



**E** DUCAÇÃO  
E FORMAÇÃO  
DE ADULTOS  
POLÍTICAS, PRÁTICAS E INVESTIGAÇÃO

Luís Alcoforado • Joaquim Armando G. Ferreira  
António Gomes Ferreira • Margarida Pedroso de Lima  
Cristina Vieira • Albertina L. Oliveira • Sónia Mairos Ferreira

IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
2011

# **E** DUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

POLÍTICAS, PRÁTICAS E INVESTIGAÇÃO

Luís Alcoforado • Joaquim Armando G. Ferreira  
António Gomes Ferreira • Margarida Pedroso de Lima  
Cristina Vieira • Albertina L. Oliveira • Sónia Mairos Ferreira

IMPrensa DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
2011

EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra  
URL: [http://www.uc.pt/imprensa\\_uc](http://www.uc.pt/imprensa_uc)  
Vendas online: <http://www.livrariadaimprensa.com>

CONCEPÇÃO GRÁFICA

**António Barros**

PRÉ-IMPRESSÃO

SerSilito-Empresa Gráfica, Lda

EXECUÇÃO GRÁFICA

SerSilito-Empresa Gráfica, Lda

ISBN

978-989-26-0136-6

DEPÓSITO LEGAL

340309/12



Susana Filipa da Silva Figueiredo

Luís Alcoforado

*Universidade de Coimbra*

### **1. Introdução**

As rápidas alterações tecnológicas, científicas e sociais e a instabilidade económica, mais recente, têm vindo a reforçar os riscos de exclusão social e a reforçar uma progressiva exigência ao nível da produtividade do trabalho e da competitividade das empresas, contribuindo para uma gradual redução das oportunidades de emprego, com particular incidência para os trabalhadores menos qualificados. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Portugal continua a apresentar, no quadro dos países membros, valores bastante baixos de níveis de escolaridade, transversais a todos os grupos etários, o que torna uma elevada percentagem de trabalhadores portugueses muito mais exposta a situações de alguma periferia, face às dinâmicas geradas pelos actuais mercados de emprego.

Apesar dos grandes esforços efectuados pelas políticas públicas, na tentativa de aumentar a oferta da formação, a qualificação e os níveis de escolaridade da população portuguesa, promovendo algumas medidas estruturantes, como o alargamento do ensino obrigatório, o investimento na rede pré-escolar e o investimento no Ensino Profissional, as alterações registadas ainda são algo parcimoniosas. A baixa escolarização continua a pesar significativamente no crescimento da taxa de desemprego, contribuindo para aumentar o número de pessoas com trabalho intermitente e em défice de igualdade de direitos e oportunidades. Este factor contribuiu para que muitas pessoas sentissem necessidade de se preocupar com a aquisição de novos conhecimentos e com o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida, acreditando que este poderia ser mais um contributo de monta para enfrentarem as exigências desta “nova” sociedade. A aposta na qualificação dos portugueses como marca mais visível das políticas públicas nacionais de educação e formação de jovens e adultos acabou, assim, por envolver um número muito considerável de pessoas, acreditando que este podia ser um passo decisivo para a promoção da coesão social.

Considerando que, tradicionalmente, os adultos activos, principalmente os de níveis de escolaridade mais reduzidos, manifestam uma baixa participação em actividades de formação ao longo da vida, o desafio traduzido pela Iniciativa Novas Oportunidades (INO) surgiu como uma tentativa de inverter esse processo, caracterizando-se como uma resposta integrada de educação e formação, que se deve iniciar, sempre, com o envolvimento das pessoas em processos de orientação que poderão conduzir a actividades de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida das pessoas, em diversos contextos educativos: formais, informais e não formais. O reconhecimento pessoal e social de competências, permite ao adulto, através de uma análise crítica e de auto-avaliação das suas aprendizagens, proceder ao balanço e à identificação dos seus adquiridos, através da realização da sua história de vida, procedendo ao registo das mesmas num Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), o qual, permitirá ambicionar à possibilidade de um

reconhecimento social, no âmbito de um processo de validação e, eventual, certificação. O acompanhamento por parte de um técnico torna-se importante para apoiar este balanço, na tentativa de fazer emergir os saberes e as competências, bem como apoiar o sujeito em processo de reconhecimento pessoal e social na organização e filtragem da informação, sobre si mesmo.

Tendo em conta a abordagem de vários autores, o portefólio a construir, para fins de promoção do reconhecimento social dos saberes e competências, deve, sempre, conter as evidências necessárias e suficientes para o nível de certificação a que a pessoa aspira, integrando, em geral, as seguintes dimensões: perfil pessoal (motivações, interesses, valores, desejos, potencial, etc); perfil de educação (formação, onde se deve incluir todos os saberes formalizados, reconhecidos ou não); perfil de todas as competências adquiridas em qualquer espaço ou tempo da vida; perfil de oportunidades, considerando os diferentes contextos socioeconómicos (Alcoforado, 2008).

