) explorar e utilizar as ferramentas, portais e plataformas de apoio à orientação, para a educação e formação.

Adicionalmente, ao longo do mês de novembro de 2022, surgiu a intenção de realizar um trabalho investigativo, não só com o intuito de aprofundar as minhas curiosidades pessoais e profissionais, como também com a motivação de honrar o compromisso de estágio estabelecido com o CQ em questão: procurar compreender o trabalho desenvolvido pelos Centros, a partir do envolvimento nas práticas e da compreensão das motivações da equipa, tentando acrescentar-lhes valor através de um olhar crítico, informado e consciente. Deste modo, a partir da realidade observada, constatei que seria interessante investigar as perceções dos adultos sobre os processos de RVCC. Este trabalho de investigação, singelo e circunscrito ao tempo disponível, adotou ainda a intenção de disponibilizar dados ao CQ relativamente às perceções que os adultos desenvolvem ao longo dos processos ali concretizados, mormente ao nível do acompanhamento de formadores e técnicos de orientação. Optou-se por uma investigação qualitativa, fundamentada em três técnicas de recolha de dados, designadamente a entrevista, a observação e a análise documental. Entrevistaram-se, portanto, onze adultos em processo de RVCC, tanto de nível básico, como de nível secundário. É de ressaltar que a investigação seguiu escrupulosamente as orientações definidas pela Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, considerando a respetiva carta ética enquanto um referencial da ação investigativa. Neste sentido, assegura-se que o trabalho de investigação procurou, acima de tudo, respeitar os participantes do estudo, prezando os seus direitos e garantindo a maior veracidade, transparência e rigor dos dados recolhidos e analisados.

De modo a dar conta de todos os assuntos previamente introduzidos, o presente relatório encontra-se estruturado por capítulos complementares e devidamente articulados. No primeiro capítulo, apresenta-se um enquadramento teórico, fundamentado e sustentado conceptualmente. Neste sentido, aborda-se num primeiro momento a emergência epistemológica do campo teórico da Educação de Adultos, bem como a diversidade de domínios de prática existentes, com especial incidência no

reconhecimento de adquiridos experienciais. Para este efeito, recorreu-se ao pensamento de autores de referência neste âmbito, como Carmen Cavaco, Gloria Gohn, Licínio Lima, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Rosanna Barros, Rui Canário, entre outros.

O segundo capítulo, por sua vez, conta com uma breve caracterização da entidade e da equipa, integrando, ainda, dois subcapítulos que traduzem as diferentes lógicas que o estágio seguiu, nomeadamente as tarefas realizadas e o trabalho investigativo. No que concerne às tarefas realizadas ao longo do estágio, estas encontram-se descritas e analisadas à luz de diversas problemáticas temáticas.

Quanto ao trabalho investigativo elaborado, o subcapítulo correspondente engloba um enquadramento geral da investigação, os métodos de recolha e análise de dados utilizados, a caracterização da amostra selecionada e, ainda, a apresentação e análise dos dados recolhidos.

No último capítulo, dedicado às considerações finais, realiza-se um balanço global da experiência vivida em contexto de estágio, evidenciando-se duas lógicas de reflexão. Por um lado, apresentam-se algumas questões reflexivas que foram surgindo ao longo do estágio, designadamente: 1) existem vantagens ou desvantagens de o Centro Qualifica estar localizado numa escola secundária?; 2) qual o papel das dinâmicas de educação não formal desenvolvidas no âmbito da atividade dos Centros Qualifica?; 3) o trabalho burocrático ocupa demasiado tempo no quotidiano de um Centro Qualifica?; 4) o que é que um profissional de Educação e Formação tem para oferecer a um Centro Qualifica?. Por outro lado, evidenciam-se as principais aprendizagens decorrentes desta experiência formativa, com especial destaque para a componente da aprendizagem experiencial desenvolvida.

## PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1. Emergência do campo da educação de adultos

#### 1.1.1 Da educação permanente ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida

Ao contrário do que se possa pensar, a educação de adultos não nasce necessariamente a partir de uma disciplina científica, delimitada e consolidada através das especificidades das suas práticas. Na verdade, a sua emergência parte de movimentos sociais operários e estudantis, associados à vontade de transformação social, contrariando os pressupostos de massificação dos sistemas educativos.

No início dos anos setenta, emergiu o movimento da educação permanente, “enquanto princípio reorganizador do processo educativo, tendo como referência central a pessoa enquanto sujeito de formação e colocando a ênfase na dimensão cívica da educação” (Simplício & Neves, 2014, p. 82). Num momento em que a Educação atravessava uma crise mundial, surge então uma nova proposta educativa, baseada na ideia de que os indivíduos têm de ser preparados para poderem agir enquanto atores de mudança, de modo a promoverem a democracia e a protegerem os seus direitos. No Relatório “*Learning to be: the world of education today and tomorrow*”, publicado pela UNESCO em 1972, considerado manifesto da educação permanente, pode compreender-se a importância atribuída à ideia de que a sociedade se encontra num contínuo processo de aprendizagem. Isto é, tendo em conta as constantes transformações, quer a nível social, económico ou político, demonstra-se necessário perpetuar a noção de que é importante aprender a ser (Faure et al., 1972).

Esta nova proposta educativa veio, portanto, conceder relevância à educação fora do espaço escolar, partindo da premissa de que “a educação não acaba quando se deixa a escola, na medida em que à educação cabe o papel de assegurar a viabilidade da vida em sociedade, independentemente da idade que se possui” (Barros, 2011, pp. 134-135). Almejava-se assim o desenvolvimento pessoal, de modo que os indivíduos adquirissem uma posição e visão mais consciente e informada sobre o mundo em que vivem, especialmente para que se conseguissem aperceber e, posteriormente, romper, “com relações de poder profundamente assimétricas que o conhecimento e a cultura dominantes escondiam” (Guimarães, 2019, p. 6).

O movimento da educação permanente pode ser considerado contemporâneo, na medida em que converge com outras correntes de pensamento, como as de Paulo Freire

e Ivan Illich, que criticam a forma escolar, apresentando outras alternativas educativas, mais ajustadas às realidades sociais. Segundo Canário (1999), verificaram-se três grandes efeitos que limitaram o alcance dos ideais proclamados pelo movimento de educação permanente: 1) a redução da educação permanente ao período da educação pós-escolar, tornando-a, muitas vezes, um sinónimo de educação de adultos; 2) assistiu-se a uma tendencial extensão da forma escolar para o processo de formação permanente; 3) evidenciou-se uma desvalorização dos saberes adquiridos fora da escola, colocando a educação não formal e informal em segundo plano, contrariando os princípios da educação permanente. Assim, na perspectiva da educação permanente, acaba por se verificar “um fracasso claro dos programas de alfabetização, sempre excessivamente escolarizados, que pouco contribuíram para superar atrasos endémicos da sociedade portuguesa” (Rodrigues & Nóvoa, 2005, p.11).

A publicação do Livro Branco, pela Comissão Europeia em 1995, consagra também um momento marcante para a educação de adultos, aludindo à “expressão de um interesse renovado e, aparentemente, consensual pela educação, entendida como um processo continuado que atravessa toda a existência humana” (Canário, 1999, p.89). Esta publicação vem colocar em destaque a dimensão profissionalizante da educação, subjugando-a a uma lógica predominantemente económica, reduzindo as potencialidades cívicas dos fenómenos educativos. Desta forma, aqueles que eram os princípios da educação permanente, essencialmente marcados pela participação social e pelas capacidades reflexivas, autónomas e de ação, sofrem uma transformação à mercê da eficácia produtiva.

Uma outra publicação que vem corroborar a ideia mencionada anteriormente, denomina-se de Memorando Sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000) e lança um debate à escala europeia, ao assumir o fomento da empregabilidade, uma vez que se considera que a dimensão das mudanças económicas e sociais da altura, exigiam uma nova abordagem ao nível da educação e da formação (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). A par dos processos de aumento da globalização, a noção de Aprendizagem ao Longo da Vida vai conquistando cada vez mais atenção no debate público, muito devido à proliferação de discursos centrados na evolução científica e tecnológica, que pensavam a educação como um meio de elevar as qualificações da população de forma a marcar lugar no quadro europeu de competitividade económica e social. Ademais, também as políticas de Educação e de Formação foram convertidas e adaptadas à racionalidade económica dominante, não deixando espaço suficiente para a

existência de debate democrático quanto a discursos críticos sobre o papel da educação na sociedade.

Neste sentido, denotam-se diferenças pragmáticas praticamente paradoxais entre os pressupostos da educação permanente e da aprendizagem ao longo da vida, dividindo-as em duas visões politico-filosóficas distintas. Alguns autores sugerem a importância do resgate dos princípios orientadores da educação permanente na perspectiva da formação ao longo da vida, na medida em que a combinação desses princípios poderia orientar as políticas para uma linha mais adequada aos desafios contemporâneos e à vida dos adultos (Lima, 2012).

### **1.1.2. Evolução das políticas públicas de educação de adultos em Portugal**

Importa agora conhecer e compreender o caso concreto da evolução das políticas públicas de Educação de Adultos, em Portugal.

No século XIX, iniciaram-se, mesmo que de forma breve, os trabalhos relativos à educação de adultos, através da criação de escolas móveis e de extensões universitárias, “tendo a Reforma de 24/12/1901, decretada pelo ministro Hintze Ribeiro, permitido o Desenvolvimento de um movimento associativo favorável à instrução primária” (Ferreira, 2016, p.65). No entanto, com o golpe militar de 28 de maio de 1926, estes movimentos acabaram por ver o seu futuro travado, sendo que só a partir de 1952 é que se verificou nova aposta na educação de adultos. O lançamento do Plano de Educação Popular, da Campanha Nacional de Educação de Adultos e dos Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos, veio assim afirmar a vontade de combater o analfabetismo que se fazia sentir em território português (Ferreira, 2016).

No decorrer dos anos 1960, não se afirmaram grandes esforços ou investimentos na educação e formação de adultos. Já em 1972, nasce a Direção-Geral da Educação Permanente, que tinha como principal missão “coordenar e promover a educação extraescolar e as atividades de promoção profissional e cultural, visando a população adulta, no sentido de garantir uma ação supletiva do ensino básico” (Ferreira, 2016, p. 65). Ademais, a Reforma Veiga Simão (Lei 5/73) procurou investir nos processos de alfabetização, criando Cursos de Educação Básica para Adultos. Apesar das diversas tentativas mencionadas anteriormente, a ação e intervenção do Estado demonstrou-se claramente insuficiente, não produzindo os efeitos desejados na população.

Ora, antes de 1974, vivia-se num profícuo regime ditatorial, muito marcado pelas lógicas da opressão e de controlo social. Desta forma, a educação seguia padrões estritamente agressivos e vocacionados para os ideais de ordem, respeito e disciplina. Não existia, portanto, qualquer tipologia de necessidade de investimento na educação de adultos, verificando-se, conseqüentemente, elevadas taxas de analfabetismo. Após a Revolução Democrática, em 1974, o cenário português assistiu a um período mais atento ao nível da educação, que durou sensivelmente dois anos e que foi motivado essencialmente por movimentos sociais e pela educação popular. Deste modo, a educação de adultos acabou por seguir um processo inevitável de descentralização e progressiva autonomia, dando aso a iniciativas de mobilização sociocultural e de educação popular, “com destaque para o Movimento das Forças Armadas e as

campanhas de alfabetização realizadas no âmbito do Serviço Cívico Estudantil” (Ferreira, 2016, p.66).

Após o estabelecimento do regime democrático e ao afirmar-se a ideia de que “os cidadãos da nova sociedade inaugurada pela revolução necessitam de possuir competências mínimas ao nível da leitura, da escrita e do cálculo para poderem intervir de forma consciente e activa na vida democrática” (Mogarro & Pintassilgo, 2009, p. 1), verificou-se então a necessidade de produzir políticas de educação de adultos, de modo a ser possível estruturar uma oferta pública capaz de enfrentar a complexa situação socioeducativa vigente.

Desta feita, no ano de 1975, é anunciada a elaboração do anteprojeto do Plano Nacional de Alfabetização, pela Direção-Geral da Educação Permanente (DGEP), visando organizar as iniciativas de alfabetização suscitadas no seio popular. Alberto Melo, na altura diretor da DGEP, desaprovou por completo este projeto, criticando severamente a sua natureza de cariz centralizador, bem como a estratégia implícita que apontava para um conceito muito específico e limitador de alfabetização, em que se fazia uma clara distinção entre os adultos que não sabiam ler nem escrever, dos restantes (Ferreira, 2016). Em alternativa, foi pensado e criado posteriormente um plano de cooperação entre a DGEP e as diversas organizações populares entretanto estabelecidas, com o objetivo de “promover uma política de educação de adultos adequada às necessidades dos vários tipos de populações, sendo encorajada a criação de associações de educação popular, através da concessão de apoios às suas atividades” (Ferreira, 2016, p. 67). No ano de 1976, a DGEP mantinha relações com cerca de 500 associações e grupos locais, a quem poderia disponibilizar auxílio de domínio técnico, material ou pedagógico (Lima, 2004).

Em 1979, foi criado o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação Base de Adultos, responsável pela elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e de Educação Base de Adultos, inspirado pelas recomendações da UNESCO. Este Plano tinha três grandes eixos de intervenção – a alfabetização, a educação/formação de adultos e a educação/formação popular – objetivando, essencialmente, o alcance de dimensões como o desenvolvimento cultural e educativo da população, a satisfação das necessidades básicas de educação de adultos, a participação das populações em processos educativos de alfabetização e respetiva melhoria da qualidade pedagógica (Ministério da Educação, 1979). No entanto, estas ambições ficaram aquém das expectativas, essencialmente devido à falta de investimento, uma vez que a “vontade

política, os recursos necessários e as próprias dinâmicas organizacionais da respectiva Direção-Geral do Ministério da Educação (...), revelaram-se incompatíveis com as políticas e os objetivos do PNAEBA” (Lima, 2005, p.40).

Na segunda metade dos anos 80, mais especificamente em 1986, foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em concordância com a adesão à então designada Comunidade Económica Europeia. Aqui, a educação de adultos surge retratada no âmbito de formação profissional e de gestão de recursos humanos, numa perspetiva muito associada aos fatores de crescimento económico. Esta lei contribuiu para a formalização e escolarização da educação de adultos, desvirtualizando o seu carácter popular e social. A Educação Popular migra para as margens do sistema educativo, perdendo assim grande parte dos apoios decorrentes das políticas públicas.

A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) nasce em 1999, sob a tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, como uma entidade responsável pela conceção de metodologias de intervenção, pela promoção de projetos e programas e pelo apoio a iniciativas da sociedade civil, relacionadas com a educação de adultos (Lima, 2005). No entanto, as ações da ANEFA rapidamente se demonstraram limitadas, face aos marcos inicialmente prometidos. Ainda assim, é de salientar que esta agência teve um papel relevante na reorganização da oferta pública da educação de adultos, tendo produzido referenciais de competências-chave e lançado os cursos de Educação e Formação de Adultos. No ano de 2002, dá-se então a sua extinção, ocorrendo uma conseguinte delegação das suas funções para a Direção-Geral de Formação Vocacional.

Ainda no âmbito da implementação de programas aparentemente conducentes a um investimento na educação de adultos, torna-se conveniente recordar a Iniciativa Novas Oportunidades, criada em 2005 e com a ambição clara de aumentar a qualificação base da população portuguesa, na altura ainda detentora de níveis relativamente altos de analfabetismo. Esta iniciativa tinha como principais objetivos (Ferreira, 2016):

- Elevar a escolaridade obrigatória para o nível secundário, alargando a oferta de cursos profissionalizantes;
- Disponibilizar, até ao final do ano de 2010, cerca de 500 Centros Novas Oportunidades, sob a responsabilidade Agência Nacional para a Qualificação (ANQ);
- Qualificar 650.000 ativos até ao final de 2010.

A iniciativa visava, portanto, diversas modalidades de formação, como o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, os Cursos de Educação e Formação de Adultos, Formações Modulares Certificadas e ainda vias de conclusão do nível secundário de educação. Nos capítulos seguintes, procede-se a um maior aprofundamento relativamente ao Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, especialmente no que diz respeito ao Programa Qualifica.

Em suma, é possível discernir que as inúmeras políticas públicas anteriormente mencionadas, demonstraram-se, na sua generalidade, intermitentes e descontínuas. É possível distinguir três lógicas da educação de adultos em Portugal, ao longo dos anos, reforçando a ideia de descontinuidade (Lima & Guimarães, 2018): 1) a lógica democrática-emancipatória; 2) a de modernização e de controlo estatal; 3) a lógica da gestão de recursos humanos. Assim, “sem tradição, eternamente adiada e em busca de um lugar no sistema educativo, a educação de adultos se transformou no sector mais crítico e problemático de um sistema de educação ao longo da vida em Portugal” (Lima, 2005, p. 32).

## **1.2. Diversidade de Práticas na Educação de Adultos**

### **1.2.1. Educação formal, não formal e informal**

A aprendizagem ocorre nos mais variados locais, tempos, contextos e através de processos de socialização múltiplos e diversificados. É desta necessidade de distinguir e delimitar os diversos contextos de aprendizagem, que nascem os desígnios de educação formal, educação não formal e educação informal. Considera-se que Coombs e Ahmed foram os primeiros autores a elaborar esta distinção de modalidades educativas, porém, nos dias de hoje, esta tripartição não é entendida como sendo totalmente consensual, o que traduz a complexidade inerente ao fenómeno educativo.

Para uma discussão mais sustentada e devidamente fundamentada, importa discernir brevemente as diversas dimensões dos processos de aprendizagem: 1) natureza relacional, que engloba a relação entre o indivíduo e os conteúdos ou competências de aprendizagem e outras pessoas; 2) fontes de aprendizagem, no sentido de se compreender o que despoleta a aprendizagem, (pessoas, livros, vídeos, entre outros); 3) multiplicidade de processos de aprendizagem, que abrange as inúmeras formas de aprendizagem (observação, prática, imitação, socialização, reflexão, aprendizagem a partir de tentativa e erro); 4) contextos formais, não formais e informais; 5) intencionalidades de educação e aprendizagem, que podem subdividir-se por construir conhecimento sobre algo, por desenvolver competências ou pela construção da nossa identidade. Estes são alguns dos conceitos chave que vão permitir um melhor aprofundamento desta matéria, uma vez que é através destas perceções que se equacionam os processos e contextos de aprendizagem.

Analisando primeiramente a educação formal, é possível caracterizá-la pelo seu carácter organizado, intencional e metódico, geralmente centrado em aprendizagens previamente definidas e estruturadas. Ocorre essencialmente em contextos escolares e universitários e normalmente está dependente de “uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação” (Gadotti, 2005, p.2). De um modo geral, esta modalidade educativa não prioriza os interesses, os saberes prévios, as preferências e as particularidades dos aprendentes.

Quanto à educação informal, esta pode ser designada enquanto menos intencional e mais flexível que a educação formal, tornando-se imprevisível e, conseqüentemente, ocorrendo ao longo de toda a vida. Trata-se de uma modalidade educativa em que “os

indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (Gohn, 2006, p.28). Ou seja, acontece através de experiências do cotidiano, em que não existe propriamente a intenção de se aprender, sendo que muitas vezes constituem mesmo processos inconscientes. Através da socialização, desenvolvem-se “hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento” (Gohn, 2006, p.29).

No que diz respeito à educação não formal, é necessário fazer um exercício de delimitação conceptual mais complexo, uma vez que se trata de um conceito que precisa de um enquadramento mais abrangente e aprofundado. De uma forma generalizada, a educação não formal designa-se enquanto intencional, embora não exista propriamente a finalidade de certificação. A educação não formal pode estar presente nos mais diversos contextos, incluindo cenários de educação formal e utiliza essencialmente métodos que assentam em princípios de voluntariedade, acessibilidade, flexibilidade e em conformidade com as necessidades dos aprendentes. Assim, “o tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um” (Gadotti, 2005, p.2), procurando valorizar as experiências pessoais de cada aprendente. Ademais, é possível considerar que “uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços” (Gadotti, 2005, p.2).

Neste sentido, torna-se perceptível que a educação não formal pode desenvolver-se nos mais diversos contextos e aplicar-se às mais diversas problemáticas sociais, quer seja aos processos de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho ou de organização comunitária (Gadotti, 2012). Na sua globalidade, trata-se, portanto, de “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” (Gohn, 2014, p.40). No fundo, a educação não formal designa um conjunto de “práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais” (Gohn, 2014, p.40). Canário (2006), por sua vez, adota uma expressão particularmente interessante para designar a educação não formal, nomeando-a de face não visível da lua. Desta forma, apresenta-nos esta

modalidade educativa como, de certa forma, uma face oculta da educação, uma vez que não tem tanta visibilidade quanto a educação formal. Neste sentido, o professor Rui Canário (2006) salienta inclusivamente a fraca relevância atribuída à educação não formal conferida pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, comparativamente à quantidade exuberante de orientações normativas a aplicar em contextos de educação formal.

Explicitada a trilogia das modalidades educativas, demonstra-se pertinente questionar a relação existente entre estes processos e contextos de aprendizagem. Ora, primeiramente é necessário deixar claro que embora se tratem de conceções distintas e complexas, é fundamental equacioná-las enquanto complementares. Além de se complementarem são também, de certa forma, híbridas, uma vez que se cruzam inevitavelmente entre si, até porque “a vida é preenchida por muitas aprendizagens que acontecem todos os dias e em várias idades ao longo do ciclo de vida” (Rogers, 2014, p. 8).

A distinção deve ser sempre feita tendo em conta as especificidades dos contextos de aprendizagem, uma vez que as modalidades se podem cruzar de forma ténue e dificultar o exercício de delimitação conceptual. Neste sentido, torna-se muito difícil “estabelecer fronteiras muitas rígidas hoje entre o formal e o não-formal” (Gadotti, 2005, p.4).

Não obstante, e embora a educação formal seja reconhecida como a principal responsável pela formação dos cidadãos, acontecem regularmente transformações sociais, culturais, económicas e políticas que exigem o desenvolvimento de novas competências por parte dos indivíduos. Assim, compreende-se que as propostas educativas escolares, geralmente associadas ao serviço da produtividade, da competitividade e do crescimento económico, demonstram-se inadequadas e irrealistas face aos problemas sociais envolventes.

Neste sentido, a educação não formal demonstra-se, nos dias de hoje, um imprescindível complemento à educação formal. Aliás, se tivermos em conta a definição de educação não formal como sendo aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas (Gohn, 2014), verificamos exatamente a sua importância. Portanto é necessário apostar cada vez mais em diferentes ofertas formativas que consigam satisfazer efetivamente as necessidades sociais, culturais e pessoais dos indivíduos. É também por este motivo que a educação não formal é muitas vezes associada à

educação social, à educação popular e à educação comunitária, porque se estendeu de uma “forma impressionante nas últimas décadas em todo o mundo como “educação ao longo de toda a vida” (conceito difundido pela UNESCO), englobando toda sorte de aprendizagens para a vida, para a arte de bem viver e conviver” (Gadotti, 2012, p.8).

No fundo, a educação formal, não formal e informal complementam-se e reforçam-se conjuntamente num processo de aprendizagem ao longo da vida.

### **1.2.2. Domínios de prática na educação e formação de adultos**

Como foi possível averiguar no subcapítulo anterior, a Educação de Adultos pode assumir diversas formas e manifestar-se nos mais distintos contextos. Segundo a doutrina de Canário (1999), é possível distinguir quatro grandes domínios de prática na Educação de Adultos: a) formação profissional contínua; b) alfabetização de adultos; c) desenvolvimento local e 4) animação sociocultural.

A dimensão da formação profissional contínua trata-se de uma vertente profundamente difusa, que se distingue do modelo escolar tradicional, adotando princípios associados à autonomia da educação de adultos. Ao longo dos anos, têm-se verificado algumas alterações na reputação desta oferta educativa, uma vez que, após um período (anos 50 e 60) em que a formação era vista como uma solução para as diversas problemáticas sociais existentes, verifica-se uma época conturbada em que se observa uma ineficácia “associada à persistência de modalidades escolarizadas de formação, consubstanciada numa lógica cumulativa de ‘ações’ de formação que tem subjacente uma perspetiva instrumental e adaptativa” (Canário, 1999, p. 40). Só mais tarde, a formação profissional contínua inverte a tendência da instrumentalização formal, abrindo espaço para a emergência de conceitos como trajetória profissional e percurso de formação, ideologicamente complementares, que vêm reafirmar o “papel do formando como sujeito e ponto de referência central da globalidade e da continuidade do processo de formação” (Canário, 1999, p. 42). Neste sentido, importa ainda referir que a relação formação/trabalho percorreu um conturbado caminho até poder ser considerada genericamente enquanto uma relação verdadeiramente integrada e diacrónica (Canário, 2000).

Outro dos domínios de prática mencionados por Canário (1999), trata-se da alfabetização de adultos. Portugal conta com uma grande tradição de analfabetismo, mantendo as taxas mais altas da Europa há largos anos. Por esse motivo, torna-se imperativo repensar a alfabetização de adultos, tornando-a inclusiva e acessível. Nesta matéria, Canário (1999) aborda o carácter complexo e multidimensional da alfabetização de adultos, considerando que esta pode assumir quatro princípios: 1) funcionalidade da alfabetização; 2) valorização da participação dos destinatários em programas de alfabetização; 3) inserção dos programas de alfabetização no quadro de políticas mais vastas; 4) diversificação de modelos de alfabetização. Estas são algumas das bases

necessárias para se pensarem programas e políticas públicas de alfabetização de adultos, essenciais ao desenvolvimento do país.

No que diz respeito à dimensão do desenvolvimento local, demonstra-se necessário compreender, primeiramente que a noção de desenvolvimento surge desde cedo, profundamente associada à ideia de crescimento económico, sem assumir grandes preocupações face às dimensões humanas, sociais ou ambientais. Associado a um discurso predominantemente hegemónico e economicista, o conceito de desenvolvimento tem sofrido, ao longo dos últimos anos, algumas transformações quanto à sua ramificação semântica e de significados, numa perspetiva de valorização das comunidades e respetivas culturas.

De entre os domínios de desenvolvimento, destacam-se, no âmbito da educação de adultos, as noções de desenvolvimento local, desenvolvimento participativo, desenvolvimento humano, desenvolvimento sustentável e desenvolvimento social. No que concerne ao desenvolvimento local, existem dimensões intimamente associadas a processos coletivos de aprendizagem.

O desenvolvimento local ganha especial relevância através dos trabalhos reflexivos de diversos autores como John Friedmann e Clyde Weaver, Walter Stöhr e David Taylor, José Arocena, Bernard Pecqueur e Bernard Vachon, que contribuíram para a afirmação científica deste conceito, nos finais dos anos 70. Posteriormente, já em 1990, assistiu-se a um reconhecimento político-institucional, devido à proposta do Programa “Iniciativas Locais de Emprego” da OCDE (Amaro, 2009). O desenvolvimento local, na perspetiva de alguns autores, pode ser definido como um “processo de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades, assumindo a comunidade o protagonismo principal nesse processo e segundo uma perspetiva integrada dos problemas e das respostas” (Amaro, 2009, p.108).

De modo a promover então o desenvolvimento local, demonstrou-se necessária a criação de um renovado método de trabalho, de cariz mais pragmático, que tinha como pressupostos: a) a realização de um diagnóstico de necessidades das comunidades locais, recorrendo e incentivando à sua participação; b) a resposta às necessidades identificadas deve, por sua vez, basear-se na utilização dos recursos, capacidades e conhecimentos da própria comunidade; c) tanto os problemas, como as soluções, devem ser abordados de forma integrada e sustentada, conjugando as suas várias componentes e áreas de intervenção (Amaro, 2009).

Ao analisarmos a perspectiva de Canário (1999) face aos processos de intervenção da educação de adultos, é possível identificar alguns conceitos-chave, mormente: multidimensionalidade; lógica qualitativa; endogeneidade; via da experimentação e participação. No que diz respeito à dimensão da multidimensionalidade, importa que os projetos desenvolvidos localmente procurem agregar dimensões educativas, sociais, económicas, cívicas, ecológicas e políticas. Além disto, estas intervenções devem adotar uma lógica predominantemente qualitativa, isto é, evitar os indicadores quantitativos e dar maior importância aos dados referentes ao bem-estar das comunidades. Além disso, deve ser valorizada a via da experimentação dos projetos de intervenção local, de modo a serem feitas as adaptações e ajustes necessários no decorrer da implementação dos mesmos. Quanto ao domínio da endogeneidade, que “diz respeito ao modo como são identificados e mobilizados, no quadro de processos de desenvolvimento, os recursos locais” (Canário, 1999, p.66), nomeadamente as pessoas pertencentes às comunidades, demonstra-se necessário valorizar os seus pontos de vista.

Ora, neste sentido, o desenvolvimento local pode assumir-se enquanto um processo educativo, na medida em que a participação nos processos de desenvolvimento constitui-se como “uma aprendizagem colectiva em que a transformação social é concomitante com a mudança de representações (visão do mundo) e de comportamentos (modo de agir no mundo), quer ao nível individual, quer ao nível colectivo” (Canário, 1999, p. 64). Deste modo, torna-se pertinente assinalar que “sem Educação e Formação de Adultos, (...) não há um verdadeiro Desenvolvimento Local” (Melo, 2005, p.110).

Como referido anteriormente, é também dentro da diversidade de práticas da educação de adultos, que se localiza a animação sociocultural (ASC). A segunda metade do século XX, foi marcada por diversas transformações sociais e económicas, que contribuíram de forma evidente para a emergência da animação sociocultural. Este campo de práticas surge como um “processo contínuo e global de acção e intervenção sócio-cultural numa comunidade territorial (...) pretendendo promover compromissos de consciencialização e participação ativa nos indivíduos” (Martins, 1995, p.2), de modo a contribuir para a sua formação pessoal, social, moral e cívica. Assim, diversas são as estratégias utilizadas na ASC, uma vez que têm como intenção a adaptação de práticas face aos diferentes públicos com que se trabalha. Por este mesmo motivo, é possível verificar que a ASC encontra-se presente nas mais diversificadas áreas de atividade social.

Deste modo, é possível distinguir oito domínios fundadores do significado do termo de ASC: 1) é necessária a participação voluntária nas ações de animação; 2) pretendem-se processos de comunicação interpessoal geradores de coesão social; 3) privilegia-se a utilização de técnicas sociais globalizadoras e integrais; 4) a ASC deve assumir um caráter lúdico, festivo, recreativo, potencializando o incremento de competências criativas e imaginativas; 5) desenvolve-se no marco das liberdades espontâneas, procurando não utilizar esquemas metodológicos complexos; 6) abrangem-se todos os campos da vida social e cultural de um território e/ou comunidade; 7) retomam-se as tradições, os costumes populares e artísticos das comunidades envolvidas, de forma a criar-se um espaço de relações e de encontro social; e 8) pretende-se que através do processo de ASC, a população tome consciência sobre a realidade, motivando os indivíduos a investirem na procura de soluções que facilitem as mudanças sociais e educativas (Martins, 1995).

Esta tipologia de práticas socioeducativas distancia-se significativamente dos modelos escolares, defendendo “as liberdades de expressão, o respeito aos outros por muito diferentes que sejam, motivando a procura da criatividade fomentada pelo espírito crítico” (Martins, 1995, p.5). Desta forma, é possível constatar a relevância da ASC no âmbito educativo, uma vez que se constitui enquanto uma resposta educativa válida e sustentada às diversas necessidades sociais predominantes.

### **1.2.3. Formação experiencial: aprender através da experiência**

Assim, partindo do pressuposto de que pode ser traçada uma ligação profícua entre a aprendizagem e a experiência, importa abordar as noções de formação experiencial e de aprendizagem experiencial. Para esse efeito, demonstra-se necessário, primeiramente, esclarecer o conceito de experiência e os respetivos sentidos que este termo pode adotar.

Com um breve exercício epistemológico, recuando até à origem da palavra experiência, torna-se possível constatar que esta provém do latim “*experientia/ae* e remete à “prova, ensaio, tentativa”, o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece” (Passeggi, 2011, p.148)

Face à complexidade e ambiguidade deste termo, é possível distinguir dois sentidos atribuídos ao conceito de experiência, “um de orientação para o futuro, outro para ações passadas” (Cavaco, 2009a, p.222). Ou seja, no primeiro sentido, a experiência é encarada enquanto um ensaio, uma tentativa de testar algo, com resultado inevitavelmente imprevisível. No segundo sentido, a experiência é interpretada através da prática de um domínio, da qual o sujeito subtrai conhecimento, tornando-o capaz de reproduzir novamente a ação e/ou o comportamento em causa.

Bondía (2002), outro autor de referência neste âmbito, deixa-nos também uma reflexão interessante relativamente ao conceito de experiência, defendendo que esta assume imperativamente um carácter pessoal, isto é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p.21). Através de uma análise conceptual pormenorizada deste conceito, o autor demonstra como a educação pode e deve ser pensada através de uma lógica de experiência/sentido.

Explicitada a origem e as flutuações inerentes ao conceito de experiência, torna-se evidente que os termos “aprendizagem experiencial” e “formação experiencial” recorrem numa analogia, uma vez que possuem características extremamente semelhantes, no sentido em que ambos se consagram enquanto “processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade de vida das pessoas, ou seja, associados à modalidade da educação informal” (Cavaco, 2002, p.26). Neste sentido, na presente produção escrita, os dois termos são utilizados como sendo idênticos, não existindo qualquer discriminação entre ambos.

Quando falamos de aprendizagem experiencial, supomos que a experiência pode ser “encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua auto-construção como pessoa” (Canário, 1999, p. 109). Isto é, através da vivência e convivência com o meio, com os outros e consigo próprio, os sujeitos vão desenvolvendo mecanismos de interpretação da realidade e, conseqüentemente, vão adquirindo saberes através da ação. A apreensão deste tipo de saberes é, maioritariamente, concretizada de forma espontânea e até despercebida, remetendo para “a aprendizagem por contacto direto, por impregnação, no contexto de um prolongado processo de exposição a determinada informação sem fins educativos específicos, através da qual o sujeito (...) integra no seu comportamento, representações, valores, normas e padrões de comportamentos” (Pereira, 2011, p.1431).

A este propósito, o contributo de Gaston Pineau é incontornável, uma vez que definiu uma teoria tripolar de formação, em que é possível discriminar o processo de formação do indivíduo como a articulação de três grandes dimensões: a ecoformação (relacionada com a influência dos contextos e ambientes que nos rodeiam); a heteroformação (da influência dos outros através de processos de socialização); e a autoformação (da apropriação e reflexão individual feita a partir da multiplicidade de influências). No fundo, segundo o pensamento deste autor, de modo a ter em conta “a formação permanente do decurso da vida devemos nos apoiar em constituintes elementares desta vida - o eu, os outros, a natureza” (Pineau, 2006, p.9).

A par desta perspetiva, diversos autores têm investigado de forma aprofundada a relação existente entre a aprendizagem e a experiência, de modo a evidenciarem a importância de repensar as práticas educativas de adultos.

Nos anos vinte, é evidenciada a necessidade de uma teoria que relacionasse a experiência com as práticas educativas. Nesse sentido, surgem teses que defendem a experiência enquanto principal ferramenta dos educadores, uma vez que quando se reconhece a sua significação educativa, torna-se possível “dirigir a experiência do jovem sem recorrer a imposições” (Dewey, 2010, p. 83). Isto é, quando se conhece a experiência de vida dos indivíduos, torna-se mais intuitivo compreender qual o modo de atuação e de intenção educativa mais coerente a ser aplicado. Desta forma, autores como Dewey procuraram confrontar a abordagem escolar tradicional, muito centrada na transmissão de saberes teóricos, com uma abordagem de caráter mais progressivo, associada a uma aprendizagem mais livre e experiencial. Deste modo, foram identificadas diferenças significativas, o que contribuiu indiscutivelmente para

fortalecer a crença de que a “educação, para alcançar os seus fins respetivamente ao indivíduo e à sociedade, tem que basear-se na experiência, especificamente na experiência vital real de algum indivíduo” (Dewey, 2010, p. 125).

Ainda a propósito da crítica social à forma escolar tradicional, minimizadora da experiência de vida, também Ivan Illich, pensador crítico, dedicou a sua obra a este propósito. Defensor de uma sociedade sem escola, Illich acreditava que as instituições escolares se apresentavam enquanto um sistema contraprodutivo, negando aos alunos os direitos que prometia ressaltar. Assim, a educação não escolar era tida em conta como um caminho mais viável e coerente com a experiência de cada indivíduo, sendo que defendia a ideia de que a “maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada” (Illich, 1985, p.27).

Kolb (1984), por sua vez, desenvolveu um modelo de aprendizagem experiencial, designado comumente de ciclo de Kolb. Este modelo considera a aprendizagem experiencial enquanto um processo de cariz cíclico, que pode ser organizado em quatro fases: 1) ocorre o início da aprendizagem através da existência de uma experiência concreta; 2) sucede-se uma observação e reflexão sobre a experiência ocorrida; 3) concretiza-se a “integração da experiência num conjunto de conceitos e de generalizações abstratas”; 4) existe um confronto com a realidade através da experiência ativa, geradora de novas experiências (Barros, 2011).

Atualmente, tem sido possível observar um interesse crescente nas aprendizagens que são realizadas de modo informal, no decorrer dos percursos de vida dos indivíduos. Esta valorização de práticas educativas informais surge associada essencialmente ao facto do mundo do trabalho se encontrar em constante evolução, demandando o reconhecimento das aprendizagens informais realizadas em contextos profissionais (Pires, 1999). Também a insatisfação com o modelo escolar tradicional, faz emergir a necessidade de valorizar outras modalidades educativas, encarando-as como complementares e essenciais ao processo global de formação do indivíduo.

No âmbito da formação experiencial, torna-se pertinente destacar o pensamento de Paulo Freire, que forneceu um contributo crítico imprescindível para a educação de adultos. Na perspetiva deste autor, o respeito pela autonomia e pelo conhecimento experiencial do aprendente é essencial no desenvolvimento de práticas educativas. Neste sentido, aposta na valorização do conhecimento popular e do senso comum, percecionando-o como um ponto de partida necessário para que os aprendentes possam

atribuir sentido à aprendizagem que realizam. No fundo, a proposta de Freire (1970) centra-se em trocar uma educação bancária, marcada pela transferência de conhecimentos, por uma educação problematizadora, que incentive a reflexão e a consequente conscientização. Assim, o conhecimento científico perde destaque, proporcionando mais destaque ao pensamento crítico da realidade quotidiana, que engloba diversas lógicas sociológicas passíveis de análise e interpretação, permitindo uma leitura do mundo mais completa e realista.

Segundo o campo das teorias da formação de adultos, estas aprendizagens decorrentes dos ciclos de vida, funcionam como uma espécie de âncora na “produção de novos saberes e procura articular uma lógica de continuidade (sem a referência à experiência anterior não há aprendizagem), com uma lógica de ruptura (a experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica)” (Canário, 1999, p.112). Ou seja, a aprendizagem realizada por via da experiência, acaba por estar dependente do grau de reflexão que o sujeito lhe atribuirá, que permitirá a reconstrução, modificação e reorganização da mesma (Pires, 1999).

Deste modo, torna-se evidente que a experiência de vida, pode e deve ser encarada como um verdadeiro ponto de partida para estruturar processos educativos e formativos, partindo da premissa que se deve “encarar o adulto como principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem” (Canário, 1999, p.113). Deste modo, é possível afirmar que a “formação experiencial reporta-se à identidade do indivíduo, tendo em consideração sua diversidade e pluralidade de sentidos” (Alves & Doutor, 2022, p.5).

### **1.3. Reconhecimento de adquiridos experienciais**

#### **1.3.1. Emergência de uma nova prática formativa**

No que concerne à educação de adultos, existe ainda outra dimensão relativamente recente que tem vindo a ganhar cada vez mais relevância científico-pedagógica nas práticas formativas de adultos, designada de reconhecimento de adquiridos experienciais. Neste contexto, a denominação de adquiridos experienciais é utilizada para designar “os saberes – saber, saber-fazer e saber-ser – que a pessoa adquiriu ao longo da vida, em todos os tempos e espaços, na relação com os outros, com os contextos e consigo própria” (Cavaco, 2020, p. 3). Atentando esta definição, é possível compreender que este termo engloba, inequivocamente, o reconhecimento da importância da experiência de vida nos processos de aprendizagem.

Neste sentido, importa explorar o percurso que este termo trilhou enquanto nova perspectiva de encarar a educação e formação de adultos. O reconhecimento de adquiridos experienciais surge indubitavelmente relacionado com um contexto de pós-guerra, entre os anos de 1950 e 1970, através de expressões sociais (Barros, 2016). Por um lado, nos Estados Unidos da América, os militares desmobilizados da Segunda Guerra Mundial identificaram a necessidade de obterem um reconhecimento de competências que permitisse um acesso mais imediato e justo ao mercado de trabalho. Já nos anos 60, no Canadá, os movimentos feministas de luta para um acesso ao Ensino Superior equitativo, também assumiram um papel fulcral na emergência de processos de Reconhecimento de Adquiridos Experienciais. Existem ainda outros autores que defendem a tese de que a proliferação de espaços de aprendizagem, consequência de diversas transformações sociais ocorridas, também potencializou a expansibilidade destas dinâmicas de reconhecimento (Nico, 2011).

Se inicialmente, até aos anos 80, era comum a utilização dos termos “reconhecimento” e “adquiridos”, mais tarde foi notória a substituição dos mesmos por “validação” e “competência”. Ora, se atentarmos os dois primeiros conceitos mencionados, é possível denotar que, num primeiro momento, estes assentavam mais numa base de carácter humanista, centrada no potencial da experiência de vida. Já num segundo momento, a partir dos anos 90, fruto da influência política na educação de adultos, é possível constatar-se uma mudança progressiva para o uso de conceitos mais vocacionados para uma nova lógica educativa e formativa.

