



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
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

APRENDER A APRENDER NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC): ESTUDO DE CASO DUPLO.

163

Maria Joana Inácio
Maria Helena Salema
Universidade de Lisboa

1. Introdução

Aprender a aprender constitui-se como uma das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, sustentada pela estratégia defendida pelo Conselho Europeu de Lisboa de 2000 que concluiu que:

“Deveria ser criado um quadro europeu para definir as novas competências de base a adquirir através da aprendizagem ao longo da vida enquanto medida fundamental de resposta europeia à globalização e à transição para economias baseadas no conhecimento, e salientou que o maior trunfo da Europa são as pessoas” (Comissão Europeia, 2006, p. 10).

No seguimento do novo desafio traçado pela União Europeia, que assenta num novo objectivo estratégico – “tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Conselho Europeu de Lisboa, 2000, p. 3), em Portugal definiu-se que o “reforço da qualificação dos portugueses constitui o principal desafio estratégico que orienta as prioridades definidas em matéria de política educativa” (Ministério da Educação, 2007, p. 3) e que corrobora a Estratégia de Lisboa.

É no quadro da Iniciativa Novas Oportunidades que o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) se reforça como uma modalidade de educação e formação de adultos alternativa. O processo de reconhecimento tem por objectivo valorizar as aprendizagens experienciais do adulto, permitindo-lhe a obtenção de certificação escolar e/ou profissional através da validação de competências adquiridas ao longo da vida. O programa Novas Oportunidades corrobora e sustenta a operacionalização dos objectivos do quadro de referência europeu sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, estabelecendo oito competências essenciais, consideradas como “necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego” (Comissão Europeia, 2006, p. 13). O quadro de referência sustenta que as oito competências – comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; e sensibilidade e expressão culturais – são uma “combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto” (Comissão Europeia, 2006, p. 13) e que reforçam a estratégia global defendida pelo Conselho Europeu de 2000.

No presente estudo, e segundo uma abordagem interpretativa, pretende-se reflectir sobre o aprender a aprender no processo de RVCC em dois contextos específicos, desenvolvendo-se, nesse sentido, um estudo de caso intrínseco e duplo. A recolha de dados será circuns-

crita a dois Centros de Novas Oportunidades (CNO), onde através dos olhares dos seus coordenadores, se procurará explorar, por um lado, a definição do aprender a aprender, e por outro, a viabilidade da sua avaliação no contexto específico do reconhecimento de competências. Paralelamente, torna-se pertinente indagar aos intervenientes directos do processo de RVCC – equipa técnico-pedagógica (profissionais de RVC e formadores) e os candidatos em processo acerca da competência de aprender a aprender, procurando explorar as concepções empíricas que detêm e de que forma o processo de RVCC constituiu um cenário de avaliação e promoção dessa competência.

2. Problematização

No contexto da educação e formação de adultos, o processo de RVCC coloca o enfoque na perspectiva do adulto enquanto sujeito que aprende – “O adulto não pára de aprender. As actividades que desempenha, as relações que estabelece, os compromissos que assume, as experiências que vivência... são oportunidades para desenvolver continuamente as suas competências” (Ferreira, 2007, p. 66), reforçando a ideia introduzida por Dewey [4] de que a “a aprendizagem é a contínua reconstrução da experiência” (Ferreira, 2007, p. 67).

A aprendizagem ao longo da vida é entendida como um processo contínuo, que presuppõe ao indivíduo autonomia e motivação para aprender a aprender.

É no seguimento do meu interesse enquanto interveniente no processo de RVCC no papel de Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC), e no sentido em que a competência de aprender a aprender se apresenta como transversal a todo o processo de aprendizagem, que se torna pertinente colocar o problema que se apresenta: Compreender e avaliar o aprender a aprender no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

O problema apresentado corrobora com as características elencadas por Almeida e Freire, no sentido em que se refere a um fenómeno real e concreto, é exequível e relevante (Almeida & Freire, 2003) não só em termos de justificar as concepções teóricas em torno do contexto da educação e formação de adultos, como pertinente para a prática nos dispositivos de educação e formação de adultos, nomeadamente no contexto do processo de RVCC. O objectivo enquadra-se, também, numa política actual de estratégias educativas, sociais e económicas que justificam e legitimam a necessidade de compreender de que forma o adulto aprende e de que forma o processo de RVCC promove a competência de aprender a aprender que subentende autonomia e auto-regulação do sujeito aprendente.