Por outro lado e tal como está previsto nos normativos legais que enquadram as práticas portuguesas de Educação e Formação de Adultos (EFA), o balanço conducente à construção do portefólio de competências deve basear-se na metodologia das histórias de vida, a qual tem vindo a ser utilizada, neste âmbito, com uma dupla utilidade (Dominicé, 1988; Lainé, 1998; Couceiro, 2000; Pineau, 2001): como metodologia de investigação sobre a aquisição de saberes e competências; como acto educativo e de formação. Partindo do princípio que é sempre a própria pessoa que, ao elaborar uma compreensão sobre o seu percurso de vida, se forma e, ao ganhar consciência do processo e das condições de construção de seu conhecimento, desenvolve uma completa implicação pessoal nesse mesmo processo, dando-lhe uma continuidade temporal no presente e fazendo a sua projecção no futuro (Pineau & Le Grand, 1996), as histórias de vida assumem-se como uma metodologia de construção de sentido, a partir de factos temporais passados, sempre centrada na pessoa que aprende e que, ao aprender, cria condições para transformar o seu mundo e o seu contexto de vida.

Como escreveu Lainé (2000), quando uma pessoa se envolve voluntariamente num questionamento pessoal, procurando a relação entre a sua experiência e o seu desejo de aprender, explorando elementos constitutivos dos seus percursos, para, de seguida, organizar uma narrativa escrita (autobiografia) ou oral (*auto-bio-oralidade*), com a ajuda eventual de um Profissional e/ou de um grupo de pares, este trabalho formativo constitui-se “como o único método de investigação, sobre si próprio, pertinente, uma vez que oferece um acesso directo ao conhecimento construído pelos próprios adultos, bem como aos seus modos quotidianos de formalização” (Dominicé, 1992, p. 89).

Então, em síntese, cada pessoa envolvida num processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) deve elaborar a sua história de vida e dela retirar, através de um trabalho de reconstrução semiótica, a informação pertinente para construir um portefólio que contenha as evidências necessárias para alcançar o nível de certificação visado.

Dada a centralidade atribuída, em todo este processo, à competência, é forçoso que se proceda a um breve esclarecimento conceptual. A palavra competência encontra-se intimamente ligada à ideia de saber-agir, tratando-se de um saber-agir socialmente reconhecido, que se traduz pela mobilização dinâmica de todos os recursos disponíveis, para encontrar a melhor solução para qualquer situação problemática da vida quotidiana (Alcoforado, 2008). Entende-se, assim, a competência como um saber combinatório (Le Boterf, 2001), construída pelo sujeito, numa acção concreta e num contexto determinado, tendo em

consideração um duplo conjunto de recursos: recursos incorporados, ou seja, recursos que são internos ao indivíduo (conhecimentos, qualidades pessoais, saber-fazer); recursos externos ao indivíduo (redes profissionais, redes documentais, bases de dados, entre outros).

A competência insere-se, por outro lado, nos esforços de avaliar reconhecer socialmente a acção efectivamente realizada, como contrapartida à impossibilidade prática de uma prescrição prévia. No entanto, se a competência se manifesta, sempre, num contexto determinado e numa acção concreta, ela seria de pouca utilidade prática em qualquer processo de avaliação. Para ultrapassar esta limitação a literatura da especialidade, de orientação mais socioconstrutivista, propõe a utilização do plural, competências, entendendo-as como ilustrações discursivas da acção (real) passada, para fins de avaliação (Alcoforado, 2008).

A avaliação, rigorosa, das competências pode ser efectuada tendo em conta o cruzamento de três diferentes abordagens (Le Boterf, 2001):

- a) Pelo resultado conseguido, medindo a distância em relação ao resultado desejado, ainda que o resultado se situe mesmo para além da meta visada e tenha levado a uma solução que, não estando completamente prevista no início do processo é consensualmente mais favorável para a situação problemática que o originou e para todos os envolvidos;
- b) Segundo o cumprimento de um conjunto de normas e orientações técnicas e pela mobilização adequada dos recursos mais pertinentes para a realização da acção que ilustram;
- c) A tradução do investimento psicológico de compromisso ético e político com a procura da solução que melhor sirva a acção e a comunidade.

Uma das questões que tem surgido e que nos movem para a realização desta investigação diz respeito às *Histórias de Vida e à evidenciação de competências*. Se resulta muito claro, de todos os normativos aplicáveis, que as competências devem ser ilustradas ao longo do processo de RVCC, através de construções discursivas da acção, suportadas pelas evidências necessárias a um reconhecimento rigoroso e justo, torna-se muito pertinente, do ponto de vista dos quadros teóricos que suportam estes processos, perceber como estas ideias são transportadas para a prática. Sendo certo que a validação de adquiridos é uma velha aspiração da educação e formação de adultos, também tem resultado muito claro que estas soluções são complexas e muito difíceis de operacionalizar. Estando Portugal a desenvolver experiências inovadoras neste domínio, constitui um desafio muito aliciente fazer acompanhar estas práticas de trabalhos de investigação que as interroguem e ajudem a tornar credíveis. Assim, saber como os adultos em processo de RVCC de nível secundário, elaboram as suas histórias de vida, tomam consciência dos seus adquiridos e os organizam num portefólio para fins de avaliação, validação e certificação, constitui o objectivo principal que nos orientou na presente investigação. Para atingir este objectivo formulámos as seguintes questões de investigação:

- Como é que os adultos elaboram a sua história de vida, a partir dos seus percursos pessoal, profissional, social e de educação e formação?
- Quais as estratégias e recursos utilizados pelos adultos na identificação e evidenciação das suas competências?
- De que forma é que os adultos constroem o seu portefólio, tendo como base a sua história de vida e o referencial de competências-chave para o nível secundário?