O reconhecimento e validação de adquiridos experienciais (RVAE) assume-se, desde a sua emergência, como “um problema multidimensional complexo - técnico, profissional, económico, mas também sociocultural - de renegociação de regras de circulação, de tomada de consciência e de valorização das ações e dos atores humanos” (Pineau et. al., 1997, p.224). Nos últimos anos, têm sido desenvolvidos estudos académicos e científicos que assumem o desafio de estudar as diversas dimensões e temáticas associadas ao RVAE, sob múltiplas abordagens teóricas. Neste âmbito, a investigação debruça-se sobre diversos eixos, designadamente: a) desafios a nível socioeconómico e socioeducativo, uma vez que se trata de uma nova abordagem educativa e isso traduz-se em consequências na esfera social; b) a formação de adultos, especificamente nas diferentes estratégias de aprendizagem (experiencial e autobiográfica) existentes e na análise da oferta de formação disponível; c) atores e Intervenientes no RVAE, especialmente devido à emergência de uma nova atividade profissional consequente dos processos de RVAE; d) a avaliação das aprendizagens e das competências desenvolvidas através do RVAE, bem como as metodologias e estratégias de concretização dos processos avaliativos (Pires, 2004).

Neste sentido, é possível afirmar que o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais “consiste na identificação dos saberes adquiridos pelos adultos ao longo da sua vida, em todos os tempos e espaços, e na comparação desses saberes com os elementos que constam nos referenciais de competências-chave para cada nível de escolaridade” (Cavaco, 2020, p. 3). Este processo é baseado em três fundamentos: 1) a experiência assume um potencial formativo, sendo passível de gerar aprendizagens; 2) num processo de natureza de RVAE não é apropriado tentar ensinar aos adultos conteúdos já aprendidos por eles; 3) é possível traçar uma ligação profícua entre os saberes decorrentes da experiência/história de vida dos adultos e os saberes académicos (Cavaco, 2020). Estes princípios devem ser respeitados para que o processo educativo possa conferir ao adulto uma oportunidade de aprendizagem integrada e adaptada aos saberes e necessidades do mesmo.

Seguidamente, apresentam-se as principais orientações políticas associadas ao reconhecimento de adquiridos experienciais (RAE) em contexto nacional.

### 1.3.2. Orientações Políticas Nacionais

Em Portugal, nos últimos vinte anos, têm surgido algumas iniciativas políticas que objetivam valorizar a experiência de vida enquanto modo de aprendizagem, evidenciando a necessidade de investimento político em práticas de educação e formação de adultos.

No ano de 1999, foi fundado um grupo de missão para o desenvolvimento da educação e formação de adultos (GMEFA), no âmbito dos Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, com a principal função de implementar um Projeto de Sociedade S@ber+. Este projeto tinha como objetivos principais contribuir positivamente para o aumento dos níveis de qualificação da população adulta, fomentar a empregabilidade e estimular a inclusão social dos adultos com baixos níveis escolares (Melo et al., 2001). Foi a partir da criação deste programa, que se estabeleceu uma nova terminologia conceptual de educação e formação de adultos (EFA), substituindo o conceito de Educação de Adultos (EA). Deste modo, e até aos dias de hoje, a educação e formação de adultos pode ser entendida como:

O conjunto das intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a empregabilidade. (Melo et al., 2001, p.11)

Além da concretização deste programa, o GMEFA almejava “criar a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e colocar os alicerces de uma nova oferta, que se desejava mais acessível, flexível e adequada aos adultos pouco escolarizados do contexto nacional” (Barros, 2016, p.16). A criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) em 1999 previa, segundo os normativos, contribuir para a construção de um sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) adquiridas pela população com mais de 18 anos. Assim sendo, a oferta pública de educação e formação para adultos, que na época se centrava no Ensino Recorrente de Adultos (ERA) e na Educação Extraescolar (EEE), somou três novas valências: os Cursos de Educação e Formação de Adultos

(EFA); as Ações S@ber+; e os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Barros, 2016).

Ademais, a fundação da ANEFA previa também o aparecimento gradual de uma rede de centros, ao encargo de parceiros sociais, entidades de foro privado e de organizações associadas à administração pública (Alcoforado, 2020). Assim, no ano de 2000 foram criados os primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, com a premissa de disponibilizarem um acompanhamento e orientação personalizados a qualquer adulto, com idade igual ou superior a 18 anos e sem a escolaridade mínima obrigatória. Estes centros especializados em qualificação de adultos procuram diariamente prestar um serviço público de acolhimento, diagnóstico, encaminhamento e orientação aos adultos que tenham a ambição melhorar os seus níveis de escolaridade.

A este propósito, demonstra-se igualmente conveniente recordar a Iniciativa Novas Oportunidades, que embora já tenha sido referida em capítulos anteriores, só agora se torna proveitoso aprofundar os seus propósitos e pressupostos. Ora, no ano de 2002, o sistema de RVCC presencia um primeiro grande desafio, consequente da mudança governativa do país. A ANEFA é extinta e dá lugar à Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), sendo que mais tarde esta converte-se na Agência Nacional de Qualificação (ANQ).

Deste modo, no ano de 2005, através de uma nova mudança de governo, é implementada a nível nacional a Iniciativa Novas Oportunidades (INO). Quando foi lançada, esta Iniciativa previa apostar significativamente na qualificação da população portuguesa, quer para o desenvolvimento do país, quer para uma maior promoção da coesão social. Entre os objetivos delineados, encontrava-se a intenção de “qualificar 1000000 de activos até 2010, 650000 dos quais deveriam obter um certificado do ensino básico ou do ensino secundário, através do reconhecimento, validação e certificação de competências” (Alcoforado, 2020, p. 7). Neste sentido, os antigos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) passaram a ser denominados de Centros Novas Oportunidades (CNO).

Certo é que esta Iniciativa alcançou resultados muitíssimo interessantes, como é o exemplo da significativa elevação do nível de escolaridade de cerca de 365 449 adultos, que tinham abandonado, de forma precoce, a escola. Assim, esta iniciativa permitiu o desenvolvimento de uma dinâmica ímpar, uma vez que envolveu poucos

técnicos, desafiando-os a construir novas profissões, bastante exigentes do ponto de vista dos saberes e das necessidades de reflexão (Alcoforado, 2020).

Mais tarde, já em 2011, como consequência dos resultados das eleições legislativas decorridas nesse ano, a INO acabou por ser extinta, sendo que só em 2013 os Centros Novas Oportunidades passaram a ser designados de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP). No entanto, estes novos centros sentiram algumas dificuldades em afirmar o seu papel e funções perante a sociedade, devido essencialmente “ao adiamento sucessivo da explicitação e disponibilização pela ANQEP de normas e indicações orientadoras das atividades e metodologia de ação” (Pinheiro & Queirós, 2017, p. 14).

### 1.3.3. O Programa Qualifica e Processos de RVCC

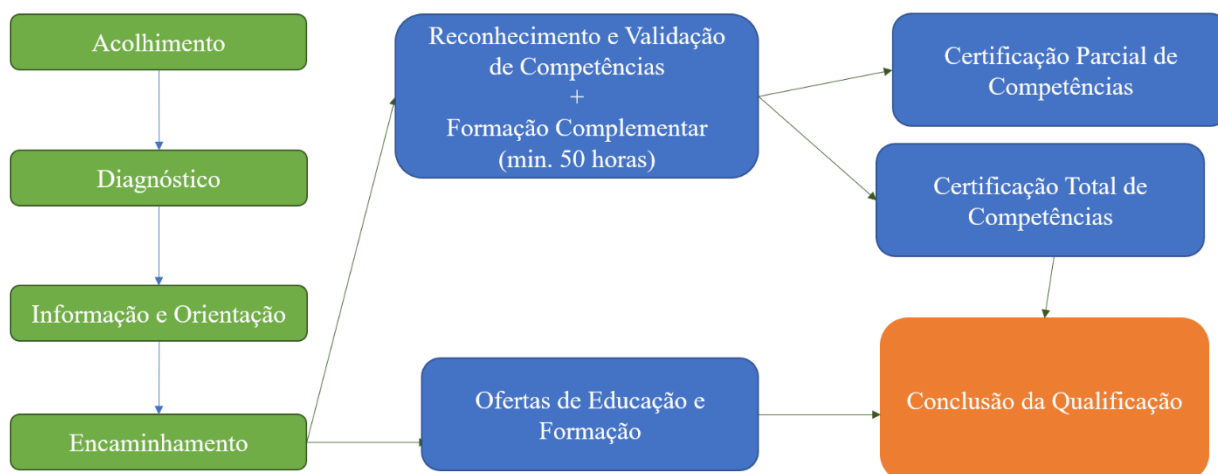
No ano de 2016, a propósito da inauguração do XXI Governo Constitucional, torna-se evidente a intenção prioritária de apostar na qualificação dos adultos portugueses. Assim sendo, em 2016, o Programa Qualifica foi lançado, perspetivando englobar todos os adultos com mais de 18 anos, “que não disponham de qualificação de nível básico, secundário e/ou profissional, bem como todos os jovens que tenham abandonado a escola sem ter concluído o ensino secundário e não se encontrem a estudar ou a trabalhar” (XXI Governo, 2017, p.2). Em inúmeras publicações, o governo fez questão de reforçar que o Programa Qualifica não se trata de um sucessor da Iniciativa Novas Oportunidades, uma vez que, alegadamente, este contempla um maior foco na qualificação, com um atendimento mais personalizado e dirigido ao perfil de competências que o adulto apresenta. Ademais, “passa a existir uma lógica de complementaridade entre reconhecimento, validação e certificação de competências e a obrigatoriedade de frequência de formação certificada” (XXI Governo, 2017, p.3). Além disso, o Programa Qualifica nasce com metas mais ambiciosas, que definiam os objetivos a cumprir até ao ano de 2020: 1) garantir que 50% da população ativa conclui o ensino secundário; 2) alcançar uma taxa de participação de adultos em atividades de aprendizagem ao longo da vida de 15%, alargada para 25% em 2025; 3) alargar a rede de Centros Qualifica, garantindo um total de 300 centros em Portugal continental até ao final de 2017 (XXI Governo, 2017, p.2)

Desde 2017, verificou-se a emergência de Centros Qualifica, inseridos no Programa Qualifica, que de entre diversas responsabilidades educativas e formativas, assumem também o compromisso de orientar e promover processos RVCC. Neste sentido, é possível afirmar que o trabalho realizado por estes centros passa por “atribuir um valor social, através da certificação escolar, aos adquiridos experienciais dos adultos que aderem ao processo” (Cavaco, 2007, p.135). Não obstante, “do ponto de vista estritamente legal-formal, o âmbito e as atribuições propostas para os novos Centros Qualifica não diferem substancialmente das que estavam consignadas aos CQEP” (Pinheiro & Queirós, 2017, p.16).

Segundo a Carta de Qualidade dos Centros Qualifica, é possível enumerar seis princípios orientadores de atividade desenvolvida nestes centros. Primeiramente, os Centros devem direcionar o foco da sua atividade para as pessoas, procurando não deixar ninguém para trás e apostando seriamente na “mobilização dos que estão menos

motivados e no sucesso da qualificação dos que são menos qualificados” (ANQEP, 2022, p.11). Neste sentido, os Centros Qualifica devem tratar como públicos prioritários os adultos que não tenham o ensino secundário ou básico completo, ou os adultos que tenham níveis de literacia baixos ou percursos de qualificação incompletos. O segundo princípio orientador prende-se com a necessidade de se investir na promoção da conclusão de qualificações, ambicionando a certificação total sempre que possível e procurando recuperar os adultos que suspenderam ou desistiram dos processos, motivando-os a dar continuidade à sua formação. Também o acompanhamento dos percursos de qualificação dos adultos é esperado por parte das equipas presentes nos Centros Qualifica, desde o momento da inscrição até à fase final, de certificação. Por outro lado, os Centros Qualifica devem também demonstrar orientação para os resultados, de modo a garantirem “níveis de qualidade, eficiência e eficácia que contribuam para a execução da política pública de educação e formação de adultos e para a boa gestão dos recursos públicos que lhes estão afetos” (ANQEP, 2022, p.11). Além disso, os Centros devem ainda garantir os princípios da autonomia e responsabilidade, evidenciando a capacidade de autoapreciação e de autoavaliação, de modo que seja possível identificarem práticas de melhoria contínua da atividade desenvolvida. Por fim, demonstra-se igualmente essencial a participação dos Centros em redes e parcerias, de carácter territorial ou setorial, com a intenção do “desenvolvimento de ações de informação e divulgação e de mobilização dos adultos; a otimização de recursos humanos e materiais; a identificação das necessidades de qualificação da população adulta e a organização de respostas adequadas no território” (ANQEP, 2022, p. 12).

Cada centro conta com uma equipa profissional constituída por um coordenador, um mínimo de dois técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências, formadores de RVCC escolar e profissional e, por último, com formadores para o desenvolvimento dos diferentes percursos formativos (ANQEP, 2022). Os Centros Qualifica contam ainda com um modo de funcionamento e organização faseado, que contempla diversas etapas de intervenção, como é possível verificar na figura 1:

**Figura 1***Etapas de Intervenção de um Centro Qualifica*

*Nota.* Esquema de elaboração própria.

A primeira etapa de intervenção denomina-se de acolhimento e consiste, essencialmente, em atender o adulto, prestando-lhe todos os esclarecimentos necessários relativamente à missão do Centro Qualifica. Além disso, é também nesta etapa que se prevê a inscrição no Centro. Seguidamente, acontece a etapa de diagnóstico, em que o técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências realiza uma análise do perfil do candidato, recolhendo informação que permita caracterizar o seu percurso de vida, nomeadamente no que diz respeito ao seu percurso de educação e formação e à sua experiência profissional ou ocupacional” (ANQEP, 2017). Após este diagnóstico, procede-se à etapa de informação e orientação, que visa apoiar o adulto na construção de projetos individuais educativos e/ou formativos. Para esse efeito, o técnico informa o adulto das ofertas disponíveis e que se adequam ao seu perfil, orientando-o para o caminho que parece mais concretizável. Quando o adulto e o técnico chegam, conjuntamente, a acordo quanto ao caminho formativo a percorrer, decorre a fase de encaminhamento, em que se define qual a oferta formativa que os adultos seguirão e que, posteriormente, dará aso à conclusão da qualificação pretendida. Os adultos têm a oportunidade de seguir um processo de reconhecimento, validação e Certificação de

Competências (RVCC), um curso de educação e formação de adultos (EFA), formações modulares e vias de conclusão do ensino secundário.

Nos últimos anos, tem-se verificado uma aposta crescente no Programa Qualifica, sendo que têm sido desenvolvidos diversos instrumentos de promoção da qualificação. A título de exemplo, torna-se conveniente mencionar o Passaporte Qualifica, que vem facilitar a concentração de informação dos adultos, permitindo registar qualificações obtidas e identificando as competências que estão em falta para complementar um certo percurso de formação. Deste modo, é possível desenvolver um trabalho mais personalizado e direcionado ao adulto, definindo trajetórias que façam sentido numa lógica de complementaridade às competências que o adulto foi desenvolvendo ao longo da vida. (Portaria n.º 232/2016, 2016, p. 3007).

O Acelerador Qualifica, por sua vez, enquadra-se no Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), nomeadamente no domínio da Componente 6 - Qualificações e Competências. Trata-se de um apoio financeiro destinado aos adultos que concluíam percursos de RVCC. Este instrumento tem como intuito o incentivo e apoio à participação dos adultos em percursos formativos que tenham como finalidade a certificação e conseqüente aumento de habilitações.

O reconhecimento, a validação e a certificação de competências, no âmbito do Programa Qualifica, constitui-se enquanto um processo conduzível a qualificação da população adulta. Deste modo, o processo RVCC “é particularmente adequado aos adultos que, sendo detentores de baixas qualificações formais, adquiriram experiência e competências significativas e relevantes em diversos contextos, ao longo da vida” (ANQEP, 2022, p.6). Assim sendo, tem como destinatários pessoas adultas com, no mínimo, 18 anos, com um nível de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) inferior ao nível 5. Além disso, os adultos que tenham até 23 anos, só podem frequentar um processo de RVCC caso, de forma comprovada, evidenciem possuir pelo menos três anos de experiência profissional. Ademais, um candidato a um processo RVCC deve apresentar algumas características:

- a) Capacidade de analisar e refletir acerca das experiências de vida que lhe permitiram adquirir conhecimentos e desenvolver competências;
- b) Capacidade de transferir conhecimentos e competências para outros contextos, nomeadamente sociais e profissionais, distintos daqueles em que os adquiriu;

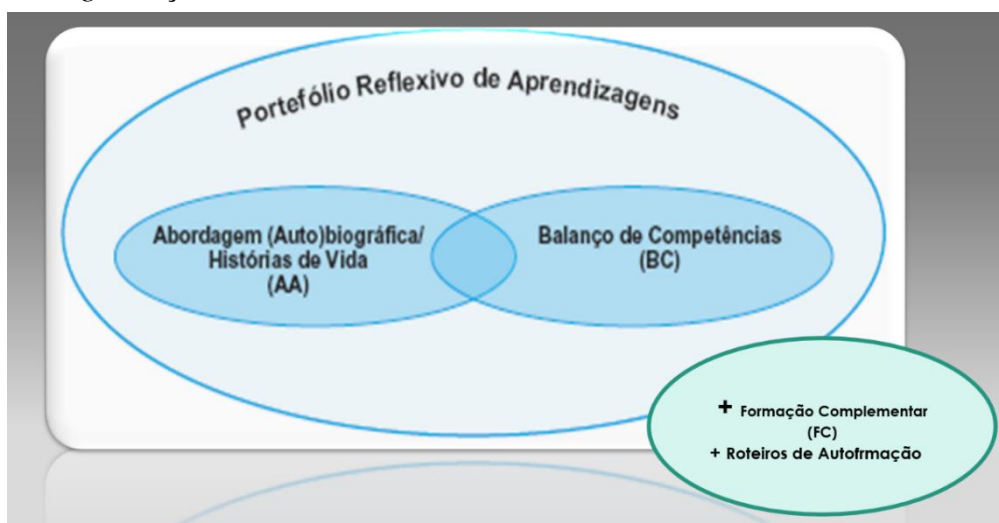
- c) Um elevado grau de autonomia e de motivação para a aprendizagem e de compromisso com o processo, ao longo das suas diferentes fases, com o objetivo de concluir a qualificação;
- d) Ter um conjunto de experiências profissionais ou de vida relevantes para o processo ao qual se pretende candidatar. (Diário da República, 2022, pp.7-8)

Em termos de funcionamento e organização do processo de RVCC, este baseia-se em referenciais de competências, escolares (nível básico e secundário) e profissionais, desenvolvidos pela ANQEP. Embora a duração dos processos seja flexível, na Carta de Qualidade dos Centros Qualifica, publicada no passado ano de 2022, os padrões de referência situam-se em 7 a 9 meses para RVCC escolar de nível básico, 9 a 12 meses para RVCC escolar de nível secundário e 6 a 9 meses para RVCC profissional. Nestas janelas temporais, perspetivam-se diversas fases de trabalho, que contemplam uma dimensão de trabalho individual autónomo e uma dimensão de trabalho com a equipa do Centro Qualifica, organizando-se conforme a disponibilidade do adulto.

Geralmente, um processo de RVCC pode ser esquematizado segundo a figura 2:

**Figura 2**

*Organização de um Processo RVCC*



*Nota.* Figura desenvolvida pelo Centro Qualifica em que se realizou o estágio curricular.

Atendendo a figura 2, é possível perceber que, ao longo do processo, é esperado que o adulto desenvolva um portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), seguindo uma abordagem biográfica, que traduza a sua história de vida de uma perspectiva autorreflexiva. Neste âmbito, o dever dos TORVC e dos formadores do CQ é auxiliar o adulto a colocar em evidência as competências e aprendizagens que adquiriu ao longo da vida, articulando-as e estabelecendo relações com os conteúdos identificados nos respetivos referenciais. Para este efeito, estabelecem-se sessões de balanço de competências ao longo do processo, para que os formadores possam auxiliar os adultos a desenvolver um portefólio que contenham todos os elementos necessários. Além disso, no processo de RVCC está também contemplada formação complementar, interna ou externa, que deve ser de, no mínimo, 50 horas. No caso de os adultos optarem por formação interna do CQ em que estão inscritos, esta é lecionada pelos formadores de cada área de competência-chave, de modo a permitir que os indivíduos adquiram ou reforcem conhecimentos. As aprendizagens realizadas em contexto de formação complementar deverão integrar o PRA.

Quando os adultos, formadores e TORVC consideram que o PRA contém todas as informações necessárias, realiza-se uma prova de júri de certificação, com a intenção de reconhecer formalmente as competências evidenciadas na autobiografia dos adultos. Nesta prova devem estar presentes: a) no caso de uma certificação escolar, um formador/professor de cada uma das áreas de competência-chave presentes no respetivo referencial e o TORVC que acompanhou o processo do adulto; b) no caso de uma certificação profissional, um formador com qualificação técnica na área de competências-chave do respetivo referencial profissional, o formador que acompanhou o processo do adulto, “um representante das associações empresariais com competência na saída profissional ou de entidades empregadoras e um representante das associações sindicais dos setores de atividade económica daquela área” (Diário da República, 2022, p. 11).

Segundo a portaria n.º 61/2022 do Diário da República, o RVCC consagra-se enquanto “uma das modalidades de qualificação que historicamente mais tem contribuído para o número de certificações totais” (p.6), o que resulta, inequivocamente, num aumento do nível de qualificação não superior dos adultos, no panorama nacional.

### **1.3.4. A abordagem biográfica no RVAE**

É no seguimento do reconhecimento da importância da aprendizagem através da via experiencial, que a prática biográfica, vulgarmente designada como histórias de vida, se constrói enquanto uma ferramenta poderosíssima para o campo da Educação de Adultos, uma vez que equaciona o “adulto na globalidade daquilo que a sua vida lhe permitiu aprender” (Canário, 1999, p.116). Neste sentido, a abordagem biográfica tem vindo a despertar cada vez mais a curiosidade para a utilização da narração de histórias de vida enquanto metodologia inovadora na formação de adultos.

A especificidade desta abordagem formativa requer a realização de uma análise pluridimensional aos conceitos estruturantes que encerra em si. Neste sentido, é primordial compreender que a biografia pode ser considerada “um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é esta dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação” (Nóvoa & Finger, 1988, pp. 116-117).

Enquanto metodologia de investigação, a abordagem biográfica apresenta uma construção histórica relativamente recente. Acredita-se que os estudos (auto)biográficos tiveram origem por volta dos anos de 1920, emergindo com base nos princípios da investigação filosófica de índole hermenêutica e fenomenológica (Amado & Ferreira, 2013). A par da evolução da pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais, a Escola de Chicago percecionou a necessidade de criar um método interpretativo de foro realista a partir das narrativas orais de história de vida de sujeitos comuns, utilizando “a linguagem, as percepções, os sentimentos e os pontos de vista dos pesquisados” (Chizzotti, 2003, p. 226).

Mais tarde, a partir dos anos 80, assistiu-se a uma progressiva teorização deste campo epistemológico, mormente ao nível de publicações relativas à corrente das histórias de vida em formação. Deste modo, a abordagem biográfica, na época considerada utópica por muitos, foi consolidando-se enquanto uma prática multidimensional promissora para os domínios inerentes à noção de Educação Permanente. Já nos anos de 1990, tanto em panoramas nacionais e internacionais, começaram a surgir fundações e associações que objetivavam “definir, catalisar e provocar sinergia dos elementos emergentes” (Pineau, 2006, p. 334). Estas redes contribuíram significativamente para a construção de um campo de práticas mais coeso e articulado, favorecendo a edificação de uma nova antropologia da formação.

Com o avançar da investigação científica em torno da metodologia biográfica, torna-se inevitável o uso de diferentes expressões, o que incentiva Pineau a esclarecer alguns dos principais conceitos utilizados neste âmbito, designadamente: Biografia; Autobiografia; Relato de Vida e Histórias de Vida. Ora, segundo Pineau (2006), a biografia pode ser comumente equacionada enquanto a escritura da vida de um qualquer indivíduo, podendo assumir vertentes educativas e até profissionais. A autobiografia, por sua vez, implica que um sujeito escreva a seu próprio percurso de vida, adotando concomitantemente o papel de ator e de autor. Assim, é possível definir que tanto as biografias como as autobiografias, frequentemente encontradas sob forma de documentos pessoais, diários ou portefólios, “têm um valor intrínseco por si mesmos” (Amado & Ferreira, 2013, p.174). No que concerne aos relatos de vida, é possível definir que estes estão presentes “desde que haja descrição na forma de narrativa de um fragmento de experiência vivida” (Bertaux, 1997, p. 9). Por fim, no que diz respeito às histórias de vida, intimamente associadas aos movimentos biográficos, autobiográficos e de relatos de vida, estas têm como intencionalidade primordial colocar o sujeito numa procura ativa de significados associados aos contextos sociais e culturais presentes no seu trajeto de vida. No fundo, os depoimentos das histórias de vida estão “destinados a ser utilizados como veículos para a compreensão dos aspetos básicos do comportamento humano ou das instituições existentes, e não como material histórico” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 93).

Aliás, as entrevistas realizadas segundo esta abordagem implicam uma lógica de trabalho conjunto, no sentido em que o “entrevistado procura atribuir sentido à sua experiência de vida e o investigador é impelido a dar sentido ao trabalho que o indivíduo realiza ao criar sentido para as suas experiências” (Paulos, 2020, p.330). No fundo, num trabalho de natureza biográfica, almeja-se a procura e o encontro de um local comum de diálogo que permita a contemplação e reflexão relativamente à história de vida do indivíduo entrevistado.

Explicitadas as diversas dimensões associadas a esta abordagem, importa agora compreender de forma mais aprofundada quais os contributos que podem fornecer à Educação e Formação de Adultos. O método autobiográfico comporta um modo de trabalho bastante particular, que obedece a determinados princípios, essenciais à formação do indivíduo. Ora, esta tipologia metodológica assume uma característica muitas vezes desvalorizada pelas abordagens clássicas: o respeito e o reconhecimento das necessidades e especificidades de aprendizagem de cada indivíduo. Assim, ao

colocar-se o sujeito no centro da aprendizagem, desafiando-o a refletir e a atribuir sentido aos diversos momentos que contribuíram para a sua formação, cria-se uma oportunidade de tomada de consciência da própria existência, da relação do sujeito com o “eu” e com os outros que o rodeiam nos mais variados contextos sociais.

Assim, as narrações que ambicionam rever e refletir acerca da “formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (Josso, 2007, p.413). Pode-se, portanto, discernir que esta abordagem de cariz biográfico traduz-se em muito mais do que apenas uma produção escrita ou narrada. Na verdade, quando o sujeito procura compreender os próprios processos de formação e de aprendizagem, desenvolve simultaneamente uma multiplicidade de características profundamente ligadas à construção da sua identidade. Assim, a abordagem experiencial da formação existencial pode ser entendida:

Como um processo evolutivo de integração/desintegração de saber- pensar, de conhecimentos, de representações, de valores, de comportamentos, de saber-fazer, como um processo de dar sentido às aprendizagens formais e informais, às experiências e aos projetos de si, como um processo de tomadas de consciência de si e de suas potencialidades, como um processo de concretização de uma intencionalidade em projetos, e finalmente como uma transformação permanente – e às vezes imperceptível- do si psicossomático. (Josso, 2007, p.424)

Em suma, a metodologia autobiográfica não se resume apenas à narração ou ao relato da história de vida do sujeito, uma vez que se constitui enquanto uma oportunidade de consciencialização e de reflexão sobre os momentos que contribuíram para o processo de construção pessoal do indivíduo. Assim, mais do que um instrumento de recolha de dados, a abordagem biográfica rapidamente deu lugar ao movimento de histórias de vida, consagrando-se enquanto uma epistemologia verdadeiramente inovadora, ratificando a importância dos processos de aprendizagem decorrentes da atribuição de sentido às experiências vividas.

### 1.3.5. Percepções de adultos sobre os Processos de RVCC

Como mencionando anteriormente, os discursos relativos à prática de reconhecimento de adquiridos experienciais têm vindo a ganhar cada vez mais destaque no panorama científico. Desde 2001, ano em que os processos de RVCC começaram a ser implementados em Portugal, diversos autores têm demonstrado a preocupação de estudar este campo de práticas, de forma a identificar, compreender e refletir sobre as percepções que os adultos desenvolvem ao participarem em processos desta natureza. No presente subcapítulo, objetiva-se uma revisão de múltiplas publicações acerca das percepções, motivações, efeitos e impactos verificados em adultos que passam por um processo de RVCC.

Neste sentido, importa ressaltar que os estudos desenvolvidos procuram abordar dimensões variadas: 1) percepções gerais sobre a experienciação do processo, incluindo a (auto e hétero) avaliação que os indivíduos fazem sobre a própria experiência; 2) motivações e expectativas aquando da iniciação do processo; 3) experiência de escrita autobiográfica; 4) efeitos e impactos sentidos a nível pessoal, social e profissional.

Quanto às motivações que levam os adultos a inscreverem-se em processos de RVCC, a leitura interpretativa das publicações analisadas, permite constatar que estas subdividem-se, predominantemente, em dois eixos: intrínsecas e extrínsecas. A motivação intrínseca remete para a ideia de “uma dimensão interior, de natureza pessoal, permitindo concretizar um objetivo que não foi alcançado em tempo devido (tempo da escola)” (Nico, 2021, p.164), enquanto a motivação extrínseca é dependente de fatores sociais como, por exemplo, de exigências laborais, incentivos financeiros governamentais ou intenção de progressão social. Assim, comumente, as motivações podem incluir a ambição da concretização de objetivos delineados nos projetos pessoais construídos ao longo da vida, bem como a intenção de aumentar qualificações e enriquecer as competências adquiridas, com vista na melhoria de condições de empregabilidade. Ademais, muitas vezes é a combinação entre “o que é intrínseco e o que é externo (condicionantes, circunstâncias, oportunidades)” (Nico, 2021, p.164), que pode delinear as condições “perfeitas” para consolidar a aposta neste tipo de processo.

Associadas às motivações, encontram-se as expectativas dos adultos face ao processo, que podem variar significativamente mediante as experiências de vida, em particular com as relacionadas com a escola. Nesse sentido, além das expectativas mencionadas anteriormente, os estudos evidenciam que os adultos, antes de iniciarem os

processos, demonstram “algum receio face ao desconhecimento do que consiste o Processo de RVCC e ao tempo em que se concluíram os estudos na escola” (Canelas, 2013, p. 226).

No que concerne à dimensão da escrita autobiográfica, é possível esclarecer que os adultos, de modo geral, evidenciam alguma dificuldade na organização e estruturação do texto que têm de produzir, o que corrobora a ideia de que “elaborar um texto coerente, estruturado e comprovativo de experiências de vida nas quais se tenham evidenciado aprendizagens e competências mobilizadas nos diversos contextos de vida, não é, de todo, uma tarefa simples” (Rico, 2021, p.147). Porém, verifica-se também que quando ultrapassadas essas dificuldades iniciais, os adultos demonstram que “a reflexão e a escrita sobre o seu percurso de vida e os seus adquiridos experienciais lhes permitiram um balanço retrospectivo, com uma grande importância na orientação do seu futuro” (Cavaco, 2020, p.14). No fundo, é através da escrita biográfica que o adulto adquire consciência do valor que as aprendizagens realizadas assumem no seu quotidiano.

Outra dimensão passível de análise trata-se da relação que os profissionais responsáveis pela orientação e acompanhamento do processo estabelecem os adultos. Os estudos indicam que os adultos demonstram tendência a reconhecer a relevância dos técnicos de RVC “no apoio, confiança e valorização do outro” (Cavaco, 2009b, p.687), especialmente quando estes procuram “explorar a dialética existente entre o auto e hétero-reconhecimento” (Cavaco, 2009b, p.687). Deste modo, além da importância que os TORV assumem na orientação estrutural do processo, os adultos reconhecem que também existe um trabalho meritório ao nível do acompanhamento emocional, o que impacta diretamente dimensões como a motivação, por exemplo.

No que respeita as perceções globais de frequentar/concluir um processo de RVCC, a opinião aparenta ser unânime, uma vez que maior parte dos estudos analisados menciona um grau de satisfação elevado, especialmente no que concerne à aquisição de “novas aprendizagens, facilidade de acompanhar as sessões e reconhecimento do que já se sabia” (Rico, 2021, p.226). Os adultos, ao retratarem o processo enquanto uma experiência positiva, frequentemente mencionam o impacto e os efeitos que esta teve nos diversos espectros das suas vidas. Quanto às dimensões dos impactos que o processo parece ter na vida dos adultos, estes aparecem, de forma geral, hierarquizados, “aparecendo, como mais valorizada a vertente pessoal, seguida da vertente profissional e, por último, a vertente social” (Simplício & Neves, 2014, p.91).

Neste sentido, existem referências reiteradas que mencionam a sensação de realização pessoal, que habitualmente é associada ao aumento de autoestima, de autonomia, de autoconhecimento e de reflexividade (Alves, 2016; Canelas, 2013; Cavaco, 2020; Nico, 2009; Rico, 2021). Ademais, foi ainda possível verificar a alteração de hábitos ou práticas, nomeadamente no que concerne à escrita, à leitura e à utilização das tecnologias, o que corrobora a ideia de que “o processo também ajuda a despertar novos interesses e o desenvolvimento de competências de leitura e escrita” (Cavaco, 2009b, p.684)

De modo geral, é possível perceber que os adultos se encontram satisfeitos com o desenvolvimento dos processos de RVCC, reconhecendo significativamente os efeitos que estes podem ter, quer seja “no plano das atitudes, das práticas e das identidades” (Alves, 2016, p.10).

## **PARTE II – REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR**

A segunda parte do presente relatório alude à realização do estágio curricular contemplado no plano de estudos do mestrado.

De modo a tratar todas as informações consideradas pertinentes para uma compreensão aprofundada dos fenómenos observados e analisados, este capítulo subdivide-se em diversos subcapítulos. Primeiramente, apresenta-se uma breve caracterização da entidade de estágio, em que são mencionadas as principais características territoriais e populacionais. Seguidamente, elabora-se uma pormenorizada caracterização da equipa de trabalho do local de estágio, de forma a evidenciar as dinâmicas organizacionais identificadas ao longo da realização do estágio. Posteriormente, apresentam-se as tarefas realizadas, numa perspetiva de análise reflexiva. Por fim, no último subcapítulo da segunda parte do relatório, apresenta-se o processo metodológico e as principais conclusões resultantes do trabalho de investigação sobre as perceções dos adultos face aos processos de RVCC.

### **2.1. Caracterização da entidade**

O Centro Qualifica onde se realizou o estágio curricular intervém num território citadino, localizado na região oeste do país, com predominância da atividade agrícola, mas também da indústria agroalimentar e do comércio a retalho.

Numa outra vertente, a valorização do património natural presente na região, histórico e a atividade cultural, entre outros, têm contribuído para o desenvolvimento do sector do turismo, com nichos de mercado muito específicos. Uma outra realidade a ter em conta é a do sector da saúde, onde se tem observado um grande investimento privado, com a instalação de infraestruturas geradoras de grande impacto no território ao nível da criação de postos de trabalho e de novas dinâmicas económicas.

Segundo a informação que consta nos relatórios internos do CQ em causa, nos últimos anos têm-se identificado diversas necessidades ao nível da educação de adultos: “procura de cursos ‘para melhorar as habilitações’; cursos para ‘aprender uma profissão’; processos de RVCC escolar; cursos ‘para aprender português’; formações modulares certificadas financiadas e cursos ‘para aprender a ler e escrever’ ” (Relatório de Autoavaliação CQ 2017, p.2). Ademais, é possível verificar que, na população mais jovem, observa-se:

(...) A procura de ofertas formativas que conduzam à obtenção de uma qualificação escolar de nível secundário, fruto, sobretudo, do insucesso em cursos científico-humanísticos e cursos profissionais; procura de soluções “para fazer o 9º ano e ter mais hipóteses de arranjar trabalho” ou “para poder entrar para outros cursos. (Relatório de Autoavaliação CQ, 2017, p.3)

Atendendo as informações exibidas no Relatório de Autoavaliação 2017-2019 do CQ, o perfil maioritário do público que recebem, caracteriza-se por uma procura menor de processos de nível básico, em detrimento dos de nível secundário. Uma vez que os processos de nível secundário habitualmente são mais morosos, é comum existirem desistências, sendo que “muitos candidatos põem de parte e/ou desistem dos seus processos quando se apercebem que estes implicam muitas horas em sessões e muito empenho da sua parte” (Relatório 2017-2019, pp.13-14). Ademais, também podem ser identificados outros fatores que contribuem para as desistências, como é o caso das problemáticas familiares e profissionais, muitas vezes consideradas pelos adultos incompatíveis com o processo.

Como mencionado anteriormente, este CQ encontra-se inserido num agrupamento de escolas, localizando-se, portanto, no edifício de uma escola secundária. Não obstante, as diversas placas informativas estrategicamente posicionadas nos corredores da escola, indicam de forma clara a existência de um CQ naquele espaço. Aquando da inscrição, por parte dos adultos, no CQ, estes são incentivados a utilizar todo o espaço escolar, incluindo o átrio comum, o bar (propositadamente aberto no período noturno), a papelaria, o auditório, a secretaria e a biblioteca escolar.

O CQ dispõe de duas grandes salas principais, a sala de atendimento e o gabinete de trabalho de equipa. A sala de atendimento funciona como um espaço de acolhimento e conta com a presença assídua da coordenadora e de uma TORVC. Por vezes, a estes membros da equipa junta-se um formador, ocupando uma das secretárias disponíveis. Nesta sala realizam-se atendimentos individuais, quer seja no âmbito da prestação de informações, de inscrição no CQ, de diagnóstico ou de encaminhamento. A sala conta ainda com um espaço destinado a arquivo, que consolida não só diversos documentos necessários à atividade do CQ, como também processos concluídos. Como menciono num dos primeiros registos que elaborei no local de estágio:

A porta desta sala é de cor vermelha e exibe uma placa que informa “Centro Qualifica – Atendimento” e tem afixada uma folha A4 com um horário de atendimento semanal. Após passar-se a porta, do lado direito, encontra-se uma grande secretária de atendimento, composta por uma impressora, um computador e diversos organizadores de documentos. Do lado esquerdo, por sua vez, encontra-se uma grande mesa, em que estão dispostos diversos documentos, inclusivamente um livro de testemunhos. (Relatório semanal nº5, p.2)

O gabinete de trabalho de equipa, por sua vez, conta com múltiplas secretárias e cadeiras, totalizando um total de seis postos de trabalho com computador. Nos armários adjacentes às secretárias, são guardados dossiês que contêm os processos mais recentes que possuem informações de uso diário pela equipa. Existe ainda um armário destinado apenas a material tecnológico, como computadores portáteis, teclados, carregadores e extensões, passíveis de requisição. Este gabinete é frequentemente utilizado por uma das TORVC e por todos os formadores do centro. Ocasionalmente, este gabinete também acolhe reuniões mais informais, quer de equipa, quer com adultos, uma vez que a disposição da sala é convidativa para esse efeito.

Quanto aos espaços mais utilizados pelos adultos, as salas de formação, o CQ concilia diversos espaços, sendo que todos oferecem excelentes condições de trabalho. Nas salas de formação, as mesas são dispostas de forma alternativa à tradicional, o que acaba por não perpetuar a ideia da habitual sala de aula. Algumas das salas possuem computadores, quadros brancos, projetores e colunas de som.

Um outro aspeto registado nas notas de campo prende-se ao facto de as instalações do CQ encontram-se em constante transformação, de modo a adequarem-se às necessidades de trabalho e de conforto da equipa. No decorrer do estágio foi possível constatar a aquisição de computadores, teclados e projetores, através de financiamento atribuído para o efeito.

O CQ dispõe ainda de um centro de recursos, composto por diversos materiais que podem ser consultados e até requisitados pelos adultos. Materiais como livros e computadores estão disponíveis para os adultos inscritos no centro. Quando se verifica a necessidade de consultar materiais que o centro não dispõe, a equipa comunica entre si de modo a poder gerir e garantir aquisições que façam sentido para o desenvolvimento dos percursos de formação dos adultos.

Todos os espaços supracitados dispõem de acessibilidade adequada a público com mobilidade reduzida. Ademais, o centro conta com a especificidade de se encontrar inserido numa escola municiada de mecanismos ajustados a necessidades de pessoas com deficiências visuais, o que permite o usufruto dos mesmos.

Uma outra dimensão que compete aos CQ desenvolverem, prende-se com a articulação com entidades parceiras, de modo a contemplar o trabalho em rede, através de ações de informação e divulgação e da identificação de adultos com baixas qualificações. A implementação de parcerias com outras entidades também é reforçada no desenvolvimento de processos de RVCC, numa lógica de diversificação e enriquecimento das sessões de formação complementar.

Para esse efeito, o CQ tem apostado em desenvolver parcerias com associações, empresas, dispositivos autárquicos e projetos na área da Educação de Adultos. Estas parcerias consistem em sessões de informação prestadas em empresas, participação e dinamização de palestras, encontros, conferências e webinars.

Ainda numa perspetiva de mobilização da população adulta, o centro assume articulação com entidades diversas, como o Centro de Emprego e a Segurança Social.

## 2.2. Caracterização da equipa

De acordo com o artigo 7.º da portaria n.º62/2022, publicada em Diário de República a 31 de janeiro de 2022, cada Centro Qualifica deve ter uma equipa constituída por um coordenador, técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências e formadores/professores das diferentes áreas de competências-chave e de educação e formação. Existe ainda a possibilidade de a equipa poder contar com o apoio de um técnico administrativo “que desenvolve as suas tarefas sob a orientação do coordenador e dos técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências” (Portaria n.º 62/2022).