Neste sentido, colocam-se as seguintes questões orientadoras:

- O que é aprender a aprender?
- Qual a concepção da competência de aprender a aprender?
- De que forma as dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva, estruturantes da competência de aprender a aprender, estão presentes no contexto específico do processo de RVCC?
- Como é possível avaliar o aprender a aprender no contexto de RVCC?
- As metodologias autobiográficas e de balanço de competências, subjacentes ao processo RVCC, contribuem ou não para a avaliação da competência de aprender a aprender?
- Como o processo de RVCC contribui para a criação de instrumento de avaliação da competência de aprender a aprender?

Optou-se por assumir a definição da competência de aprender a aprender da União Europeia, à luz da perspectiva sócio-cultural, por reunir um conjunto de características consensuais e reflectir três grandes dimensões estruturantes ao processo de aprendizagem: a dimensão afectiva – com as componentes da motivação e confiança; a dimensão cognitiva – com as componentes de aquisição de conhecimentos e resolução de problemas; e a dimensão metacognitiva – com os componentes de conhecimento e experiência metacognitiva, controlo metacognitivo, auto-regulação e transferência mediada por uma reflexão metacognitiva. Será em torno desta definição que se procurará compreender e avaliar a competência de aprender a aprender no processo de RVCC.

3. Quadro de Referência Teórico

Apresenta-se a fundamentação teórica do processo de RVCC, a sua caracterização e as diretrizes teóricas e metodológicas, enquadradas na estratégia de aprendizagem ao longo da vida, seguindo-se um breve enquadramento da educação e formação de adultos, terminando numa revisitação do conceito da competência de aprender a aprender.

3.1. O processo de RVCC

O processo de RVCC surge como uma nova modalidade educativa no âmbito da educação e formação de adultos, corroborando a resposta à estratégia e ao processo de aprendizagem ao longo da vida, e que subentende os objectivos e as estratégias económicas, sociais e políticas da e para a Sociedade de Informação e do Conhecimento Global.

O processo de RVCC é desenvolvido no CNO por uma equipa técnico-pedagógica (profissional de RVC, formadores e avaliador externo) em articulação e negociação com o adulto. Tem subjacente um conjunto de pressupostos metodológicos, designadamente metodologias auto-biográficas e balanço de competências, que orientem a evidenciação de competências adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não-formais e informais, e que permitam a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) regulado por um Referencial de Competências-Chave.

O processo de RVCC escolar apresenta referenciais de Competências-Chave diferenciados para os níveis básico e secundário de certificação. Para o nível básico de certificação existe um Referencial de Competências-Chave organizado por quatro áreas de competência, nomeadamente, Linguagem e Comunicação (LC), Cidadania e Empregabilidade (CE), Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), definidos por níveis de complexidade de critérios de evidência referentes aos três níveis de certificação B1, B2 e B3, equivalentes ao 4º, 6º e 9º anos de escolaridade. Para o nível secundário o Referencial de Competências-Chave apresenta-se organizado por três áreas de competência, designadamente Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC), que compreende na totalidade um conjunto de 88 temas ou competências. O processo RVCC profissional é sustentado por um conjunto de referenciais de formação profissional, devidamente identificados no Catálogo Nacional de Qualificações.

Poder-se-á caracterizar o processo de RVCC pelos seus eixos estruturantes. Neste sentido, o eixo de reconhecimento implica uma auto-avaliação do adulto e uma hetero-avaliação da equipa técnico-pedagógica. O reconhecimento, como afirma Cavaco (2007, p. 24) envolve “rememoração, selecção e análise de informação” e implica fundamentalmente um “processo de reflexividade e de distanciamento face ao vivido”. Neste sentido, a abordagem utilizada no âmbito do processo de RVCC baseia-se numa perspectiva humanista e de aprendizagem experiencial que se opõe à perspectiva escolar do ensino tradicional.