### Amostra

Tendo como base os objectivos da nossa investigação e ao facto de haver necessidade de se recorrer a uma população mais acessível, pareceu-nos importante que a amostra fosse constituída por cinco pessoas, distribuídas por três CNO distintos, todos da região Centro do País. Considerando-se o estudo previsto, a selecção da amostra realizou-se ao longo de três etapas: a) reunião com o director(a) de cada CNO, pedindo consentimento para a investigação, explicando os objectivos da investigação e procedendo à entrega de uma carta, explicando todos os procedimentos; b) selecção de dois adultos, por parte da equipa técnico-pedagógica de cada CNO, segundo os critérios estabelecidos, que passaremos a descrever em seguida; c) contacto com os adultos para a realização de entrevistas e recolha do PRA, para análise.

Foi para nós pertinente a escolha de adultos que reunissem as seguintes condições:

- Adultos que já terminaram o processo de RVCC de nível secundário;
- Adultos com idades compreendidas entre os 45 anos e os 65 anos de idade;
- Adultos de ambos os sexos;
- Adultos que segundo o parecer da equipa técnico-pedagógica revelaram ter efectuado um *bom processo* de RVCC.

O primeiro critério – *Adultos que já terminaram o processo de RVCC de nível secundário* – resulta da necessidade de analisar a história de vida na sua totalidade, onde todas as competências foram já evidenciadas.

O segundo critério – *Adultos com idades compreendidas entre os 45 anos e os 65 anos de idade* – resulta da necessidade de trabalhar com sujeitos detentores de uma vasta experiência de vida pessoal, profissional, social, formativa.

O terceiro critério – *Adultos de ambos os sexos* – uma vez que não é nosso objectivo, fazer qualquer diferenciação quanto ao género.

O quarto e último critério – *Adultos que segundo o parecer da equipa técnico-pedagógica revelaram ter efectuado um bom processo de RVCC* – resulta da necessidade de valorizar aspectos como a singularidade e a uma boa percepção sobre os processos desenvolvidos nos CNO.

De acordo com os critérios estabelecidos, a selecção da amostra foi efectuada segundo um parecer da equipa técnico-pedagógica. Posteriormente cada adulto seleccionado foi contactado via telefone, a fim de ser explicado os propósitos do estudo, e todos os sujeitos contactados afirmaram a sua colaboração. Este estudo abrange cinco adultos que terminaram o Processo RVCC de nível secundário, dois homens e três mulheres. Relativamente aos critérios por nós estabelecidos, no que diz respeito à escolha da amostra, o critério idade não foi cumprido por alguns centros, uma vez que os adultos que realizaram um bom processo, segundo o seu parecer apresentariam uma idade inferior. A sua idade oscila entre os 30 e os 40 anos de idade, à excepção de um adulto com 56 anos. Relativamente ao nível de escolaridade dos adultos quando deram entrada no CNO, verificamos que três adultos possuíam o 9º ano de escolaridade, sendo que os restantes apresentavam o 11º ano e 10º ano incompletos. Verificamos também através das nossas entrevistas que dois dos adultos que possuíam o 9º ano de escolaridade, o tinham concluído através do programa Novas Oportunidades.



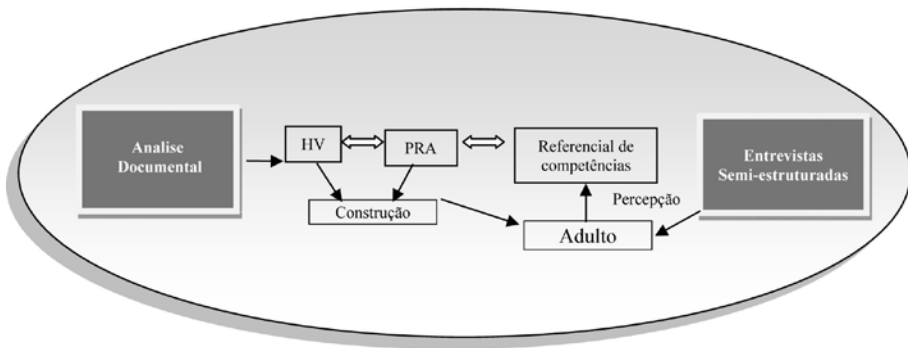
## *Instrumentos*

Não pretendemos através deste estudo generalizar as nossas conclusões, mas sim particularizar a realidade estudada, recorrendo aos documentos produzidos pelos adultos ao longo do Processo RVCC e a entrevistas semi-estruturadas. Na figura 1, apresentamos sumariamente os instrumentos utilizados na recolha de dados.