Na tabela 1, é possível observar as competências atribuídas aos membros da equipa, discriminadas pela Portaria n.º 62/2022:

**Tabela 1**

*Funções atribuídas à equipa de um Centro Qualifica*

Função	Competências atribuídas
<b>Coordenador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar a representação institucional do CQ;</li> <li>• Garantir o regular funcionamento do CQ, ao nível da gestão pedagógica, organizacional e financeira;</li> <li>• Presidir à Comissão de Avaliação e Certificação e às sessões de validação;</li> <li>• Coordenar a elaboração do plano estratégico de intervenção e do relatório de atividades;</li> <li>• Gerir a equipa do Centro Qualifica;</li> </ul>
<b>Técnico/a de orientação, reconhecimento e validação de competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar e acompanhar os candidatos até à conclusão do percurso de qualificação, incluindo o desenvolvimento de atividades e documentos de apoio aos processos de qualificação dos adultos;</li> <li>• Coordenar os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, integrando o júri de certificação;</li> <li>• Integrar a Comissão de Avaliação e Certificação, quando</li> </ul>

	designado pelo coordenador.
<b>Formador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as necessidades de formação de cada candidato;</li> <li>• Participar no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, integrando, quando necessário, o júri de certificação;</li> <li>• Promover e realizar ações de formação;</li> <li>• Desenvolver atividades de acompanhamento e documentos de apoio aos processos de qualificação de adultos;</li> <li>• Integrar a Comissão de Avaliação e Certificação, quando designado pelo coordenador.</li> </ul>

*Nota.* Tabela de autoria própria, baseada na Portaria n.ª 62/2022, de 31 de janeiro de 2022.

Esclarecidas as principais funções atribuídas aos diferentes membros das equipas presentes nos CQ, importa confrontá-las com a realidade observada em contexto de estágio. Como mencionado anteriormente, o CQ em que se realizou o estágio encontra-se inserido num agrupamento de escolas, pelo que tanto a coordenadora, como maior parte dos formadores da equipa são docentes na escola em questão. No total, a equipa conta com 15 elementos: uma coordenadora, duas TORVC, onze formadores e um interveniente externo, sendo que quatorze dos elementos encontram-se em continuidade de funções. De momento, embora o CQ não conte com o apoio exclusivo de um técnico administrativo, está a ponderar essa opção.

Recordando algumas das inquietações descritas no capítulo introdutório do presente documento, um dos objetivos de estágio estabelecidos inicialmente prendia-se com a intenção de conhecer e compreender as funções desempenhadas pelos diversos membros da equipa, com particular interesse no papel que os TORVC desempenham. Para a concretização desse objetivo, procurei essencialmente investir em trabalho de observação, de modo a ser possível tirar ilações realistas das tarefas desenvolvidas pelas TORVC, bem como das fragilidades que esta função pode englobar.

No caso específico do CQ em análise, todos os membros da equipa são detentores de habilitações académicas de nível superior. A coordenadora do CQ, além das funções listadas na tabela exibida anteriormente, desenvolve ainda outras tarefas inerentes ao quotidiano desta entidade, mormente: a) organização e orientação de

reuniões de equipa; b) planeamento, gestão, divulgação e presença nas diversas atividades promovidas pelo CQ; c) gestão das redes sociais do CQ, incluindo a produção de conteúdos digitais; d) elaboração de mecanismos de (auto)avaliação das práticas do CQ; e) gestão de colaborações com outras entidades – trabalho em rede; f) realização de contactos, quando necessário, com a ANQEP.

Além da coordenadora, o CQ conta ainda com duas TORVC, mestres em áreas humanas e sociais. O trabalho destas técnicas encontra-se organizado numa lógica de complementaridade, como é possível perceber através da nota de campo registada em contexto de observação:

A coordenadora clarificou que as TORVC trabalham numa lógica de complementaridade, sendo que a técnica C. está essencialmente encarregue da etapa inicial de inscrição no CQ e encaminhamento de processos e a técnica A. acaba por estar mais envolvida no acompanhamento do desenvolvimento dos processos de RVCC. (Relatório semanal nº 6, p.1)

Assim, no que diz respeito ao trabalho atribuído às duas TORVC, este provém de experiências de trabalho anteriores, consideradas positivas, sendo que uma se encontra “afeta à dimensão do acolhimento ao encaminhamento (...) e a segunda aos processos de RVCC, onde desempenha um papel de “interface” na articulação com os adultos e com os formadores” (Relatório 2017-2019, p.4).

Ainda no que concerne à relação entre equipa, importa mencionar que, de modo a facilitar a comunicação entre a equipa, tornando-a célere, o CQ optou pela apropriação de vias de correspondência imediata, através da aplicação *Whatsapp* e do e-mail institucional dos diversos membros da equipa.

Ao nível de formação interna da equipa, são contempladas diversas dinâmicas que variam consoante as especificações e objetivos da mesma. Por um lado, quando se verifica a necessidade de integração de novos elementos na equipa, existe a preocupação de contextualização do trabalho desenvolvido pelo CQ, sendo que, para esse efeito, procede-se à entrega e exploração conjunta de documentação considerada relevante à ação quotidiana da entidade. Por outro lado, no que concerne à formação interna da equipa numa perspetiva global, esta “centra-se na discussão de novas orientações e na partilha de informações na sequência da participação de elementos da

equipa em formações” (Relatório 17-19, 2020, p.5). Ademais, a equipa participa ainda em diversas ações dinamizadas pela ANQEP e por outras entidades relacionadas com a educação e formação de adultos. A título de exemplo, nos últimos anos a equipa do CQ participou em seminários nacionais e internacionais, congressos, *webinars*, conferências e encontros de Centros Qualificas.

Ainda numa perspectiva de reflexão e melhoria de práticas desenvolvidas no CQ, é necessário referir ainda que a equipa privilegia o contacto permanente com colegas provenientes de outros centros, de forma a criarem espaços de diálogo e partilha.

Tendo em conta as informações previamente referidas e partindo de uma perspectiva global, essencialmente baseada em registos de observação, torna-se possível constatar que o trabalho colaborativo entre equipa é uma constante, quer seja ancorado em momentos formais (reuniões da equipa, sessões de validação, preparação e organização das sessões de júri de certificação), quer seja na partilha espontânea do quotidiano, resultado da organização e gestão estratégica de horários e de espaços. A título de exemplo representativo das vantagens da partilha de espaços, relembro uma situação escrita num dos relatórios de observação:

Uma das formadoras pediu auxílio aos presentes na sala de equipa para testarem uma dinâmica que pretendia aplicar numa das sessões que leciona. (...) a formadora AL estava a aprender a elaborar e apresentar um questionário através da ferramenta *Kahoot*. Ao seu lado, estava a formadora V a acompanhar todo este processo, uma vez que já costuma usar essa ferramenta nas suas sessões. Assim sendo, juntei-me e, através do meu telemóvel, comecei a responder ao questionário. Enquanto a formadora V explicava todos os passos necessários à aplicação do questionário, a formadora AL ia anotando todas as fases do processo. É de lembrar que a formadora AL conta reformar-se muito brevemente, o que torna ainda mais louvável o interesse e o investimento em aprender novas metodologias e estratégias de ensino para aplicar em sessões com adultos. (Relatório nº 56, p.1)

Tendo em conta não só a situação supracitada, como muitas outras do género, ao longo do trabalho de observação desenvolvido foi possível apurar que maior parte dos formadores do CQ demonstram preocupação em utilizar metodologias de ensino variadas e apropriadas à realidade da atualidade, investindo na utilização das TIC. Além disso, a equipa demonstra constantemente uma vertente colaborativa bastante

aprimorada. É costume os formadores solicitarem o auxílio e apoio dos restantes elementos da equipa, quer em matérias informáticas, quer em termos de planeamento das sessões, quer noutras temáticas inerentes ao trabalho do centro.

### **2.3. Tarefas realizadas em contexto de estágio**

No presente subcapítulo procurei clarificar as tarefas concretizadas em contexto de estágio, assumindo a preocupação de refletir criticamente sobre as mesmas. Para facilitar a interpretação e compreensão das atividades realizadas, optei por dividi-las em três grandes blocos temáticos: 1) tarefas executadas no âmbito dos processos de RVCC; 2) tarefas executadas no âmbito do curso Português Língua de Acolhimento e 3) tarefas variadas inerentes ao quotidiano do CQ. Neste subcapítulo, cabe ainda esclarecer que a coordenadora do Centro, bem como a professora orientadora, deixaram à minha livre vontade o grau de envolvimento nas diferentes dinâmicas realizadas no local de estágio. Ao longo do tempo, foi crescente e notório o meu interesse pela área do RVAE, aspeto este que se traduz, proporcionalmente, na apresentação de informação deste subcapítulo.

#### **2.3.1. Tarefas no âmbito dos processos de RVCC**

Os processos de RVCC, cujas características já foram previamente apresentadas, desenvolvem um papel central na organização e funcionamento de um CQ. Nesse sentido, desde os primórdios do estágio curricular, defini como objetivo prioritário a caracterização, análise e reflexão sobre os procedimentos associados aos processos. Para esse efeito, acompanhei todas as dinâmicas inerentes aos processos, desde o planeamento interno de abertura de novos grupos até às provas de certificação. Seguidamente apresentam-se todas as atividades desenvolvidas neste âmbito.

- **Sessões de apresentação do processo e de apresentação dos referenciais**

Numa fase inicial do estágio, marquei presença nas sessões de apresentação do processo de RVCC e consequentes sessões de apresentação do referencial (de nível secundário). A participação nestes momentos permitiu apreender informação que, até à data, ainda não estava suficientemente clara para mim. Por sugestão da coordenadora, foi realizada uma análise destas sessões, de modo a fornecer à equipa um parecer sobre a clareza da explicação dos conteúdos. Ao princípio foi exigente compreender e interiorizar as diversas informações transmitidas, mas, com a preocupação das formadoras em esclarecerem dúvidas e darem exemplos, ao longo do tempo tudo se tornou mais evidente. Quanto aos adultos, estes exibiram grandes dificuldades em compreender o trabalho que teriam de realizar, mesmo com as sessões de descodificação

do referencial, como é possível ler na seguinte citação, retirada de um relatório de observação:

Ao longo desta sessão, denotei que existem muitas dúvidas face à metodologia de escrita das autobiografias, sendo que alguns adultos ainda não compreenderam ao certo como este processo será desenvolvido. Aquando da explicação dos Domínios de Referência (DR), uma das adultas questionou “Nós fazemos primeiro os DR e só depois é que escrevemos a história de vida?”, ouvindo como resposta por parte da formadora que a prioridade é escrever a autobiografia e só depois é que se vão identificar os DRs. Quase de seguida, outra adulta questionou “Nós temos de identificar lá na autobiografia os DRs?”, ao que a formadora respondeu que não se identifica nada, que o objetivo é escrever à vontade um texto corrido e que depois, nas datas estipuladas no cronograma, as formadoras façam esse trabalho de identificação de domínios de competência. (Relatório n.º 12, p.3)

- **Sessões de formação complementar**

O meu papel, nestas sessões, foi transformando-se gradualmente. Isto é, se inicialmente optava por exercer um papel de observadora não participante, ao longo do tempo fui ganhando cada vez mais responsabilidade e envolvimento nestes momentos formativos. Esta evolução só foi possível porque numa primeira fase do estágio optei, estrategicamente, por apropriar-me das informações fornecidas pela equipa diariamente, de modo a poder seguir as metodologias e os princípios orientadores adotados.

Assim sendo, estive presente num total de 19 sessões de formação complementar, adaptando o meu horário de estágio sempre que fosse necessário, de modo a poder acompanhar os adultos, como demonstra a tabela 2:

**Tabela 2***Sessões de Formação Complementar presenciadas nos processos de RVCC*

Nº de Sessões	Tipo de Sessão	Elementos da equipa presentes	Tipo de intervenção
9	Formação complementar de Cultura, Língua e Comunicação (CLC/LE)	Formadora P. + Formadora F.M. (Língua Estrangeira) + Estagiária	Observação participativa
4	Formação Complementar de Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC)	Formadora F.L. + Estagiária	Observação participativa
6	Formação Complementar de Cidadania e Profissionalidade (CP)	Formadora B. + Estagiária	Observação Participativa + Dinamização de sessões

Nota. Elaboração própria da autora.

Em todas as sessões mencionadas na tabela anteriormente apresentada, procurei observar e, conseqüentemente, responder objetivamente às seguintes questões, estruturadas a partir dos interesses de investigação:

1. Quais os temas abordados nesta sessão e que objetivos parecem estar estabelecidos?
2. De que modo esta sessão está organizada?
3. Os conteúdos apresentados parecem ser úteis e apropriados a este público-alvo?
4. De que forma as aprendizagens realizadas na sessão podem ser integradas nos trabalhos autobiográficos que os adultos estão a desenvolver?
5. Qual o grau de envolvimento e de participação dos adultos nas dinâmicas propostas na sessão?

Estas foram as linhas orientadoras seguidas para ser possível compreender na íntegra as dinâmicas observadas nas sessões de formação complementar. As conclusões respeitantes a estas questões encontram-se, com maior detalhe e reflexão, presentes no

capítulo que concerne ao projeto de investigação desenvolvido. Seguidamente, apresenta-se um breve resumo sobre o trabalho desenvolvido nas sessões das diversas áreas de competência. A necessidade de organizar o relatório desta forma nasce do facto de cada área ser facilitada por uma formadora diferente, o que se traduz em metodologias, hábitos e procedimentos distintos.

- **Sessões de CLC/LE**

Nas sessões dedicadas à área de competência de CLC, trabalharam-se temas relacionados com a dicotomia campo/cidade, as características dos anúncios publicitários e, ainda, as particularidades dos textos biográficos. Todas estas temáticas vão ao encontro de núcleos geradores presentes no referencial de RVCC NS. No que diz respeito à sessão dedicada à cidade e ao campo, por exemplo, a formadora incentivou a reflexão sobre as vantagens e desvantagens de viver em cada um destes contextos. Para esse efeito, distribuiu uma ficha com diversos textos representativos de diferentes pontos de vista quanto a viver na cidade e no campo.

Assim sendo, as dinâmicas desta área de competência incidiram essencialmente na leitura de textos e na produção de reflexões inscritas, passíveis de integrar no PRA. Considerei as dinâmicas e metodologias adotadas muito pertinentes, uma vez que não só possibilitaram uma análise ampla dos temas em análise, como também incluíram material relevante ao nível da língua portuguesa. Como menciono num dos relatórios sobre as sessões de CLC: “Além de se trabalharem temas presentes no referencial e essenciais à escrita das autobiografias, também se trabalharam competências de leitura, de escrita e de interpretação” (Relatório n.º 21, p.2).

Por outro lado, as sessões de LE, pertencentes à área de CLC, decorreram com outra formadora, que utilizou metodologias de carácter mais prático. As tarefas desenvolvidas pelos adultos em sala de formação consistiram em exercícios de escrita de vocabulário e em traduções de pequenos textos. De modo geral, os adultos apresentaram bastantes dificuldades nestas sessões.

Enquanto estagiária, além de estar em constante exercício de observação participante, também agilizei outras tarefas pedidas pela formadora, quer a nível de impressão de documentos, quer a nível de apoio técnico. Como a formadora de LE utilizou, de forma recorrente, o recurso a computadores, as minhas funções também

passaram por auxiliar os adultos na utilização dos mesmos, especialmente ao nível da pesquisa de fontes seguras e credíveis.

- **Sessões de STC**

As sessões de STC focaram-se em dois grandes temas: a célula e a segurança na internet. Para a exploração da temática da célula, a formadora incentivou, numa primeira fase, a exploração livre de um simulador virtual de microscópio. Quando os adultos já dominavam bem essa ferramenta, a formadora foi pedindo a execução de algumas tarefas relacionadas com o visionamento e análise de células vegetais, animais e humanas. Quanto ao domínio da segurança na internet, a formadora pediu que os adultos visualizassem diversas campanhas publicitárias de sensibilização, identificando os perigos e desvantagens da internet. Além disso, utilizou também uma ferramenta digital de criação de mapas de palavras, com a qual os adultos interagiam a partir dos seus telemóveis e computadores.

Nas sessões de STC privilegiam-se essencialmente metodologias de experimentação e o trabalho em pares. Estas sessões distinguiram-se das outras pela intensiva utilização da componente tecnológica. Os adultos, apesar de primeiramente se demonstrarem apreensivos, pareceram gostar de utilizar as ferramentas disponibilizadas online pela formadora. Durante estas sessões dei apoio, novamente, no sentido informático.

- **Sessões de CP**

Quanto às sessões de CP, estas decorreram de forma diferente das restantes, contando com um planeamento mais flexível e fluído. A formadora da área optou por abordar temáticas como a aprendizagem ao longo da vida, a construção de projetos pessoais e familiares, a vida democrática e o associativismo. Para esse efeito, utilizou essencialmente o dom da palavra, recorrendo, por vezes, a apresentações digitais exemplificativas.

Foi também nestas sessões que tive a oportunidade de conduzir algumas dinâmicas de formação que planeei cuidadosamente. A caracterização e reflexão relativamente a estas sessões que orientei, encontram-se no próximo ponto deste capítulo, devido ao facto de necessitarem de uma descrição mais pormenorizada.

- **Apreciação geral das sessões observadas**

Ao longo das sessões, conforme dialogava com os adultos, de forma informal, consegui aperceber-me que praticamente todos estavam a sentir dificuldades em compreender de que modo poderiam evidenciar as aprendizagens e competências realizadas nos seus contextos profissionais, nas narrativas autobiográficas. Neste sentido, foi interessante ver os adultos, através do apoio das formadoras, a “redescobrirem” as próprias profissões que desempenham há anos, atribuindo-lhes outro valor. Isto é, foi possível verificar que “tarefas pouco complexas e, aparentemente, simples ganham uma dimensão amplificada no relato autobiográfico” (Nico, 2011, p. 179).

Outro dado que não poderia deixar de constar no presente relatório é o facto de as sessões de formação complementar, pontualmente, acontecerem em espaços não formais, com atividades fora das salas de formação, que contribuíam inequivocamente para que os adultos vivenciassem novas experiências, quer a nível cultural, como a nível social. Tomemos como exemplo uma visita à biblioteca escolar, que o grupo de RVCC que acompanhei desenvolveu. Antes da visita, a formadora de CLC questionou se algum dos adultos já tinha frequentado uma biblioteca, sendo que de um grupo de 10 adultos, apenas 1 mencionou que já o tinha feito. Ao longo da visita, a bibliotecária colocou diversas questões, das quais destaco a seguinte:

De modo a iniciar a palestra, a professora S. questionou os adultos: “Qual é o conceito que vocês têm de biblioteca?”, ao que prontamente uma adulta respondeu “Pouco ou nenhum!” (Relatório n.º 37, p.1)

Ora, a visita terminou com a certeza de que os adultos desfrutaram da oportunidade de conhecerem o funcionamento interno de uma biblioteca escolar, um dispositivo cultural interessantíssimo e, neste caso, de acesso direto e gratuito. Ademais, adquiriram também uma noção abrangente relativamente à rede nacional de bibliotecas nacionais, municipais, escolares e ambulantes, passando a conhecer os procedimentos necessários à requisição de livros.

É interessante averiguar que a equipa deste CQ demonstra preocupação em proporcionar momentos diferentes aos adultos, fora das salas de formação, que possam contribuir para o enriquecimento dos seus projetos pessoais. Com esta visita, também eu pude retirar ilações pertinentes para a elaboração do trabalho de investigação que desenvolvi acerca das perceções dos adultos sobre processos de RVCC, sendo que

constatei a pertinência deste tipo de atividades e o seu contributo para o reconhecimento de adquiridos experienciais.

- **Experiência de sessão de formação complementar**

Como mencionado anteriormente, após desenvolver trabalho de observação em algumas sessões de formação complementar, adquiri confiança para propor a dinamização de uma sessão à formadora responsável pela área de Cidadania e Profissionalidade. Após ter a sua aprovação, comecei o processo de planeamento, com o objetivo de seguir, em parte, o modelo utilizado pelas diversas formadoras, de modo a garantir coerência nas práticas desenvolvidas pelo CQ. Por outro lado, quis também usar a liberdade que tinha enquanto estagiária para arriscar em atividades mais criativas, convidando os adultos a experimentarem novas formas de aprendizagem. Aproveitei também o facto de a formadora desejar explorar e aprofundar temas relacionados com a cidadania, a democracia, o associativismo e o voluntariado, baseando a minha proposta nessa premissa.

Primeiramente, para a preparação da sessão temática, senti a necessidade de recordar conceitos como Educação para a Cidadania, devido à sua especificidade e pertinência na vida da sociedade. Para esse efeito, recorri a autores como Martins e Mogarro (2010), que caracterizam o conceito de cidadania como:

O conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão. Recentemente, sobretudo nas sociedades democráticas, os autores enfatizam também a participação cívica, cultural e política (na forma de voluntariado, associativismo), como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social. (Martins & Mogarro, 2010, p.187)

Outro documento que consultei, pelo seu carácter orientador de ação dos formadores dos CQ, foi o referencial de RVCC de nível secundário. Neste documento, é possível ler que a área de competência-chave de Cidadania e Profissionalidade deve ser pautada pela perspetiva de que todos aqueles que “partilham vivências democráticas através da aprendizagem reflexiva da cidadania democrática e da sua prática

comunitária apelam ao pensamento crítico e à reflexão sobre a acção, e é também assim que deve ser entendida a prática da cidadania” (ANQEP, 2006, p. 22).

Assim sendo, com a intenção de “evidenciar (...) competências-chave da e na cidadania democrática resultado da aprendizagem reflexiva e/ou da (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio” (ANQEP, 2006, p.22), estruturei um documento de apoio em formato de ficha, com diversas atividades, como é possível consultar no anexo I.

Todas as escolhas tomadas na idealização da sessão, tiveram por base princípios teóricos relacionados com as abordagens da educação não formal. Desta forma, a concepção da sessão procurou responder às necessidades identificadas pelos formadores ao longo das sessões anteriores, associando-lhe uma metodologia centrada nas potencialidades da educação não formal para abordar temas como a Cidadania e a Democracia. Objetivou-se, portanto, criar um espaço de reflexão, de consciencialização e de sensibilização para problemáticas presentes nas sociedades contemporâneas. Muitas vezes são estas dinâmicas que contribuem para a transformação das comunidades “num espaço de formação ético-política de pessoas que se querem bem e por isso têm legitimidade para transformar a vida da cidade” (Gadotti, 2005, p.8).

Nesse âmbito, relembro que uma das características principais da educação não formal consiste no trabalho conjunto, levando a cabo o envolvimento direto e a participação ativa dos aprendentes na aprendizagem, reconhecendo o coletivo enquanto uma mais-valia para os processos educativos e formativos. Tentei afastar-me das metodologias mais expositivas e apelar à participação dos adultos. Aliás, comprova-se que é através da participação que o indivíduo se habilita a criar processos de aprendizagem mais significativos, o “que inclui o fato de tomar parte e ter parte no contexto onde estão inseridos” (Gohn, 2014, p.36).

Ademais, esforcei-me por privilegiar os interesses dos aprendentes, flexibilizando e ajustando as atividades previstas conforme as necessidades de aprendizagem por eles demonstradas. Enquanto dinamizadora da sessão, assumi uma posição não-hierárquica, preocupando-me essencialmente em orientar e facilitar as descobertas educativas dos adultos, colocando-os à vontade para participarem e questionarem o que quisessem. Deste modo, procurei potencializar a aglutinação de ideias e saberes produzidos via a partilha de experiências, a produção de conhecimento pela reflexão e o cruzamento entre saberes previamente adquiridos e novos saberes (Gohn, 2014).

Optei ainda por incluir exercícios assentes no princípio de reflexão conjunta, dado que considero fulcral a partilha de reações, pensamentos e perspetivas. Desta forma, estou em crer que se fomenta o espírito crítico, o respeito pelas diferentes perspetivas e estabelecem-se relações entre as atividades propostas e a vida quotidiana dos adultos. No fundo, procurei fomentar a construção de “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” (Gohn, 2014, p.40).

Em suma, procurei desenvolver uma proposta formativa que tivesse como principal instância o desenvolvimento pessoal, intelectual e social. Embora estivesse previsto dinamizar apenas uma sessão, como não existiu tempo suficiente para realizar as atividades conjeturadas, a formadora insistiu que eu facilitasse também a sessão seguinte, de modo a dar continuidade ao desenvolvimento das temáticas abordadas. Assim, ao longo das duas sessões, tentei, por um lado, desenvolver alguns conhecimentos teóricos e técnicos (saber-saber), como também aprimorar as atitudes e valores (saber-ser) e o domínio das competências práticas (saber-fazer).

Não obstante, foram sentidas algumas dificuldades ao dinamizar as sessões, alvo de posterior reflexão. A maior dificuldade sentida diz respeito à estruturação do material de apoio à sessão. Não foi fácil construir um material que abrisse espaço para que os adultos demonstrassem algumas das competências que foram adquirindo ao longo das suas vidas. Embora as sessões de formação complementar tenham a função de enriquecer os conhecimentos dos adultos, tendo em conta os referenciais, não fazia sentido organizar a dinamização só com o intuito que adquirissem novos conhecimentos. Assim sendo, ao longo da sessão procurou-se colocar múltiplas questões para tentar obter retorno por parte dos adultos, ouvindo as suas experiências e perceções. Embora alguns adultos se demonstrassem mais participativos do que o habitual, aqueles que exibiam tendência para não participar tanto, continuaram sem fazê-lo. Além disso, pude também constatar que um dos exercícios que construí, uma sopa de letras, não foi de preenchimento simples, como eu tinha previsto, sendo que apenas duas adultas conseguiram completar este exercício. Mais uma vez constatei que, por vezes, os grupos de RVCC são tão heterogéneos, que a preparação de materiais para as sessões não consegue contemplar os perfis de competências de todos os presentes.

- **Provas de Certificação**

O processo de RVCC culmina numa prova final, em que cada adulto é sujeito a uma apresentação comprovativa das competências adquiridas, seguida de um bloco de questões colocadas por um júri designado. Antes da realização das provas de certificação, os adultos são chamados ao CQ, para que a TORVC, acompanhada das respetivas formadoras, possa realizar um balanço de competências validadas até à data. Ainda antes das provas, o CQ em que estagiei promove sessões de preparação para os adultos que sintam necessidade de obter este apoio. Como tive oportunidade de participar nestas sessões, através de trabalho de observação participante, estabeleci como pontos-chave de análise algumas questões orientadoras, de modo a compreender melhor estes momentos: 1) que elementos da equipa costumam estar presentes nestas sessões? Que tipo de apoio fornecem?; 2) como é que as sessões se encontram organizadas?; 3) como se apresentam os adultos nestas sessões? Que necessidades exibem?; 4) de que forma esta sessão parece útil para os adultos?

As sessões de preparação consistiam essencialmente em simulações de prova, em que os adultos eram convidados a realizar a apresentação que tinham preparado. Enquanto isso, as profissionais da equipa do CQ iam proferindo sugestões de melhoria, quer ao nível da duração da apresentação e ao nível da pertinência dos temas elegidos pelos adultos.

Ao estar presente nestes momentos de preparação, consegui aperceber-me da importância de dar um feedback que seja orientador. Isto é, em momento algum observei a TORVC ou as formadoras a darem indicações inflexíveis, sem margem de contestação. O papel que desempenharam foi sempre de orientação, sendo que quando algum adulto demonstrava a intenção de abordar um determinado tema, mesmo que as formadoras não concordassem com a pertinência do mesmo, privilegiavam, de forma realista, a vontade e os interesses do adulto. Saber dar um feedback assertivo sem incorrer no risco de ser castrador é, definitivamente, uma competência essencial para os profissionais que acompanham processos de RVCC.

No que concerne às provas de júri, pude também participar enquanto observadora, quer de processos de RVCC de nível básico, como também de nível secundário. Assistir à prova de júri e às respetivas deliberações dos formadores foi uma experiência que encarei com muita curiosidade e entusiasmo. Considerei verdadeiramente interessante compreender como estes processos decorrem e de que forma os adultos os encaram. No fundo, pude observar como decorrem na prática as orientações presentes na legislação

acerca das atribuições dos CQ. Também foi possível aperceber-me das diferenças, normais e expectáveis, entre os grupos de básico e secundário, ficando com uma ideia mais concreta sobre as competências necessárias à certificação dos dois níveis.

- **Cerimónia de entrega de diplomas**

Um último momento em que participei e que não poderia deixar de mencionar, trata-se da cerimónia de entrega de diplomas. Nesta cerimónia desenvolvi o papel de observadora participante, acompanhando os preparativos da mesma. Surgiu ainda a oportunidade, facilitada pela coordenadora do CQ, de partilhar o trabalho que estava a desenvolver no Centro com as representantes da ANQEP, recebendo um breve feedback sobre a importância da investigação na educação de adultos. Ainda relativamente à presença da ANQEP na cerimónia, uma das representantes proferiu um discurso notável, quanto à importância da aprendizagem ao longo da vida:

A representante da tutela mencionou ainda que são momentos como este que realçam a sensação de satisfação pela concretização do Programa Qualifica. Além disso, ressaltam também a responsabilidade que a agência tem de conseguir corresponder às necessidades e expectativas das pessoas. Segundo a mesma, os adultos que receberam os diplomas, devem sentir a responsabilidade de continuar a estudar, de manter o ensino presente na ao longo da vida, avançando continuamente. (Relatório n.º48, p.2)

Resumidamente, deste momento destaco essencialmente a importância de poder ter ouvido testemunhos de adultos que terminaram o processo. Foi interessante compreender o impacto que os processos tiveram nas suas vidas, quer a nível de valorização pessoal, como profissional. Além disso, notava-se que o sentimento de concretização excedia os adultos, manifestando-se também nos profissionais do CQ.

### 2.3.2. Tarefas no âmbito do curso português língua de acolhimento

Os cursos de português língua de acolhimento (PLA) surgem como resposta social às necessidades de aprendizagem da língua portuguesa e destinam-se a cidadãos migrantes adultos (com idade igual ou superior a 18 anos), “cuja língua materna não é a portuguesa, e/ou que não detenham competências básicas, intermédias ou avançadas em língua portuguesa, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)” (Portaria nº184/2022, p.2).

Os cursos de PLA, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), certificam os níveis de A1+A2 (utilizador elementar) e de B1+B2 (utilizador independente). Assim, estes cursos encontram-se organizados em diversas unidades de formação de curta duração, como demonstra a tabela seguinte:

**Tabela 3**

*Organização dos Cursos Português Língua de Acolhimento*

Nível	UFCD	Carga Horária
A1 (Utilizador elementar)	6452- Eu e a minha rotina diária	25h
	6453 – Hábitos Alimentares, cultura e lazer	25h
	6454 – O corpo humano, saúde e serviços	25h
A2 (Utilizador elementar)	6455 – Eu e o mundo do trabalho	25h
	6456- O meu passado e o meu presente	25h
	6457 – Comunicação e vida em sociedade	25h
B1 (Utilizador independente)	6397 – Eu, a sociedade e a cultura	50h
	6398 – Eu e os outros	25h
	6399 – Atualidade cultural	25h
B2 (Utilizador independente)	6400 – Sociedade e projetos de vida	50h
	6401 - Atualidades	25h

*Nota.:* Elaboração própria da autora, desenvolvida tendo por base informações presentes no Catálogo Nacional de Qualificações.

Nestes cursos é expectado que os formadores apliquem “métodos e as técnicas que melhor se adequem às características dos formandos, nomeadamente a sua idade, e aos conteúdos da formação, com base nos contextos, nos recursos disponíveis e nos resultados de aprendizagem a alcançar” (Portaria 184/2022, Art. N.º8, p.3).

Aquando do estágio curricular, o CQ contava com duas turmas de PLA, sendo que rapidamente foi perceptível que existia uma extensa lista de espera, como é possível constatar através da seguinte passagem, presente num dos relatórios de observação:

Por volta das 16h, entram pela porta do gabinete dois adultos, encaminhados por uma funcionária da escola. Num inglês precário, informam-nos que são da Argélia e que gostariam de “aprender português”. A TORVC explica que, de momento, existem cerca de cinquenta pessoas em lista de espera, uma vez que as duas turmas existentes encontram-se cheias. Apesar disso, a TORVC informa que o CQ já comunicou a necessidade de abrir mais turmas de Português Língua de Acolhimento ao Ministério da Educação, mas ainda não obtiveram uma resposta formal ao pedido. Desta forma, a C esclarece que pode colocá-los também em lista de espera, caso assim desejem. Os adultos aceitam e a C pede-lhes o cartão de identificação e o número de telemóvel, afirmando que, caso abram novas turmas, os adultos receberão uma mensagem no telemóvel a informar. (Relatório nº5, p.1)

Após este momento, recordo-me de ter ficado intrigada com o número de adultos em espera, tendo questionado a TORVC sobre estes dados. Segundo a mesma, a conjuntura político-social mundial, que se encontra em constante transformação, tem contribuído significativamente para o aumento de adultos interessados.

A situação anteriormente descrita aconteceu no mês de outubro, sendo que em janeiro do ano seguinte, a tutela aprovou a abertura de mais grupos de PLA. Deste modo, em fevereiro, as TORVC começaram a convocar os adultos em lista de espera, através de mensagem, para se dirigirem ao CQ e formalizarem a respetiva inscrição. Como se previa um número aveludado de inscrições, a coordenadora solicitou que eu estivesse presente, de modo a receber os adultos de nacionalidade estrangeira. Chegado o dia das inscrições, antes de se iniciar o horário de abertura do CQ, a formadora responsável pelo acolhimento de adultos estrangeiros, teve o cuidado de me explicar pormenorizadamente quais os procedimentos a adotar no momento da matrícula,

fornecendo-me informações base. O trabalho que desenvolvi nesse dia consistiu “na realização das inscrições dos adultos no Curso de Português Língua de Acolhimento, fornecendo-lhes todas as informações necessárias e esclarecendo as dúvidas que iam surgindo” (Relatório n.º44, p.1). Entre as informações que estava responsável por disseminar, competia-me esclarecer a duração do curso (150 horas), os horários previstos, a fase de certificação, o valor da taxa de inscrição (e de produção do cartão escolar) e as ajudas de custo disponíveis. Ademais, tinha de preencher um documento com toda a informação do adulto, incluindo o nome, a nacionalidade, tipo de documento de identificação fornecido, datas de emissão e de validade do documento, NIF, NISS, habilitações literárias no país de origem, morada, situação profissional e respetiva empresa, bem como as funções desempenhadas na mesma. É de notar que:

Algumas destas informações constavam nos documentos que os adultos forneciam, porém outras era necessário questionar. Nestes casos, nem sempre era fácil obter as informações necessárias, uma vez que tínhamos a língua como barreira de comunicação. Para conseguirmos criar canais de comunicação mais efetivos, foi necessário recorrer à utilização de gestos e de tradutores (Relatório n.º44, p.2)

Ao longo de dois dias de inscrições, o CQ recebeu adultos provenientes da Hungria, França, Itália, Moldávia, Roménia, Ucrânia, Índia, Estados Unidos da América e Alemanha, realizando as suas inscrições no PLA.

Na minha ótica, esta foi uma das experiências mais enriquecedoras que tive em contexto de estágio, pois permitiu presenciar diversas realidades existentes. Ao longo deste processo iam surgindo dúvidas específicas associadas às necessidades de cada adulto, que naturalmente eu não sabia como esclarecer, pelo que tinha de recorrer à experiência da colega que me acompanhava, questionando-a por diversas vezes. É nestas situações que o aprender a fazer ganha verdadeiro significado, quando se vai além do conhecimento teórico e se lida com a realidade prática. A título de exemplo, eu nunca tinha visto um cartão de título de residência, pelo que não fazia ideia de onde se poderia localizar o número de documento. Através desta experiência adquiri não só conhecimentos práticos ao nível burocrático, como também competências ao nível da mediação intercultural. Foi interessante perceber que muitos dos adultos estrangeiros presentes nas inscrições fizeram questão de partilhar um pouco da sua história de vida,

contando de onde vinham, como era a sua constituição familiar e os motivos de quererem frequentar o curso PLA. Desta forma, pude absorver distintas realidades, tornando-me mais consciente das necessidades educativas, formativas e sociais destes adultos, muitas vezes provenientes de contextos sensíveis.

Em suma, considero que só assim, experienciando a realidade, é possível desenvolver competências de resolução de problemas, de pensamento crítico, capacidade de mobilização e capacidade de adaptação e flexibilidade. Além disso, também tive a oportunidade de aperfeiçoar as competências de comunicação, uma vez que fui obrigada a encontrar formas de comunicação adequadas à situação. Ao longo dos dois dias, a coordenadora foi visitando a sala, de modo a elaborar pontos de situação, preocupando-se em saber quantos adultos já se tinham inscrito e se o atendimento estava a correr da forma expectada.

Numa nota reflexiva, gostaria de ressaltar que embora o atendimento tenha decorrido da forma esperada, ou seja, praticamente todos os adultos que se quiseram inscrever, puderam fazê-lo, ainda existem questões merecedoras de atenção. Embora eu e a colega presente no processo de matrículas demonstrássemos domínio da língua inglesa, muitos dos adultos não falavam inglês, nem português, apenas falavam a sua língua materna. Ora, como menciona Ramos (2001):

Em situação de comunicação intercultural, os indivíduos vindos de outras culturas ou subculturas, são obrigados a efetuar escolhas múltiplas e por vezes difíceis, tendo de aprender a integrar regras culturais complexas e a serem capazes de descentrar-se em relação à sua cultura. (Ramos, 2001, p.167)

Esta fragilidade comunicacional pode ser determinante na ideia que os adultos estrangeiros possam desenvolver do curso PLA. Quando existem desencontros ao nível da comunicação, especialmente entre indivíduos com culturas diferentes, cria-se espaço para originar outro tipo de problemas. Neste sentido, cabe-me questionar se os profissionais dos Centros Qualifica estão efetivamente preparados para acolherem turmas do curso PLA. Será que a ANQEP está consciente dos desafios colocados aos profissionais, no contexto destes cursos? De que forma a tutela prevê a preparação de equipas para receberem e apoiarem adultos que muitas vezes não conseguem comunicar em língua portuguesa ou inglesa? Que ferramentas de mediação cultural são disponibilizadas às equipas presentes no terreno?

Percecionando-se a comunicação intercultural como uma competência a ser desenvolvida ao longo da vida do sujeito, é necessário compreender que, para esse efeito, é necessário: 1) desenvolver a compreensão da própria cultura; 2) descobrir os quadros de referência dos outros e respetivos códigos culturais; 3) evitar julgamentos superficiais, estereótipos e atitudes etnocêntricas; 4) demonstrar capacidade de empatia; 5) dispor de tempo para comunicar de forma livre; 6) desenvolver estratégias e intervenções educativas interculturais (Ramos, 2001).

Assim sendo, como é possível averiguar através da literatura na área da comunicação intercultural, não basta os formadores/TORVC dominarem uma língua estrangeira para que possam prestar o devido apoio a adultos que frequentem o PLA. Existem processos tão ou mais importantes do que dominar uma língua, aspetos que também podem contribuir para sentimento de acolhimento e bem-estar no país em que escolheram viver. Neste sentido, demonstra-se evidente que “quem trabalha com pessoas com especificidades culturais distintas, necessita de saber comunicar e compreender como as pessoas vivem e experienciam diferentemente o mundo e a sociedade” (Bracons, 2018, p.16). A realização de formação nesse domínio, idealmente dinamizada pela tutela, seria uma iniciativa de grande utilidade para as TORVC e formadores/docentes dos PLA.

Ainda no âmbito do PLA, numa vertente de dinâmicas não formais, participei também em dois momentos culturais, promovidos pelo CQ em que estagiei. A propósito do dia internacional da Língua Materna, a biblioteca escolar do agrupamento de escolas em que se insere o Centro Qualifica, organizou um momento cultural, contando com os alunos das diversas turmas do curso Português Língua de Acolhimento. Nesse dia, no auditório escolar reuniram-se formandos do PLA, formandos de cursos EFA, formadores, professores e outros elementos da comunidade escolar. Esta atividade cultural consistiu na leitura, por parte de diversos adultos inscritos no PLA, de textos na sua língua materna. Ao longo da sessão, foram lidos textos provenientes da Moldávia, Portugal, Ucrânia, Afeganistão, China, Paquistão, Síria, Brasil, Colômbia, Peru, África do Sul e Senegal. Mais uma vez, foi possível constatar a importância da criação de espaços comuns de diálogo e de consciencialização sobre a diversidade existente na sociedade e o que isso representa em termos culturais. Como registei no relatório referente à participação nesse evento, é interessante perceber que “a missão do CQ não passa apenas por ensinar a língua portuguesa, incide também na integração na

comunidade a que, agora, pertencem” (Relatório n.º 52, p.3). Nesse sentido, é de reconhecer a valorização que o CQ faz relativamente a essas dimensões.

### **2.3.3. Tarefas diversas**

O quotidiano de um Centro Qualifica reúne dinâmicas diversas, construídas a partir das necessidades específicas de cada adulto inscrito. Neste sentido, também eu fui realizando tarefas variadas, que envolviam maior ou menor grau de participação.

As reuniões de equipa, por exemplo, são uma contante no dia a dia desta entidade. Particpei tanto em reuniões de cariz mais informal, que aconteciam quando era necessário tratar de algum assunto mais urgente, como também em reuniões de cariz formal, periódicas e sempre com uma ordem de assuntos estruturada. Nas reuniões, geralmente presididas pela coordenadora do CQ, a equipa era incentivada a partilhar as suas convicções, preocupações e sugestões. Assim, no decorrer do estágio, pude ouvir e participar diversas perspetivas acerca do funcionamento do CQ e dos processos de RVCC, que me permitiram não só solidificar alguns conhecimentos a nível técnico, como também aprimorar o espírito crítico relativamente a estas matérias.

Outras das atividades desempenhadas, envolveu o manuseamento do Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO). Essencial ao bom funcionamento de qualquer CQ, o SIGO consiste numa ferramenta que agiliza a gestão das diversas ofertas educativas e formativas, centralizando os dados. Neste sentido, a coordenadora mostrou-me diversas funcionalidades desta ferramenta, com principal incidência na utilização do Passaporte Qualifica, informando-me sobre as suas vantagens para se elaborar um diagnóstico dos adultos. Ademais, forneceu-me algumas noções básicas de como operar a plataforma.