Nas sessões de reconhecimento o profissional de RVC promove actividades que suscitem no adulto o questionamento e a reflexão. Assume, por conseguinte, o papel de mediador que acompanha e orienta o adulto na construção do PRA através de uma metodologia de resolução de situações-problema, orientando o adulto na re-elaboração e re-avaliação da sua experiência e a sua projecção na realidade numa dimensão retrospectiva e prospectiva (Pires, 2007). O objectivo é o de orientar o adulto no reconhecimento das suas competências e de que forma estas são transferidas, adaptadas, alteradas e/ou renovadas. Tal é desenvolvido na base da multiplicidade de contextos de aprendizagem e tem como elemento chave a experiência do sujeito. Neste sentido, o papel de profissional de RVC assenta em três tipos de registos, tipologia apresentada por Robert Stahl: registo de escuta – na construção da narrativa através de questionamento e reflexão; registo de análise – no diagnóstico de competências do adulto; registo de influência – na promoção de tomada de consciência das competências adquiridas ao longo da vida. Desta forma, assume funções de animador, de educador e de acompanhador (Cavaco, 2007). Cabe à restante equipa, nomeadamente formadores, a descodificação, o balanço e demonstração de competências e a formação complementar. O PRA constitui o conjunto de evidências e reflexões realizadas pelo adulto com o apoio, a orientação e a supervisão da equipa técnico-pedagógica (profissionais e formadores), constituindo-se num documento vivo e dinâmico, objecto de validação, com apreciação posterior da figura do avaliador externo.

O eixo de validação compreende a realização de uma sessão de júri onde é desenvolvido o confronto e a avaliação do PRA à luz do Referencial de Competências-Chave, identificando-se as competências validadas e/ou a evidenciar. É uma sessão conduzida por toda a equipa técnico-pedagógica e que conduz à certificação (total ou parcial) ou formação complementar, de forma a suprir as lacunas residuais identificadas.

O eixo de certificação corresponde ao final do processo, designadamente à emissão do certificado, que permita a obtenção de uma habilitação escolar ou qualificação. A realização de uma certificação parcial implica o encaminhamento para oferta formativa ou educativa em conformidade com as necessidades identificadas, sendo redigido um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ). À certificação total está associado a redacção de um Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) que concretiza um conjunto de ofertas formativas ou caminhos que permitam ao adulto a prossecução do seu plano futuro de desenvolvimento pessoal e/ou profissional.

O processo de RVCC assume-se num dispositivo de formação e educação de adultos que enaltece o direito à aprendizagem do adulto e, como afirma Cardinet “o reconhecimento de saberes adquiridos que decorrem da experiência, qualquer que ela seja, acaba por constituir um direito fundamental do indivíduo” (Leitão, 2002, p.10).

Em suma, o processo de RVCC constitui-se num dispositivo que se caracteriza, como refere Gomes (2006, p. 13) por “privilegiar a aprendizagem ao longo da vida, e os contextos informais e não-formais de aquisição e desenvolvimento de competências e saberes, a par

com os contextos formais de aprendizagem” e “que se desenvolvem ao ritmo próprio do candidato adulto, partem das suas experiências de vida e consolidam percursos de auto-aprendizagem, reflexividade pessoal e formação individual”.

É neste sentido que o processo de RVCC assume os objectivos estratégicos do Conselho Europeu de 2000, como enaltece o conceito de aprendizagem ao longo da vida “como toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 3).

3.2. Educação e Formação de Adultos – Conceitos Chave

Segundo Cavaco (2002, p. 17), “o termo educação de adultos apresenta-se polissémico, pois compreende (...) a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida (...) quer sejam formais, não formais ou informais”. Educação e/ou Formação são dois conceitos que se articulam e são muitas vezes considerados sinónimos, ainda que possam suscitar questões de dualidade.