Podemos verificar através da figura, que ao fazer recurso da análise documental e das entrevistas semi-estruturadas para recolher os nossos dados, tivemos em consideração o adulto, a sua História de Vida, o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e o referencial de competências-chave.

Através da análise documental, pretendemos analisar a História de Vida e o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens construídos pelo adulto ao longo do Processo de RVCC, tendo em consideração o referencial de competências-chave.

Com a entrevista semi-estruturada, pretendemos esclarecer qual a percepção do adulto, relativamente à evidenciação das competências necessárias, referidas no referencial de competências-chave, e à construção do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e História de Vida.



**Figura 1.** Instrumentos de recolha de dados

A marcação das entrevistas e análise dos documentos foi efectuada mediante a disponibilidade dos adultos. Aquando a realização das entrevistas, e posterior transcrição, foi pedida a devida autorização para a gravação das mesmas, tendo o gravador ficado em local visível durante a realização das entrevistas. Foi explicado a cada adulto todos os seus direitos, nomeadamente o cariz anónimo e confidencial de todos os dados disponibilizados. A transcrição das entrevistas foi efectuada imediatamente após a sua realização, e a sua identificação passou a ser feita através de códigos – E1, E2, E3, E4 e E5. Cada entrevista foi enviada, via e-mail a cada um dos adultos, para poderem lê-la e verificarem a necessidade de acrescentar alguns elementos. As entrevistas decorreram entre 22 de Janeiro de 2010 e 26 de Fevereiro de 2010 e tiveram lugar no respectivo CNO de conclusão do Processo RVCC, com a excepção de um adulto, tendo sido efectuada num local combinado previamente pelo adulto. De forma a analisar os documentos, estabelecemos alguns critérios que nos pareceram importantes para esta investigação, nomeadamente:

**a) Aspectos Formais:**

– Estrutura e organização do PRA.

**b) Qualidade dos/da conteúdos/reflexão:**

- Explicação das competências e saberes;
- Coerência dos conteúdos;
- Capacidade de auto-questionamento;
- Estratégias e recursos utilizados.

**c) Apropriação das competências versus referencial de competências-chave**

Estes critérios foram analisados tendo como base, uma grelha por nós construída.

### **Resultados**

No que diz respeito ao tratamento da informação recolhida através das entrevistas semi-estruturadas, procedemos à análise do conteúdo da informação. A análise documental teve como base os critérios estabelecidos e já referidos anteriormente. Passaremos a descrever os resultados encontrados. Num primeiro momento, apresentaremos os resultados obtidos através das entrevistas, passando posteriormente para os resultados obtidos através da análise documental.

Através das entrevistas podemos verificar as razões que contribuíram para os adultos tomarem consciência das suas próprias competências ao longo do processo de reconhecimento. O recurso a documentos guardados, foi sobretudo apontado, como importante fonte para a consciencialização das suas competências. O E1, refere que: *“Eu desde que comecei a trabalhar, tenho as coisas todas guardadas, tudo guardado até os recibos de vencimento... isso ajudou-me a fazer a minha vida profissional”*. O E3 e E5 referem a importâncias das fotografias, no âmbito dos documentos guardados. A subcategoria – **Exemplos gerais dados pela equipa** – foi apontada por dois adultos. O E2 refere: *“As formadoras ajudavam-me imenso, às vezes davam-me exemplos gerais e eu começava a pensar, lembrava-me que de casos concretos na minha vida que poderia tomar como exemplo para alguns trabalhos propostos...”* O E5 refere: *“à medida que explicavam os temas era um bocado um encadeamento, as ideias começavam numa ponta e as coisas sem a gente se dar conta iam-se desenrolando...”*. A **pesquisa na Internet** serviu também como base para o desenvolvimento das Histórias de Vida de dois adultos: E2, E4. O E2 menciona que *“... por outro lado houve situações nas quais tive de pesquisar exaustivamente (o tema sobre os electrodomésticos tive de fazer algumas pesquisas e posteriormente completar com experiências por mim vividas)”*. O E4, considera que a consciencialização das suas competências, não foi fácil: *“Não foi fácil, comecei por fazer trabalhos de pesquisa, pesquisava primeiro acerca do tema...”*. A subcategoria – **Conversa com familiares e amigos** – é apontada por dois adultos: E3 (*“falando com o meu marido e com pessoas amigas que estiveram perto de nós”*) e E5 (*“através de pessoas mais chegadas, fui tentar saber como tinha sido o que tinha acontecido”*).