Numa outra vertente, no âmbito de uma reorganização dos mecanismos da avaliação do CQ, procedeu-se à construção conjunta de um questionário de avaliação da satisfação de adultos face aos serviços prestados pelo CQ. Para este efeito, a coordenadora solicitou a minha opinião relativamente às questões passíveis de integração no questionário. Ao longo deste processo, conversámos sobre o feedback que se pretendia por parte dos adultos e sobre qual seria a melhor estratégia para o conseguirmos. Com o apoio de um formador da área das TIC, elaborou-se, portanto, a reestruturação de diversos questionários, a serem aplicados aos adultos no decorrer das diversas etapas dos processos em que participam. A minha participação nesta tarefa

coaduna-se com o trabalho que desenvolvi simultaneamente, resultado de um pacto de interesses entre mim e a coordenadora: a elaboração de um relatório de satisfação dos adultos face aos serviços prestados pelo CQ. Para o desenvolvimento deste relatório, utilizei diversos mecanismos de recolha de dados, desde a observação, a análise documental de relatórios internos de avaliação de anos passados e, ainda, entrevistas a uma amostra de adultos a desenvolverem percursos de RVCC. Da análise desses dados, resultou um relatório que aborda diferentes dimensões associadas à satisfação dos adultos que frequentam percursos formativos no centro. O documento elaborado reuniu a seguinte organização: 1) capa; 2) sumário executivo; 3) índice; 4) introdução; 5) opções metodológicas e processuais; 6) apresentação e análise dos dados; 7) considerações finais. A apresentação e análise dos dados incidiu nas seguintes dimensões: a) satisfação dos adultos face às etapas iniciais do processo (inscrição e orientação); b) satisfação dos adultos face ao processo de RVCC (utilidade das sessões de descodificação do referencial/ conteúdos abordados e metodologias utilizadas nas sessões de formação complementar/ Iniciativas fora do CQ/ duração do processo/ flexibilidade de horários disponibilizada pelo CQ/ Utilidade do cronograma; c) satisfação dos adultos face ao acompanhamento das TORVC e dos formadores.

De modo global, os resultados revelaram-se positivos, sem necessidade de muitas recomendações. Os adultos apresentaram-se satisfeitos com as diversas valências do processo e com o apoio fornecido pelo CQ. Deste modo, o CQ recebeu um relatório detalhado que permite compreender de que modo as práticas implementadas podem ser alvo de melhoria. Importa ressaltar que, por questões de confidencialidade e anonimato, o relatório em questão não se encontra disponível em anexo.

Outra das valências do estágio realizado, centrou-se na troca de correspondência com outras entidades. Assim, quando necessário, a pedido da coordenadora, transportava documentos até outras entidades, o que permitiu conhecer outros dispositivos de educação e formação de adultos no concelho em que resido.

Por fim, reforço que em todas as experiências descritas anteriormente, próprias da natureza de um estágio curricular, procurei adotar o pensamento de que qualquer situação, “seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (Bondía, 2002, p.24). Preocupe-me verdadeiramente em ouvir e escutar sempre a

equipa, tentando compreender as suas perspetivas e a razão lógica das mesmas, questionando sempre que necessário.

Em suma, através das experiências previamente enumeradas, considero que consegui desenvolver competências ao nível da análise de situações educativas e formativas, ao nível da comunicação e mediação intercultural, ao nível do planeamento e implementação de sessões de formação e de reflexão sobre as metodologias adotadas. Além disso, foi através do acompanhamento próximo dos adultos, que pude apreender as suas perceções e opiniões acerca do processo de RVCC, incluindo sobre a organização das sessões, do apoio por parte dos formadores e da escrita autobiográfica.

## **2.4. Perceções dos adultos sobre os processos de RVCC: Investigação Qualitativa**

### **2.4.1. Investigação em Ciências de Educação**

A especificidade do campo teórico-científico da Educação exige que esta área seja percecionada como “um campo de estudo onde se cruzam múltiplos olhares, da sociologia à psicologia, da história à economia, da ciência política à demografia” (Afonso, 2014, p.15). Constitui-se, portanto, enquanto “um campo de práticas específicas, distintas de outras práticas sobretudo porque visam a formação do indivíduo (transformação e crescimento para mais e melhor...) e o progresso social e cultural das comunidades humanas” (Boavida & Amado, 2008, p.199). A investigação nas Ciências da Educação justifica-se, assim, enquanto essencial à evolução do campo educacional, especialmente quando é geradora de “abordagens mais críticas e reflexivas às atividades e contextos profissionais onde a formação em causa tem relevância” (Afonso, 2014, p.9).

Neste sentido, a investigação pode ser considerada uma mais-valia quanto a determinados aspetos. Primeiramente, a investigação permite uma mais abrangente compreensão do fenómeno educacional, bem como dos processos de ensino e aprendizagem. Quando existe uma melhor compreensão do fenómeno, torna-se possível o desenvolvimento de melhores práticas, que contempla o aprimoramento de estratégias, metodologias e abordagens mais ajustadas às necessidades identificadas aquando dos trabalhos de investigação. Outra dimensão igualmente importante da investigação relaciona-se com a produção de contributo académico, essencial para consolidar bases teóricas fundamentadas, que podem sustentar, por exemplo, tomadas de decisão política. Desta forma, é possível “melhorar os condicionalismos, os processos e os efeitos daquelas práticas, contrapondo-se às «receitas» geralmente sem base, do senso comum, e tomando uma atitude crítica contra os obstáculos de qualquer ordem que impeçam aquelas melhorias” (Boavida & Amado, 2008 p. 198). Além disso, também o facto de o mundo estar a assistir a uma célere evolução tecnológica implica que a investigação em Educação acompanhe as tendências da inovação técnica.

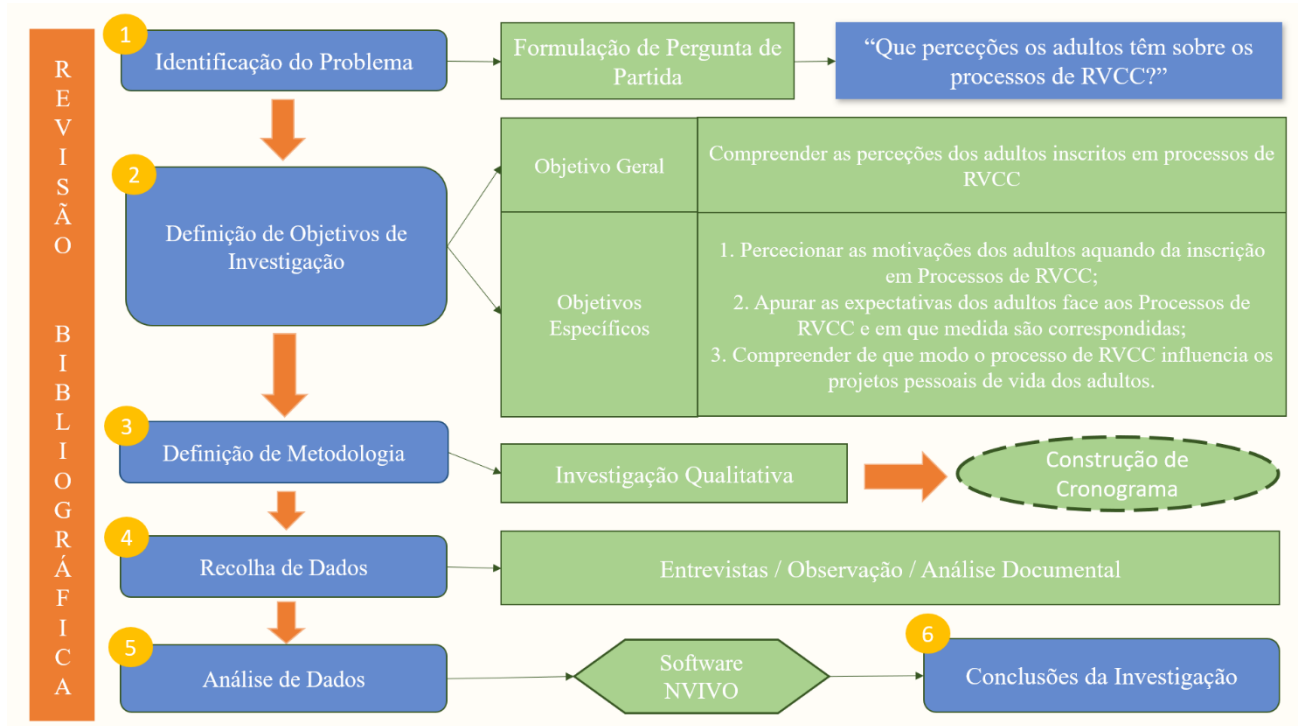
Ademais, no caso específico da educação de adultos, a investigação permite aprofundar a compreensão relativamente às características e respetivas necessidades educativas e formativas, específicas dos adultos. Só desta forma é possível adaptar e personalizar a abordagem educacional, considerando fatores como experiências anteriores, exigências profissionais, diversidade cultural e social.

### 2.4.2. Enquadramento Geral da Investigação

O trabalho de investigação aqui explanado surgiu em contexto de estágio, mediante os interesses e necessidades da entidade acolhedora e da estagiária. Após a estagiária demonstrar particular interesse nas dinâmicas sociais inerentes aos processos de RVCC, comunicou à coordenadora do CQ a intenção de aprofundar conhecimentos teóricos neste âmbito, através de um trabalho de investigação acerca das perceções que os adultos desenvolvem ao frequentarem um processo de RVCC. Após a coordenadora demonstrar-se inteiramente disponível para facilitar este trabalho de investigação, a estagiária começou por construir um modelo de apresentação da problemática e das ações a desenvolver no decorrer do estudo, exemplificado na figura 3:

**Figura 3**

*Modelo de ação de investigação*



*Nota.* Elaboração própria da autora.

Deste modo, atendendo a figura apresentada, a primeira etapa de investigação coincidiu com a identificação do problema, através da formulação da pergunta de partida, orientadora de ação, "Que perceções os adultos têm sobre os processos de RVCC?". Esta questão tinha como pretensão corresponder ao objetivo geral de compreender as perceções dos adultos inscritos em processos de RVCC. Como

objetivos específicos, ambicionou-se: 1) perceber as motivações dos adultos aquando da inscrição em processos de RVCC; 2) apurar as expectativas dos adultos face aos processos de RVCC e em que medida são correspondidas; 3) compreender de que modo os processos de RVCC influenciam a construção dos projetos de vida dos adultos. Após estabelecerem-se os objetivos de investigação, procurou-se identificar qual seria a metodologia mais indicada, recorrendo a bibliografia integrada nesta temática. Deste modo, optou-se pela utilização de metodologias qualitativas, uma vez que a intenção primordial do estudo centra-se na “recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2014, p.18).

Posteriormente, foi necessário decidir os métodos de recolha de dados mais adequados, tendo em conta a especificidade do público-alvo. No capítulo seguinte, apresentam-se em detalhe os métodos eleitos: a) Entrevista; b) Observação Participante; c) Análise documental.

Definidos os métodos e instrumentos de recolha de dados, procedeu-se à construção de um cronograma, orientador da ação no terreno, que contemplava todas as etapas de investigação, como é possível observar na figura 4:

#### Figura 4

##### *Cronograma de Investigação*

Tarefas a Realizar	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Mai.	Jun.
Integração no contexto de estágio									
Revisão Bibliográfica sobre Educação de Adultos									
Trabalho de Observação									
Revisão Bibliográfica sobre Metodologias de Investigação									
Preparação de Entrevistas									
Realização de entrevistas									
Análise das Entrevistas (Análise de conteúdo)									
Análise Documental									
Apresentação de Resultados/Conclusões da Investigação									

*Nota.* Elaboração própria da autora.

A investigação teve uma duração de 9 meses, começando em setembro de 2022 e terminando em junho de 2023. No que diz respeito aos participantes envolvidos nas entrevistas, a investigação contou com um total de 11 adultos, em processo de RVCC, tanto de nível básico, como de nível secundário.

### 2.4.3. Métodos de recolha e análise de dados

Metodologicamente, demonstrou-se necessário definir técnicas e instrumentos de recolha de dados adequados ao quadro investigativo. No total, utilizaram-se, portanto, três técnicas: 1) observação participante; 2) análise documental e 3) entrevistas. Seguidamente, justificam-se as técnicas utilizadas, evidenciando a sua contribuição para este trabalho:

#### 1) Observação participante

Pouco tempo depois do início do estágio, ficou evidente que teria de ser realizado trabalho de observação. Tornou-se claro que só seria possível compreender as perceções dos adultos, se estivesse presente nos momentos em que estes frequentavam o CQ. Deste modo, traçou-se como estratégia principal a observação participante, que implica a submersão nas situações sociais em investigação, englobando dois grandes objetivos: 1) o investigador envolver-se em atividades apropriadas à situação e 2) observar as atividades, pessoas e aspetos físicos da situação (Spradley, 1980).

No campo da observação participante, é possível distinguir quatro tipos de participação, que variam consoante o grau de envolvimento nas situações observadas Spradley (1980). O tipo de participação passiva prima pelo facto de o observador estar presente na situação, embora não participe, nem interaja com os outros envolvidos. Por outro lado, a participação moderada acontece quando o observador procura manter um equilíbrio entre ser um *insider* e um *outsider*, entre participação e observação. Na participação ativa, por sua vez, o observador procura fazer o que as outras pessoas envolvidas na situação estão a fazer, não apenas para ganhar aceitação, como também para compreender melhor as regras e leis culturais de comportamento. Por último, a participação completa, o nível de maior envolvimento, acontece quando o observador estuda uma situação em que já é um participante comum. Neste caso em específico, optou-se por adotar um equilíbrio entre uma postura de participação moderada e de participação ativa, acreditando que, deste modo, seria mais fácil os adultos partilharem as suas opiniões e julgamentos acerca do processo pelo qual estavam a passar.

Desta forma, selecionaram-se como unidades de observação os diversos momentos formais em que os adultos se deslocavam ao CQ: reuniões iniciais de apresentação do processo; sessões de descodificação dos referenciais; sessões de formação complementar; sessões de balanço de competências; sessões de preparação para a prova de certificação; provas de certificação. Assim, através da observação direta, isto é, através da captação dos “comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.196), procurei estabelecer alguns objetivos coniventes com os propósitos de investigação. Neste sentido, foram definidos objetivos de observação para atender a uma maior compreensão das percepções que os adultos demonstram face aos processos de RVCC. Optou-se por observar em contexto de sessão, os comportamentos por estes exibidos. Dessa observação surgiram diversas dimensões que foram, posteriormente e de forma bastante indutiva, organizadas em categorias: 1) participação dos adultos nas sessões de formação; 2) participação dos adultos nas tarefas propostas ao longo da formação complementar; 3) reações dos adultos a diferentes temáticas; 4) demonstração de competências na formação complementar; 5) registo de dúvidas e questões acerca do processo; 6) manifestação de dificuldades face ao processo.

Estas categorias resultaram da análise das notas de campo, praticamente diárias, que ia registando, posteriormente transformadas em diário de campo, que contém o registo de experiências, pareceres, receios, pensamentos e problemas que surgiram ao longo das situações observadas. Os relatórios mencionados ao longo do presente relatório podem ser encontrados no anexo II.

## 2) Análise documental

Quanto à análise documental, esta serviu dois grandes propósitos. Por um lado, foi através da análise de documentação pública produzida por órgãos do governo, que consegui inteirar-me das diversas orientações que regem os processos de RVCC. Só desta forma, tendo consciência daquilo que a lei prevê que aconteça nestes processos, pude estruturar os guiões de entrevista de forma coerente com aquilo que é expectado ao longo do percurso no CQ. Nesse sentido, analisei um grande número de publicações, com especial destaque para decretos-lei no âmbito do regulamento da ação dos Centros Qualifica.

Por outro lado, de modo a construir uma base teórica autossuficiente e consistente, foi necessário identificar e analisar artigos científicos, dissertações, ensaios e estudos produzidos no âmbito da temática em causa. Deste modo, através de uma revisão crítica, consegui obter “uma imagem, embora limitada num projeto de curta duração, do estado do conhecimento e das principais questões na área em estudo” (Bell, 1993, p.86).

### 3) Entrevistas

Um dos métodos de recolha de dados elegidos denomina-se de entrevista semi-diretiva, que, segundo Amado (2014), consagra-se enquanto um método privilegiado de recolha de informação, englobando uma análise do sentido que os entrevistados dão às suas práticas e aos acontecimentos e experiências com que se vêem confrontados no seu quotidiano, bem como as suas próprias interpretações.

Neste sentido, demonstrou-se necessário selecionar uma amostra, cujo processo encontra-se discriminado no subcapítulo seguinte, denominado de caracterização da amostra. Após selecionada a proposta de amostra, demonstrou-se necessário conversar com cada um dos adultos, de modo a averiguar se teriam interesse e/ou disponibilidade. Nesse sentido, a estagiária procurou integrar-se nas sessões em que os adultos participavam, de modo a poder conversar individualmente com cada um, explicando-lhe as motivações e o propósito do trabalho investigativo. De modo geral, todos os adultos abordados demonstraram total interesse em participar, combinando as datas da entrevista com a estagiária. Reuniu-se, portanto, um grupo de entrevistados constituído por 11 adultos inscritos na modalidade de RVCC (nível básico e nível secundário) do Centro Qualifica em que se realizou o estágio curricular. Parte dos adultos participantes encontrava-se a terminar o processo de RVCC e os restantes encontravam-se a iniciar o processo de RVCC.

Neste caso, realizaram-se, portanto, entrevistas individuais semiestruturadas, isto é, em que “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2014, p.208). Para tal, elaboraram-se dois guiões de entrevista (anexo III), um para cada grupo de entrevistados, que seguiram a proposta de Amado (2014), incluindo blocos temáticos, respetivos objetivos, questões orientadoras e perguntas de recurso e de aferição. As questões colocadas objetivaram ser abertas, singulares, claras e neutras, de

modo a facilitar a compreensão dos entrevistados. Demonstra-se ainda relevante salientar que as entrevistas foram realizadas presencialmente, nas instalações do Centro Qualifica em questão, com o auxílio de dois gravadores (um num telemóvel e outro num computador).

Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à codificação do material, isto é, a “uma transformação dos dados brutos do texto (...), por recorte, agregação e enumeração permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (Bardin, 1977, p.103). Estabeleceu-se um procedimento de categorização misto, uma vez que se optou por combinar sistemas de categorias prévias com categorias criadas posteriormente, de forma indutiva a partir dos dados recolhidos (Amado, 2014). Consoante os objetivos de investigação, tentou-se então identificar algumas categorias que agrupassem as informações mais significativas para dar resposta à problemática inicialmente definida: Perceções dos adultos face aos processos de RVCC (motivações, expectativas e experiência). Considera-se ainda pertinente ressaltar que as categorias, subcategorias e indicadores foram construídos a partir das unidades de registo. As unidades de registo foram cuidadosamente selecionadas tendo em conta os temas de investigação e correspondem aos segmentos de conteúdo a considerar como unidade de base (Bardin, 1977). A seleção das unidades de registo pressupõe ainda que estas apresentam informação explícita e autónoma em termos de significado. A grade de análise encontra-se disponível em anexo (Anexo IV).

Assim, como resultado final da grade de análise, obtiveram-se as categorias e subcategorias apresentadas seguidamente. Na primeira categoria, denominada de caracterização do percurso escolar do entrevistado, criaram-se como subcategorias: 1) nível de escolaridade antes da inscrição no processo de RVCC; 2) motivações para a desistência escolar; 3) relação existente com o meio escolar; 4) tentativas anteriores de realização de processos de RVCC.

A segunda categoria, motivações para a inscrição no Centro Qualifica, compreende apenas uma subcategoria, intitulada de motivos para o entrevistado querer voltar a estudar, que se subdivide em motivações pessoais e motivações profissionais. A terceira e mais abrangente categoria, perceções de experienciar um processo de RVCC, engloba as subcategorias: 1) perceções da etapa de acolhimento e encaminhamento; 2) perceções sobre as sessões de apresentação dos referenciais; 3) perceções sobre as sessões de formação complementar; 4) perceções sobre as provas de certificação; 5) perceções das competências adquiridas ao longo da realização do processo de RVCC; 6) perceções

sobre a experiência de escrita autobiográfica; 7) percepções sobre a dimensão coletiva do processo de RVCC; 8) percepções do apoio familiar ao longo da participação no processo de RVCC; 9) dificuldades sentidas ao longo do processo; 10) benefícios e potencialidades do processo de RVCC; 11) alteração de hábitos ao longo do processo de RVCC.

A terceira categoria, apreciação do trabalho desenvolvido pelo Centro Qualifica, divide-se em duas categorias: 1) apoio prestado pelas formadoras; 2) apoio prestado pelas TORV. A quarta categoria, denominada de valorização da aprendizagem ao longo da vida, compreende as percepções dos adultos quanto à importância de apostar na aprendizagem contínua e subdivide-se em duas categorias: 1) valorização profissional e 2) valorização pessoal. A quinta categoria, confronto de expectativas antes de iniciar o processo face à realidade experienciada, que engloba as seguintes subcategorias: 1) duração do processo; 2) dificuldade do processo; 3) capacidades/competências necessárias para concluir o processo. A sexta categoria trata as consequências da realização de um processo de RVCC, tendo apenas uma categoria, intitulada de impacto a nível pessoal. A última categoria, denominada de expectativas para o futuro, engloba as expectativas profissionais e as expectativas pessoais dos adultos, após o término do processo de RVCC.

Deste modo, desenvolveu-se uma pré-análise, seguida da exploração do material e do consequente tratamento dos resultados obtidos e interpretação (Bardin, 1977). Realizou-se uma análise qualitativa, uma vez que este tipo de análise se centra na presença e na ausência de conteúdos particulares e no modo como estes refletem fenómenos mais profundos.

Cabe ainda explicitar neste capítulo os cuidados éticos assumidos ao longo da investigação, tendo por base as orientações da Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Ao nível do princípio da proteção dos participantes, procurou-se “estabelecer relações de confiança, pautadas pela honestidade, consistência e cumprimento do acordado” (Diário da República, 2016, p. 9153) com os adultos envolvidos, tendo o cuidado de respeitar as suas crenças, experiências e valores. Além disso, respeitou-se também a necessidade de existência de consentimento informado (anexo VI), acompanhado de um enquadramento geral do estudo em causa (anexo V), pedindo aos adultos que lessem, interpretassem e assinassem um documento em que constam as intenções e motivações da investigação, bem como os seus direitos enquanto participantes do processo

investigativo. Nesse mesmo documento, foi explicitado o acordo que assumido pela investigadora, quanto à confidencialidade e privacidade dos participantes, garantindo a preservação do anonimato.

#### 2.4.4. Caracterização dos participantes

Optou-se, então, por realizar entrevistas a adultos que se encontrassem a frequentar processos de RVCC, no CQ em que decorreu o estágio curricular. Os participantes foram eleitos conjuntamente com a orientação da coordenadora do CQ e de uma TORV. No que diz respeito à constituição da amostra de estudo, esta teve em conta diversos fatores: 1) o parecer de uma das TORVC, que distinguiu os adultos mais participativos e com maior envolvimento no processo; b) o trabalho de observação desenvolvido pela estagiária, que permitiu identificar os adultos mais participativos nas sessões; c) um dos grupos de RVCC era constituído apenas por 4 adultos e, portanto, todos foram selecionados para o processo de entrevista.

Seguidamente, apresenta-se a tabela 4 que sintetiza as principais características dos adultos entrevistados, em prol deste estudo de investigação, de modo a proporcionar uma melhor leitura dos dados:

**Tabela 4**

*Caracterização dos participantes*

Designação	Género	Idade	Processo RVCC	Situação Profissional
E1	Feminino	51	Nível Básico	Mediadora Sociocultural (Escolar)
E2	Feminino	41	Nível Básico	Desempregada
E3	Masculino	54	Nível Básico	Assistente operacional (Calcetaria)
E4	Feminino	41	Nível Básico	Pasteleira

E5	Masculino	47	Nível Secundário	Operador de manutenção e tratamento de águas
E6	Feminino	40	Nível Secundário	Auxiliar de ação médica
E7	Feminino	40	Nível Secundário	Auxiliar de ação médica
E8	Masculino	45	Nível Secundário	Assistente operacional (Área de eventos)
E9	Feminino	47	Nível Secundário	Assistente operacional (Escolas)
E10	Masculino	42	Nível Secundário	Carpinteiro
E11	Feminino	49	Nível Secundário	Assistente operacional (Escolas)

A sintetização das informações recolhidas em contexto de entrevista, especialmente de informações que caracterizam socialmente os entrevistados, permite que o leitor consiga contextualizar as características mencionadas na análise de dados. Nesse sentido, seguidamente apresenta-se uma sinopse de cada um dos entrevistados, que reúne características referentes às suas experiências académicas, profissionais e pessoais.

A entrevistada 1 (E1) tem 51 anos e é, orgulhosamente, de etnia cigana. Considerava-se uma boa aluna quando frequentava a escola e confessa-se desolada por ter sido incentivada a desistir dos estudos, após completar o 6º ano. Durante muitos anos, o seu quotidiano passou por exercer a responsabilidade de cuidar da lida da casa. Após casar-se, começou a trabalhar com o marido, realizando vendas em feiras e mercados, em que era responsável por gerir a parte financeira do negócio familiar. Com o viver de uma pandemia, a subsistência do negócio das feiras e mercados começou a parecer-lhe cada vez mais precária, pelo que quando surgiu oportunidade de mudar de carreira, não hesitou em fazê-lo. Hoje em dia, desempenha funções numa escola,

enquanto mediadora sociocultural, trabalhando diariamente com o objetivo de criar pontes saudáveis entre a escola, as crianças de etnia cigana e os respectivos pais. Incentivada pela entidade empregadora, a entrevistada optou por inscrever-se num Centro Qualifica, de modo a obter certificação de nível básico.

A entrevistada 2 tem 41 anos e assume que nunca gostou de frequentar a escola, tendo realizado o 6º ano contrariada. A vida familiar sempre assumiu um grande destaque na vida de E2, sendo que quando saiu da escola, ocupou-se a ajudar a mãe a tomar conta do seu sobrinho. Ainda experimentou dedicar-se a uma ocupação profissional, na área de embalagem de produtos alimentares, mas, após o nascimento do seu filho, não teve outra hipótese senão dedicar a sua vida a cuidar dele. Recentemente, após o falecimento do seu filho, considerou que queria apostar na sua formação, de modo a poder ingressar no mercado de trabalho, pelo que realizou um percurso de RVCC, de nível básico.

Curiosamente, o entrevistado 3 (E3) é marido da entrevistada 2 e tem 54 anos. Conta com um percurso escolar marcado pelo descomedimento de poder dos professores, que utilizavam a força física e o fator medo como método de ensino. Acabou por sair da escola aos 16 anos, após concluir o 6º ano de escolaridade. Entretanto, iniciou a sua atividade profissional a dar serventia a pedreiros e, mais tarde, conseguiu integrar os quadros da Câmara Municipal da zona onde reside, desempenhando funções de calceteiro há já 38 anos. Quando a esposa decidiu inscrever-se no Centro Qualifica, convenceu o E3 de que seria uma mais-valia para a formação de ambos, pelo que se inscreveram conjuntamente num processo de RVCC básico.

A entrevistada 4 (E4) tem 41 anos e conta com um leque abrangente de experiências profissionais. Terminou o seu percurso escolar no 4º ano porque, sendo a irmã mais velha, foi incentivada a ficar em casa a tomar conta dos irmãos. Esta opção imposta socialmente não foi, necessariamente, encarada negativamente, uma vez que a E4 sofria de discriminação por parte dos colegas, por ser de etnia cigana. Ao longo da sua vida exerceu funções relacionadas com a costura e com limpezas, até perceber que deveria seguir a sua verdadeira paixão, a pastelaria. Com o apoio do marido, inscreveu-se num Centro Profissional dedicado à arte da pastelaria, tendo desenvolvido múltiplas formações nesta área. Posteriormente, numa ida ao Centro de Emprego, foi informada de que existia a possibilidade de se inscrever num Centro Qualifica, de modo a concluir o 9º ano. Iniciou, assim, um processo de RVCC de nível básico, com a expectativa de aprimorar as suas competências.

O entrevistado 5 (E5) tem 47 anos e não chegou a completar o 8º ano de escolaridade, abandonando precocemente a escola, devido à obrigação moral que sentia de trabalhar, de modo a poder alcançar alguma autonomia financeira, mesmo apesar das insistências da mãe para retomar os estudos. Atualmente trabalha enquanto operacional de manutenção de estações elevatórias, numa companhia de águas, controlando as bombas e garantindo a segurança e higiene dos reservatórios. Chegou à decisão de inscrição no Centro Qualifica, influenciado pela empresa em que trabalha, que recentemente decidiu apostar na qualificação dos seus trabalhadores. Assim sendo, inscreveu-se num processo de reconhecimento de nível secundário.

A entrevistada 6 (E6) tem 40 anos e concluiu o 9º ano através da realização de um curso profissional de Técnico Administrativo. Quando fez os 17 anos, decidiu desistir dos estudos, optando por começar a frequentar estágios profissionais na área administrativa. Posteriormente, trabalhou num contexto fabril durante 4 anos, porém não sentia que este emprego garantia a estabilidade necessária para começar a construir a própria família. Enquanto procurava por melhores opções profissionais, inscreveu-se para trabalhar num hospital privado, onde exerce funções até ao dia de hoje, como auxiliar de ação médica. Enquanto profissional hospitalar, desempenha ainda a função de orientadora prática de cursos de auxiliar de ação médica, avaliando alunos com uma escolaridade superior à sua. Segundo a mesma, este foi um dos principais gatilhos que a motivou a inscrever-se num percurso de RVCC.

A entrevistada 7 (E7) tinha 17 anos quando optou por trocar a realidade escolar pela realidade profissional, integrando um negócio familiar relacionado. Foi a trabalhar no minimercado da família que E7 aprendeu as bases necessárias para gerir toda a atividade inerente a este pequeno comércio. Ao experienciar esta realidade, E7 conseguiu perspetivar a necessidade de delinear um projeto pessoal que fosse mais conivente com os seus gostos e ambições. Assim sendo, trabalhou durante algum tempo enquanto assistente operacional, numa escola, até decidir procurar oportunidades na área da saúde, uma disciplina científica que lhe despertava o maior interesse. Trabalha há já 11 anos num hospital privado, enquanto auxiliar de ação médica, acolhendo, encaminhando e acompanhando os utentes. A nível social, E7 sempre teve o gosto de se envolver em dinâmicas associativas e paroquiais. Sempre teve interesse em retomar os estudos, tendo inclusivamente tentado ingressar num processo de reconhecimento de competências, enquanto estava em vigor a iniciativa Novas Oportunidades. Contudo, considerou que a organização do processo não fazia sentido tendo em conta as suas

necessidades de aprendizagem. Mais recentemente, procurou informar-se sobre as oportunidades existentes ao nível da educação de adultos, considerando oportuno para a sua formação inscrever-se num processo de RVCC, de nível secundário.

O entrevistado 8 (E8) frequentou a escola até aos 14 anos, tendo realizado o 8º ano. Contra a vontade dos pais, integrou logo o mercado de trabalho, onde aprendeu a dominar os ofícios das artes gráficas, acompanhando a evolução tecnológica das mesmas. Mais tarde, quando existiu oportunidade, decidiu abrir um negócio familiar, também na área das artes gráficas, em que, além de trabalhar como funcionário, tratava também da gestão financeira do mesmo. Quando viu o seu negócio entrar em rutura, procurou embarcar numa carreira pública, desempenhando atualmente funções enquanto assistente operacional da área de eventos da Câmara Municipal da zona em que reside. Segundo o entrevistado, esta ocupação profissional acrescenta uma dinâmica muito mais interessante à sua vida, menos rotineira, fazendo-o estar em contacto com diversas pessoas, locais e situações distintas. O entrevistado pertence ainda a algumas iniciativas de associativismo, encontrando no trabalho de voluntariado uma verdadeira concretização pessoal. Com uma motivação imensa para concluir a escolaridade, inscreveu-se num processo de RVCC de nível secundário, com a expectativa de progressão profissional.

A entrevistada 9 (E9), de 47 anos, admite que só passou a gostar da escola após ter desistido ao 9º ano. Foi a trabalhar no campo com os pais, que aprendeu o valor do trabalho e da independência financeira. Quando casou, optou por ir trabalhar com o marido, passando por armazéns de fruta e de hortícolas. Entretanto, decidiu ficar em casa a cuidar dos filhos pequenos, de forma a poder acompanhar de perto o crescimento e desenvolvimento dos mesmos. Foi nesta época que recebeu, a partir do Centro de Emprego, uma proposta para ir trabalhar para uma escola, enquanto assistente operacional. De momento, é responsável pelo PBX e a portaria da escola, sendo que lhe competem as funções de controlar entradas e saídas de alunos e docentes, atender e passar telefonemas e anotar recados. Como já conhecia pessoas que tinham realizado o processo de RVCC, ouviu os seus testemunhas e decidiu inscrever-se, conjuntamente com o marido, estando a frequentar um processo de nível secundário.

O entrevistado 10 (E10) tem 42 anos e deixou os estudos de forma precoce, ao 8º ano. Apaixonado pela arte da música, procurou formar-se na área musical, tendo frequentado algumas escolas particulares de música. Até estabilizar-se numa profissão, trabalhou em restauração, enquanto estafeta, enquanto distribuidor de jornais e

publicidade, enquanto tubista e serralheiro. Tentou sempre conciliar a música com a sua vida profissional, tendo conhecido profissionais que muito ensinaram sobre gravação, da captação de som e de sonoridade. Através da prática autodidata adquiriu conhecimentos e competências suficientes para, mais tarde, abrir um negócio próprio na área. Com a pandemia, E10 viu-se obrigado a procurar outras alternativas profissionais que garantissem estabilidade financeira, encontrando-se, atualmente, a trabalhar numa carpintaria. Como já tinha tido uma experiência positiva ao concluir um processo de RVCC de nível básico, há alguns anos quis concluir o 12º ano. Porém, como tinha sido pai recentemente, esse plano teve de ser adiado. Agora, com outras oportunidades em vista, voltou a inscrever-se para concluir então o 12º ano.

Por fim, a entrevistada 11 (E11), tem 48 anos e foi obrigada, pela mãe, a sair da escola, com apenas 15 anos. Não convencida que este seria o seu destino, optou por inscrever-se para ter aulas num horário noturno, de modo a conseguir, pelo menos, completar o 9º ano. Entretanto, enquanto estudava de noite, começou a trabalhar numa loja de retalho, o que prejudicou a disponibilidade para frequentar as aulas. Trabalhou enquanto lojista durante 8 anos, até mudar de zona de residência e ficar desempregada. Embora fosse realizando alguns trabalhos pontualmente, sentiu muita dificuldade em encontrar um emprego estável. Após 3 anos no desemprego, foi chamada para trabalhar enquanto assistente operacional numa escola pública, onde trabalha há já 15 anos, desempenhando funções na reprografia. Há alguns anos, sentiu que estava na altura certa para terminar os estudos, tendo-se inscrito num processo de RVCC, porém não conseguiu concluí-lo por motivos familiares. Como agora os filhos já são crescidos, E11 impôs a sua vontade e necessidade de concluir os estudos, inscrevendo-se num processo de RVCC, de nível secundário.

### **2.4.5. Apresentação e análise de dados**

De modo a obter-se uma análise estruturada e objetiva, tomou-se a opção de organizar o presente capítulo em diversas dimensões, correspondentes às categorias e subcategorias obtidas de modo indutivo: 1) caracterização do percurso escolar dos entrevistados; 2) motivações para a inscrição no Centro Qualifica; 3) perceções de experienciar um processo de RVCC; 4) apreciação do trabalho desenvolvido pela equipa do Centro Qualifica; 5) valorização da aprendizagem ao longo da vida; 6) confronto de expectativas antes de iniciar o processo face à realidade experienciada; 7) consequências da realização de um processo de RVCC; 8) expectativas para o futuro. De seguida, expõem-se e discutem-se os resultados decorrentes da combinação dos diversos métodos de recolha de dados adotados.

#### **2.4.5.1. Caracterização do percurso escolar dos entrevistados**

Um dos primeiros aspetos a apurar no decorrer da investigação, relacionou-se com o percurso escolar dos entrevistados, de modo a poder percecionar as experiências vividas por cada um em contextos escolares e em que medida isso influenciou a desistência escolar precoce. Ora, antes de iniciarem o processo de RVCC, maior parte dos adultos tinham apenas a escolaridade básica, sendo que apenas dois adultos tinham transitado para o ensino secundário.

Os motivos de desistência escolar são variados e explicam-se, essencialmente, à luz de questões sociais e culturais. Relembrando as características dos entrevistados mencionadas anteriormente, notaram-se diferenças entre as motivações das mulheres e dos homens. Numa época em que a conjuntura social existente desvalorizava o papel da mulher enquanto estudante, valorizando-o apenas enquanto próprio para dar conta das lides domésticas, estas diferenças ganham algum sentido de compreensão. Assim, foi comum ouvir ao longo das entrevistas frases como: “eu sou das raparigas a mais velha e tive de ir para casa tomar conta das raparigas lá de casa, os rapazes é diferente” (E4) ou “Eu acabei por sair ao 6º ano para ajudar a minha mãe a tomar conta do meu sobrinho” (E2). Duas das entrevistadas, de etnia cigana, afirmaram que o peso da cultura que representam contribuiu significativamente para desistirem da escola, como é possível compreender através da passagem “(...) antigamente, para uma menina cigana fazer o 6º ano, na minha altura...” (E1). Outro fator indissociável da época retratada, prende-se

com as práticas recorrentes de agressividade existentes nas escolas, consequências de abusos de poder potenciados por alguns dos professores do regime. A esse propósito, muitos dos entrevistados revelam uma relação negativa com o meio escolar, como se pode ler no testemunho do entrevistado 3, “Os professores antes batiam muito à gente...cada vez que se ia à escola, tinha-se muito medo” (E3). Naturalmente, como estes adultos experienciaram situações muito pouco convidativas à permanência escolar, acabaram por abandonar os estudos, muitos deles com a conivência dos pais. Quanto aos restantes entrevistados, os motivos de desistência variam entre desinteresse escolar ou necessidade de assegurar a independência financeira, através da profissionalização.

Embora maior parte dos entrevistados tenha evidenciado um percurso escolar conturbado, verificou-se que cerca de metade já tentou obter uma qualificação superior à adquirida, através da inscrição em percursos de Educação e Formação de Adultos. Não obstante, maior parte dos entrevistados não conseguiu terminar os processos, fundamentalmente devido à difícil tarefa de gestão de tempo e de responsabilidades, como é possível depreender através dos seguintes testemunhos: “Eu cheguei a estudar de noite e não foi fácil, eu desisti a meio também porque não era fácil, andava a trabalhar, ainda era jovem e saía do trabalho, ia para casa e ainda estudar de noite” (E5), “Eu já tinha tentado há alguns anos atrás, mas nesse ano a minha filha era pequena e foi uma gestão difícil e não me sentia preparada” (E6) e “inscrevi-me para fazer o RVCC secundário mesmo, do 12º. Não o concluí porque, entretanto, a minha filha nasceu e eu a ter tempo para me desmultiplicar por uma data de funções, acabei por ter de abdicar de alguma e esta foi outra vez...foi sempre esta, são sempre os estudos” (E10). Estes testemunhos solidificam a ideia de que “as exigências de uma vida ativa levam a que os adultos disponham de pouco tempo para outras actividades, como o investimento na sua formação” (Canelas, 2013, p.112).

#### **2.4.5.2. Motivações para a inscrição no Centro Qualifica**

No decorrer da análise das entrevistas, ficou claro que os adultos apresentam motivações pessoais e profissionais para voltarem a estudar, com o objetivo de obterem maior qualificação. Quanto às motivações pessoais, estas traduzem-se, na maior parte das vezes, em motivos intrínsecos, relacionados com o interesse na aprendizagem. A título de exemplo, E8 mencionou em contexto de entrevista que terminar o ensino secundário já era um sonho seu, proferindo as seguintes palavras “sempre tive aquela

convicção assim ‘eu ainda vou conseguir fazer o 12º e vou mesmo’” (E8). Outro caso curioso, corresponde ao facto de dois dos entrevistados terem decidido inscrever-se no processo em forma de companhia aos seus cônjuges, aqueles que tinham verdadeiramente a intenção de frequentar o processo, como é possível ler no testemunho de E3, “como a minha mulher precisava do 9º ano e depois a gente veio aqui à escola... no início era para ser só para ela (...) mas depois ela convenceu-me a vir” (E3).

Uma das adultas entrevistadas, por exemplo, decidiu concluir o 12º ano porque, enquanto profissional de saúde com competências de avaliação pedagógica numa escola, não sentia que era justo avaliar alunos para a obtenção de uma qualificação superior à sua. Existem também motivações pessoais consequentes de questões sociais, especialmente relacionadas com a ideia de valorização da imagem social, como é possível averiguar no sincero desabafo de E7: “já me custava um bocadinho quando ia a algum lado, por exemplo, principalmente nas fichas de inscrição da escola dos meus filhos, pedem sempre as habilitações literárias e era algo que me incomodava, para ser muito sincera, o escrever o 9º ano nas habilitações literárias” (E7).

Por outro lado, também a dimensão das motivações profissionais teve especial relevância na análise dos dados recolhidos. Isto é, 6 dos 11 entrevistados, revelaram que procederam à inscrição no CQ com vista nas potenciais vantagens profissionais consequentes do aumento de qualificação. Assim sendo, na dimensão das motivações profissionais, verificaram-se dois eixos de análise, motivações extrínsecas e intrínsecas. Quanto aos fatores extrínsecos, apurou-se uma evidente aposta por parte das entidades empregadoras em motivarem os seus trabalhadores a aumentarem qualificações, como mencionou E1 em entrevista “eu quando entrei neste trabalho, o \*\*\* disse que era bom, como eu só tinha o 6ª ano, para a minha profissão, era bom eu ter mais um bocadinho de estudos” (E1). E5 também partilha uma experiência semelhante “a empresa está a ajudar-nos a termos mais estudos” (E5). No que diz respeito às motivações profissionais de carácter intrínseco, alguns adultos demonstraram preocupações em aumentar os níveis de qualificação, nomeadamente ao nível da “procura de competências ou do reconhecimento simbólico necessários à obtenção, preservação ou evolução num emprego” (Rothes, 2020, p.158). Os testemunhos de E8 e E11 corroboram exatamente isso: “eu como funcionário público só tinha a possibilidade de subir mais um número dentro do 12º ano” (E8) e “se acontece alguma coisa ou se eu sou despedida, como é que eu vou...vou agarrar-me ao quê? Com o 9º ano ninguém me dá trabalho” (E11).

### 2.4.5.3. Percepções de experienciar um processo de RVCC

Esta categoria de análise compreende as diversas etapas, dinâmicas e características inerentes à realização de um processo de RVCC.

Começando pela etapa de acolhimento e encaminhamento, a primeira etapa de um processo desta natureza, foi interessante compreender que os adultos se sentiram muito bem recebidos, através de um primeiro momento com uma das TORV. Constatam que receberam informação suficiente e clara, para que pudessem compreender as opções de ofertas formativas existentes: “primeiro foi ver diversos caminhos, nós primeiro preenchemos todo um inquérito, umas folhas com várias áreas e várias perguntas sobre um pouco da nossa vida e depois foram mostrando vários caminhos que havia para chegarmos ao final do percurso e este sem dúvida foi, entre eles e eu, o que achámos mais certo para conseguirmos chegar a bom porto” (E6). A abordagem levada a cabo pela TORV encarregue desta etapa também mereceu inferências positivas: “só tenho a dizer bem porque fui sempre tão bem acolhida e como uma maneira tão leve de levar isto, que me levou mesmo a ir” (E7).

Outra das etapas objeto de análise foram as sessões de descodificação dos referenciais, em que as formadoras procuram estruturar sessões de apresentação dos documentos de referência, de modo a esclarecerem qualquer dúvida que os adultos possam ter acerca dos processos. Quando questionados sobre a utilidade destas sessões, as opiniões dividiram-se. Alguns adultos referem que perceberam, desde logo, o trabalho a desenvolver: “elas foram tentando me explicar e foram-nos enquadrando...até acho que foi bem aceite.” (E1) e “ficou claro porque foi bem explícito o que a gente tinha de fazer” (E5). Em contrapartida, alguns entrevistados evocaram que existiu todo um processo até compreenderem realmente as condições do processo. Neste sentido, Cavaco (2007) indica que esta dificuldade pode ser considerada comum, uma vez que sendo o processo de RVCC algo inovador, “os adultos não têm referências relativamente ao modelo que é distinto do modelo escolar, utilizam-se termos técnicos que não lhe são familiares e não consegue interiorizar (p.e competências, referencial, instrumentos de mediação, formação complementar, profissional de RVC)” (p.146). O entrevistado 10 corrobora esta ideia: “é um caminho porque as explicações iniciais foram-se completando ao longo do processo porque lá está, tudo o que vem escrito no referencial nem sempre é entendido à primeira com base naquilo que realmente e concretamente as professoras querem de nós” (E10). Através do trabalho de observação, constatou-se

também esta dificuldade, previamente identificada pela equipa do CQ, como é possível observar no excerto seguinte, resultante de uma nota de campo sobre uma situação vivida no estágio:

Rapidamente me apercebi que a equipa estava a conversar sobre os Referenciais de Competências-Chave, essenciais aos processos de RVCC (...) Uma das formadoras questionou: “A Anaís ontem esteve presente numa sessão e ela deve saber dar a opinião sobre isto...não achas que os Referenciais são muito complicados e extensos?” Respondi de forma positiva, referindo que na sessão notava-se que os adultos tinham bastantes dúvidas sobre a operacionalização das informações presentes nos referenciais. Na sala de equipa, a opinião era absolutamente consensual, todas consideram que os Referenciais para além de extensos, não são de fácil apropriação. Uma das colegas até lembrou que quando os Referenciais surgiram, existiam sessões para formadores e técnicos denominadas de “Sessões de Descodificação do Referencial”, o que, como o próprio nome indica, pressupõe a complexidade inerente à interpretação destes documentos. A coordenadora mencionou que esta estratégia de apresentar e explicar detalhadamente os Referenciais aos grupos foi implementada justamente porque identificaram esta necessidade por parte dos adultos. (Relatório 13, 2022, p.1)

Num outro espectro de análise, localizam-se as perceções que os adultos desenvolveram face às sessões de formação complementar. No que concerne à utilidade destas sessões, os adultos consideram-nas indispensáveis no processo: eu acho que foi importante porque a gente estar a fazer isto sem ter estas formações aqui, não é fácil.” (E5). De um modo global, os adultos percecionam que as áreas de competência sobre as quais desenvolvem a formação complementar, fazem sentido na abordagem contínua à sua experiência de vida, como menciona E8: “as 3 áreas estão metidas na minha vida” (E8). Também E10 responde neste sentido: “Eu acho que as três se completam entre si, hoje em dia a nossa experiência de vida engloba todas elas, portanto não posso menosprezar nenhuma porque todas elas são importantes na sua área técnica para a gente desenvolver *N* tarefas diárias, são todas imprescindíveis” (E10). Quanto às metodologias utilizadas nestas sessões, as opiniões não são consensuais face a todas as áreas de competência, essencialmente devido a cada área ter uma formadora diferente e

que, portanto, utiliza metodologias próprias, tal como E10 explicita “cada professora tem a sua técnica, tem a sua maneira, a sua filosofia de dar aulas” (E10). Por um lado, uma esmagadora parte dos entrevistados menciona que as metodologias utilizadas fogem ao que é considerado tradicional, negando métodos de cariz predominantemente expositivo, tal qual se pretende num processo desta natureza. Mencionam que as sessões decorriam de forma fluída e que gostavam muito de as frequentar: “as horas passava e a gente ‘ah já acabou? Já está na hora de ir embora? Passou tão rápido’...o trabalho ia-se fazendo tão bem que aquilo passava num instante” (E1) e “Desde a gente fazer também o trabalho do material reciclado, também foi muito bom porque acabou por a gente divertir-se imenso nas aulas e acabámos por fazer uma coisa engraçada e que ficou em exposição” (E5). Por outro lado, 6 dos adultos entrevistados aferiram que as expectativas criadas para a dimensão de Língua Estrangeira, que neste caso correspondia a inglês, não foi totalmente correspondida: “a única que eu fiquei assim mais coisa, foi o inglês, não sei se é o caso das outras pessoas mas a de inglês fiquei assim um bocado...porque se calhar também estava à espera que o inglês fosse diferente, não é?” (E11). Globalmente, predomina a ideia de que as sessões de inglês não foram suficientes para os adultos trabalharem efetivamente as competências nesse domínio: “o inglês não foi bem aquilo que eu estava à espera. Contava vir aprender um pouco e não foi por aí, de todo. Eu vinha com a mente aberta que vinha aprender e não foi isso que aconteceu, ou seja, nós tínhamos que mostrar o que sabíamos e da mesma forma tínhamos de saber o que não sabíamos, pronto” (E8). Ademais, os adultos também evidenciaram vontade de que as sessões tivessem uma organização diferente e que se pautasse mais pelos seus ritmos de aprendizagem.

Ainda dentro das sessões de formação complementar, encontram-se as perceções dos adultos face a visitas ou palestras que decorreram fora do CQ, num âmbito de educação não formal. Os resultados da análise a este domínio são unânimes, os adultos demonstram uma opinião positiva face a estes momentos, considerando-as valorativas do processo: “estas visitas também são muito interessantes para o processo, também acaba por valorizar as aulas e a gente também aprende coisas diferentes” (E11). Os adultos conseguem perceber que através destes momentos, também se realizam aprendizagens relevantes: “Adorei a maneira como foi criado e da maneira como a gente foi ver essa exposição e como foi explicado, aliás e fizemos um trabalho sobre essa situação, eu gostei, foi muito interessante. Acho que é um bocado sair um bocado daqui da rotina (...) acabamos por aprender muita coisa” (E5).

No que diz respeito às percepções que os adultos desenvolvem sobre as provas de certificação, a investigação procurou apurar duas dimensões, a de preparação para a prova e a de realização da prova. Neste sentido, torna-se importante lembrar que, tendo em conta a duração do estágio, apenas 8 dos adultos entrevistados prestaram prova de certificação. Dos 8 entrevistados, 6 afirmam que procuraram preparar-se para a prova, frequentando as sessões de preparação dinamizadas pelo CQ e treinando a nível particular: “As sessões elucidaram-nos bastante porque nós começámos a ver como é que era, menos a parte das perguntas” (E1), “depois ia estudando em casa, tinha de estudar bastante” (E3) e “Treinei em casa, tirei o dia de férias (...) Fui escrevendo, fui lendo um bocadinho” (E8). Dois dos adultos referiram que não tiveram disponibilidade para se prepararem para a prova, revelando “Não me preparei, não tive tempo” (E4) e “Não houve muita preparação” (E5). Quanto à realização da prova, todos os entrevistados aferiram que esta decorreu de modo muito positivo: “foi melhor ainda do que a preparação que eu fiz, correu ainda melhor e foi excelente. Correu bem e até vim mais calmo ainda do que para a própria preparação. Porque na preparação nós não sabíamos o que era, depois tendo noção do que é que íamos falar, tornou-se mais fácil para mim, vinha mais calmo, sem dúvida, foi bom” (E5). Não obstante, praticamente todos se demonstraram nervosos: “Podia haver algumas coisas que eu podia ter falado mais um bocadinho mas há aquela fase dos nervos ali, uma pessoa fica um bocadinho acanhada mas de resto correu bem” (E1) e “A prova correu bem mas a gente estava muito nervosos” (E3). Quanto às questões colocadas pelo júri, os adultos pareceram surpreendidos ao aperceberem-se que as perguntas se relacionavam intimamente com as autobiografias produzidas: “Afinal foram umas perguntas simples, tudo sobre a nossa autobiografia” (E2) e “A biografia estava ali com um bocado de receio que me perguntassem coisas específicas e que eu não soubesse responder, mas não!” (E7).

Numa perspetiva mais geral, os adultos evidenciaram reconhecer algumas aprendizagens e competências que foram adquirindo ao longo do processo, a par daquelas que já tinham antes. Destacaram, predominantemente, as competências adquiridas ao nível das TIC (processo de nível básico): “a parte da TIC (...) Também foi interessante e foi uma mais-valia como eu trabalho com o computador, na escola...tinha alguns conhecimentos mas fui aprendendo muitos mais conhecimentos: as tabelas, o *Powerpoint*...que são coisas que no meu trabalho são precisas muitas das vezes para atividades com os alunos, ajudou-me bastante” (E1). Também a área de Cidadania e Profissionalidade foi destacada pelos adultos, que consideram que “aquilo que é

explicado nas aulas é a forma correta de como um processo normal entre indivíduos deve decorrer e lá está, o mundo cá fora, era preciso que toda a gente realmente tivesse conhecimentos de cidadania, aí sim, o mundo seria uma maravilha” (E10).

Uma outra dimensão analisada, corresponde à experiência de escrita biográfica, pela qual todos os adultos tiveram de passar, de modo a concluírem o processo. Os adultos identificaram algumas dificuldades na escrita, especialmente relacionadas com falta de prática: “Eu já há muito tempo que não escrevia e depois como a gente não escreve, não sabe dizer as palavras corretas e depois dá-se muitos erros, dava muitos erros na autobiografia” (E3). Além disso, também evidenciaram que, como a escrita autobiográfica requer recorrer a memórias, nem sempre é fácil revivê-las: “Se foi fácil de escrever? Não, porque eu tenho de voltar lá atrás, mesmo muito muito lá atrás e ir aos pormenores mais pequeninos, investigar aqui e investigar ali, fiz muita investigação” (E4) e “essa parte não foi fácil porque a gente quando estamos a pensar para trás, depois há situações que a gente passou que custa um bocadinho falar um bocado nelas” (E5). Em contrapartida, grande parte dos adultos não hesitou em referir aspetos positivos decorrentes do investimento na escrita biográfica, como o reavivar de memórias: “a gente a contar vai aprendendo muita coisa, coisas que a gente esqueceu-se e não só, muita coisa não é sobre a nossa vida, há coisas que as professoras também pediram e que a gente fez, que não estava incluído na nossa vida e a gente aprendemos também com essas coisas, foi bom” (E5) e “foi giro, pronto, porque voltei atrás, voltei atrás aos meus tempos de escola, aos meus tempos de infância, aos meus amigos, que muitos deles deixei para trás porque é mesmo assim, as pessoas mudam” (E7). Uma das adultas até associa uma vertente terapêutica à escrita: “é quase como se estivéssemos numa psicóloga a falar de nós, mas nós próprios a passar para o papel a nossa história” (E9). Numa outra vertente, também a noção de escrever algo que depois pode ser partilhado com a família, em forma de legado, também está presente, como é possível constatar pelo testemunho do entrevistado 5 “vou ter muito gosto em mostrar à minha família, mostrar o que é um bocadinho daquilo e aos meus filhos também” (E5).

Tanto nos dados recolhidos através de entrevista, como em contexto de observação, foi possível testemunhar dificuldades ao nível da perceção da escrita e organização da autobiografia. Isto é, os adultos demonstraram por várias vezes não compreender como poderiam articular as suas experiências com as informações exigidas pelos referenciais. Ademais, existiram também adultos que consideraram a linguagem presente nos referenciais complexa, tomando como imprescindível o trabalho

desenvolvido pelas formadoras nas sessões de descodificação dos referenciais. Outros estudos realizados neste âmbito, comprovam precisamente esta questão, alegando que tanto a estrutura, como o conteúdo inscrito na narrativa biográfica constituem, muitas vezes, sérias dificuldades para os adultos, reforçando a “necessidade de um acompanhamento personalizado por parte da equipe, de modo a fazer com que a reflexão e a escrita sejam orientadas para os elementos passíveis de articulação com os referenciais de competências-chave” (Cavaco, 2020, p.16).

Ainda relativamente às características de um processo de RVCC, os adultos entrevistados evidenciaram grande agrado pela dimensão coletiva do processo. Apresentam um elevado grau de valorização dos momentos em grupo, nomeadamente na etapa de formação complementar, considerando-os essenciais e complementares à fase de trabalho predominantemente autónomo do processo. Importa ressaltar que o trabalho em grupo exige a mobilidade de competências estruturantes ao desenvolvimento formativo do adulto, mormente ao nível da comunicação, do pensamento crítico e da cooperação. Ademais, os adultos consideram que a integração em dinâmicas coletivas ao longo do processo também teve uma dimensão motivadora: “até nós entre colegas, também aprendemos, a interajuda que tivemos sempre uns com os outros, quando alguém se esquecia de algum trabalho ou sabia, tínhamos um grupo no *Whatsapp* que facilitávamos essa informação, quando algum dizia ‘ai, eu não consigo, eu vou desistir’ a gente dava incentivo a recomeçar, essa interajuda também acho que foi muito importante e para mim só me trouxe coisas boas” (E7). Também a possibilidade de partilha de perspetivas, ideias, opiniões e experiências parece ser reconhecida pelos adultos como indispensável ao processo: “eu gostei destas aulas, a gente também aprende e ouve outras pessoas e ouve outras coisas diferentes e acho que também é uma aprendizagem, também ouvimos os outros e também conhecemos pessoas novas, também é importante” (E11).

Além de considerarem o apoio do grupo importante, os adultos também destacam a relevância do apoio familiar. Uma significativa parte dos entrevistados reconhece o apoio familiar como absolutamente essencial para a conclusão do processo. Alguns adultos mencionam, inclusivamente, que se não tivessem este tipo de auxílio, dificilmente teriam conseguido levar o processo a bom porto. Verificou-se que a dimensão afetiva familiar teve, muitas vezes, um impacto positivo e proveitoso face à realização do processo de RVCC, como é possível testemunhar a partir das palavras de E6: “Tenho uma filha de 13 anos que teve imensa curiosidade em depois ler tudo e isso

começa a aumentar o empenho de estar a escrever” (E6). Através do trabalho de observação, foi também possível averiguar que os adultos mencionavam, recorrentemente, que pediam auxílio aos filhos e, por vezes, aos cônjuges, para conseguirem realizar as tarefas propostas pelos formadores.

Por fim, nesta dimensão temática, apresentam-se as principais dificuldades e benefícios do processo de RVCC, identificados pelos entrevistados. Ao longo do trabalho de observação foi perceptível que os adultos sentiam dificuldades ao nível da gestão do tempo, uma vez que, de forma recorrente, abordavam essa questão junto das formadoras e TORVC. Não obstante, a problemática de falta de tempo não parecia estar relacionada com os prazos fornecidos pela equipa do CQ, que eram sempre flexíveis. Os adultos queixavam-se essencialmente da dificuldade de integrar esta nova tarefa de escrita nas suas rotinas diárias. Além disso, como já foi mencionado anteriormente, os adultos demonstraram também algumas dificuldades ao nível da interpretação das tarefas designadas pelos formadores ao longo da fase de formação complementar. O seguinte registo, proveniente do diário de campo elaborado, demonstra exatamente estas duas complicações:

Desta forma, pude observar um grupo de duas adultas a conversarem sobre os diferentes domínios de referência (DR) que são necessários incluir na autobiografia. Uma delas desabafava sobre a complexidade de conseguir completar maior parte dos DRs, queixando-se da falta de tempo até à data de entrega da primeira versão da autobiografia. (Relatório 16, p.1)

Também em contexto de entrevista foi possível corroborar os dados resultantes de observação, uma vez que os adultos partilharam frequentemente as suas preocupações face à gestão de tempo: “Ao princípio custou um bocadinho, sou sincera, exatamente porque foi mais um encargo em cima. Era vir da escola, tinha de vir aqui para as aulas e depois ir para casa, fazer o jantar, tomar conta da casa, mas depois a dinâmica conseguiu-se” (E1) e “não é fácil as pessoas com esta idade chegarem aqui e estarem...porque isto é uma volta muito grande na nossa vida. Porquê? Porque a gente tem o trabalho, tem a esposa, tem os filhos, temos a vida organizada do dia a dia. Todos os dias ou vai-se para a bola com o miúdo, ou vai-se para a escola, ou vai-se para aquilo e agente chega do trabalho um bocado, às vezes, cansados e depois irmos sentar um bocadinho e escrever e às vezes há coisas que não saem e a gente estamos ali a pensar o que é que vamos escrever, não foi fácil, pronto” (E5).

No que concerne aos benefícios e aspetos positivos que os adultos identificaram, decorrentes da natureza dos processos de RVCC, é possível verificar a valorização das aprendizagens adquiridas ao longo do processo: “levo conhecimento de muita coisa que eu aprendi aqui também porque além da gente falar de muita coisa que está na nossa biografia, os professores também falavam de outras coisas, fora disto, outras coisas que a gente foi falando e depois outros assuntos, a gente teve conhecimento de outros assuntos” (E5). Os entrevistados parecem demonstrar tendência para atribuírem grande importância à dimensão social do processo, em detrimento da dimensão autobiográfica e de reconhecimento de experienciais adquiridos: “Também o convivermos com outras pessoas que não conhecemos, o ter de sair da rotina, sairmos para as formações...o que é um benefício porque convivemos com outras pessoas, ouvimos versões de outras pessoas, ficamos a conhecer assuntos que não conhecíamos e para nós também enriquecemos, a nível de conhecimento e também coisas que já passaram e eu julguei que tinha apagado da memória e depois voltam” (E9).

#### **2.4.5.4. Apreciação do trabalho desenvolvido pela equipa do Centro Qualifica**

Quanto a esta dimensão, objetivou-se compreender que percepções os adultos obtiveram quanto ao apoio prestado pela equipa do CQ, no decorrer do processo de RVCC. De um modo geral, os adultos teceram comentários muito positivos às formadoras das três áreas de competência, elogiando a disponibilidade, atenção e paciência que dispensaram, dentro e fora das sessões de formação complementar, como refere E1 “as formadoras, verdade seja dita, temos de dar mérito a quem o tem, eu acho que elas foram impecáveis e quando viam que a gente tinha dúvidas numa matéria (...) repetiam novamente até a gente entender bem, eu acho que houve ali muita cooperação” (E1).

Uma das entrevistadas mencionou, inclusive, que quando uma das formadoras se apercebeu das suas dificuldades quanto à área da matemática, adotou estratégias que correspondessem às suas necessidades, o que culminou em resultados muito positivos: “a professora F. sabia que eu não gostava de matemática e então a professora F. foi muito tranquila em ensinar. Não é só a gente, os professores também têm de ajudar a gente a apanhar o gosto pelo que estão a dar e então comecei a apanhar o gosto” (E4).

Por outro lado, quanto ao acompanhamento das TORVC, os adultos pareceram não compreender exatamente qual o papel que estas profissionais desempenham ao

longo do processo, o que se traduziu em comentários mais singelos e difusos, porém positivos, como é o caso de E1 que afirmou que o apoio da TORVC “Foi muito importante.” (E1).

A propósito do trabalho de acompanhamento dos profissionais do CQ, destaco um momento registado no diário de campo, que exemplifica a forma como a equipa lida com os adultos em processo:

Foi a primeira vez que observei um momento deste género, de balanço de competências e considerei-o extremamente pertinente. Este feedback personalizado permite um acompanhamento único e adequado às necessidades de cada adulto. O trabalho desempenhado pelos formadores é de um cuidado e atenção única, estão atentos a cada pormenor e potencialidade existente em cada adulto. (Relatório 13, 2022, p.2).

#### **2.4.5.5. Confronto de expectativas antes de iniciar o processo face à realidade experienciada**

Como as entrevistas decorreram em períodos faseados, existiu ainda a possibilidade de discernir relativamente à evolução de expectativas percecionada pelos adultos em processo.

Quanto à duração do processo, as opiniões são diversas. Alguns dos adultos consideram que o processo demorou exatamente o tempo que esperavam, tendo em conta as indicações fornecidas inicialmente pelas TORVC: “Nós quando entrámos eles disseram logo que era mais ou menos um ano, entre as férias, as pausas, essas coisas...então estava na expectativa que fosse mesmo assim.” (E1). Sob outra perspetiva, constatou-se que alguns adultos acreditavam que o processo “ia ser uma coisa mais demorada” (E7). Ainda quanto a esta questão, uma das adultas mencionou que considera que o processo deveria ser mais curto: “o processo devia ser não tão demorado, devia de ser menos tempo, não tão demorado. Não ser tão demorado, ser mais pequeno o tempo” (E4).

Em relação à perceção de dificuldade inerente ao processo, verificou-se que uma significativa parte dos entrevistados tinham a expectativa de que o processo seria mais complexo. A par desta ideia, alguns dos entrevistados revelaram também que nos momentos iniciais de começo do processo, desenvolveram a expectativa de que não

teriam capacidades e aptidões suficientes para terminá-lo com sucesso, o que se reflete em afirmações como: “achei que eu não tivesse capacidades para conseguir alcançar” (E1) e “Foi uma coisa que eu não imaginava que conseguia fazer” (E5). Não obstante, ao longo do processo e através do acompanhamento de formadores e TORVC, essa ideia foi desvanecendo, o que corrobora a perspectiva de que “o acompanhamento e apoio, nomeadamente no início da formação, são muito importantes para os adultos pouco escolarizados, pois permite-lhes ultrapassar os receios e angústias e aumentar a confiança” (Cavaco, 2001, p.185).

#### **2.4.5.6. Consequências da realização de um processo de RVCC**

Outro aspeto que se procurou investigar, relaciona-se com as consequências associadas à experienciação de um processo de RVCC. Grande parte dos adultos, mencionou que passar por um processo deste género, ajudou-os a aprimorarem características pessoais, nomeadamente ao nível da valorização pessoal. Comumente, os entrevistados mencionaram que notaram uma melhoria ao nível das competências de comunicação, sentindo-se, atualmente, mais capazes de comunicar em público. Outros adultos mencionaram que frequentar um processo de RVCC, possibilitou o adquirir de competências a nível digital, o que contribuiu significativamente para começaram a integrar as tecnologias no seu quotidiano. Por outro lado, três dos entrevistados relataram notar um aumento do gosto pela leitura. Apenas uma adulta mencionou alteração de hábitos ao nível da escrita, sem ser em contexto autobiográfico. Nesse sentido, à semelhança dos estudos analisados no capítulo enquadramento teórico, é possível discernir que as consequências da realização de um processo de RVCC são, predominantemente, ao nível da valorização e da satisfação pessoal, contribuindo positivamente para a imagem que os adultos têm de si mesmos (Alves, 2016; Canelas, 2013; Cavaco, 2020; Nico, 2009; Rico, 2021).

Quando questionados relativamente à perceção de alteração de hábitos, ao longo do processo, poucos foram os adultos que mencionaram reparar em mudanças a nível pessoal, social ou profissional. Esta dedução não implica que os adultos não adotem novos hábitos ou olhares sobre a vida social/profissional após terminarem os processos, neste caso, como o estudo efetuado não se prolongará no tempo pós-processo, não será possível identificar o impacto a longo termo. As alterações de hábitos mais mencionadas relacionam-se com o aumento do gosto pela leitura, pela escrita e da utilização de

tecnologias. Quanto ao aumento do gosto pela leitura, este parece estar relacionado com o facto de os adultos, no âmbito do processo, serem convidados a ler uma autobiografia de um autor à escolha: “eu lia muito pouco, eu não gosto de ler pronto, mas agora na autobiografia já ganhei outro gosto porque quanto mais a gente lê, mais o nosso cérebro consegue ir buscar as palavras corretas” (E3) e “eu não sou muito de ler na realidade, mas com isto tive de ler. A leitura é muito importante, uma coisa que eu tinha quando estudava era que não gostava de ler, agora se calhar estou a gostar mais” (E5). Por outro lado, no que concerne ao aumento do gosto pela escrita, apenas uma das adultas mencionou “passei a escrever mais” (E2). Quanto ao aumento da utilização das tecnologias, mormente do computador, dois dos entrevistados assumem: “tive de começar a utilizar o computador, que eu não usava, era só para ver filmes ou para jogar que eu gosto de jogar e ver filmes, o que eu utilizava o computador era mais para isso” (E3) e “uso mais, pego no computador porque antes estava lá de cima a ganhar pó e trabalho mais com o computador agora, tirei coisas boas” (E4). Estes dados corroboram a ideia de que os processos, devido ao seu potencial transformador, podem ter influência no despertar de novos interesses (Cavaco, 2009).

No que diz respeito às consequências da realização de um processo de RVCC, verificou-se que a esmagadora maioria dos adultos relatou o aumento da valorização pessoal, nomeadamente ao nível da autoestima e da satisfação pessoal. Assim, através da “identificação de conhecimentos e competências desconhecidos ou desvalorizados até ao momento” (Cavaco, 2009, p.681), os adultos “alteraram a perceção que têm de si, reforçando sentimentos positivos como realização pessoal e autoestima e autoconfiança que transpõem para a sua atividade profissional” (Morais & Oliveira, 2015, p. 83). Uma das entrevistadas menciona que a realização do processo, através das competências previamente adquiridas que aprimorou, permite-a ter mais conhecimento para poder ajudar o público com quem trabalha (crianças): “Com um bocadinho mais de conhecimento para poder lhes dar o apoio que às vezes eles necessitam. Se eu não tiver esse conhecimento como é que eu os posso ajudar? E assim, como tenho um pouco mais de conhecimento consigo lhes dar mais apoio quando é preciso (...) Sinto-me mais à vontade para os poder apoiar porque alcancei alguns conhecimentos de que eles necessitam” (E1). Uma das consequências que os adultos mais identificaram, foi a melhoria de competências de comunicação, como é possível perceber através das palavras de E4, “não ter vergonha de falar em público porque eu sou muito envergonhada, foi o que eu tirei também de bom (...) o que eu aprendi aqui é que eu

posso falar em público e não ter medo de falar” (E4). A entrevistada 7 corrobora esta ideia, ao afirmar que “era impensável há 9 meses atrás eu ter feito a apresentação como fiz hoje, impensável. Eu ia ficar completamente bloqueada, ia ficar super envergonhada, eu ia falar mas não ia ser como foi, tenho essa noção” (E7). Verificaram-se, também, consequências a nível da imagem social, como refere ainda E7: “dá-nos autoestima porque neste momento eu já não vou ter vergonha de escrever que tenho o 9º ano, vou já pôr ensino secundário, 12º. Logo aí a autoestima aumenta, como é lógico” (E7).

Deste modo, torna-se perceptível que praticamente todos os entrevistados se sentem satisfeitos com a realização do processo, reconhecendo que ao investirem no aumento das qualificações, concretizaram objetivos a nível pessoal: “Para mim é uma mais-valia, sem dúvida, mesmo não tendo já projetos de futuro mas senti-me bem comigo mesma e era uma coisa que já queria há algum tempo mesmo, senti-me muito realizada” (E6). Globalmente, os entrevistados demonstram-se orgulhosos do percurso que trilharam, reconhecendo-o, muitas vezes, como um sonho tornado realidade: “foi sempre um sonho de miúda ter tirado o 12º ano porque como me tiraram da escola, não é? Tiraram-me da escola para ir trabalhar aos 15 anos, foi uma coisa que eu sempre quis, foi estudar” (E11).

#### **2.4.5.7. Valorização da aprendizagem ao longo da vida**

Ao longo do estudo, foi ainda possível discernir acerca da valorização que os adultos fazem sobre a aprendizagem ao longo da vida. De um modo geral, os adultos parecem valorizar significativamente a aprendizagem ao longo da vida. Ao nível da valorização profissional, os adultos apresentam a ideia de que maior escolaridade equivale a maior valorização profissional. Está muito presente a ideia de que “hoje em dia se a pessoa não tiver estudos, não chega a lado nenhum, ficamos pelo meio do caminho” (E4) e de que “se eu não tiver o 12º ano eu não vou para lado nenhum e ninguém me quer” (E11). Neste sentido, é possível aferir que “existe uma preocupação generalizada em acompanhar a evolução dos tempos, obrigando os adultos a atualizarem, de um modo contínuo e permanente, os seus conhecimentos e competências” (Simplício & Neves, 2014, p.91).

Em menor número, alguns adultos também evidenciam a importância de uma aposta contínua na aprendizagem, de modo a adquirirem mais conhecimentos e a aperfeiçoar competências: “É mais um trunfo que eu tenho na mão. Tenho mais alguma

escolaridade, tenho mais conhecimentos e estou apta para outras coisas que há um tempo atrás era capaz de não conseguir e assim a experiência de vida conta” (E1).

De um modo geral, é possível inferir que a opinião global dos adultos resume-se à ideia defendida por E11, “Eu acho que é uma boa valia a gente ter o 12º ano” (E11).

#### **2.4.5.8. Expectativas para o futuro**

Por fim, quanto às expectativas relativamente ao futuro, conseqüentes da envolvimento num processo de RVCC, estas dividem-se em expectativas profissionais e expectativas pessoais.

A nível profissional, predomina a intenção dos adultos manterem o vínculo profissional aos locais onde trabalham, aguardando uma possível progressão na carreira. Quanto à única entrevistada desempregada, esta ambiciona encontrar trabalho, num período breve: “Agora o que eu quero fazer é conseguir arranjar trabalho” (E2).

No que concerne às expectativas pessoais, 8 dos 11 adultos entrevistados demonstram a intenção de continuar a apostar na formação, através da realização de cursos ou formações. Um dos adultos, menciona inclusive “As expectativas é continuar formações, eu não sei porquê nesta fase da minha vida estou a descobrir em mim muito mais” (E10). Alguns adultos referem ainda que ponderam a possibilidade de ingresso no Ensino Superior, descrevendo-a como “um sonho...pode ser que passe um dia do papel” (E4). A par do que defende Cavaco (2020), verificou-se que, de facto, “os adultos constatarem que têm um papel determinante na sua formação e sentem-se, progressivamente, mais capazes para investir em determinados tipos de aprendizagens e para concretizar os seus projetos de vida” (p.13).

#### 2.4.6. Síntese dos resultados

A interpretação global dos resultados permite uma leitura mais clara e objetiva face à problemática inicialmente definida como propósito da investigação. Deste modo, apresenta-se uma síntese dos resultados descritos e analisados anteriormente.

Através deste estudo, foi possível discernir que a vida escolar dos adultos entrevistados foi predominantemente marcada por percursos de índole negativa, associados a práticas de agressividade docente, *bullying* e desinteresse escolar. Embora estes fatores tenham contribuído para a desistência escolar precoce, verificou-se que grande parte dos adultos já tinha tentado aumentar as suas qualificações, recorrendo a percursos de educação e formação de adultos. No entanto, maior parte destes percursos ficou por terminar, devido à complexa tarefa de gestão familiar e profissional. Volvidos alguns anos, os adultos, que ficaram com os processos por terminar, decidiram voltar a tentar, uma vez que viram as responsabilidades de outrora reduzidas.

Além deste motivo, verificaram-se diversas motivações, tanto a nível pessoal como profissional para os adultos quererem (voltar a) investir no aumento de qualificações. A melhoria de imagem social de si mesmo, a valorização simbólica, a perspetiva de progressão profissional e as preocupações acerca do futuro e da evolução das realidades profissionais, foram os principais escopos reconhecidos.

Relativamente à experiência de frequentar um processo de RVCC, os adultos mencionam sentir-se satisfeitos com a etapa de acolhimento e de encaminhamento, referindo que a equipa do CQ teve em conta as suas necessidades pessoais, orientando-os para as soluções que faziam mais sentido. De um modo geral, os entrevistados consideram que as sessões de descodificação dos referenciais foram úteis e bem organizadas, permitindo uma melhor compreensão das diferentes dimensões presentes nos documentos de referência. Quanto às sessões de formação complementar, os adultos revelam que as consideram úteis, necessárias e interessantes para suplementarem alguns dos conhecimentos que foram adquirindo ao longo das suas vidas. No que diz respeito às metodologias utilizadas pelos formadores, a apreciação global é positiva, sendo que os adultos as distinguem claramente daquelas consideradas tradicionais. Isto é, apesar da constante associação pelos adultos do processo às terminologias tradicionais escolares, os adultos reconhecem as diferenças existentes entre as metodologias que experienciaram quando eram jovens e as metodologias utilizadas ao longo do processo. As iniciativas e eventos culturais realizados fora do espaço do CQ mereceram destaque

por parte dos entrevistados, que as caracterizam como oportunidades de enriquecimento do processo.

Quanto às provas de certificação, os adultos ressaltam a importância das sessões de preparação dinamizadas no centro, afirmando que, se não fossem estes momentos, não teriam tido disponibilidade para treinarem as suas apresentações. A realização da prova, por sua vez, parece surpreender, pela positiva, os adultos. Maioritariamente, os entrevistados revelaram que esperavam uma prova mais complexa, especialmente no que concerne às questões colocadas pelo júri. Apesar de todos se assumirem nervosos, consideraram que as provas decorreram de forma serena e que conseguiram demonstrar alguns dos conhecimentos que foram adquirindo ao longo das suas vidas.

Em relação às competências e aprendizagens adquiridas ao longo da realização do processo, os entrevistados destacam essencialmente os conhecimentos ao nível das TIC, considerando-os uma mais-valia para o seu quotidiano.

Relativamente à experiência de escrita autobiográfica, os adultos exibiram dificuldades ao nível da estruturação e organização da história de vida, bem como dos conteúdos pertinentes a incluir, face aos referenciais. Esta dificuldade tinha sido já identificada em estudos anteriores (Rico, 2021). Não obstante, qualificaram a escrita autobiográfica como um processo interessante, com o potencial de reavivar memórias e sentimentos. Os dados recolhidos apontaram também para a valorização da dimensão coletiva do processo e para necessidade de apoio familiar ao longo do mesmo. Segundo os dados analisados, os adultos demonstraram-se satisfeitos com o apoio dos formadores e a orientação das TORVC, considerando-o como essencial ao bom desenvolvimento do processo, o que vai ao encontro da perspetiva de Cavaco (2009).

Como consequências da realização do processo, identificaram-se alterações ao nível dos hábitos dos entrevistados, como o aumento do gosto pela leitura e o aumento da utilização das TIC. Ademais, constatou-se que uma significativa parte dos entrevistados atestou o aumento dos níveis da satisfação e da valorização pessoal, o que resultou em maior facilidade de comunicação em público, mais confiança e autonomia.

Por fim, no que diz respeito às expectativas para o futuro, após a realização do processo, estas recaem sobre a intenção de encontrar emprego, a vontade de progressão profissional e o intuito de continuarem a apostar em formações académicas e profissionais. De um modo geral, verificou-se, portanto, que os adultos valorizam a aprendizagem ao longo da vida, exibindo preocupações com a constante evolução das realidades profissionais e sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de reflexão é concomitante com a atividade do profissional de Educação, provocando e suscitando o seu íntimo investigativo, alimentando-se de possibilidades, hipóteses e poucas certezas. Ao longo da realização do estágio, consegui esclarecer muitas das minhas questões, porém existem outras que ficam, ainda, por responder. Este último capítulo subdivide-se, portanto, em duas lógicas conclusivas. Numa primeira linha de raciocínio, procuro refletir sobre o que observei e constatei ao longo do meu percurso investigativo, atendendo uma perspectiva crítica e, sobretudo, interrogativa. Num segundo momento, apresento as principais descobertas e aprendizagens que sinto ter desenvolvido com o estágio, bem como o que senti e experienciei neste processo educativo.

Começo por colocar em foco uma das questões que, ao longo do estágio, tornou-se alvo de pensamento e reflexão constante. O CQ em que estagiei encontra-se subordinado a um agrupamento de escolas, partilhando, portanto, espaços e docentes com uma escola secundária. Embora nunca tenha contactado com um CQ fora deste regime, isto é, que não tenha qualquer ligação ao meio escolar, não consigo deixar de interrogar este aspeto, acreditando que existem alguns pontos merecedores de reflexão. Por um lado, reconheço que podem existir aspetos positivos resultantes desta simbiose. Dado o facto de os adultos partilharem espaços comuns com alunos em regime diurno, julgo que também se criam momentos de partilha muito interessantes para os processos de aprendizagem dos adultos. Estes contactos, muitas vezes, intergeracionais e informais, tornam-se uma mais-valia, tanto para os adultos, como para os jovens alunos. Muitas vezes, também os adultos do CQ têm a oportunidade de participar em atividades promovidas pela escola, o que contribui, inequivocamente, para o enriquecimento dos processos em que se encontram. Ademais, outro aspeto que ganha relevância se pensarmos na carga burocrática exigida neste tipo de processos, a combinação dos dois espaços permite tornar mais ágeis determinados procedimentos, como é o caso da emissão de certificados escolares. Por outro lado, existem dimensões que podem sair lesadas desta unificação. Se atentarmos outros estudos desenvolvidos relativos a processos de RVCC, é possível constatar que, muitas vezes, os adultos ainda visualizam os processos à luz do modelo escolar considerado tradicional. Investigações prévias evidenciaram que os adultos associam ainda “os processos de RVCC a uma ação de formação convencional na qual aprendem novos conceitos e técnicas que são depois

avaliadas por uma prova, à semelhança do que sucede num curso de formação convencional ou na escola regular” (Morais & Oliveira, 2015, p.84). Ora, num processo em que se pretende, justamente, desmistificar essa noção, reafirmando o “valor das experiências prévias nos processos de aprendizagem, bem como, do pressuposto da motivação intrínseca e da independência dos adultos no processo de aprendizagem” (Calha, 2014, p.99), o facto de o CQ se encontrar localizado numa escola, vem contribuir negativamente para este efeito. Os formadores, que são simultaneamente docentes de ensino diurno, poderão não conseguir adaptar devidamente o modo de ensino para os diferentes públicos-alvo, corroborando a visão do adulto de que um processo de RVCC é uma extensão de escolaridade com as mesmas características e abordagens do ensino básico ou secundário. Ao longo da realização do estágio, pude constatar que, na sua generalidade, os adultos adotaram termos como “professor”, “aluno”, “aulas”, em vez dos termos apropriados de “formador”, “adulto” e “sessões”. Desta forma, gradualmente, corre-se o risco de os adultos integrantes nos processos não compreenderem a natureza biográfica e os pressupostos experienciais dos mesmos, entendendo-os como algo que não são. Ao encararem os processos deste modo, dificilmente os adultos compreenderão os níveis de autonomia e de reflexividade exigidos num método deste género, o que poderá, conseqüentemente, contribuir para uma elevada taxa de desistência.

A este propósito, convém também ressaltar outra dimensão observada em contexto de estágio. Quando os adultos se encontram a desenvolver as autobiografias, muitas vezes acabam por reger a escrita seguindo uma lógica predominantemente de qualificação. Isto é, os adultos escrevem com a preocupação de corresponderem aos conteúdos indicados nos referenciais como essenciais para a obtenção de qualificação, o que acaba por desvirtuar a componente transformadora associada a este método de aprendizagem. Frequentemente os processos acabam por ser conduzidos “de modo pragmático e tecnicizado, reproduzindo-se práticas muito implicadas na valorização (apenas) das competências necessárias para que a população adulta ativa se tornasse possuidora de uma certificação equivalente à escolaridade básica ou, mais tarde, secundária” (Guimarães & Barros, 2014, p.23). Assim sendo, acaba por se verificar que “de acordo com a natureza do referencial em causa (...) são privilegiados determinados domínios e conteúdos de saberes, sempre mais restritos do que aqueles que a pessoa adquiriu nos vários contextos de vida” (Pires, 2007, p.13).

De um modo geral, creio que os facilitadores destas ofertas públicas de educação e formação de adultos devem procurar (re)centrar a ação no reconhecimento de adquiridos, através do ganho de consciência e de perceção de cada indivíduo relativamente ao seu processo de formação, mesmo que isso resulte num trabalho mais desafiante e moroso.