Verificamos também que o apoio da equipa técnico-pedagógica, poderá ser importante na tomada de consciência de competências, tendo em consideração vários parâmetros. O apoio na **descodificação das competências**, apresenta-se como um dos principais indicadores, referidos por três adultos: *“Chegou a acontecer que eu não conseguia abordar de uma determinada maneira um tema e elas diziam-me que podia abordar assim e assim,*

elas chamavam-se à atenção se não tinha vivido aquela situação” (E1), “expunham o trabalho diziam sempre se podíamos falar disto ou daquilo e eu perguntava-me o que é que eu tinha feito nessa área, sobretudo na parte profissional” (E3), “os formadores também me iam dando uma ajuda, por exemplo referiam-me se nunca tinha passado por uma situação destas assim... tem as suas filhas... nunca aconteceu isto ou aquilo e eu ia encaixando no tema e relembrando” (E4). A subcategoria – **Explicação dos temas** – é referida por dois adultos, quando falam da importância do apoio da equipa técnico-pedagógica: E1 e E2. O E1 refere: “Nós debatíamos temas, depois elas explicavam como devíamos introduzir e então desenvolver, porque tinha de haver sempre acção, desenvolvimento, interveniência naquilo que escrevíamos”. O E5 refere: “O apoio por parte dos técnicos foi muito importante, explicavam sempre tudo”. As duas restantes subcategorias reuniram a frequência de 1. A subcategoria – **pontuação e organização das ideias** – é referida pelo E1: “elas chamavam-me a atenção da pontuação... Ajudavam-me a situar-me naquelas datas com tudo mais certo, mais esquematizado, porque eu tinha dificuldade em meter as coisas naquele sítio e naquela altura, fazia uma grande misturada muito complicada e com isso contei muito com o apoio delas”.

Os resultados das entrevistas mostraram-nos também que os instrumentos de mediação podem ser importantes ao longo do processo. Verificamos através das entrevistas, que o recurso aos instrumentos de mediação não é utilizado por todos os CNO entrevistados. Segundo os adultos os instrumentos de mediação são especialmente importantes para **explicarem os temas e ajudarem na evidênciação de competências** – E3 (“Tínhamos algumas folhas com sugestões que nos explicavam o que poderíamos fazer em cada tema, dando-nos pistas e depois nós colocávamos a nossa situação de vida e bastava desenvolver”) e E4 (“Tínhamos também algumas folhas que os formadores nos davam com os temas a desenvolver e as sugestões, e em casa tentava encaixar com experiências da minha vida”) e E5 (“Tínhamos documentos que íamos completando. Íamos completando coisas que tinham a ver com as nossas experiências e íamo-nos lembrando”).

Procuramos também saber quais dos quatro domínios de referência (privado, profissional, institucional e macroestrutural) foram mais fáceis de evidenciar competências ao longo do processo. Pudemos verificar, que o domínio privado e profissional é aquele que segundo os entrevistados, foram mais fáceis de evidenciar, apresentando uma frequência de 3. Apenas um adulto refere que teve dificuldade no domínio privado – E2 (“Quando fiz alguns núcleos geradores referi o que queria pôr, porque existem coisas que são muito íntimas. O que tive mais dificuldade foi em expor a minha vida privada”) e no domínio profissional – E3 (“... o único em que tinha mais dificuldades como tinha dito foi a área profissional, mas apenas em certas áreas, porque não tinha muito à vontade em falar em trabalho e não tinha muita experiência”). Os restantes domínios apresentam apenas uma frequência de 1.

Pretendemos também analisar nas nossas entrevistas, de que forma é que os adultos efectuaram a ponte entre a sua História de Vida e as competências necessárias para o nível secundário. A subcategoria – **Explicação coerente da História de Vida** – é referida por quatro adultos. O E1 destaca-nos que: “Eu muitas vezes estava a trabalhar e a pensar, como é que eu vou fazer isto e aos poucos as coisas iam surgindo e encaixando, depois era por no papel e escrever, escrever tudo bem desenvolvido, para assim demonstrar que realmente passei por aquela experiência”. O E2, refere que: “arranjando exemplos da minha vida que se enquadravam nos temas a desenvolver, fazia por tópicos depois em casa desenvolvia e escolhia aquilo que queria fazer. Tinha de explicar tudo muito perceptível e com desenvolvimento coerente para obter o (s) crédito (s) necessários...”. O E3 refere: “Recorri também muito às formações

que fui fazendo de informática, porque apresentei trabalhos em Excel, em PowerPoint, fiz um calendário para Cidadania e apresentei o meu PRA em formato CD, porque assim podia incluir músicas e passagens para vários momentos da minha vida”. O E4 destaca que: “Primeiro fiz uma pequena autobiografia, onde contei de uma forma resumida a minha história de vida, as minhas experiências e depois a partir dessa história fui desenvolvendo os temas que eram dados pelos formadores, com experiências da minha vida”.

Dois adultos referem ainda que o apoio por parte da equipa técnico-pedagógica foi muito importante. As subcategorias – **Pesquisa na internet e o recurso a instrumentos de mediação** – reuniram a frequência de 1, sendo referido pelo E3 (“fazia muita pesquisa. E na internet havia um site de um professor que trabalhava estes temas e eu via a maneira como ele respondia sobre os vários domínios de referência... pensava na minha situação de vida e fazia um rascunho e contava os meus exemplos de vida”) e E5 (“Com o apoio dos formadores e com o material que eles traziam, que nos ajudavam a dar início à nossa reflexão, era o ponto de partida para nos lembrarmos das nossas experiências, depois era só desenvolver”) respectivamente.