A segunda dimensão que gostaria de aqui analisar, prende-se com a ideia de que ainda existe um grande trabalho de informação a ser desenvolvido pelas entidades promotoras do Programa Qualifica, naquilo que diz respeito à promoção pública desta oferta educativa. Ao longo da realização do estágio, foi possível observar, inúmeras vezes, adultos com uma imagem que não correspondia, de todo, ao trabalho realizado por um CQ. Frequentemente, apareciam adultos com a intenção de aumentarem a sua qualificação, que tinham a expectativa de completar um processo de RVCC ou um curso de EFA numa janela temporal completamente desajustada da realidade. Neste sentido, considero que estas condições exigem, ainda, um esforço de desconstrução de ideias pré-concebidas relativamente aos processos, geralmente associadas a uma perspetiva de facilidade e de rapidez irrealistas. Isto resulta, muitas vezes, num processo de encaminhamento desajustado, uma vez que quando as TORVC apresentam os resultados do diagnóstico, alguns adultos acabam por mencionar que preferem ofertas com períodos temporais diminuídos e horários semanais reduzidos. Ora, esta preferência, baseada apenas em fatores que não estão relacionados diretamente com o reconhecimento ou a aquisição de competências, não favorece os adultos. Ao longo da realização do estágio, foi possível aperceber-me que existiam diversos adultos em processos de RVCC, com necessidades mais adequadas a diferentes ofertas de formação, como, por exemplo, um percurso EFA. Estas situações resultavam em adultos que acabavam por prolongar excessivamente os seus processos e que necessitavam de apoio redobrado por parte da equipa do CQ.

Por fim, importa ainda refletir sobre uma das questões que mais me preocupava no início do estágio curricular: Que papel desempenha um profissional de educação e formação num CQ? A resposta a esta pergunta obriga a um exercício de introspeção e de aprofundamento teórico. Segundo a literatura produzida sobre esta temática, é possível discernir que ser educador de adultos é, entre outros domínios, desempenhar “funções num campo caracterizado pela diversidade e complexidade” (Cavaco, 2020, p.2). Ao longo do estágio, foi possível corroborar esta ideia, uma vez que tive a oportunidade de experienciar as adversidades quotidianas existentes num CQ. Na verdade, tornou-se

evidente para mim que o dia a dia de um CQ faz-se da exceção e não da regra, uma vez que os profissionais de educação lidam, diariamente, com a complexidade paradoxal dos processos e com as características específicas e únicas de cada indivíduo. Tenho em crer que o papel de um profissional de educação de adultos num CQ passa exatamente por desempenhar a função de um mediador entre a educação e os adultos, criando relações sólidas que permitam capacitar e encorajar as competências já existentes, respeitando-as e tomando-as enquanto mais valias para o processo de aprendizagem. É também ter atenção aos contextos, às fragilidades e potencialidades dos adultos, procurando despertar o potencial educativo presente em cada um. O profissional de educação de adultos deverá “apenas” assumir papel de facilitador do processo, interferindo, essencialmente, na conduta de orientação, preocupando-se em proporcionar caminhos diversos. Ademais, deverá também adotar o compromisso ético de reconhecer que a educação é uma ferramenta verdadeiramente transformadora, capaz de beneficiar o universo singular de qualquer indivíduo.

Num outro espetro de análise, nomeadamente no que diz respeito às aprendizagens realizadas, faço um balanço positivo. Lembro-me da primeira reunião em que participei no CQ, nas primeiras semanas de estágio, da qual saí muito assustada por considerar que todas as terminologias e conceitos utilizados estavam fora do meu alcance de aprendizagem. Numa fase final do estágio, participava nas reuniões de equipa sem qualquer dificuldade, interagindo e oferecendo a minha perspetiva. Isto só foi possível porque me propus a aprender através da experientiação, sendo que através do “confronto directo com as situações, com as vivências, desencadeia-se um processo reflexivo que dá origem à aquisição de novos conhecimentos” (Pires, 2007, p.11). Foi no quotidiano de estágio que me fui apropriando daquilo que ia acontecendo, atribuindo significado às experiências que ia vivenciando e consolidando a ideia de que a experiência é exatamente “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Bondía, 2002, p.21).

Acredito, portanto, que o meu percurso no CQ foi evolutivo, em que a experiência foi garantindo a confiança necessária para poder observar os diversos contextos, de modo a posteriormente aplicar na prática e, conseqüentemente, refletir sobre as atividades que desenvolvia. O trabalho num CQ assume uma vertente extremamente humanista, no sentido em que é necessário lidar com as pessoas e com as suas histórias e percursos de vida. Essa dimensão foi, possivelmente, onde senti mais dificuldades. Muitas foram as vezes em que quis prestar mais apoio do que aquele que me competia,

não conseguindo distinguir o lado pessoal do lado profissional. No decorrer do estágio comuniquei com muitos adultos que se notavam carentes de escuta, de conversa, de compreensão. Enquanto profissional de educação, nem sempre é fácil gerir estes momentos e situações, próprias do contacto humano. Não obstante, apercebi-me também de melhorias significativas nas minhas competências de comunicação, acredito que atualmente disponho de um discurso mais coerente, fluído e intuitivo, uma vez que passei a comunicar com os adultos e com a equipa do CQ diariamente, sobre as mais diversas temáticas.

Por fim, devo ainda mencionar que, ao longo da pesquisa bibliográfica que desenvolvi, especialmente no que diz respeito às perceções dos adultos face aos processos de RVCC, encontrei pouca produção científica. Considero que, futuramente, seria interessante existir mais investigação sobre os princípios orientadores do Programa Qualifica e o impacto que os processos de RVCC possam ter na vida dos adultos que os realizam. Um estudo longitudinal, por exemplo, permitiria compreender o verdadeiro impacto da realização dos processos nas suas vidas, a nível pessoal, profissional e social. Ainda relativamente a esta vertente, julgo que seria igualmente importante a tutela dos CQ realizar estudos avaliativos periódicos, de modo a auscultar adultos e até profissionais de EFA relativamente às perceções que detêm sobre os processos. Afinal, esta oferta pública existe para que os adultos possam usufruir da mesma, pelo que escutá-los pode ser uma boa estratégia de melhoria de práticas.

Por fim, recordo que no capítulo introdutório deste trabalho, menciono que procurava, com este estágio, uma perspetiva de passado, de presente e de futuro. Quanto à dimensão do passado, encontrei exatamente aquilo que queria, adultos com histórias de vida que têm tanto de intensas como de fascinantes, que encontraram nos processos de RVCC uma oportunidade de mostrá-las ao mundo (equipa CQ, família, amigos e quem sabe mais alguém). Quanto ao presente, tive a fortuna de encontrar um local de estágio que nunca colocou qualquer impedimento aos meus interesses e vontades, permitindo-me explorar e vivenciar uma série de dinâmicas únicas, no espaço e no tempo. Por fim, quanto à dimensão do futuro, que estabeleci inicialmente com o propósito de perceber se a educação de adultos seria um caminho viável para o meu futuro profissional, creio que atualmente tenho uma perspetiva muito mais clara quanto a esse assunto. Ao longo do estágio, senti-me verdadeiramente integrante de um bem maior, o da educação. Trabalhar com adultos foi uma experiência nova para mim, que proporcionou aprendizagens extremamente significativas e, até, transformadoras.

A educação de adultos será sempre um caminho a percorrer, em que a atenção deverá recair, essencialmente, na fórmula individual de cada adulto, sem preconceitos associados e com o maior respeito por aqueles que, num passado não assim tão distante, não tiveram as oportunidades de aprendizagem que lhes são de direito. Até porque os adultos são também o passado, presente e futuro de uma sociedade cada vez mais necessitada de emancipação, o que só é possível através de conhecimento e de espírito crítico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2022). *Carta da Qualidade dos Centros Qualifica*. Ministérios da Educação e Ciência.
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2017). *Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica*. Ministérios da Educação e Ciência.
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2017). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Ministério da Educação.
- Alcoforado, L. (2020). A educação e formação de adultos, em Portugal, na atualidade – Um olhar a partir da investigação. *Revista Educação & Emprego*, 4, 14 – 19.
- Alves, M. G. (2016, Julho 6-8). *(Re)territorializar aprendizagens através de processos RVCC – Uma aproximação aos perfis dos adultos participantes e aos efeitos da participação* [Conferência]. IX Congresso Português de Sociologia, Faro.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). Estudos (auto)biográficos – Histórias de vida. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 169-185). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaro, R. (2009). Desenvolvimento Local. In A. D. Cattani, J. L. Laville & L.I. Gaigner (coord.), *Dicionário Internacional da Outra Economia* (pp. 108-113). Almedina.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógico da prática educacional*. Chiado Editora.
- Bell, J. (1993). *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science*. Gradiva.

- Bertaux, D (1997). *Les récits de vie*. Nathan Université.
- Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Bracons, H. (2018). Cultura, diversidade, interculturalidade e mediação: percepções dos estudantes de Serviço Social. *Revista Migrações – Mediação Intercultural*, 15, 12-27.
- Calha, A. (2014). *Entre Brobdingnag e Lilliput: a apresentação de si na narrativa autobiográfica produzida nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8375/1/Antonio%20Calha.pdf>
- Canário, R. (2006). *Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da educação não formal*. Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (2000). Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro. *FORUM 27*, 6(1), 125-139.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Educa.
- Canelas, F. (2013). *O Impacto do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário: estudo de caso* [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/12248/1/>
- Cavaco, C. (2020). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais de adultos pouco escolarizados em Portugal: uma medida de política pública

inovadora?. *Revista Perspectiva*, 38(1), 1–22. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66026>

Cavaco, C. (2009a). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, 13(3), 220-227.

Cavaco, C. (2009b). *Adultos pouco escolarizados – políticas e práticas de formação*. Educa – Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Cavaco, C. (2007). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais – A emergência de actividades profissionais na educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 133-150.

Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola - Percursos de Formação Experiencial*. Educa.

Cavaco, C. (2001). *Processo de formação de adultos não escolarizados - a educação informal e a formação experiencial* [Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/28081>

Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. CCE.

Comissão Europeia (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva.

Doutor, C., & Alves, N. (2022). Formação experiencial e aprendizagem biográfica: refletir para atribuir sentidos às experiências? *Educação E Pesquisa*, 48, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248241700por>

- Faure, E., Felipe H., Felipe, K. Abdul-Razzak, Lopes H., Arthur P., Majid R. e Frederick W. (1972). *Learning to Be: The Worlds of Education Today and Tomorrow*. UNESCO.
- Ferreira, A. (2016). *Os cursos de Educação e Formação de Adultos, nível secundário: Impacto e Novos Desafios* [Tese de Doutoramento, Universidade NOVA de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/19121>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2012). Educação popular, educação social, educação comunitária. Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: IV Congresso Internaciona de Pedagogia Social*, 18(1), 10-32.
- Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal/não-formal*. Institut International Des Droits De L'Enfant (IDE).
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38.
- Gohn, M. G. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação*, II(1), 35-50. [https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn\\_2014.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf)
- Guimarães, P. (2019). Educação ao Longo da Vida. *Sisyphus 2*, 7(2), 6-8.
- Guimarães, P. & Barros, R. (2014). Os educadores de adultos no quadro de uma nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal: Alguns desafios. *Revista Sensos 7*, 4(1), 13-27.
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem Escolas*. Educação e Tempo Presente.

- Josso, M. C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, 3(63), 413-438.
- Lima, L. & Guimarães P. (2018). Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 600-623. <https://doi.org/10.1590/198053144926>.
- Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário e B. Cabrito (Eds.), *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências* (pp.31-60). Educa-Formação.
- Lima, L. (2004). Adult education as social policy: reforming and post-reforming strategies in Portugal. In L. Lima & P. Guimarães (Eds.), *Perspectives of adult education in Portugal* (pp.17-37). Universidade do Minho.
- Martins, E. (1995). Fundamentos de animação sócio-cultural no “território” ou comunidade. In *Ler Educação*, 16, 87-128. <http://hdl.handle.net/10400.11/1342>
- Martins, M. J. D. & Mogarro, M. J. (2010). A Educação para a Cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 185-202.
- Melo, A. (2005). Formação de Adultos e Desenvolvimento Local. In R. Canário & B. Cabrito (Eds.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 97- 114). Educa-Formação.
- Melo, A. (Coord.); Matos, L. & Silva, O. S. (2001). *S@ber+ Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação de Adultos (1999-2006)*. Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Mogarro, M. & Pintassilgo, J. (2009). Educação, cidadania e alfabetização em contexto revolucionário. In M. Sanches (Org.), *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 51-68). Porto Editora.
- Morais, A., & Oliveira, A. L. (2015). Os processos de RVCC na educação de adultos: evolução ou involução metodológica?. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10, 80-85.

- Nico, L. (2011). *A Escola da Vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal*. Edições Pedagogo.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Ministério da Saúde.
- Passeggi, M. (2011). A experiência em Formação. In *Revista Educação*, 34 (2), 147-156. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>
- Paulos, C. (2020). Dimensões relacionais na investigação biográfica: Reflexões em torno da prática. *Revista Portuguesa De Educação*, 33(2), 329–344. <https://doi.org/10.21814/rpe.19732>
- Pereira, A. (2011). Reflexões sobre o informal e o experiencial na formação de adultos: a natureza dos "saberes de acção" e dispositivos de avaliação. In J. Morgado & M. Alves, *Internacional Conference Proceedings Book*, 2, 1425-1437.
- Pinheiro, A & Queirós, J. (2017). Dos Centros Novas Oportunidades aos Centros Qualifica: avanços, recuos e impasses do enquadramento político e institucional do reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal. *IS Working Papers*, 3(55), 1-22.
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: génese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. In *Revista Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-343.
- Pineau, G., Lietard, B. & Chaput, M. (1997). *Reconnaitre les Acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. L'Harmattan.
- Pires, A (2007). *Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais*. *Revista Sísifo*, 2, 5-20.
- Pires, A.(2004). *O Reconhecimento e a Validação das Aprendizagens dos Adultos: Contributos para a Reflexão Educativa*. *Revista Trajetos*, 4, 65-75.
- Pires, A. (1999). A Aprendizagem Experiencial dos Adultos. *Formar - Revista dos Formadores*, 31, 27-36.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 155-178.
- Rico, H. (2021). *O impacto do aumento das habilitações escolares através do processo RVCC numa pequena comunidade rural do Alentejo: um estudo de caso* [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora.
- Rodrigues, C. & Nóvoa, A. (2005). Portugal, os últimos 25 anos: Porque é que chegámos onde chegámos? In R. Canário e B. Cabrito (Eds.), *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências* (pp.7-14). Educa-Formação.
- Rogers, A. (2014). The classroom and the everyday: the importance of informal learning for formal learning. *Investigar em Educação*, 2(1), 7-34. <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/3/3>
- Roths, A. (2020). *A motivação para a educação e a formação nos adultos: razões, crenças e objetivos dos adultos que se envolvem em atividades educativas e formativas* [Tese de Doutoramento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório SIGARRA U.Porto.
- Simplício, S. & Neves, C. (2014). Os sentidos da aprendizagem ao longo da vida na educação de adultos: Dos debates teóricos às perceções sobre os impactos do processo de RVCC a nível pessoal, profissional e social. *Revista Online Medi@ções*, 2(2), 81-97.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

**Legislação Consultada**

Deliberação n.º 52/2016 da Universidade de Lisboa – Instituto de Educação (2016).

Diário da República: II série, n.º 52.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/deliberacao/453-2016-73869762>

Portaria n.º 232/2016 dos Ministérios da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2016). Diário da República: I série, n.º 165.

<https://data.dre.pt/eli/port/232/2016/08/29/p/dre/pt/html>

Portaria n.º 61/2022 dos Ministérios da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2022). Diário da República: I série, n.º 2.

<https://data.dre.pt/eli/port/61/2022/01/31/p/dre/pt/html>

Portaria n.º 62/2022 dos Ministérios da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2022). Diário da República: I série, n.º 21.

<https://data.dre.pt/eli/port/62/2022/01/31/p/dre/pt/html>

Portaria n.º 184/2022 dos Ministérios da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2022). Diário da República: I série, n.º 140.

<https://data.dre.pt/eli/port/184/2022/07/21/p/dre/pt/html>

## **ANEXOS**



## ANÚNCIOS

**MY M<sup>YO</sup>**  
 Precisamos de  
**Voluntários**  
 COSTURA SOLIDÁRIA

Para mais informações, contactar  
 através de [mymoyo.geral@gmail.com](mailto:mymoyo.geral@gmail.com)

**OP**  
 FREGUESIA

ORÇAMENTO PARTICIPATIVO

Apresentação de propostas  
 até 30 de abril 2023

**SEJA UM CIDADÃO ATIVO!**  
 valor destinado: 25 000€  
 (vinte e cinco mil euros)

Associação para a Protecção  
**apa**  
 aos Animais de ~~Portugal~~ ~~Vedras~~

Gostaria de contribuir para alimentar,  
 cuidar e esterilizar centenas de  
 patudos? Contacte a APA e perceba  
 como pode ajudar!

## SOCIEDADE & ATUALIDADE

Qualquer cidadão tem direitos a exercer e deveres a cumprir, em prol da construção de uma sociedade civilizada. Que direitos e deveres conhece?

### Direitos

1. Direito à greve
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_



### Deveres

1. Obediência às ordens legítimas da autoridade
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

## REFLEXÃO DO MÊS

Qual é o papel do cidadão na vida democrática de um país?




---



---



---



---



---



---



---

## Anexo II- Exemplos de Relatórios de balanço semanal

Obs.: Relatórios diários/semanais elaborados pela autora, mencionados ao longo do relatório de estágio.

### *Relatório nº 5*

*17 de outubro de 2022*

#### *Sala de Equipa*

Quando cheguei ao Centro, o relógio marcava precisamente 16 horas. Entrei na sala principal e encontrei a C a trabalhar na sua secretária. Informou-me que hoje teria um atendimento de orientação com uma adulta, por volta das 18h30. Neste sentido, defini como objetivos para o dia perceber e compreender como se executam este tipo de sessões. Ademais, considerei também que seria interessante perceber o comportamento que os adultos assumem perante este trabalho de orientação disponibilizado pelas técnicas de ORVC.

Por volta das 16h, entram pela porta do gabinete dois adultos, encaminhados por uma funcionária da escola. Num inglês precário, informam-nos que são da Argélia e que gostariam de “aprender português”. A C explica que, de momento, existem cerca de cinquenta pessoas em lista de espera, uma vez que as duas turmas existentes encontram-se cheias. Apesar disso, a C informa que o Centro Qualifica já comunicou a necessidade de abrir mais turmas de Português Língua de Acolhimento ao Ministério da Educação, mas ainda não obtiveram uma resposta formal ao pedido. Desta forma, a C esclarece que pode colocá-los também em lista de espera, caso assim desejem. Os adultos aceitam e a C pede-lhes o cartão de identificação e o número de telemóvel, afirmando que, caso abram novas turmas, os adultos receberão uma mensagem no telemóvel a informar. Terminado este momento de atendimento, os adultos deixam a sala.

A este propósito surge informalmente um momento de conversa entre mim e a C relativamente à falta de resposta existente para tantas inscrições. Segundo C, no último ano tem-se verificado um expressivo aumento de adultos a quererem aprender a língua portuguesa. Numa tentativa de encontrarmos uma explicação para este aumento, atentamos o facto da conjuntura política mundial no momento. A C diz que isso tem inequivocamente contribuído para este aumento, defendendo que as taxas de imigração

têm sido significativas. Conversamos inclusive sobre o facto do Instituto de Emprego e Formação Profissional, durante o dia, providenciar cursos de Português Língua de Acolhimento, com atribuição de um incentivo financeiro.

Entretanto, a C continuou a operar a plataforma SIGO, o que originou uma outra conversa sobre a quantidade de informações que é necessário inserir no programa e como essa tipologia de trabalho ocupa grande parte do dia.

Posteriormente, enquanto a C. continuava o seu trabalho diário no computador, optei por explorar o gabinete. A porta desta sala é de cor vermelha e exibe uma placa que informa “Centro Qualifica – Atendimento” e tem afixada uma folha A4 com um horário de atendimento semanal. Após passar-se a porta, do lado direito, encontra-se uma grande secretária de atendimento, composta por uma impressora, um computador e diversos organizadores de documentos. Do lado esquerdo, por sua vez, encontra-se uma grande mesa, em que estão dispostos diversos documentos, inclusivamente um livro de testemunhos. A restante sala é composta por duas outras secretárias, mais pequenas, uma correspondente à coordenadora do Centro Qualifica e outra que é usada por qualquer funcionário que necessitar. Além disso, é também possível observar um armário repleto de dossiês e uma porta de acesso ao arquivo.

Enquanto explorava a sala, optei por folhear o livro de testemunhos, uma vez que tinha interesse em perceber a imagem que os adultos tinham daquela que é a sua jornada pelas diversas modalidades existentes no CQ. Passo a explicar alguns dos testemunhos, protegendo devidamente a identidade dos mesmos:

1. “Graças a este processo foi-me possível concretizar um grande sonho...voltar à escola para concluir o Ensino Básico”;
2. “Um sonho antigo de mais escolaridade”
3. “Meu agradecimento por me fazer acreditar que somos capazes de transformar sonhos em realidade”;
4. “Foi uma experiência única, espero poder dar continuidade”.

Havia ainda um testemunho de um aluno que após ter concluído a certificação correspondente ao 12º ano, concorreu ao Ensino Superior através do programa “Maiores de 23”, ingressando numa licenciatura em Psicologia. Assim, foi possível constatar que as palavras “sonho” e “obrigada” eram constantes nos testemunhos dos adultos. Pessoalmente, fiquei surpreendida pela utilização do termo “sonho”, não esperava que esta fosse uma das maiores motivações dos adultos para se inscreverem num Centro Qualifica. Tinha em mim o estereótipo de que quem recorre a este tipo de modalidades

de Educação de Adultos, fá-lo com a intenção primordial de aumentar ou melhorar as suas condições de empregabilidade. Este é um assunto que eu gostaria de aprofundar ao longo do estágio, as motivações e expectativas dos adultos que se inscrevem.

Ainda enquanto explorava a sala, dirigi-me ao armário com dossiês e a C fez questão de me explicar o que cada dossiê continha. Os dossiês dividem-se em: Encaminhamentos; Cursos EFA; Curso Português Língua de Acolhimento; Processos Técnico-Pedagógicos.

### ***Relatório 12***

***Dia 7 de novembro de 2022***

#### ***Sala de Equipa e Sala Centro Qualifica***

Ainda o relógio não marcava as 16 horas e 30 minutos quando cheguei ao Centro Qualifica. Antes de me dirigir à Sala de Equipa, passei pela Sala de Atendimento e cumprimentei as colegas que estavam presentes: uma formadora e uma técnica de ORVCC, que estava a realizar um atendimento. Perguntei ainda pela coordenadora A. , ao que a colega formadora respondeu que ela deveria andar por perto, uma vez que tinha acabado de sair da sala. Seguidamente, dirigi-me então até à Sala de Equipa, verificando a permanência de duas outras colegas, também uma delas formadora e a outra técnica de ORCC. Após cumprimentá-las, sentei-me na mesa grande que se encontra na sala e liguei o meu computador. Neste dia, organizei o meu trabalho para corresponder a dois momentos distintos: 1) Trabalho de Observação Participante da Sala de Equipa e 2) Participação na segunda Sessão de Apresentação do Referencial (especificamente da área de competência-chave de Cidadania e Profissionalidade).

Neste primeiro mês de estágio considero que é essencial poder realizar trabalho de observação. Para quem nunca frequentou um Centro Qualifica, pode ser extremamente complicado compreender as múltiplas dinâmicas quotidianas que esta entidade desempenha. Neste sentido, tenho privilegiado os momentos em que não existem sessões marcadas para desempenhar trabalho de observação, captando e registando todos os pormenores inerentes ao trabalho diário desenvolvido nesta

entidade. Desta forma, não só tenho contacto com uma parte alargada da equipa, como também consigo averiguar as funções que cada membro desempenha.

Ao longo deste primeiro momento de observação, constatei uma conversa entre diversos membros da equipa, relacionada com as necessidades de formação de adultos. Uma das técnicas de ORVCC mencionava as diferenças significativas que identificava em dois grupos que estão de momento a frequentar processos de RVCC. Segundo a mesma, são grupos com ritmos de aprendizagem bastante distintos, o que acaba por influenciar o trabalho que os formadores têm de desenvolver com eles. Ainda a propósito da temática das necessidades educativas que os adultos demonstram, outra formadora juntou-se à conversa, revelando que nas suas sessões de RVCC tem uma adulta que exhibe a necessidade de levar o seu filho para as aulas, o que destabiliza por completo as sessões. A coordenadora reconhece estas necessidades, confessando que seria imensamente interessante o Centro Qualifica poder disponibilizar uma sala em que fosse possível estar presente um profissional de Educação ou de Animação Sociocultural que providenciasse apoio e acompanhamento dos filhos dos adultos que, por não terem outras condições, se vêem obrigados a trazê-los consigo para as sessões. Além disso, e em jeito de confissão, a coordenadora revelou que já há muitos anos que gostava de poder construir um autocarro ou uma carrinha que fosse convertível numa sala de formação ambulante.

Enquanto esta conversa decorria, ouvi uma das técnicas de ORVCC a pedir auxílio para formatar um documento em Word. Prontamente, uma das formadoras dirigiu-se até ela, tentando compreender de que forma poderia ajudar. Esta atitude demonstra, mais uma vez, aquilo que tenho constatado neste último mês: a equipa trabalha constantemente numa lógica estritamente colaborativa, evidenciando um modo de trabalho bastante produtivo e eficiente. Aliás, nem meia hora depois de auscultar esta situação, a coordenadora A. entra novamente na sala a pedir a colaboração de todos os presentes para responderem à seguinte questão “Quando pensam em transição climática, pensam em quê exatamente?”. Várias foram as respostas que soaram na sala: utilização de energias renováveis, diminuição da pegada ecológica, importância da produção local e de época, reutilização e redução de consumos. Mais tarde, a coordenadora explicou que colocou esta pergunta porque está a realizar uma candidatura a um projeto e necessitava de ideias de temas para trabalhar com adultos, relacionados com esta temática.

Quase sem dar por isso, reparei que eram quase 17 horas e 30 minutos, horário em que iniciaria a segunda Sessão de Apresentação do Referencial, na área de competência-chave de Cidadania e Profissionalidade (CP). Dirigi-me até à sala de formação, onde já se encontravam alguns adultos, a formadora da sessão e uma técnica de ORVCC. A técnica estava a perguntar aos adultos se já começaram a escrever as suas histórias de vida, oferecendo-se para ajudar quem necessitasse. De uma forma geral, os adultos disseram que ainda estavam a começar e que, portanto, ainda não tinham nenhuma questão a reportar. Antes de abandonar a sala, a técnica de ORVCC avisa a formadora que em princípio chegará um novo adulto ao grupo, que tem um processo de RVCC em suspenso e agora tem intenções de dar continuidade a este processo.

Quando maior parte dos adultos já estava presente na sala, a formadora começou a demonstrar uma apresentação em formato PowerPoint em que se podiam identificar os diferentes núcleos geradores existentes e os respetivos domínios de referência para a ação. A propósito do núcleo gerador “Identidade e Alteridade”, a formadora começou por colocar a seguinte questão “O que é que podemos pensar sobre a identidade?”. Ao confrontar-se com o silêncio dos adultos, a formadora dirigiu-se a uma senhora e questionou-a diretamente “Como se chama?”, ao que a adulta respondeu “Sou a I.”, ouvindo como resposta por parte da formadora “Pois, mas a menina não é só a I., pois não?”. Foi a partir desta interação que as vozes dos adultos preencheram a sala: “Nós somos de onde viemos!”, “Somos as nossas origens...”, “E também cada um tem uma personalidade diferente”. Assim, de forma simples, originou-se uma conversa sobre o conceito de identidade, resultante das experiências de vida que cada adulto teve ao longo da sua vida.

Mais à frente, uma das adultas interrogou a formadora sobre o conceito de Alteridade, presente no Referencial de RVCC. Como já tinha referido num relatório anterior, também no grupo da noite existiram questões sobre este termo. A formadora respondeu que este termo está relacionado, essencialmente, com a forma que nos colocamos perante o outro. De uma forma geral, a sessão continuou como previsto, com a explicação de todos os núcleos e dimensões.

Ao longo desta sessão, denotei que existem muitas dúvidas face à metodologia de escrita das autobiografias, sendo que alguns adultos ainda não compreenderam ao certo como este processo será desenvolvido. Aquando da explicação dos Domínios de Referência (DR), uma das adultas questionou “Nós fazemos primeiro os DR e só depois é que escrevemos a história de vida?”, ouvindo como resposta por parte da formadora

que a prioridade é escrever a autobiografia e só depois é que se vão identificar os DRs. Quase de seguida, outra adulta questionou “Nós temos de identificar lá na autobiografia os DRs?”, ao que a formadora respondeu que não se identifica nada, que o objetivo é escrever à vontade um texto corrido e que depois, nas datas estipuladas no cronograma, as formadoras façam esse trabalho de identificação de domínios de competência.

A sessão terminou às 19h30, duas horas após ter iniciado, com os adultos a despedirem-se de mim e da formadora. Após ajudar a arrumar a sala, dirigi-me novamente para a sala de equipa com a formadora, juntando-nos a uma outra colega. A colega que estava a trabalhar na sala de equipa perguntou como tinha corrido a sessão e ficámos cerca de meia hora a conversar sobre este grupo de adultos que esteve presente na sessão. Já rondavam as 20h30 quando me despedi das colegas e abandonei o Centro Qualifica.

### *Relatório nº13*

*Dia 8 de novembro de 2022*

#### *Sala de Equipa*

Quando entrei na Sala de Equipa, ouvi de imediato “Estávamos mesmo agora a falar sobre ti!”. Intrigada, questionei a temática da conversa e rapidamente me apercebi que a equipa estava a conversar sobre os Referenciais de Competências-Chave, essenciais aos processos de RVCC. A sala estava bastante completa, todas as secretárias estavam ocupadas com colegas a trabalhar e a mesa central acomodava mais duas formadoras que estavam concentradas ao computador. No total, estavam presentes na sala sete pessoas, incluindo a coordenadora, formadoras e técnica de ORVC.

Sentei-me na mesa central, enquanto a conversa sobre os Referenciais continuava. Uma das formadoras questionou: “A Anaís ontem esteve presente numa sessão e ela deve saber dar a opinião sobre isto...não achas que os Referenciais são muito complicados e extensos?” Respondi de forma positiva, referindo que ontem se notava que os adultos tinham bastantes dúvidas sobre a operacionalização das informações presentes nos referenciais. Na sala, a opinião era absolutamente consensual, todas consideram que os Referenciais para além de extensos, não são de fácil apropriação. Uma das colegas até lembrou que quando os Referenciais surgiram,

existiam sessões para formadores e técnicos denominadas de “Sessões de Descodificação do Referencial”, o que, como o próprio nome indica, pressupõe a complexidade inerente à interpretação destes documentos. A coordenadora mencionou que esta estratégia de apresentar e explicar detalhadamente os Referenciais aos grupos foi implementada justamente porque identificaram esta necessidade por parte dos adultos. Assim, os adultos conhecem o referencial e podem usá-lo como ponto de partida ou como guia orientador para escreverem a sua história de vida. No entanto, algumas formadoras mencionaram que sentem que maior parte dos adultos fica facilmente entediado com estas sessões, uma vez que acabam por ser mais exaustivas. Uma formadora desabafa que seria interessante existir um guia prático dos Referenciais, como que um documento que concentrasse todas as ideias mais significativas e úteis para os adultos desenvolverem as suas autobiografias.

Entretanto esta conversa deu aso a umas quantas outras, sempre em torno das especificidades dos grupos de RVCC. Enquanto ouvia estes diálogos, liguei o meu computador e continuei a trabalhar no guião das entrevistas a realizar aos adultos. A conversa com as formadoras foi constante, sempre sobre diversas temáticas. Sinto que estou, mesmo que pouco a pouco, a conquistar o meu espaço nesta entidade e fico feliz por ver que as restantes colegas tentam integrar-me no quotidiano desta instituição. Tenho sido extremamente bem recebida e acolhida, em momento algum reconsiderarei esta minha opção de realizar o meu estágio num CQ.

Mais tarde, a coordenadora veio ter comigo para fazermos um ponto de situação sobre o trabalho que tenho desenvolvido e que perspetivo desenvolver. Conversámos sobre a intenção da realização de entrevistas e tentámos perceber de que modo poderíamos operacionalizar estas tarefas. Desta forma, ficou combinado que seria necessário agilizar o processo de preparação das entrevistas para que brevemente seja possível realizá-las com os adultos que terminam os seus processos no mês de dezembro. Uma vez que o guião de entrevista está praticamente terminado, precisando apenas de revisão por parte da orientadora de estágio, não me parece que seja difícil avançar com esta parte da investigação.

Já por volta das 18 horas e 30 minutos, a coordenadora juntou-se novamente a mim para me mostrar a Carta de Qualidade dos Centros Qualifica. Neste documento, essencial ao funcionamento de qualquer CQ, é possível observar que existe um critério destinado à Gestão estratégica do Centro Qualifica, que engloba o indicador “Garantia de Qualidade”. Ora, dentro deste indicador, é possível identificar como padrão de

referência a “Existência de práticas de avaliação da satisfação dos adultos inscritos face ao serviço prestado pelo Centro Qualifica”.

Eram 20h07 quando chegou uma senhora com uma marcação para uma das formadoras. Foi a primeira vez que observei um momento deste género, de balanço de competências e considerei-o extremamente pertinente. Este feedback personalizado permite um acompanhamento único e adequado às necessidades de cada adulto. O trabalho desempenhado pelos formadores é de um cuidado e atenção única, estão atentos a cada pormenor e potencialidade existente em cada adulto. Além disto, outra particularidade desta profissão, é o facto de que cada formador ouve diariamente relatos da vida quotidiana dos adultos – esta senhora revela que tem tido imensos problemas e saúde que não lhe permitem...trabalha numa veterinária e surgem emergências que a impedem de estar presente nas aulas, outra senhora que tem o computador avariado e que não consegue trabalhar muito bem em casa...é necessário saber lidar com estas situações, é preciso saber não desvalorizá-las mas, em simultâneo, é preciso saber afunilar estas conversas e ser assertivo...muito exigente, não existe um curso para isto, são profissionais empáticos, atentos, com vocação para o trabalho com o público.

Um formador ou técnico não é só um educador de adultos, é um verdadeiro ouvinte, parceiro, amigo.

### *Relatório nº16*

*15 de novembro de 2022*

#### *Sala de Equipa e Sala de Formação 2*

Ainda não eram 16h30 quando entrei no Centro, dirigindo-me até à Sala de Equipa. Até chegar à sala, fui cumprimentando as colegas que encontrava pelos corredores.

Quando entrei na sala de Equipa, estavam presentes duas formadoras, uma técnica de ORVCC e a coordenadora do CQ. Prontamente, a coordenadora agradeceu-me pelo facto de lhe ter enviado um pequeno texto-resumo que ilustrava o trabalho que estou de momento a desenvolver no Centro. Segundo a coordenadora, anexou parte

desse texto a uma candidatura para os Projetos Locais Promotores de Qualificações. Após esta conversa, liguei o meu computador pessoal e comecei por rever o guião das entrevistas e a realizar as alterações necessárias. Na verdade, acontece que à medida que tenho efetuado leituras em casa sobre o Reconhecimento de Adquiridos Experienciais, tenho sentido a necessidade de realizar emendas ou de acrescentar perguntas ao guião. Enquanto trabalhava no computador, um adulto bateu à porta do Centro, questionando onde poderia obter atendimento. Rapidamente, as colegas encaminharam-no para a Sala de Atendimento. Em conversa posterior a este momento, apercebi-me que se tratava de um adulto que já tinha frequentado um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) de tipo A. A técnica de ORVCC informou que já só existem vagas para o mês de abril e que, portanto, tudo o que este adulto poderia fazer era aguardar novo contacto e estar atento às redes sociais do CQ.

Quase sem reparar, o tempo passou num instante e já eram 17h25, o que significava que faltavam apenas 5 minutos para se iniciar mais uma sessão de apresentação do Referencial, desta vez da área de competências de Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC). Confesso que esta área é das que me desperta mais interesse e curiosidade, estou ansiosa para ver como o grupo vai responder às temáticas trabalhadas nesta área. Como ainda faltavam alguns minutos para a sessão começar, juntei-me aos adultos que aguardavam no espaço de espera. Desta forma, pude observar um grupo de duas adultas a conversarem sobre os diferentes domínios de referência (DR) que são necessários incluir na autobiografia. Uma delas desabafava sobre a complexidade de conseguir completar maior parte dos DRs, queixando-se da falta de tempo até à data de entrega da primeira versão da autobiografia.

Entretanto, apercebi-me que a sessão tomaria lugar numa sala diferente, que passarei a designar de Sala de Formação 2. Assim, informei os adultos que aguardavam que poderiam ir entrando na outra sala. Nunca tinha entrado nesta sala e o que me chamou de imediato a atenção foi a disposição das mesas em formato de U ou de semicírculo. Além disso, nas paredes desta sala é possível observar diversas obras de arte expostas, muito possivelmente concebidas por alunos do agrupamento de escolas. Era possível visualizar desenhos e pinturas de flores, paisagens, árvores, etc. Enquanto os adultos se sentavam nas cadeiras, iam fazendo comentários como: “Que bom podermos ver-nos uns aos outros! Na outra sala estamos todos de costas, mal dá para vermos as caras dos colegas”. Antes da sessão iniciar foi possível contar 13 adultos presentes na sala.

A formadora F. começou também a montar os materiais necessários à realização da sessão, designadamente um computador portátil. Ao longo deste processo pediu-me para ir buscar uma ficha tripla, de modo a poder ligar o cabo do carregador do computador. Assim fiz, dirigi-me até à sala de Equipa e perguntei se poderia levar uma ficha, ao que as formadoras presentes responderam que sim. Quando voltei para a Sala, a formadora F. confidenciou-me que precisava de ajuda para organizar umas fotocópias que tinha impresso para o grupo. Ajudei a organizar as fotocópias, colocando as páginas na devida ordem e agrafando-as. Pouco tempo depois, apercebemo-nos que faltavam fotocópias de um outro documento, pelo que me disponibilizei para ir imprimir mais. Como não sabia qual o procedimento para ir fotocopiar documentos, dirigi-me até à Sala de atendimento e questioneei a coordenadora, que me informou que seria necessário ir até à reprografia e pedir fotocópias em nome do CQ. Segui estas indicações e dirigi-me à reprografia, solicitando as cópias necessárias do documento. Após esperar alguns minutos, fui informada que as fotocópias estavam prontas e dirigi-me novamente para a Sala de Formação 2, onde a sessão já tinha começado.

Mais uma vez, constatei que cada formador cria e apresenta o seu próprio PowerPoint, seguindo os critérios que considerar mais úteis para a apresentação do Referencial. Neste caso, a formadora F. até inclui imagens, de modo a facilitar a compreensão da informação a ser transmitida. Nesta sessão foram apresentados os primeiros quatro núcleos geradores da área de competências de STC: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST); Ambiente e Sustentabilidade (AS); Saúde (S) e Gestão e Economia (GE).

Constatei que o grupo de adultos estava mais participativo ao longo desta sessão, fator esse que associei de imediato ao facto de a disposição da sala ser diferente, permitindo uma troca de conversa mais fluída. Aliás, após a sessão terminar transmiti esta informação à coordenadora, de forma informal, que me respondeu que este era um facto interessante. Esta conversa, inclusive, continuou e evoluiu para tentarmos perceber se seria possível transportar as sessões de RVCC para aquela sala. Infelizmente, como a sala não dispõe de um quadro branco fixo que permita a escrita de anotações, essa hipótese foi, por enquanto colocada em suspenso.

A sessão correu como esperado e os adultos foram colocando as suas dúvidas sem grandes constrangimentos, participando de forma bastante livre e organizada.

Eram 21h quando arrumei o computador e deixei a Sala de Equipa, onde nesta altura já só restava uma colega a trabalhar.

*Relatório nº37**16 de janeiro de 2022**Sala de Equipa + Sala CQ + Biblioteca Escolar*

No dia 16 de janeiro, cheguei ao CQ pouco antes das 16h30. Na sala de equipa, encontrava-se uma TORVC e três formadoras de áreas de competência. Neste dia, estava prevista a realização de uma visita à biblioteca escolar, com um grupo de RVCC (grupo 20). Esta visita, inserida numa das sessões de formação complementar, contemplava diversos objetivos pedagógicos. Além da visita permitir que os adultos conheçam a biblioteca escolar, um dispositivo cultural interessantíssimo e, neste caso, de acesso direto e gratuito, permite também que os adultos conheçam as valências e o trabalho desenvolvido pela mesma.

Assim sendo, pelas 17h30, reunimo-nos na sala CQ, eu, a formadora (FP) e os adultos. Prontamente, a FP explicitou que na biblioteca esperava-nos uma professora bibliotecária, que trataria de conversar um pouco sobre a rede nacional de bibliotecas escolares. A FP reforçou que todas as informações recolhidas nesta visita serão proveitosas para um exercício de escrita a realizar e a incluir na autobiografia. Deste modo, em conjunto com os adultos, dirigimo-nos até ao edifício em que se situa a biblioteca, tendo sido recebidos pela professora bibliotecária S, que nos encaminhou para uma área mais privada da biblioteca, em que existiam várias cadeiras dispostas, um quadro branco e um projetor. No quadro branco, era possível observar uma apresentação powerpoint, que exibia uma imagem da biblioteca escolar.

Já os sete adultos presentes estavam sentados nas diversas cadeiras dispostas, quando a bibliotecária S fez questão de se apresentar. Cada adulto tinha nas mãos um caderno/bloco de notas e uma caneta, de modo a tirar anotações. Todos pareciam bastante interessados nas palavras da professora S. De modo a iniciar a palestra, a professora S. questionou os adultos: “Qual é o conceito que vocês têm de biblioteca?”, ao que prontamente uma adulta respondeu “Pouco ou nenhum!”. Assim sendo, a bibliotecária optou por desenvolver esta questão, abordando diversos aspetos inerentes ao funcionamento das diversas tipologias de bibliotecas: evolução do conceito de biblioteca; rede de bibliotecas escolares; atividades de formação de leitores; principais diferenças entre bibliotecas escolares, municipais, particulares, comunitárias, ambulantes; plano nacional e/ou local de leitura. Ao longo da palestra os adultos

demonstraram-se bastante atentos, sendo que todos, sem exceção, tiraram notas sobre as palavras proferidas pela bibliotecária. Creio que a palestra durou cerca de 1 hora e meia, seguindo-se uma visita guiada à restante biblioteca. Nesta visita, foi possível os adultos perceberem como está organizado o sistema de catalogação da biblioteca. Além disso, outra informação relevante foi o facto de a escola em que se insere o CQ ser ajustada às necessidades de alunos com deficiências visuais, o que se traduz também nas ofertas de que a biblioteca dispõe. Isto é, ao longo da visita guiada, foi possível observar livros em braille e aparelhos que permitem a conversão de livros em áudio. Ao longo da visita, acompanhei os adultos, prestando apoio sempre que necessário e respondendo a algumas questões que iam colocando.

No fim da visita, tirámos algumas fotografias de modo a assinalar o momento. Antes de sairmos da biblioteca, a bibliotecária distribuiu fichas de inscrição na Rede de Bibliotecas da cidade, sendo que o preenchimento desta ficha permite a requisição de livros e outros materiais didáticos. Seguidamente, regressámos à sala CQ, onde a FP questionou se os adultos tinham gostado da experiência, obtendo respostas muito positivas. Além disso, no tempo que ainda faltava para terminar a sessão, a FP mostrou alguns livros da biblioteca escolar e da biblioteca do CQ, mais especificamente biografias, passíveis de requisição. Os adultos demonstraram-se interessados nos livros, folheando-os e colocando algumas questões. Por volta das 19h30, os adultos abandonaram a sala CQ, despedindo-se de nós.

Considero que a visita se demonstrou enquanto uma excelente oportunidade de formação, permitindo que os adultos pudessem conhecer o funcionamento interno de uma biblioteca. Ao longo da visita, muitos dos adultos foram retirando livros das estantes, folheando-os lentamente e apreciando pequenos momentos de leitura.

**Relatórios nº 44 e 45**  
**31 de janeiro e 1 de fevereiro**  
**Sala Laranja CQ**

- **31 de janeiro – Inscrições no Curso Português Língua de Acolhimento**  
**14h30 – 20h**

- **1 de fevereiro – Inscrições no Curso Português Língua de Acolhimento**  
**10h-17h30**

Antes de se iniciar o horário de abertura das inscrições, a formadora AP, responsável pelo acolhimento de adultos estrangeiros, teve o cuidado de me explicar pormenorizadamente quais os procedimentos a adotar no momento da matrícula, fornecendo-me informações base, como por exemplo:

O curso conta com 150 horas, tendo início previsto em fevereiro, prolongando-se até ao mês de julho. No entanto, de momento ainda não existe um formador atribuído, pelo que os adultos que se inscrevam têm de aguardar posterior contacto com a informação de quando se iniciam as aulas. De momento, estão previstas abrir quatro turmas, três de nível A1/A2 e uma de nível B1/B2. As aulas decorrem três vezes por semana, das 19h até às 22h20, exceto num dos dias da semana, em que os adultos só têm metade do tempo dos restantes dias. Como taxa de inscrição e valor de produção do cartão escolar, os adultos têm de pagar um montante de 18 euros. Ademais, espera-se ainda a existência de ajudas de custo, nomeadamente subsídio de alimentação (de apenas dois dos dias das aulas).

Na sala laranja do CQ, encontravam-se dispostas duas mesas, que tinham cadeiras em ambos os lados. Desta forma, eu e a colega AP sentámo-nos num dos lados, para que os adultos se pudessem ir sentando no lado oposto, conforme fossem chegando. Fora da sala, junto à porta, a coordenadora colocou quatro cadeiras encostadas à parede, criando um pequeno espaço de espera. Em cima da mesa principal, encontravam-se quatro folhas, cada uma com uma lista de nomes correspondente a uma das turmas. Assim sendo, foi necessário seguir prosseguir com os seguintes passos:

- 1º - Dar as boas-vindas ao adulto, convidando-o a sentar-se à minha frente;
- 2º - Perguntar o nome do adulto, de modo a confirmar se constava numa das listas presentes nas folhas. Após verificarmos essa informação, era necessário pedir uma cópia de um documento de identificação, podendo ser um Passaporte, um Cartão de

Cidadão do país do adulto ou um Título de Residência. Quando os adultos não traziam uma fotocópia, era necessário encaminhá-los para a reprografia da escola e aguardar que regressassem à sala. Além disso, também solicitámos uma fotografia, para a produção do cartão escolar. É ainda de ressaltar que muitos dos adultos não falavam minimamente português, pelo que o atendimento teve de ser realizado em inglês.

3º - Concomitantemente, retirávamos uma ficha de inscrição de outra mesa, bem como um envelope branco. No envelope, era preciso escrever “PLA – Turma (A1/A2 ou B1/B2)” no canto superior direito e no centro escrevia-se o nome do adulto e a respetiva nacionalidade. Já na ficha de inscrição, era necessário preenchermos informações como: Nome, Nacionalidade, Tipo de Documento, Datas de Emissão e de Validade de Documentos, NIF, NISS, Habilitações literárias no país de origem, Morada, Localidade, Situação Profissional e respetiva empresa e funções desempenhadas. Algumas destas informações constavam nos documentos que os adultos forneciam, porém outras era necessário questionar. Nestes casos, nem sempre era fácil obter as informações necessárias, uma vez que tínhamos a língua como barreira de comunicação. Para conseguirmos criar canais de comunicação mais efetivos, foi necessário recorrer à utilização de gestos e de tradutores;

4º- Por fim, bastava fornecer aos adultos todas as informações necessárias sobre o curso, como a duração, a frequência das aulas, os horários, entre outras. De seguida, despedíamos-nos, lembrando que a escola entrará em contacto brevemente, anunciando quando começará o curso.

Para mim, foi uma das experiências mais enriquecedoras que tive em contexto de estágio, pois permitiu presenciar diversas realidades existentes. Iam surgindo dúvidas específicas associadas às necessidades de cada adulto, que naturalmente eu não sabia como esclarecer, pelo que tinha de recorrer à experiência da minha colega AP, questionando-a por diversas vezes. É nestas situações que o aprender a fazer ganha verdadeiro significado, quando se vai além do conhecimento teórico e se lida com a realidade prática. A título de exemplo, eu nunca tinha sequer visto um cartão de título de residência, não fazia ideia de onde podia localizar o número de documento. Muitos dos adultos estrangeiros faziam questão de partilhar um pouco da sua história de vida, partilhando connosco de onde vinham, como era a sua constituição familiar e os motivos de quererem frequentar o curso PLA. No geral, foi perceptível que os adultos queriam

Só assim, experienciando a realidade, é possível desenvolver competências de resolução de problemas, de pensamento crítico, capacidade de mobilização e capacidade de adaptação e flexibilidade. Além disso, também tive a oportunidade de aperfeiçoar as competências de comunicação, uma vez que fui obrigada a encontrar formas de comunicação adequadas à situação. Ao longo dos dois dias, a coordenadora foi visitando a sala, de modo a elaborar pontos de situação, preocupando-se em saber quantos adultos já se tinham inscrito.

### *Relatório n°48*

*10 de fevereiro de 2023*

#### *Auditório da Escola em que se insere o CQ*

Pelas 19h40, teve início a Cerimónia de Entrega de Diplomas, dinamizada pelo Centro Qualifica. O auditório principal da escola encontrava-se repleto de formadores, técnicos ORVC, adultos que tinham recentemente completado o 9<sup>a</sup> e 12<sup>o</sup> ano e respetivas famílias.

Para se iniciar a cerimónia, a coordenadora do Centro Qualifica, AM, começou por dar as boas-vindas aos presentes, introduzindo o alinhamento do evento. Seguidamente, deu a vez ao diretor do agrupamento de escolas, professor JV, que alegremente parabenizou os adultos que obtiveram recentemente os seus diplomas, ressaltando a importância da certificação.

Seguidamente, a coordenadora do CQ fez um breve balanço dos números alcançados pelo centro no ano de 2022: um total de 394 inscrições, com 264 encaminhamentos para modalidades do CQ e 82 encaminhamentos para processos de RVCC. Destes números, um total de 53 adultos certificaram-se no CQ, aumentando as suas qualificações. Quanto ao Acelerador Qualifica, medida do PRR, de um total de 40 pedidos pelo centro, já 20 candidatos obtiveram o incentivo financeiro. Abordou-se ainda o curso de Português Língua de Acolhimento, que em 2022 integrou duas turmas e, brevemente, será possível testemunhar a criação de mais 4 turmas.

Após a apresentação destes dados relativos ao ano de 2022, deu-se a intervenção do professor E., mediador dos cursos EFA, que salientou a importância da “redescoberta

dos formandos pelo gosto de estudar”, o que conduz indubitavelmente a experiências de conclusão de certificação positivas.

O bloco seguinte de intervenções foi dedicado a testemunhos de adultos que completaram a certificação, por via de processos RVCC. Primeiramente, discursou a adulta Maria, diretora de logística de um grupo de cinco empresas, revelando que teve de realizar um “esforço muito grande” para conciliar a vida profissional e pessoal, com o processo. Ainda assim, revelou que considerou “os conteúdos dos módulos adequados” e que os formadores foram um complemento necessário à motivação para não desistir do processo. M. deixou ainda explícita a sua vontade de ingressar, muito brevemente, numa pós-graduação. Também o adulto MD, trabalhador na área da hotelaria, teve a oportunidade de discursar, mencionando que “nunca é tarde para fazermos escolhas melhores para nós próprios”. Além disso, afirmou ainda que considera que a conclusão da certificação “vai abrir mais portas para o futuro”, deixando a ponderação de ingressar no ensino superior. Por fim, foi a vez do adulto F. dirigir-se ao público presente na sala, que concluiu o processo de RVCC básico em 2017, deixando o seu apreço à equipa do CQ, caracterizando-a como “dinâmica e motivada”. Atualmente, encontra-se a integrar um grupo de investigação, após ter concluído uma licenciatura em psicologia.

Após os testemunhos dos adultos, seguiu-se a intervenção por parte da representante da ANQEP, Dr<sup>a</sup> Maria João Alves, responsável pelo acompanhamento dos Centros Qualifica. Começou por realizar um agradecimento aos adultos que concluíram os processos, referindo que o “agradecimento é na forma de ver o reconhecimento de que o trabalho desenvolvido nos gabinetes tem impacto na vida das pessoas” . A representante da tutela mencionou ainda que “estes momentos trazem-nos a satisfação da conquista, mas também nos trazem responsabilidade de conseguirmos corresponder às necessidades e expectativas das pessoas”. Segundo a mesma, “quem vem receber os diplomas, nós queremos que sinta a responsabilidade de continuar a estudar, de manter o ensino presente na ao longo da vida, avançando continuamente”. A este propósito, a representante afirma que tem noção de que “voltar à escola é difícil e um feito muito meritório”. Este trabalho também tem a intenção de repor a justiça para que as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar, possam fazê-lo”. Numa perspetiva mais analista, a Dr<sup>a</sup> Maria João revelou alguns dados do Programa Qualifica, referindo que o programa já obteve cerca de 900 mil inscrições em Centros Qualifica e mais de um

milhão de certificações, sendo que 100 mil foram através de percursos RVCC. Estes números representam, de forma inequívoca, a necessidade deste programa.

Por fim, já no terminar na cerimónia, distribuíram-se os certificados pelos adultos, tirando fotografias e celebrando a conclusão destas etapas de vida. Foi visível no olhar dos adultos certificados o orgulho de terem completado estes desafios. Deixo ainda menção a uma situação ternurenta, em que um grupo de amigas trouxe cartazes que exibiam as palavras “Parabéns, P.”, de modo a felicitar a Dona P., com cerca de 60 anos, que agora termina o seu processo de conclusão do ensino básico, contribuindo para a máxima de que “nunca é tarde para aprender”.

De um modo geral, considero que a cerimónia correu bastante bem, sendo que foi notória a importância de momentos como este para solidificarem e, de certo modo, encerrarem os percursos percorridos pelos adultos.

### ***Relatório nº52***

***Dia 6 de março de 2023***

***Sala CQ***

#### ***4º Sessão CP***

A sessão iniciou pelas 17h30, com a presença de 8 adultos na sala. A FB prontamente comunicou a temática da sessão de hoje: Democracia Participativa. Começou por abordar o associativismo, questionando os adultos sobre as associações que costumam frequentar e informando-os que essas informações podem ser úteis para a autobiografia, se exploradas devidamente. Falou-se sobre a necessidade dos atores da sociedade civil (qualquer cidadão), necessários para um melhor funcionamento das comunidades e organizações.

#### ***Atividade PLA “Leituras em vários sotaques”***

A propósito do dia internacional da Língua Materna, a biblioteca escolar do agrupamento de escolas em que se insere o Centro Qualifica, organizou um momento cultural, contando com os alunos das diversas turmas do curso Português Língua de Acolhimento.

Assim sendo, pelas 19h30, reuniram-se no auditório da escola secundária, alunos do PLA, alunos de cursos de educação e formação de adultos (EFA), formadores, professores e elementos da comunidade. Num ambiente extremamente heterogéneo, com pessoas das mais diversas etnias, género, idade e nacionalidade, enquanto se aguardava pelo início da atividade, construiu-se inevitavelmente espaço para a existência de um momento de confraternização entre todos. Enquanto aguardava, também eu, pelo início da sessão, pude observar algumas caras familiares, a quem realizei as inscrições nas turmas PLA. Para mim, foi também interessante poder testemunhar que estes alunos, recentemente inscritos nos cursos PLA, estavam a interagir alegremente com os restantes, sinal de um processo de integração bem conseguido.

Pelas 17h45, uma representante da biblioteca escolar dirigiu-se ao microfone para dar as boas-vindas aos presentes. Neste primeiro discurso, revelou que esta atividade foi criada para que todos os alunos possam partilhar um pouco da sua cultura. Concomitantemente, mencionou também que existia uma grande probabilidade de o público não conseguir compreender muitos dos textos que os adultos estrangeiros iriam ler, uma vez que o fariam na sua língua materna. Desta forma, invocou, como que num exercício de empatia, o facto de muitos estrangeiros, quando chegam a Portugal, também não conseguem compreender a língua dominante, enfrentando sérias dificuldades de comunicação.

Seguidamente, uma outra profissional que exerce funções no Centro Qualifica enquanto mediadora intercultural, informou os presentes relativamente à organização da sessão, avisando que a apresentação contemplaria diversos continentes. Além disso, mencionou ainda que cada adulto apresentaria, de forma sucinta, o seu país (hábitos e costumes) e leria um texto à escolha, na sua língua materna.

Ao longo da sessão, foram lidos textos provenientes da Moldávia, Portugal, Ucrânia, Afeganistão, China, Paquistão, Síria, Brasil, Colômbia, Peru, África do Sul e Senegal.

Após os adultos terem apresentado as suas leituras, houve ainda tempo para um breve discurso da Associação de Migrantes do concelho, que se demonstrou disponível para prestar apoio a todos os migrantes que precisem.

A missão do CQ não passa apenas por ensinar a língua portuguesa, incide também na integração na comunidade a que, agora, pertencem.

A este propósito, nunca é demais equacionar a importância indiscutível da Educação Intercultural, que emerge enquanto um espaço de diálogo e consciência sobre a diversidade existente na sociedade e o que isso representa em termos culturais. Ramos (2009) perspectiva que “a diversidade cultural poderá sustentar o reconhecimento positivo da diferença, do Outro mas poderá, também, servir de suporte para acentuar as diferenças entre as maiorias e minorias e desencadear atitudes de discriminação, racismo e exclusão” (p.1). Por este mesmo motivo, considero que muitas vezes é também necessário (re)centrar a educação nos valores da empatia, do respeito, do apoio mútuo, da compreensão e da valorização do outro, uma vez que ao conhecermos e promovermos a diversidade, estamos simultaneamente a assumir um compromisso cívico, contribuindo para dinâmicas de aprendizagem social. Os agentes de intervenção educativa, por sua vez, assumem um grande papel na promoção de uma educação igualitária e que contemple a interculturalidade. Educadores, professores, técnicos e políticos têm também um papel essencial na promoção da interculturalidade, criando estratégias curriculares que permitam desenvolver o espírito crítico face à realidade intercultural que nos rodeia.

*Relatório nº56*

*Dia 21 de março de 2023 – 16 horas*

*Sala de Equipa*

Hoje, como não tinha em mente assistir a nenhuma das sessões agendadas, optei por ficar na sala de equipa a investir na conceção do relatório de estágio, mormente ao nível da metodologia do trabalho de investigação. Enquanto trabalhava na escrita do relatório, aproveitava para ir acompanhando as conversas, dinâmicas e interações entre formadoras e TORVC.

A determinado momento, uma das formadoras pediu auxílio aos presentes na sala de equipa para testarem uma dinâmica que pretendia aplicar numa das sessões que leciona. Neste sentido, dirigi-me até ela para compreender melhor a intenção da atividade. Ora, a formadora AL estava a aprender a elaborar e apresentar um questionário através da ferramenta *Kahoot*. Ao seu lado, estava a formadora V a

acompanhar todo este processo, uma vez que já costuma usar essa ferramenta nas suas sessões. Assim sendo, juntei-me e, através do meu telemóvel, comecei a responder ao questionário. Enquanto a formadora V explicava todos os passos necessários à aplicação do questionário, a formadora AL ia anotando todas as fases do processo. É de relembrar que a formadora AL conta reformar-se muito brevemente, o que torna ainda mais louvável o interesse e o investimento em aprender novas metodologias e estratégias de ensino para aplicar em sessões com adultos. Aliás, através do trabalho de observação que tenho desenvolvido, estou em crer que maior parte dos formadores do CQ demonstram preocupação em utilizar metodologias de ensino variadas e apropriadas à realidade da atualidade, investindo na utilização das TIC. Além disso, outra observação que tem sido constante, prende-se com o facto de a equipa demonstrar uma vertente colaborativa bastante aprimorada. É costume os formadores solicitarem o auxílio e apoio dos restantes elementos da equipa, quer em matérias informáticas, quer em termos de planeamento das sessões, quer noutras temáticas inerentes ao trabalho do centro.

Mais tarde, bateu à porta um adulto, que em inglês questionou se era ali o CQ. Como os atendimentos acontecem noutra sala, acompanhei-o até lá de modo a averiguar se existia alguém disponível para recebê-lo. Como já passava do horário de atendimento do CQ e não se encontrava ninguém no respetivo gabinete, optei por questionar o adulto sobre o assunto que queria tratar, pois talvez conseguisse ajudar de alguma forma. O adulto, de nacionalidade estrangeira, mencionou que tinha feito a inscrição na passada semana no curso de Português Língua de Acolhimento e que precisava de entregar documentos e assinar a inscrição. Perguntei-lhe se teria disponibilidade para regressar noutro dia desta semana, de modo a poder conversar com a TORVC que está a tratar do seu processo. O adulto anuiu e questionou-me sobre os horários de atendimento do CQ. Encaminhei-o até à porta do gabinete, em que existe uma folha exposta com os horários, sendo que, uma vez que o adulto era estrangeiro, foi necessário traduzir o horário, clarificando os dias da semana. Esta situação levou-me à reflexão sobre outra questão que tenho pensado face às situações que tenho experienciado no CQ: Que desafios se colocam ao acolher turmas do curso de Português Língua de Acolhimento? Isto é, que implicações estas dinâmicas têm no quotidiano do CQ? Que situações é necessário repensar tendo em conta que se está a lidar com turmas de adultos estrangeiros que, neste caso, mal falam português? Que dispositivos é necessário agilizar para se poderem garantir ofertas de educação de adultos adequadas? Neste âmbito, é necessário relembrar que o CQ promove atividades e dinâmicas que envolvam estas turmas.

**Anexo III- Guiões de entrevista**

Guião 1 – Entrevista a adultos que estavam a iniciar o processo

***Perceções de Adultos sobre os Processos de Reconhecimento,  
Validação e Certificação de Competências***

**Entrevistador** \_\_\_\_\_

**Entrevistado(a)** \_\_\_\_\_

**Recursos utilizados** \_\_\_\_\_

**Data** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Objetivos de entrevista:**

- Percecionar as motivações dos adultos aquando da inscrição no Centro Qualifica;
- Apurar as expectativas dos adultos face aos processos de RVCC;
- Compreender de que modo o processo de RVCC se adapta às necessidades educativas e formativas dos adultos;
- Perceber a forma como os adultos percecionam o acompanhamento das Técnicas de ORVC e dos Formadores;

Obs.: Guião de Entrevista do Grupo que está a **iniciar** o Processo de RVCC.

Bloco Temático	Objetivo do Bloco	Questões Orientadoras	Perguntas de Recurso e de Aferição
<p><b>BLOCO 1</b> <b>Legitimação da Entrevista</b></p>	<p>Explicar a situação de entrevista. Criar um ambiente propício à realização da entrevista, contextualizando o entrevistado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agradecer a disponibilidade ;</li> <li>2. Informar sobre o uso do gravador;</li> <li>3. Explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo;</li> <li>4. Colocar o entrevistado na situação de colaborador;</li> <li>5. Garantir a confidencialidade dos dados;</li> <li>6. Explicar o procedimento da entrevista, incluindo o tratamento de dados.</li> </ol>	<p>Reforçar a confidencialidade dos dados fornecidos.</p>
<p><b>BLOCO 2</b> <b>Caracterização do Entrevistado</b></p>	<p>Obter dados relativos à história de vida do entrevistado</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Faça um breve resumo do seu percurso de vida.</li> </ol>	<p>Onde nasceu? Que idade tem? Como era a sua relação com a escola?</p>

	Perceber os saberes adquiridos através de experiências profissionais e pessoais	2. Se tivesse de destacar os principais saberes decorrentes das experiências pessoais que viveu, quais seriam? E em termos de experiências profissionais?	Que nível de escolaridade tem? Que empregos teve até hoje? Qual é a sua situação profissional, de momento?
<b>BLOCO 3</b> <b>Processo de Inscrição no Centro Qualifica</b>	Apurar de que forma o adulto obteve conhecimento da existência do Centro Qualifica;  Perceber quais as motivações iniciais para prosseguir com a inscrição no Centro.	1. Como tomou conhecimento da existência deste Centro Qualifica?  2. De que forma entrou em contacto com o Centro Qualifica, num primeiro momento?  3. Com que intenção contactou o Centro Qualifica?  4. Que ideia tinha sobre o	Foi através de conhecidos ou colegas de trabalho? Através de anúncios publicitários ou de redes sociais?

		trabalho desenvolvido nos Centros Qualifica?	
<b>BLOCO 4</b> <b>Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências</b>	Perceber como decorreu o processo de <b>encaminhamento</b> , orientado pela técnica de ORVCC	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Antes de ter a primeira sessão com a técnica de ORVC, já sabia que queria seguir um processo de RVCC?</li> <li>2. Por que motivo optou por seguir um processo de RVCC?</li> <li>3. Nas sessões de apresentação do processo, ficou claro para si quais serão as etapas presentes nos processos de RVCC?</li> </ol>	As técnicas de ORVC transmitiram informação clara?  Conseguiu entender facilmente como decorrerá este processo?
	Perceber as <b>expectativas</b> do adulto face ao processo de RVCC	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De momento, quais são as suas expectativas para este</li> </ol>	

		<p>processo? O que é que acha que vai acontecer durante estes meses em que frequentará o Centro Qualifica?</p> <p>2. Como está a ser o processo de escrever uma autobiografia?</p> <p>3. Considera que vai ser complicado conciliar os afazeres pessoais e profissionais com este processo de concluir o 12º ano de escolaridade?</p>	
<p><b>BLOCO 5</b> <b>Conclusão da Entrevista</b></p>	<p>Dar por terminada a entrevista, agradecendo a colaboração do entrevistado;</p> <p>Verificar que o</p>	<p>Agradecer novamente a disponibilidade;</p> <p>Garantir que o tratamento de dados</p>	<p>Tem alguma informação que gostaria de acrescentar?</p>

	<p>entrevistado compreende a pertinência do seu testemunho;</p> <p>Deixar evidente a confidencialidade dos dados recolhidos e disponibilizar os materiais provenientes da gravação e análise da entrevista.</p>	<p>será processado com rigor, protegendo a identidade do entrevistado;</p> <p>Disponibilizar para enviar o trabalho final.</p>	
--	---	--	--

Guião 2 – Entrevista a adultos que estavam a terminar o processo

*Perceções de Adultos sobre os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*

**Entrevistador** \_\_\_\_\_

**Entrevistado(a)** \_\_\_\_\_

**Recursos utilizados** \_\_\_\_\_

**Data** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Objetivos de Entrevista:**

- Percecionar as motivações dos adultos aquando da inscrição no Centro Qualifica;
- Apurar as expectativas dos adultos face aos processos de RVCC;
- Compreender de que modo o processo de RVCC se adapta às necessidades educativas e formativas dos adultos;
- Perceber a forma como os adultos percecionam o acompanhamento das Técnicas de ORVC e dos Formadores;
- Entender os níveis de satisfação dos adultos inscritos face ao serviço prestado pelo Centro Qualifica.

Obs.: Guião de Entrevista do Grupo que está a **terminar** o Processo de RVCC.

Bloco Temático	Objetivo do Bloco	Questões Orientadoras	Perguntas de Recurso e de Aferição
<p><b>BLOCO 1</b> <b>Legitimação da Entrevista</b></p>	<p>Explicar a situação de entrevista; Criar um ambiente propício à realização da entrevista, contextualizando o entrevistado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Agradecer a disponibilidade;</li> <li>8. Informar sobre o uso do gravador;</li> <li>9. Explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo;</li> <li>10. Colocar o entrevistado na situação de colaborador;</li> <li>11. Garantir a confidencialidade dos dados;</li> <li>12. Explicar o procedimento da entrevista, incluindo o tratamento de dados.</li> </ol>	<p>Gostava de colocar alguma questão antes de começarmos a entrevista?</p>
<p><b>BLOCO 2</b> <b>Caracterização do Entrevistado</b></p>	<p>Obter dados relativos à história de vida do entrevistado; Perceber os saberes adquiridos através de experiências profissionais e pessoais.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Faça um breve resumo do seu percurso de vida (de preferência por ordem cronológica);</li> <li>2. Se tivesse de destacar os principais saberes decorrentes das experiências pessoais que viveu, quais seriam? E em termos de experiências profissionais?</li> </ol>	<p>Onde nasceu? Que idade tem? Como era a sua relação com a escola? Que nível de escolaridade tinha? Que empregos teve até hoje? Qual é a sua situação profissional, de momento?</p>

<p><b>BLOCO 3</b> <b>Processo de Inscrição no Centro Qualifica</b></p>	<p>Apurar de que forma o adulto obteve conhecimento da existência do Centro Qualifica;</p> <p>Perceber quais as motivações iniciais para prosseguir com a inscrição no Centro.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como tomou conhecimento da existência deste Centro Qualifica?</li> <li>2. De que forma entrou em contacto com o Centro Qualifica e com que intenção?</li> </ol>	<p>Foi através de conhecidos ou colegas de trabalho? Através de anúncios publicitários ou das redes sociais?</p> <p>Que ideia tinha sobre o trabalho desenvolvido nos Centros Qualifica?</p>
<p><b>BLOCO 4</b> <b>Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências</b></p>	<p><b>Etapa de Acolhimento e Encaminhamento</b></p> <p>Perceber como decorreu o processo de acolhimento e encaminhamento, orientado pelas técnicas de ORVC.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na primeira vez que veio ao Centro conseguiu obter informação clara e objetiva relativamente às questões/dúvidas que tinha?</li> <li>2. Antes de ter a primeira sessão de encaminhamento com a técnica, já sabia que queria seguir um processo de RVCC?</li> <li>3. Por que motivo optou por seguir um processo de RVCC?</li> </ol>	<p>Considera que as técnicas de ORVC transmitiram informação clara?</p> <p>Conseguiu entender facilmente como iria decorrer o processo de RVCC?</p>

		<p>4. Nas sessões de apresentação do processo, ficou claro para si quais seriam as etapas presentes nos processos de RVCC?</p>	
	<p><b>Decorrer do processo de RVCC</b></p> <p>Compreender o modo como decorreu o processo; fazer um levantamento da experiência do adulto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em que medida as sessões de apresentação dos Referenciais foram úteis?</li> <li>2. As sessões dedicadas às diversas áreas de competências foram aquilo que esperava? Como é que caracteriza essas sessões?</li> <li>3. Entre as três áreas de competências-chave que trabalhou na formação complementar, qual achou mais interessante ou útil? Porquê?</li> <li>4. Pode destacar alguns momentos dessas sessões que tenha considerado particularmente importantes ou desafiantes?</li> </ol>	<p>Considera que as sessões que teve têm semelhanças com a sua experiência prévia no ensino regular?</p> <p>O que é que gostou mais nas sessões? E o que gostou menos?</p>

		<p>5. Como descreve o acompanhamento que teve por parte das técnicas de ORVC? E o acompanhamento dos formadores?</p>	
	<p><b>Etapa de Certificação (Prova de Júri)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De que forma se preparou para a prova de validação/certificação?</li> <li>2. Considera que as sessões de preparação de prova, decorridas no Centro Qualifica com a presença de formadores e de uma técnica de ORVC, foram úteis? Em que sentido?</li> <li>3. A prova foi ao encontro das suas expectativas? Isto é, decorreu como esperava?</li> </ol>	<p>Como é que se sentiu no dia da prova de certificação? Considera que conseguiu evidenciar as suas principais competências?</p>
	<p><b>Confronto de Expectativas face ao processo de RVCC</b></p> <p>Proporcionar um confronto entre as expectativas iniciais do adulto face ao processo de RVCC e a realidade experienciada.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lembra-se das expectativas que tinha quando começou este processo?</li> <li>2. De que forma estas expectativas se verificaram?</li> </ol>	<p>Pensava que seria um processo mais demorado? Ou menos? Pensou que participar neste processo seria mais simples ou mais complicado?</p>

<p><b>BLOCO 5</b> <b>Balço da</b> <b>Experiência</b> <b>de RVCC</b></p>	<p>Compreender que balanço os adultos fazem do processo RVCC, nomeadamente ao nível das dificuldades sentidas, das potencialidades e das aprendizagens realizadas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais as principais dificuldades que sentiu ao longo do processo de RVCC?</li> <li>2. Que potencialidades/benefícios reconhece neste processo?</li> <li>3. Ao longo do processo, reparou em algumas alterações ao nível dos hábitos e formas de ocupação dos tempos livres?</li> <li>4. Consegue identificar alguma consequência menos positiva deste processo?</li> <li>5. De que forma as aprendizagens que realizou no âmbito da formação complementar são úteis para a sua vida pessoal e profissional?</li> <li>6. De modo geral, que balanço faz deste percurso?</li> </ol>	<p>Passou a ler mais livros? Ganhou hábitos de escrita? Participa em eventos culturais com mais frequência?</p> <p>Por exemplo, a relação com a entidade patronal e colegas de trabalho sofreu alguma alteração?</p>
---	--	---	--

<p><b>BLOCO 6</b> <b>Expectativas após ter concluído o processo de RVCC</b></p>	<p>Percecionar as expectativas existentes para o futuro a nível pessoal, profissional e social, após a conclusão do ensino secundário.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agora que obteve o certificado de conclusão do ensino secundário, quais são as suas expectativas para o futuro?</li> <li>2. Com a conclusão do processo, que novos objetivos pessoais, profissionais e sociais nascem?</li> </ol>	
<p><b>BLOCO 7</b> <b>Conclusão da Entrevista</b></p>	<p>Dar por terminada a entrevista, agradecendo a colaboração do entrevistado; Verificar que o entrevistado compreende a pertinência do seu testemunho; Deixar evidente a confidencialidade dos dados recolhidos e disponibilizar os materiais provenientes da gravação e análise da entrevista.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agradecer novamente a disponibilidade;</li> <li>2. Garantir que o tratamento de dados será processado com rigor, protegendo a identidade do entrevistado.</li> <li>3. Disponibilizar para enviar o trabalho final.</li> </ol>	

*Nota.: Grelha adaptada de Amado (2014) “Manual de Investigação Qualitativa em Educação”*

## Anexo IV – Grade de análise de conteúdo

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
<p><b>Caracterização do percurso escolar do entrevistado</b></p>	<p>Nível de escolaridade antes da inscrição no processo de RVCC</p>	<p>Escolaridade básica</p>	<p>“Fiz a escola até ao 6º ano e depois saí” (E1)  “frequentei até ao 6ª ano” (E2)  “fiz o 6º ano” (E3)  “Tinha feito só a 4º classe” (E4)  “fiz o 8º incompleto, ficou a meio” (E5)  “repeti duas vezes o 9º ano, só consegui fazer à terceira quando mudei (...) para o curso profissional de técnico administrativo, aí sim, gostei e segui e acabei” (E6)  “saí com 14 anos, tinha acabado de passar para o 9º ano, fiquei com o 8º feito mas já não iniciei o 9º ano” (E8)  “o 9º ano” (E9)  “andei na escola até ao 8º ano” (E10)</p>
		<p>Escolaridade secundária</p>	<p>“frequentei o 10º ano na área de economia, só que não gostei e depois mais tarde, no ano a seguir, mudei para humanidades (...) e acabei por sair.” (E7)</p>

	<p>Motivações para a desistência escolar</p>	<p>Pessoais e Sociais</p>	<p>“(…) antigamente, para uma menina cigana fazer o 6º ano, na minha altura…” (E1)</p> <p>“(…)Eu acabei por sair ao 6º ano para ajudar a minha mãe a tomar conta do meu sobrinho” (E2)</p> <p>“já tinha 16 anos e já não permitia estudar mais.” (E3)</p> <p>“eu sou das raparigas a mais velha e tive de ir para casa tomar conta das raparigas lá de casa, os rapazes é diferente” (E4)</p> <p>“como eu não gostava da escola e os meus pais tinham muito gosto que eu fosse para a universidade, mas eu como não gostava, eles também não me estiveram a pressionar e acabei por sair.” (E7)</p> <p>“os meus pais não queriam que eu saísse da escola. Queriam que eu continuasse e eu dizia a eles que não, que depois fazia o 9º ano à noite e naquela altura o 9º ano chegava e estava despachado” (E8)</p> <p>“a adolescência foi assim uma idade…tanto que eu deixei de estudar porque o meu pai disse-me “Ou estudas ou namoras”, quis logo foi namorar” (E9)</p> <p>“a minha mãe tirou-me da escola</p>
--	--	---------------------------	---

			com 15 anos” (E11)
		Profissionais	<p>“na altura, era mais complicado e optei por ir trabalhar” (E5)</p> <p>“antigamente era diferente porque havia mais dificuldade e eu sentia também que tinha de trabalhar para ter também algum que a minha mãe pouco me podia ajudar nas minhas coisinhas” (E5)</p>
	Relação existente com o meio escolar	Relação positiva	“eu até tinha boas notas e pronto, era uma aluna razoável” (E1)
		Relação negativa	<p>“Os professores antes batiam muito à gente” (E3)</p> <p>“cada vez que se ia à escola, tinha-se muito medo. Nessa forma, não gostei por causa disso” (E3)</p> <p>“eu estava farta da escola, estava muito muito muito farta da escola porque ninguém chamava pelo meu nome, era cigana para isto, cigana para aquilo, eu não brincava com ninguém, ficava sempre de fora” (E4)</p> <p>“não gostava também muito da escola e acabei por sair, pronto e foi opção minha” (E5)</p> <p>“acho que nunca tive o bichinho</p>

			<p>para a escola” (E5)</p> <p>“eu para ser sincera nunca gostei muito assim da escola, gostava muito dos amigos, dos colegas, dos professores, mas estudar “está quieto”, como se costuma dizer” (E7)</p> <p>“eu não gostava da escola... eu a português era terrível, era do tempo das reguadas” (E9)</p> <p>“ela dizia que aquela fila, que estava junto dela, era dos burros” (E11)</p> <p>“eu chorava à minha mãe que não queria ir para a escola” (E11)</p>
	<p>Tentativas anteriores de realização de um processo de RVCC</p>	<p>Limitações que não permitiram a conclusão do processo</p>	<p>“Eu já tinha-me inscrito num antes, só que o horário era diferente, era à noite e depois já não dava e então nesse desisti, logo ao princípio porque não conseguia mesmo conciliar os dois horários” (E1)</p> <p>“eu cheguei a estudar de noite e não foi fácil, eu desisti a meio também porque não era fácil, andava a trabalhar, ainda era jovem e saía do trabalho, ia para casa e ainda estudar de noite” (E5)</p> <p>“Eu já tinha tentado há alguns anos atrás, mas nesse ano a minha filha era pequena e foi uma gestão</p>

			<p>difícil e não me sentia preparada” (E6)</p> <p>“Há uns anos atrás eu inscrevi-me, eu não sei no que é que foi, mas não foi aqui, foi na ***** *****, era também qualquer coisa assim para fazer para depois concluir o 12º, eu lembro-me que aquilo era uma trapalhada tão grande que eu fui lá, ainda fiquei mais confusa e não me deu de todo vontade de continuar, não cheguei depois a ir” (E7)</p> <p>“já é a terceira vez que eu me inscrevo para completar o secundário, mas tenho adiado e tem passado” (E9)</p> <p>“inscrevi-me para fazer o RVCC secundário mesmo, do 12º. Não o concluí porque entretanto a minha filha nasceu e eu a ter tempo para me desmultiplicar por uma data de funções, acabei por ter de abdicar de alguma e esta foi outra vez...foi sempre esta, são sempre os estudos” (E10)</p> <p>“Então no final dos 3 anos tive que desistir porque só ia à última aula” (E11)</p>
--	--	--	--

<p><b>Motivações para a inscrição no Centro Qualifica</b></p>	<p>Motivos para o entrevistado querer voltar a estudar</p>	<p>Motivações pessoais</p>	<p>“como a minha mulher precisava do 9º ano e depois a gente veio aqui à escola... no início era para ser só para ela (...) mas depois ela convenceu-me a vir” (E3)</p> <p>“Eu fui ao Centro de Emprego e eu disse “Olhe, eu ando à procura de uma formação que me dê a escola e formação técnica, que eu possa mexer, que eu possa tocar, que eu possa desenvolver” e eles disseram “assim não temos mas pode ir à ***** ***** que tem lá o Centro Qualifica, experimenta e vê lá o que é que eles têm e daí nasceu.” (E4)</p> <p>“a decisão foi muito – talvez não vá mudar nada na minha vida daqui para a frente em termos de trabalho - mas eu tenho alunos vindos daqui e de outras escolas do curso de auxiliar de ação médica e não me sentia justamente comigo, eles não sabem que eu não tinha a mesma escolaridade que eles, eu estava ali para os ensinar na parte prática e avaliar essa parte mas custava-me estar a dar-lhes uma nota quando eles estavam a ser avaliados para uma escolaridade superior à minha.” (E6)</p> <p>“já me custava um bocadinho</p>
---	--	----------------------------	---

		<p>quando ia a algum lado, por exemplo, principalmente nas fichas de inscrição da escola dos meus filhos, pedem sempre as habilitações literárias e era algo que me incomodava, para ser muito sincera, o escrever o 9º ano nas habilitações literárias” (E7)</p> <p>“já era um sonho meu. Essa era a base que eu tinha e o meu pai disse sempre “devias acabar o secundário” e o meu pai faleceu em 2011, o tempo passou rápido...e eu disse “qualquer dia vou para a escola e faço, qualquer dia” era sempre qualquer dia, qualquer dia vou...mas sempre tive aquela convicção assim “eu ainda vou conseguir fazer o 12º e vou mesmo” e agora, ultimamente, juntei um bocado o útil ao agradável” (E8)</p> <p>“para me qualificar enquanto técnico de som, para ter um diploma, para ir para uma instituição estudar e passarem-me esse diploma, tenho de ter o 12º” (E10)</p> <p>“eu sempre quis ficar com o 12º ano” (E11)</p> <p>“eu acho que a gente hoje em dia tem cursos online que a gente pode tirar mas tem de se ter o 12º,</p>
--	--	--

			também é por causa disso” (E11)
		<p>Motivações profissionais</p>	<p>“eu quando entrei neste trabalho, o ACM disse que era bom, como eu só tinha o 6ª ano, para a minha profissão era bom eu ter mais um bocadinho de estudos” (E1)</p> <p>“eu quis-me inscrever no Centro para tirar o 9º ano porque eu gostava de ir trabalhar para a Câmara e eles precisam do 9ºano” (E2)</p> <p>“a empresa está a ajudar-nos a termos mais estudos” (E5)</p> <p>“então comecei a pensar “nós nunca sabemos o dia de amanhã” eu hoje sou auxiliar mas pode acontecer alguma situação que tenha de passar, por exemplo, para a parte administrativa e aí já é obrigatório mesmo ter o 12º e poder-me-ia cortar as pernas nesse sentido.” (E7)</p> <p>“eu como funcionário público só tinha a possibilidade de subir mais um número dentro do 12º ano” (E8)</p> <p>“se acontece alguma coisa ou se</p>