Passaremos a apresentar os resultados tendo em consideração os critérios estabelecidos na análise documental. Um dos critérios de avaliação, por nós estabelecido na análise documental, diz respeito aos aspectos formais, à estrutura e organização do PRA. Podemos verificar, que a apresentação do PRA pode variar, podendo ser apresentado em formato papel (HV B e E), ou em formato digital (HV A, C, D). Quanto à sua organização parece haver um consenso entre os Adultos. Verificamos que apenas a História de Vida E, apresenta uma estrutura diferente, fazendo uma divisão do seu PRA em três fases temporais: ontem, hoje e amanhã, enquanto os restantes adultos optaram por estruturar o seu PRA, tendo em consideração as três áreas de competências-chave – Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência e Cultura Língua e Comunicação e os núcleos geradores/unidades de competências. O Adulto que se encontra representado pela História de Vida E, acrescenta ainda no seu PRA, como anexo, todos os instrumentos de mediação que o apoiaram no desenvolvimento da sua História de Vida e na evidênciação das competências necessárias.

Outro dos critérios por nós estabelecido, diz respeito à qualidade dos/da conteúdos/reflexão efectuada por cada adulto ao longo da evidênciação de competências no PRA. Foi nosso objectivo neste critério, tal como já foi considerado anteriormente, avaliar alguns pontos, nomeadamente a coerência dos conteúdos; estratégias e recursos utilizados na evidênciação de competências; explicação das competências e saberes; capacidade de auto-questionamento. Verificamos que a coerência dos conteúdos é de alguma forma condicionada pela forma como está estruturado e organizado o PRA. Apenas a História de Vida E, apresenta uma certa coerência e encadeamento da sua história de vida, não havendo cortes temporais na sua narrativa. A sua História de Vida e a evidênciação de competências é efectuada de uma forma temporal o que permite um encadeamento das aprendizagens adquiridas ao longo do seu percurso de vida. Nas restantes Histórias de Vida a divisão em áreas de competências-chave e núcleos geradores, permite que não exista continuidade de raciocínio, quando se passa de um tema para outra, dividindo a História de Vida em pedaços. Relativamente às estratégias e recursos utilizados na evidênciação de competência, verificamos através da análise dos cinco Portefólios que o discurso escrito é a estratégia mais utilizada. De forma a complementar o seu discurso é anexado um conjunto de elementos com o objectivo de comprovar aquilo que está a ser narrado. Fazem parte destes recursos fotografias, imagens, cópia de documentos vários, tabelas, organogramas, entre outros.

## *Discussão e conclusões*

Os processos de RVCC têm-se constituído como oportunidades significativas para o desenvolvimento pessoal e social das pessoas envolvidas. A adesão a esta iniciativa permite que cada adulto valorize e torne mais presentes as aprendizagens efectuadas ao longo da vida, nomeadamente através da realização da sua história de vida, incluída num balanço de competências, registando, depois, todos os seus adquiridos num PRA, para fins de validação e certificação. Como pontos fundamentais para a discussão dos nossos resultados, tivemos em consideração as questões de investigação que nos orientaram neste estudo, sendo que o presente trabalho teve como base o percurso de vida, e o respectivo relato, de cinco adultos, que terminaram o processo de RVCC de nível secundário. Trata-se de percursos de vida distintos e muito ricos em experiências e saberes adquiridos. O abandono precoce do sistema de ensino, por razões económicas, profissionais, pessoais, ou mesmo por circunstâncias inesperadas, permitiu a entrada antecipada, de muitos destes adultos, no mundo do trabalho. As aprendizagens adquiridas ao longo das suas vidas são muito variadas, sendo uma questão da mais elementar justiça instituir mecanismos legais para as valorizar e certificar.

A iniciativa Novas Oportunidades surge, para estes adultos, como uma nova oportunidade para a elevação dos seus níveis de escolaridade e para lhes proporcionar novos recursos que contribuam para fazer face às exigências de um mercado de trabalho instável e de um mundo em permanente mudança.

Durante várias décadas, as aprendizagens foram marcadas por uma visão transmissiva e unidimensional, que marcou o triunfo das organizações educativas formais. A escola passou a constituir-se como um dos mais importantes contextos de socialização, existindo um tempo e um espaço específico para se aprender. A partir de um determinado momento, no entanto, também este modelo escolar foi alvo de críticas, uma vez que lhe foram reconhecidas limitações na satisfação das necessidades de sociedades cada vez mais em acelerada transformação, criando-se as condições para o aparecimento das primeiras iniciativas políticas de institucionalização da educação e formação de adultos. Actualmente, e como uma das marcas identitárias destas ofertas educativas, cada vez mais se começa a valorizar as aprendizagens não formais, em conjunto com as aprendizagens formais que tinham dominado até recentemente o pensamento político e influenciado a maneira como se pensava a formação e a educação. Para muitos adultos, não existiu a oportunidade de continuar os seus estudos ou aceder a outros percursos formativos, num período onde as condições económicas se impunham a qualquer percurso formativo e onde a formação não era condição de acesso ao desempenho dos mais diversificados papéis sociais. Devido a este factor Portugal continua a apresentar valores bastante baixos de níveis de escolarização, constatando-se que os trabalhadores menos qualificados estão mais expostos às variações negativas dos mercados de emprego. Acresce que estes níveis de baixa escolaridade não se restringem a grupos com uma faixa etária mais elevada, marcando, também, uma presença expressiva entre os grupos mais jovens. Aliado a este aspecto e às rápidas alterações tecnológicas, científicas e sociais e à instabilidade da economia, aumentam os riscos de exclusão social e crescem as exigências de competitividade ao nível dos mercados de trabalho, reduzindo as oportunidades de emprego para os trabalhadores menos qualificados. Este factor contribui para reforçar a preocupação com a aquisição contínua de novos conhecimentos e com a necessidade de promover o reconhecimento das competências adquiridas ao longo

da vida, procurando, desta forma, multiplicar as respostas para desafios progressivamente mais exigentes.

A aposta na qualificação dos portugueses tem sido a medida central das recentes políticas nacionais de educação e formação de adultos. A criação dos Centros de RVCC, actuais Centros Novas Oportunidades, surgiu como meio para o desenvolvimento destas iniciativas. Inicialmente concebidos, em Portugal, para certificar competências escolares de nível básico, os CNO alargaram o seu âmbito ao nível secundário e também ao reconhecimento de competências profissionais. Ainda que não esgote as políticas desejáveis de educação e formação de adultos e seja apenas uma condição necessária, consideramos indispensável a existência de um sistema de reconhecimento de competências onde seja valorizado todo o percurso de vida das pessoas adultas. A possibilidade de aceder a um certificado, ou a um diploma, a partir da valorização das aprendizagens que a vida oferece, constitui-se como um direito e um caminho legítimo para a progressão na carreira profissional, valorização pessoal e incentivo para a formação contínua.

Esta metodologia assenta na valorização das aprendizagens adquiridas ao longo da vida pelo adulto, nos mais diversos contextos educativos (formais, informais e não-formais), desenvolvendo-se ao longo de um processo de reconhecimento pessoal e social. O Adulto e toda a sua história de vida têm um papel central! A construção das histórias de vida, por parte dos adultos, torna-se o método privilegiado de reconhecimento pessoal das competências adquiridas. Contudo quando falamos em história de vida, não falamos apenas no passado, mas sim na articulação entre o passado, o presente e o futuro. “Significa como hoje, no presente, a explícito, olhando retrospectivamente para o itinerário percorrido e projectando-me no devir como horizonte onde ela se deseja inscrever.” (DGFV, 2002, p. 5) O processo de reconhecimento de competências exige ao adulto, um espaço e um tempo de encontro consigo próprio, um momento de reconhecimento de competências que a sua vida lhe foi proporcionando e uma tomada de consciência sobre o valor social das mesmas. A elaboração do PRA, enquanto instrumento para a promoção do reconhecimento social dos adquiridos, constitui o reunir de muitas lembranças que fazem parte do percurso de vida pessoal, formativo, profissional e social do adulto.

Os resultados obtidos através desta investigação permitiram concluir que, dentro dos princípios teóricos em que se baseiam estes processos, as pessoas envolvidas procuram evidenciar as suas competências, através de construções discursivas diversificadas, ilustradoras das suas experiências. De forma a complementar estas descrições, é anexado um conjunto de elementos com o objectivo de comprovar aquilo que está a ser narrado, fazendo parte destes recursos, fotografias, imagens, cópia de documentos vários, tabelas, organogramas, entre outros. Segundo os entrevistados a ponte entre a sua história de vida e as competências necessárias, para além de ser efectuada tendo como apoio a equipa técnico pedagógica, o recurso a instrumentos de mediação e a pesquisa na internet, foi efectuada sobretudo tendo em consideração uma explicação coerente da sua história de vida. A passagem para o papel das competências tornava-se um processo criterioso de identificação, compreensão, intervenção e contextualização das situações de vida.

Permitiu-nos também concluir que existe quase um consenso geral entre os adultos participantes nesta investigação, quanto à estrutura e organização dos seus PRA, sendo que apenas um adulto apresenta uma estrutura diferente, fazendo uma divisão deste documento em três fases temporais: ontem, hoje e amanhã. Os restantes adultos optaram por estruturar o seu PRA, tendo em consideração as três áreas de competências-chave