			<p>eu sou despedida, como é que eu vou...vou agarrar-me ao quê? Com o 9º ano ninguém me dá trabalho” (E11)</p>
<p><b>Percepções de experienciar um processo de RVCC</b></p>	<p>Percepções da etapa de acolhimento e encaminhamento</p>	<p>Experiência na etapa de acolhimento e encaminhamento</p>	<p>“O que aconteceu foi a inscrição nessa primeira vez...e depois ficámos à espera que nos chamassem...e depois entretanto...pronto, começámos com o 9ª ano...” (E2)</p> <p>“Foi rápido” (E2)</p> <p>“Fiz uma inscrição que era para o ano que eu ia fazer, neste caso foi o primeiro ano que eu fiz, já havia uma turma completa nessa altura e disseram que depois diziam qualquer coisa.” (E4)</p> <p>“primeiro foi ver diversos caminhos, nós primeiro preenchemos todo um inquérito, umas folhas com várias áreas e várias perguntas sobre um pouco da nossa vida e depois foram mostrando vários caminhos que havia para chegarmos ao final do percurso e este sem dúvida foi, entre eles e eu, o que achámos mais certo para conseguirmos chegar a bom porto” (E6)</p> <p>“inscrevi-me, vim cá a uma</p>

		<p>entrevista, portanto logo desde a primeira abordagem, até terminar, só tenho a dizer bem porque fui sempre tão bem acolhida e como uma maneira tão leve de levar isto, que me levou mesmo a ir” (E7)</p> <p>“eu tive ali uma pequena entrevista, quando eu vim a essa reunião, elas já vinham com várias opções. Ou era esta, ou era aquela opção de fazer mesmo os três anos mas à noite, pronto.” (E7)</p> <p>“Eu preenchi o que tinha de preencher, a técnica fez-me as perguntas que achou que devia fazer e quais eram os meus objetivos de ter o secundário” (E8)</p>
	<p>Percepções sobre as sessões de apresentação e descodificação dos referenciais</p>	<p>Utilidade das sessões</p> <p>“nas primeiras sessões as formadoras tentaram pôr-nos a par da situação” (E1)</p> <p>“elas foram tentando me explicar e foram-nos enquadrando...até acho que foi bem aceite.” (E1)</p> <p>“ficou claro porque foi bem explicito o que a gente tinha de fazer” (E5)</p> <p>“O primeiro e o segundo fiquei ali muito à nora, “mas como é que eu vou fazer? Mas o que é que elas querem que eu ponha?” Acho que</p>

			<p>na terceira aula é que eu percebi o que era exatamente e depois eu ainda pus ali umas questões e não sei quê e pensei “Ah, já sei! Agora já se me fez luz.” (E8)</p> <p>“é um caminho porque as explicações iniciais foram-se completando ao longo do processo porque lá está, tudo o que vem escrito no referencial nem sempre é entendido à primeira com base naquilo que realmente e concretamente as professoras querem de nós” (E10)</p> <p>“devia ser num formato mais simplificado logo no início, do meu ponto de vista,” (E10)</p> <p>“Acho que sim que foram úteis, acho que é importante perceber como é que querem que a gente faça o processo, para já a gente tem de ter orientação, se não tivéssemos uma orientação, aí é que eu andava toda perdida” (E11)</p>
	<p>Perceções sobre as sessões de formação complementar</p>	<p>Utilidade das sessões</p>	<p>“as aulas foi para ajudar um bocadinho nesse sentido e eu acho que foi importante porque a gente estar a fazer isto sem ter estas formações aqui, não é fácil.” (E5)</p> <p>“Bastante utilidade. A nível pessoal e profissional também,</p>

		<p>muito mesmo. Sinto uma diferença muito grande” (E5)</p> <p>“por acaso fui bastante surpreendida pela positiva, em todas.” (E6)</p> <p>“aprendi bastante com esta visita e com tudo mais e com o que tivemos de pesquisar para a formação complementar e tudo, foi engraçado, foi giro” (E6)</p> <p>“isto não é difícil, mas é trabalhoso e se nós perdemos o fio à meada, é muito complicado arrancar outra vez e nesse sentido, era muito importante nós irmos às aulas porque elas ajudavam-nos” (E7)</p> <p>“as 3 áreas estão metidas na minha vida” (E8)</p> <p>“Acho que não foram mázinhas de todo” (E9)</p> <p>“agora com o inglês, foi um bocadinho complicado.” (E9)</p> <p>“Eu acho que as três se completam entre si, hoje em dia a nossa experiência de vida engloba todas elas, portanto não posso menosprezar nenhuma porque todas elas são importantes na sua área técnica para a gente desenvolver <i>N</i> tarefas diárias, são todas imprescindíveis” (E10)</p> <p>“Eu gostei das três, todas elas são</p>
--	--	---

			interessantes” (E11)
		Metodologias de trabalho utilizadas	<p>“as horas passava e a gente ‘ah já acabou? Já está na hora de ir embora? Passou tão rápido’...o trabalho ia-se fazendo tão bem que aquilo passava num instante.” (E1)</p> <p>“Eu gostei de todos, uns com mais dificuldade e outros com um bocadinho menos de dificuldade mas eu gostei de todos.” (E3)</p> <p>“a professora F. falava muito “então esta conta aqui, imagina se fosse assim de açúcar e tal” daí a trabalhar a matéria que eu gosto.” (E4)</p> <p>“Então não se tornou aquela coisa chata, cheia de contas e não sei o quê, não. Foi tranquilo mesmo” (E4)</p> <p>“Nunca as achei maçadoras, nunca saímos daqui com aquele ar de seca, pelo menos falo por mim, nunca vim com um ar de sofrer ou de seca, porque saíamos daqui bem e às vezes até passava num instantezinho, até estávamos entusiasmados” (E6)</p> <p>“o explicar é diferente, não é? Estamos a falar de adultos, não é crianças. A criança, geralmente ou às vezes não está tão atenta ou o</p>

		<p>que a professora diz, não aceita como a gente. A gente somos adultos e mais facilmente aceitamos o que a professora está a dizer, é mais fácil, é diferente” (E5)</p> <p>“Desde a gente fazer também o trabalho do material reciclado, também foi muito bom porque acabou por a gente divertir-se imenso nas aulas e acabámos por fazer uma coisa engraçada e que ficou em exposição” (E5)</p> <p>“foi sempre muito bom porque às vezes vinha cansada, confesso que uma vez ou duas, ainda me deu o sono, mas foi sempre de uma forma tão leve, tão prática, que nunca cansou” (E7)</p> <p>“ela também explica-nos com coisas do dia a dia, portanto achei bastante interessante, acho que as formações passavam muito rápido e estávamos sempre a aprender coisas novas.” (E9)</p> <p>“cada professora tem a sua técnica, tem a sua maneira, a sua filosofia de dar aulas” (E10)</p> <p>“não sabia como é que era no início, achei um bocadinho estranho, depois comecei a gostar” (E11)</p> <p>“acho que devia de haver assim</p>
--	--	--

		<p>tipo mais aulas para nós fazermos os trabalhos aí, pronto, para nos ajudar” (E11)</p> <p>“Mas acho que também era importante a gente ter umas aulas a fazer as coisas, eu sei que as professoras também não podem ver toda a gente, a gente ir escrevendo e tirando mais dúvidas, sei lá...acho que foi mais isso um bocadinho que faltou” (E11)</p> <p>“a única que eu fiquei assim mais coisa, foi o inglês, não sei se é o caso das outras pessoas mas a de inglês fiquei assim um bocado...porque se calhar também estava à espera que o inglês fosse diferente, não é?” (E11)</p>
	<p>Visitas fora do Centro Qualifica</p>	<p>“gostei de lá ir.” (E2)</p> <p>“eu gostei, de ir à exposição, de sair com os colegas e os professores.” (E4)</p> <p>“Devia haver mais (risos) porque a gente aprende muito na rua, não é só as crianças que aprendem na rua, nós também.” (E4)</p> <p>“Eu gostei muito da parte quando a gente foi fazer a visita ali à Câmara, quando houve a exposição, opá adorei tudo. Adorei a maneira como foi criado e da maneira como a gente foi ver</p>

			<p>essa exposição e como foi explicado, aliás e fizemos um trabalho sobre essa situação, eu gostei, foi muito interessante. Acho que é um bocado sair um bocado daqui da rotina” (E5)</p> <p>“sai um bocado da rotina, de estarmos aqui na aula e acabamos por aprender muita coisa” (E5)</p> <p>“foi giro, foi diferente” (E6)</p> <p>“São projetos engraçados e vale a pena sempre mostrar e aprende-se muito e visitá-los.” (E8)</p> <p>“nós acabámos por ficar só ali e não ter mais visita nenhuma, neste caso se calhar os colegas até acharam a biblioteca muito interessante, para mim não era nada de novidade...talvez ver outras coisas...” (E9)</p> <p>“foi engraçado! Foi interessante!” (E11)</p> <p>“estas visitas também são muito interessantes para o processo, também acaba por valorizar as aulas e a gente também aprende coisas diferentes” (E11)</p>
	Perceções sobre as	Preparação para a	<p>“treinando” (E1)</p> <p>“Nunca tinha assistido, nem sabia como é que era...eu ao princípio nem pensei que nós fossemos assim falar em público, pensei que era uma prova escrita” (E1)</p>

	<p>provas de certificação</p>	<p>prova</p>	<p>“As sessões elucidaram-nos bastante porque nós começámos a ver como é que era, menos a parte das perguntas” (E1)</p> <p>“Tivemos aqui ensaios com as formadoras, três ensaios...” (E2)</p> <p>“Foi o suficiente porque a gente já sabia o que a gente ia dizer mas o nosso receio era depois no final, o júri...das perguntas que o júri ia fazer” (E2)</p> <p>“Ia treinando no computador, as professoras fizeram em TIC um desenho do nosso trabalho e depois a gente ia ver e íamos falando sobre o que tínhamos aqui no texto” (E3)</p> <p>“depois ia estudando em casa, tinha de estudar bastante.” (E3)</p> <p>“Não me preparei, não tive tempo.” (E4)</p> <p>“não houve muita preparação” (E5)</p> <p>“Fiz o powerpoint, como foi sugerido, apresentei aqui às professoras, apresentei em casa duas vezes ou três e depois desisti porque depois achei que ainda ficava muito mais nervosa” (E6)</p> <p>“eu fiz o powerpoint, como foi pedido, elas deram uma lista do que é que queriam que eu aprofundasse, depois eu fiz um</p>
--	-------------------------------	--------------	--

			<p>powerpoint com diapositivos que elas pediram e depois preparei-me na forma como iria apresentar” (E7)</p> <p>“Não fiz preparação nenhuma em casa, sou sincera” (E7)</p> <p>“Treinei em casa, tirei o dia de férias” (E8)</p> <p>“Fui escrevendo, fui lendo um bocadinho” (E8)</p>
		<p>Realização da prova</p>	<p>“Podia haver algumas coisas que eu podia ter falado mais um bocadinho mas há aquela fase dos nervos ali, uma pessoa fica um bocadinho acanhada mas de resto correu bem” (E1)</p> <p>“afinal foram umas perguntas simples, tudo sobre a nossa autobiografia” (E2)</p> <p>“A prova correu bem mas a gente estava muito nervosos” (E3)</p> <p>“eu acho que tive mais ou menos bem nas perguntas” (E3)</p> <p>“correu bem, tirando os nervos da minha parte” (E4)</p> <p>“foi melhor ainda do que a preparação que eu fiz, correu ainda melhor e foi excelente. Correu bem e até vim mais calmo ainda do que para a própria preparação. Porque na preparação nós não sabíamos o que era,</p>

			<p>depois tendo noção do que é que íamos falar, tornou-se mais fácil para mim, vinha mais calmo, sem dúvida, foi bom.” (E5)</p> <p>“Correu bem, podia ter falado com um bocadinho mais de calma” (E6)</p> <p>“A biografia estava ali com um bocado de receio que me perguntassem coisas específicas e que eu não soubesse responder mas não!” (E7)</p>
	<p>Competências e aprendizagens adquiridas ao longo da realização do processo de RVCC</p>	<p>Aprendizagens no âmbito de CP</p>	<p>“com as aulas então da professora B., de Cidadania, eu chegava a dizer “olhe, isto até é uma lufada de ar fresco depois do trabalho” porque ela levava aquilo de uma forma tão boa, tão leve e tão brincalhona, às vezes também e nós interagíamos” (E7)</p> <p>“gostei muito da Cidadania porque lá está, explora muito do que eu faço, tem muito a ver com o que eu faço porque é a ajuda, a interajuda” (E7)</p> <p>“é uma área sempre muito interessante e aprendemos bastante” (E9)</p> <p>“a nível de cidadania, que é muito importante, lá está, aquilo que é explicado nas aulas é a forma correta de como um processo</p>

			<p>normal entre indivíduos deve decorrer e lá está, o mundo cá fora, era preciso que toda a gente realmente tivesse conhecimentos de cidadania, aí sim, o mundo seria uma maravilha.” (E10)</p>
		<p>Aprendizagens no âmbito de STC</p>	<p>“nós fizemos aquilo do microscópio que foi muito giro e eu como trabalho na urgência e tenho acesso ao laboratório, até pedi aos meus colegas que me deixassem ver no microscópio como é que era o sangue mesmo no real porque nós aqui vimos numa simulação e depois vi no microscópio real, foi muito giro.” (E6)</p> <p>“também foi muito interessante porque fizemos algumas experiências e mesmo trabalhos manuais. Fizemos um trabalho com produtos reciclados que tínhamos de fazer um animal” (E7)</p>
		<p>Aprendizagens no âmbito de CLC</p>	<p>“[o inglês] foi um desafio grande que a gente teve também, tanto para mim, como para os meus colegas” (E5)</p> <p>“o inglês não foi bem aquilo que eu estava à espera. Contava vir aprender um pouco e não foi por aí, de todo. Eu vinha com a mente aberta que vinha aprender e não</p>

			<p>foi isso que aconteceu, ou seja, nós tínhamos que mostrar o que sabíamos e da mesma forma tínhamos de saber o que não sabíamos, pronto.” (E8)</p> <p>“eu realmente não tenho bases nenhuma de inglês. Para pessoas que já há algum tempo não lidam com isso. Eu falo por mim, eu não tenho bases de inglês mesmo” (E9)</p>
		<p>Aprendizagens no âmbito das TIC</p>	<p>“a parte da TIC (...) Também foi interessante e foi uma mais valia como eu trabalho com o computador, na escola...tinha alguns conhecimentos mas fui aprendendo muitos mais conhecimentos: as tabelas, o <i>Powerpoint</i>...que são coisas que no meu trabalho são precisas muitas das vezes para atividades com os alunos, ajudou-me bastante” (E1)</p> <p>“Comecei a mexer melhor no computador e vou ter de continuar a trabalhar mais no computador” (E3)</p> <p>“Fizemos a história de vida desde o computador e depois passámos do computador para a pen. Daí foi mesmo a escrita, as teclas, a usar as duas mãos.” (E4)</p>
		<p>Aprendizagens no âmbito de MV</p>	<p>“a matemática era aquilo que me</p>

		(Matemática)	assustava mais e, no entanto, acho que foi das disciplinas que a gente conseguiu fazer melhor” (E1)
		Aprendizagens no âmbito de LC (Linguagem e Comunicação)	<p>“A parte que me custa mais é a expressão, eu entendo muito bem o inglês, o falar é que me custa mais um bocadinho. Mas pronto, a gente com ela (formadora) treinámos e tentámos fazer o melhor possível” (E1)</p> <p>“Também gostei muito de inglês, pronto é um bocadinho difícil, mas também gostei” (E3)</p>
	Experiência de escrita autobiográfica	Dificuldades sentidas	<p>“Eu já há muito tempo que não escrevia e depois como a gente não escreve, não sabe dizer as palavras corretas e depois dá-se muitos erros, dava muitos erros na autobiografia” (E3)</p> <p>“Se foi fácil de escrever? Não, porque eu tenho de voltar lá atrás, mesmo muito muito lá atrás e ir aos pormenores mais pequeninos, investigar aqui e investigar ali, fiz muita investigação” (E4)</p> <p>“essa parte não foi fácil porque a gente quando estamos a pensar para trás, depois há situações que a gente passou que custa um bocadinho falar um bocado nelas” (E5)</p>

		<p>Aspetos positivos</p>	<p>“não foi complicado. Há certas coisas que a gente ao escrever também vai relembrando de certas coisas da nossa infância que andam aqui adormecidas e que hoje não te lembras mas começa a escrever alguma coisa e vais-te lembrando” (E1)</p> <p>“Eu sempre gostei de escrever, portanto para mim escrever foi tranquilo” (E2)</p> <p>“É a parte boa do livro, é a investigação” (E4)</p> <p>“a gente a contar vai aprendendo muita coisa, coisas que a gente esqueceu-se e não só, muita coisa não é sobre a nossa vida, há coisas que as professoras também pediram e que a gente fez, que não estava incluído na nossa vida e a gente aprendemos também com essas coisas, foi bom.” (E5)</p> <p>“tudo compensa quando a gente começa a desenvolver a nossa história e começa-se a lembrar de coisas também que foram boas” (E5)</p> <p>“vou ter muito gosto em mostrar à minha família, mostrar o que é um bocadinho daquilo e aos meus filhos também” (E5)</p> <p>“trouxe-me muita coisa boa porque fez-me quase um</p>
--	--	--------------------------	--

		<p>recapitular da minha vida, pronto e acaba sempre por ser bom porque nós às vezes não o fazemos” (E7)</p> <p>“foi giro, pronto, porque voltei atrás, voltei atrás aos meus tempos de escola, aos meus tempos de infância, aos meus amigos, que muitos deles deixei para trás porque é mesmo assim, as pessoas mudam” (E7)</p> <p>“Eu acho que essa é a parte melhor, tirando depois a parte técnica que a gente tem que colocar lá, em termos do nosso objetivo do secundário, porque escrever uma história de vida a gente facilmente se tiver um bocadinho de paciência, com calma chega, agarra-se ao computador, não precisa de caneta e escreve, escreve, escreve” (E8)</p> <p>“Acaba por recordar e reviver e tem tanta coisa e eu acredito que eu consigo se voltasse a escrever este livro, tirando a parte técnica obrigatória que nós temos que meter, eu punha o livro 2 vezes maior que o que tem” (E8)</p> <p>“reviver coisas que já há muito tempo nem me recordava” (E9)</p> <p>“começo a escrever e começo a recordar e cada vez quero escrever</p>
--	--	---

			<p>mais” (E9)</p> <p>“é quase como se estivéssemos numa psicóloga a falar de nós, mas nós próprios a passar para o papel a nossa história” (E9)</p> <p>“tem sido assim tipo viver o passado” (E11)</p> <p>“eu acho que é bom porque também nos faz lembrar de coisas boas” (E11)</p>
	<p>Dimensão coletiva do processo de RVCC</p>	<p>Valorização do trabalho em grupo</p>	<p>“foi bom ser assim porque nós até nos ajudávamos uns aos outros, havia ali uma relação boa” (E1)</p> <p>“Colegas que também estavam no mesmo barco que o meu, não é? Estamos ali para ajudar umas às outras, era uma turma de meninas...mas foi bom.” (E4)</p> <p>“Aos meus colegas por a gente se apoiar aos outros, se não, não vínhamos, para ser só um ou dois era mais difícil e conseguimos conciliar em termos de todos.” (E5)</p> <p>“tem de ser coletivo, não vejo outra maneira sem ser coletivo porque sozinho não se consegue, é impossível. Eu acho que é impossível este processo não ter o grupo” (E5)</p> <p>“até nós entre colegas, também aprendemos, a interajuda que tivemos sempre uns com os</p>

		<p>outros, quando alguém se esquecia de algum trabalho ou sabia, tínhamos um grupo no whatsapp que facilitávamos essa informação, quando algum dizia “ai, eu não consigo, eu vou desistir” a gente dava incentivo a recomeçar, essa interajuda também acho que foi muito importante e para mim só me trouxe coisas boas” (E7)</p> <p>“eu gostei destas aulas, a gente também aprende e ouve outras pessoas e ouve outras coisas diferentes e acho que também é uma aprendizagem, também ouvimos os outros e também conhecemos pessoas novas, também é importante” (E11)</p>
	<p>Apoio familiar quanto à participação no processo de RVCC</p>	<p>Envolvência e Influência da família no processo</p> <p>“Tenho uma filha de 13 anos que teve imensa curiosidade em depois ler tudo e isso começa a aumentar o empenho de estar a escrever e correu muito bem” (E6)</p> <p>“Pedi ajuda à minha sobrinha, que foi as traduções e a professora perguntou-me e eu disse sempre “sim, professora, sozinha não consigo mas pedi ajuda à minha sobrinha” (E7)</p> <p>“Tive apoio da parte familiar, importante, exatamente. No inglês então, foi uma base</p>

		<p>muito...mesmo nas traduções, trabalhos que eu fiz em casa” (E8)</p> <p>“a minha filha também me ajudou, eu cheguei a perguntar “vê lá isto que eu apanhei aqui, se isto está bem, se a frase...” (E8)</p> <p>“o meu marido, montámo-nos no escritório, então temos uma mesa e ele está a fazer o dele e ele lê para mim o dele e eu leio “olha vê lá, achas que fica bem?” e então trabalhamos assim um bocado em conjunto e depois ele diz “vê lá isto” e eu digo “ah não, se calhar é melhor não pões isso assim!” (E9)</p>
	<p>Dificuldades sentidas ao longo do processo</p>	<p>Organização e estruturação da autobiografia</p> <p>“Ao início achei que ia ser muito difícil e muito trabalhoso” (E6)</p> <p>“caiu-nos ali “então mas onde é que eu vou encaixar essa informação?” mas vou começar como? Vou fazer como? Estava ali assim um bocadinho ‘à nora’ mas consegui chegar lá” (E8)</p> <p>“Tive ali mais dificuldade em perceber o que é que se pretendia em alguns DRs, mas a informação estava cá, foi perceber realmente qual é que era o alvo, o objetivo.” (E10)</p> <p>“Acho que a maior dificuldade é essa, o onde é que a gente vai encaixar aquilo porque a história é</p>

			sobre esta e depois a gente quer falar sobre aquilo e depois aquilo fica ali uma mistura” (E11)
		Gestão de tempo e trabalho	<p>“Ao princípio custou um bocadinho, sou sincera, exatamente porque foi mais um encargo em cima. Era vir da escola, tinha de vir aqui para as aulas e depois ir para casa, fazer o jantar, tomar conta da casa, mas depois a dinâmica conseguiu-se.” (E1)</p> <p>“o cansaço porque ao princípio é aquela coisa “ah que fixe, é uma coisa nova e tal, colegas novos, professores novos, tudo novo” e depois quando a gente começa mesmo a chegar ao fim” (E4)</p> <p>“não é fácil as pessoas com esta idade chegarem aqui e estarem...porque isto é uma volta muito grande na nossa vida. Porquê? Porque a gente tem o trabalho, tem a esposa, tem os filhos, temos a vida organizada do dia a dia. Todos os dias ou vai-se para a bola com o miúdo, ou vai-se para a escola, ou vai-se para aquilo e agente chega do trabalho um bocado, às vezes, cansados e depois irmos sentar um bocadinho e escrever e às vezes há coisas que não saem e a gente estamos ali a</p>

		<p>pensar o que é que vamos escrever, não foi fácil, pronto.” (E5)</p> <p>“a dificuldade era sentar-me para escrever, pronto de às vezes chegar do trabalho, como eu disse há bocado e saber “eu tenho de escrever, eu tenho de escrever” porque chegava o dia eu eu “amanhã depois faço”, chegava outro, tinha de fazer outra coisa e “ah, amanhã depois faço” e andou assim muito tempo, houve alturas que nem pegava no computador para escrever, essa foi a maior dificuldade” (E5)</p> <p>“às vezes era mais difícil só gerir os meus horários de trabalho porque eu faço manhãs, tardes e noites, é mais difícil gerir os turnos para conseguir não faltar” (E6)</p>	<p>“Ao princípio estava assim um bocadinho apreensiva, não é? Ao fim de tantos anos, fazer um processo destes com coisas que estão esquecidas, que a gente nunca mais se lembrou” (E1)</p> <p>“As dificuldades que eu tive mais foi a inglês, a língua estrangeira era complicada” (E2)</p> <p>“Senti só na parte do inglês. Isso foi geral” (E7)</p>
	<p>Capacidades ou competências necessárias para realizar o processo</p>		

	<p>Benefícios e potencialidades do processo de RVCC</p>	<p>Novas aprendizagens</p>	<p>“Agora consigo fazer quase tudo no computador” (E1)</p> <p>“eu acho que foi uma mais-valia. Para mim foi uma mais-valia, foi enriquecedor.” (E1)</p> <p>“levo conhecimento de muita coisa que eu aprendi aqui também porque além da gente falar de muita coisa que está na nossa biografia, os professores também falavam de outras coisas, fora disto, outras coisas que a gente foi falando e depois outros assuntos, a gente teve conhecimento de outros assuntos” (E5)</p> <p>“Também o convivermos com outras pessoas que não conhecemos, o ter de sair da rotina, sairmos para as formações...o que é um benefício porque convivemos com outras pessoas, ouvimos versões de outras pessoas, ficamos a conhecer assuntos que não conhecíamos e para nós também enriquecemos, a nível de conhecimento e também coisas que já passaram e eu julguei que tinha apagado da memória e depois voltam” (E9)</p>
			<p>“E então li o primeiro e depois fui ler o segundo” (E1)</p> <p>“mudei um bocado os hábitos na</p>

	Alteração de hábitos	Aumento do gosto pela leitura	<p>parte da leitura e mesmo de ir pesquisar certos trabalhos que eles têm de fazer para poder ajudá-los.” (E1)</p> <p>“eu lia muito pouco, eu não gosto de ler pronto, mas agora na autobiografia já ganhei outro gosto porque quanto mais a gente lê, mais o nosso cérebro consegue ir buscar as palavras corretas” (E3)</p> <p>“eu não sou muito de ler na realidade, mas com isto tive de ler. A leitura é muito importante, uma coisa que eu tinha quando estudava era que não gostava de ler, agora se calhar estou a gostar mais” (E5)</p>
		Aumento do gosto pela escrita	“passei a escrever mais” (E2)
		Aumento da utilização de tecnologias	<p>“tive de começar a utilizar o computador, que eu não usava, era só para ver filmes ou para jogar que eu gosto de jogar e ver filmes, o que eu utilizava o computador era mais para isso” (E3)</p> <p>“uso mais, pego no computador porque antes estava lá de cima a</p>

			ganhar pó e trabalho mais com o computador agora, tirei coisas boas.” (E4)
<b>Apreciação do trabalho desenvolvido pelo Centro Qualifica</b>	Apoio prestado pelas formadoras	Disponibilidade prestada pelas formadoras	<p>“as formadoras, verdade seja dita, temos de dar mérito a quem o tem, eu acho que elas foram impecáveis e quando viam que a gente tinha dúvidas numa matéria (...) repetiam novamente até a gente entender bem, eu acho que houve ali muita cooperação” (E1)</p> <p>“eu acho que a forma como eles nos ensinavam, a forma como nós eramos recebidos aqui, as coisas iam fluindo” (E1)</p> <p>“elas eram muito boas! Ensinavam muito bem a gente. Se a gente tivesse alguma dúvida elas explicavam tudo muito bem explicadinho” (E2)</p> <p>“eram muito pacientes” (E2)</p> <p>“as professoras foram ensinando a gente, aquilo que tínhamos de escrever, o que é que devíamos fazer.” (E2)</p> <p>“depois com as professoras, com as formadoras, elas iam ajudando a gente e pronto, depois comecei a gostar.” (E2)</p> <p>“as formadoras são espetaculares. São porque têm muita paciência para a gente, se a gente não entende isto, elas voltam atrás e</p>

		<p>ensinam.” (E2)</p> <p>“estas formadoras são excelentes porque são do melhor para a gente, não podem ser melhores do que são, são mesmo espetaculares” (E3)</p> <p>“têm muito dom para ensinar” (E3)</p> <p>“Foram todas excelentes e não podiam ser melhores do que foram para a gente” (E3)</p> <p>“Orientaram sempre, “agora faz isto, agora faz aquilo, tu consegues fazer e se precisares de ajuda ligas-me que eu ajudo-te” muito tranquilo” (E4)</p> <p>“a professora F. sabia que eu não gostava de matemática e então a professora F. foi muito tranquila em ensinar. Não é só a gente, os professores também têm de ajudar a gente a apanhar o gosto pelo que estão a dar e então comecei a apanhar o gosto.” (E4)</p> <p>“Foram próximos! Foram impecáveis, foram próximos, qualquer coisa mandavam e-mail e se não respondiam na hora, respondiam depois quando tinham resposta para aquilo que eu tinha perguntado” (E4)</p> <p>“as duvidas todas que a gente tinha punha nas aulas e as</p>
--	--	---

		<p>professoras encaminhavam sempre muito bem e meteram sempre a gente à vontade, quando fosse preciso alguma coisa, a gente podia ligar para elas ou mandar algum e-mail” (E5)</p> <p>“a ajuda delas foi excelente, muito bom.” (E5)</p> <p>“foi excelente, eu tenho muito a agradecer a elas” (E5)</p> <p>“As professoras então, são top, são pessoas espetaculares e vão ficar sempre no meu coração” (E5)</p> <p>“foi muito atencioso, sempre alguma dúvida, alguma coisa mandávamos e-mail e eram sempre respondidos na hora e tentavam sempre ajudar-nos e era sempre próximo. Não tive qualquer, não me senti desamparada nem nada por falta de apoio” (E6)</p> <p>“senti sempre da parte delas disponibilidade para, se eu precisasse, eu poder vir cá quando quisesse e podia perguntar tudo, pronto.” (E7)</p> <p>“Um formadoras têm o poder de perceber e, quando vão atuar conosco, já entenderam como é que as capacidades que nós temos, onde é que podemos ir - por ali ou</p>
--	--	--

			<p>por aqui. Outras não têm essa capacidade.” (E8)</p> <p>“Exemplar, houve sempre uma articulação muito fácil.” (E10)</p> <p>“as professoras também estiveram sempre disponíveis para nos explicar, mesmo quando nós não estávamos a perceber as coisas” (E10)</p> <p>“eu não tive razão de queixa, acho que elas foram espetaculares, sempre atenciosas.” (E11)</p>
	<p>Apoio prestado pelas TORV</p>	<p>Acompanhamento e feedback ao longo do processo</p>	<p>“ela dava-nos muitos bons conselhos e exigia um bocadinho de nós e isso foi bom!” (E1)</p> <p>“Foi muito importante.” (E1)</p> <p>“a professora A. foi espetacular” (E11)</p>
<p><b>Valorização da aprendizagem ao longo da vida</b></p>	<p>Valorização profissional</p>	<p>Mais escolaridade equivale a maior valorização profissional</p>	<p>“se nós queremos arranjar alguma coisa, quanto mais estudos tivermos melhor!” (E1)</p> <p>“hoje em dia se a pessoa não tiver estudos, não chega a lado nenhum, ficamos pelo meio do caminho” (E4)</p> <p>“hoje em dia é preciso teres 12º ano e muitas vezes a faculdade para entrares para uma pastelaria para fazeres bolos” (E4)</p> <p>“quem quer trabalho consegue mas há trabalhos que são muito mal pagos e a gente para ter um</p>

			<p>bom trabalho temos de ter um bocado estudos, temos de ter formações em muita coisa e vou ter esse objetivo mesmo e vou conseguir” (E5)</p> <p>“se algum dia acontecer alguma coisa lá no meu trabalho porque os trabalhos agora também não são muito seguros, com a idade que eu tenho não ter o 12º ano, que eu já tenho 49 anos, se não tiver em lado nenhum, se eu não tiver o 12º ano eu não vou para lado nenhum e ninguém me quer” (E11)</p>
	Valorização pessoal	Importância de apostar na aprendizagem	<p>“É mais um trunfo que eu tenho na mão. Tenho mais alguma escolaridade, tenho mais conhecimentos e estou apta para outras coisas que há um tempo atrás era capaz de não conseguir e assim a experiência de vida conta” (E1)</p> <p>“acho que o saber não ocupa lugar, acho que os adultos mesmo que não tenham competências, têm oportunidade de obter conhecimento” (E10)</p> <p>“Eu acho que é uma boa valia a gente ter o 12º ano” (E11)</p>
			<p>“Nós quando entrámos eles disseram logo que era mais ou</p>

<b>Confronto de expectativas antes de iniciar o processo face à realidade experienciada</b>	Duração do processo	Cumpriu a expectativa	menos um ano, entre as férias, as pausas, essas coisas...então estava na expectativa que fosse mesmo assim.” (E1) “A gente já sabia que ia ser mais ou menos 9 meses.” (E2) “sabia mais ou menos...Em termos logo na primeira entrevista que tive com a técnica” (E8)
		Não cumpriu a expectativa	“o processo devia ser não tão demorado, devia de ser menos tempo, não tão demorado. Não ser tão demorado, ser mais pequeno o tempo” (E4) “achava que ia ser uma coisa mais demorada, que não ia conseguir terminar” (E7)
	Dificuldade do processo		“ao princípio pensei que fosse mais difícil” (E1) “no princípio, eu estava...aquilo para mim ainda estava a ser muito difícil...porque era assim, a gente tinha de ter coisas de inglês e tudo, de matemática...tornou-se um bocadinho difícil” (E2) “foi um bocado mais complicado...mas pronto, conseguimos ultrapassar” (E2) “Não achei que fosse difícil, achei que ia ser trabalhoso” (E6) “Mais simples não achei, nunca pensei” (E8)

	Capacidades/Competências para concluir o processo		<p>“achei que eu não tivesse capacidades para conseguir alcançar, portanto que eu fiquei assim “se eu chegar ali a meio e vir que eu não consigo posso desistir” mas como eu não gosto de desistir de nada, não gosto, então fico até ao fim” (E1).</p> <p>“Então estava assim um bocadinho receosa mas não, as coisas foram fluindo e correram bem.” (E1)</p> <p>“Foi uma coisa que eu não imaginava que conseguia fazer” (E5)</p>
<p><b>Consequências da realização de um processo de RVCC</b></p>	Valorização pessoal	Aumento de autoestima/autovalorização	<p>“Com um bocadinho mais de conhecimento para poder lhes dar o apoio que às vezes eles necessitam. Se eu não tiver esse conhecimento como é que eu os posso ajudar? E assim, como tenho um pouco mais de conhecimento consigo lhes dar mais apoio quando é preciso.” (E1)</p> <p>“Sinto-me mais à vontade para os poder apoiar porque alcancei alguns conhecimentos de que eles necessitam” (E1)</p> <p>“tenho mais conhecimentos. Sinto que estou mais forte” (E1)</p> <p>“não ter vergonha de falar em público porque eu sou muito</p>

		<p>envergonhada, foi o que eu tirei também de bom.” (E4)</p> <p>“o que eu aprendi aqui é que eu posso falar em público e não ter medo de falar.” (E4)</p> <p>“isto que a gente fez aqui também vai ajudar um bocadinho também em campos do trabalho porque havia sempre aquele medo, aquele coiso de falar e eu acho que consegui soltar mais um bocadinho, porque a pessoa tem sempre uns nervos, é o falar à frente das pessoas, a gente tem sempre aquele medo...e eu acho que consegui soltar um bocadinho” (E5)</p> <p>“Eu sinto que estou diferente, já me sinto mais à vontade, eu estou a falar consigo e sinto-me mais à vontade, cria um bocado isto também.” (E5)</p> <p>“dá-nos autoestima porque neste momento eu já não vou ter vergonha de escrever que tenho o 9º ano, vou já pôr ensino secundário, 12º. Logo aí a autoestima aumenta, como é lógico.” (E7)</p> <p>“era impensável há 9 meses atrás eu ter feito a apresentação como fiz hoje, impensável. Eu ia ficar completamente bloqueada, ia ficar</p>
--	--	---

			<p>super envergonhada, eu ia falar mas não ia ser como foi, tenho essa noção” (E7)</p>
		<p>Satisfação pessoal</p>	<p>“Sinto-me satisfeita porque é assim, a gente, conseguindo fazer o que a gente quer ficamos satisfeitos” (E2)</p> <p>“fiquei satisfeita com o trabalho que fiz.” (E4)</p> <p>“A minha irmã tirou o curso de auxiliar de educação, não é? E o meu irmão de gestão de empresas. Porque é que eu não posso, não é?” (E4)</p> <p>“Era um objetivo pessoal” (E5)</p> <p>“estou contente por ter conseguido” (E5)</p> <p>“sabe bem agora quando a gente receber os diplomas, vir a empresa, vir o administrador, vir o diretor de recursos humanos, vir com a gente, o nosso engenheiro também e é bom à frente dessas pessoas da empresa” (E5)</p> <p>“é um alívio por a gente ter conseguido mas é uma conquista por certas coisas que a gente aprendeu aqui, eu acho que vai</p>

		<p>mudar qualquer coisa na nossa vida. Muda certamente” (E5)</p> <p>“acho que das coisas mais importantes da minha vida foi isto, sinto que tive muitas conquistas mas esta conquista foi das mais importantes e vai-me ajudar a ter outras conquistas no horizonte, que tenho em vista” (E5)</p> <p>“Para mim é uma mais valia, sem dúvida, mesmo não tendo já projetos de futuro mas senti-me bem comigo mesma e era uma coisa que já queria há algum tempo mesmo, senti-me muito realizada.” (E6)</p> <p>“foi muito gratificante porque aprendi imensas coisas” (E7)</p> <p>“A mim trouxe-me a realização do décimo segundo ano, do secundário” (E8)</p> <p>“realizei um dos objetivos a que me propus que foi acabar o secundário.” (E8)</p> <p>“Sinto orgulho por agora com esta idade conseguir o objetivo” (E9)</p> <p>“Na minha vida, foi um processo desejado e foi um processo com sucesso” (E10)</p> <p>“Estou super satisfeito, super animado.” (E10)</p> <p>“foi sempre um sonho de miúda</p>
--	--	--

			<p>ter tirado o 12º ano porque como me tiraram da escola, não é? Tiraram-me da escola para ir trabalhar aos 15 anos, foi uma coisa que eu sempre quis, foi estudar” (E11)</p> <p>“foi uma coisa que eu sempre quis, nem que tivesse 70 anos (risos), cada um tem de arranjar as suas conquistas” (E11)</p>
<b>Expectativas para o futuro</b>	Expectativas profissionais	Empregabilidade	<p>“Agora o que eu quero fazer é conseguir arranjar trabalho” (E2)</p> <p>“tenho expectativas de conseguir concretizar aquele curso que vou fazer e de conseguir crescer um bocadinho na empresa, que é o que eu quero.” (E5)</p> <p>“a nível profissional, à partida, não vejo assim grande coisa porque gosto muito do que faço” (E7)</p> <p>“quem sabe não me inscrevo num concurso para entrar para a secretaria” (E9)</p>
	Expectativas pessoais	Aposta em formações profissionais ou	<p>“Ainda não está nos planos, isso aí é um bocadinho...está lá mesmo no fundo” (E1)</p> <p>“o que eu gostava mesmo muito de fazer era uma formação de auxiliar de infância” (E2)</p> <p>“agora quero dar mais um passo</p>

		acadêmicas	<p>em frente” (E3)</p> <p>“é para concluir (...) o 12º” (E3)</p> <p>“quero fazer o 12º mas preciso de descansar a minha cabeça, meter tudo em ordem, organizar, ver as escolas que há” (E4)</p> <p>“[Entrar na faculdade] É um sonho...pode ser que passe um dia do papel.” (E4)</p> <p>“ainda estou a ponderar se farei mais alguma coisa par a frente, acho que talvez não fique por aqui mas vamos esperar um ano e começar então a pensar em algumas coisas.” (E6)</p> <p>“Se me perguntasse há 9 meses atrás se eu ia para a universidade, eu dizia-lhe claramente que não, dizia já “não, nem pensar”. Agora ficou assim um bichinho, para já não mas ficou, sim, não está de parte” (E7)</p> <p>“Vamos ver se a vida permite ou não fazer uma formação.” (E8)</p> <p>“As expectativas é continuar formações, eu não sei porquê nesta fase da minha vida estou a descobrir em mim muito mais” (E10)</p> <p>“para o ano eu quero tirar mesmo um curso de inglês e depois logo se vê outros cursozinhos que eu acho que quero fazer” (E11)</p>
--	--	------------	--

**Anexo V – Enquadramento do estudo realizado no âmbito do estágio*****Enquadramento de Estudo a Realizar no Âmbito de um Estágio Académico***

Eu, Anaís Celestina Lopes Santiago, encontro-me a estagiar no Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira, a propósito da realização de um Mestrado em Educação e Formação (Especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientado pela Professora Doutora Carmen Cavaco.

De momento, estou a desenvolver um estudo centrado nas perceções que os adultos desenvolvem face aos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (doravante designados de RVCC). De modo a recolher dados fidedignos e suficientemente esclarecedores, encontra-se prevista a realização de diversas entrevistas individuais a adultos que frequentem processos de RVCC, tanto de nível básico, como de nível secundário.

Posteriormente, a análise dos dados recolhidos constará no relatório de estágio da mestranda, que será de acesso público, passível de consulta livre. Ademais, os dados fornecidos serão utilizados para efeitos de avaliação interna do Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas \*\*\*\*\*.

**Eu, \_\_\_\_\_, declaro que tomei conhecimento relativamente ao âmbito e objetivos delineados para o trabalho de estágio proposto.**

*Assinatura da Mestranda:* \_\_\_\_\_

*Assinatura do Entrevistado:* \_\_\_\_\_

*Data:* \_\_\_\_\_

**Anexo VI- Consentimento informado de recolha de dados*****Termo de Consentimento Informado – Entrevista Semiestruturada***

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Anaís Santiago (aluna do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa), no âmbito do Mestrado em Educação e Formação (especialidade de Desenvolvimento Social e Cultural), orientado pela Professora Doutora Carmen Cavaco.

Consinto que compreendo que o objetivo principal desta entrevista centra-se na compreensão das perceções que os adultos têm relativamente aos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Percebo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim. Ademais, autorizo a gravação em formato áudio da entrevista, podendo solicitar que os ficheiros sejam eliminados a qualquer momento.

Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Por fim, autorizo que os dados recolhidos sejam utilizados em futuras publicações de carácter investigativo e/ou científico, desde que devidamente contextualizados.

***Assinatura do Entrevistado:*** \_\_\_\_\_

***Assinatura da Mestranda:*** \_\_\_\_\_

***Data:*** \_\_\_\_\_