e os núcleos geradores/unidades de competências. Contudo verificamos também que a estrutura e organização dos PRA condicionam a coerência dos conteúdos desenvolvidos. Será legítimo concluir, através da nossa análise, que apenas o portefólio que apresenta uma divisão temporal da sua história de vida demonstra uma certa coerência e encadeamento da sua história, não havendo cortes temporais. A história de vida e a evidenciação de competências é efectuada de uma forma temporal, o que permite um encadeamento das aprendizagens adquiridas ao longo do seu percurso de vida e ao mesmo tempo a evidenciação das competências necessárias para a certificação. Nas restantes histórias de vida a divisão em áreas de competências-chave e núcleos geradores, permite que não exista continuidade de raciocínio, quando se passa de um tema para outro, dividindo a história de vida em pedaços pouco coerentes da sequência temporal do vivido. Sobre esta perspectiva, parece-nos que não existe uma adaptação do referencial às experiências de vida do adulto, mas sim uma adaptação do adulto ao referencial de competências-chave. Apesar de o adulto ser livre na forma como apresenta a sua narrativa de vida e como evidencia as suas competências, a estrutura temporal resulta, possivelmente, como a estrutura mais adequada. Podemos, igualmente, concluir que são várias as situações de vida a que o adulto recorre para demonstrar as suas competências, fazendo recurso de lembranças passadas e presentes, procurando projectá-las no futuro. Considerando, embora, todas as limitações de um estudo com estas características, não deixa de ser legítimo concluir que estes processos contribuem, de forma não negligenciável, para que as pessoas reconstruam as suas representações da educação e da formação, envolvendo-se num processo mais consciente de valorização de aprendizagens até então negligenciadas.

### ***Referências Bibliográficas***

- Alcoforado, J. L. M. (2000). *Educação de adultos e trabalho*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Alcoforado, J. L. M. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (texto inédito, não publicado).
- Ambrósio, T., Neves, O. e Alcoforado, L. (2001). Caminhar para um novo projecto de sociedade, *Revista Saber+*, 9, 8-11.
- ANEFA (2000a). *O referencial de competências-chave de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2000b). *Manual de apoio à intervenção em reconhecimento e validação de competências e instrumentos de mediação*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2001a). *Processos de Acreditação de entidades promotoras de Centros RVCC*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2001b). *Cursos de educação e formação de adultos – orientações para a acção*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante* (2ª ed.). Lisboa: ANEFA.
- Belchior, M. (2002). Experiências de vida e formação, *Cadernos Saber+*, 12, 12-15.
- Bellier, S. (2001). A competência. In P. Carré, e P. Caspar, *Tratado das ciências e das técnicas de formação* (pp. 241-262). Lisboa: Instituto Piaget.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2001). Adultos, da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 85-99.
- Castro, J. M. (2000). O balanço de competências: Uma prática com pressa de se reinvidicar, In ANOP. *O balanço de competências – Nas Oficinas de Projecto* (pp. 35-39). Porto: ANOP.
- 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.

- Costa, M. E. (1991). *Contextos Sociais de Vida e Desenvolvimento da Identidade* (1ª ed.). Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Couceiro, M. L. P. (2000). *Autoformação e coformação no feminino: abordagem existencial através de histórias de vida*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- DGFV (2002). *Competências, validação e certificação: Entrevistas biográficas* (1ª ed.). Lisboa: DGFV.
- DGFV (2006). *Referencial de competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: DGFV.
- Dominicé, P. (1988). A Biografia Educativa, in A. Novoa e M. Finger, *O método autobiográfico e a formação: Antologia*. (pp. 101-106), Lisboa: Ministério da Saúde.
- Fernandes, P. A. & Trindade, S. (2004). *O impacto de reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Novoa e M. Finger. *O método autobiográfico e a formação: Antologia* (pp. 19-34). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Imagário, L. (2000). *Balanço de Competências. Discursos e práticas*. Lisboa: Coleção Cadernos de Emprego.
- Jobert, G. (2007). Os formadores de adultos e a ideologia da mudança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 33-42.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie: le portfolio réflexif*. Paris: L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (2001). Da engenharia da formação à engenharia das competências: Que abordagens? Que actores? Que evolução?, In P. Carré e P. Caspar. *Tratado das ciências e das técnicas de formação* (pp. 355-373). Lisboa: Instituto Piaget.
- Liétard, B. (2001). O reconhecimento do adquirido, um novo espaço de formação?, In P. Carré e P. Caspar. *Tratado das ciências e das técnicas de formação* (pp. 475-492). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pineau, G. (2001). Experiências de aprendizagem e histórias de vida, In P. Carré e P. Caspar. *Tratado das ciências e das técnicas de formação*. (pp. 327-348). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pineau, G. & Le Grand J. L. (1993). *Les Histoires de Vie*. Paris: PUF.
- Ramos, M. (2007). Aprendizagem ao longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 209-333.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Simão, A. M. V. (2005). O portfolio como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: uma experiência no ensino superior graduado. In I. Sá-Chaves. *Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro* (pp. 85-99). Porto: Porto Editora.
- Sousa, C. (1998). Um instrumento de avaliação de processos de formação, investigação e intervenção. In L. S. Almeida e J. Tavares. *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Veiga, S. & Pereira, A. S. (2000). Balanço de Competências: Metodologia e orientação do processo. In ANOP. *O balanço de competências – Nas Oficinas de Projecto* (pp. 53-59). Porto: ANOP.





Série Documentos

Imprensa da Universidade de Coimbra  
Coimbra University Press

2011