Contudo, optamos por assumir a perspectiva de que a educação de adultos pressupõe uma dimensão vasta que subentende a formação como “um processo que se confunde com a própria vida dos adultos” (Canário, 2000, p. 5), constituindo-se como “um meio privilegiado para dar forma a projectos de transformação interior e exterior” (Ferreira, 2007, p. 23) do indivíduo. Como afirma Nóvoa (1988, p. 128) “a formação é sempre um processo de transformação individual na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)”.

Para melhor compreender a evolução das teorias e modelos de educação e formação de adultos, será necessário introduzir a reflexão sobre dois modelos, a andragogia e a aprendizagem auto-dirigida, que segundo Merriam (2001) se constituem como pilares na compreensão do processo de aprendizagem do adulto.

Em 1968, Knowles introduz o conceito de andragogia, que, segundo o autor, define a “arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (Merriam, 2001, p. 5). Este modelo contempla pressupostos que contrariam os postulados do modelo pedagógico, na medida em coloca o adulto com a capacidade de se auto gerir e de aprender autonomamente. Como afirma Canário (2000, p. 133) “são os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens (...) orientadas para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana”. O adulto sente-se motivado para aprender, e é, maioritariamente, movido por factores de ordem interna. Apesar de suscitar críticas, a andragogia surge como forte contributo para a disseminação de uma nova teoria de educação de adultos, colocando a ênfase na necessidade de adequar o clima de aprendizagem ao sujeito aprendiz.

No seguimento do pressuposto introduzido pela andragogia, de que o adulto se auto dirige, surge um novo modelo designado por aprendizagem auto-dirigida. Este modelo reforça a aprendizagem como um processo de transformação. Segundo Mezirow (1991, p. 11) “a aprendizagem é um processo dialéctico de interpretação em que interagimos com objectos e acontecimentos, guiados por um conjunto de velhas expectativas”, sendo a aprendizagem um processo de significação das experiências que envolve explicitação, apropriação, rememoração, validação e acção por parte do sujeito. Neste sentido, a

aprendizagem constitui-se num processo em que o sujeito usa uma pré interpretação para construir uma nova, revisitando o significado da experiência vivida, orientando-o para uma resposta (Mezirow, 1991).

O processo de RVCC contempla os pressupostos da autonomia e da capacidade do adulto se auto gerir e auto dirigir. A motivação do sujeito inscreve-se como factor crucial à reflexividade exigida pelo processo.

3.3. Aprender a aprender

“Aprender a aprender é a capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem sucedida. Esta competência significa adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento. Aprender a aprender obriga os aprendentes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados – em casa, no trabalho, na educação e na formação. A motivação e a confiança são elementos fundamentais para a aquisição desta competência” (Comissão Europeia, 2006, p. 16).

Hoskins & Fredriksson (2008) identificam na definição da competência de aprender a aprender as dimensões afectiva e cognitiva. Na dimensão afectiva estão presentes as competências sociais, que sustentam a aprendizagem e relacionamento interpessoais, a motivação, a confiança e as estratégias de aprendizagem. Na dimensão cognitiva está patente a “capacidade de adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos” e a “capacidade de ultrapassar os obstáculos” (Comissão Europeia, 2006, p. 16). Nesta definição realça-se, ainda, a natureza transversal do aprender a aprender, referindo-se à combinação de capacidades que podem ser mobilizadas e utilizadas em diferentes e múltiplos contextos pelo indivíduo, tendo subjacente as suas aprendizagens experienciais prévias. De notar, ainda, a atitude positiva face à aprendizagem, já que “uma atitude aberta à resolução de problemas favorece não só a aprendizagem, mas também a capacidade do indivíduo para lidar com os obstáculos e efectuar mudanças” (Comissão Europeia, 2006, p. 16).

A identificação da dimensão metacognitiva implica recuar no tempo e reforçar a perspectiva do fundador do conceito de metacognição, J. H. Flavell. Salema (1997) sumaria os pressupostos apresentados por Flavell que distingue entre conhecimento metacognitivo e experiência metacognitiva. Ao conhecimento metacognitivo está associado o conhecimento ou a crença que o indivíduo tem sobre si mesmo como ser cognitivo e sobre os factores que influenciam as suas actividades cognitivas e as suas concretizações. Estão associadas a este conhecimento metacognitivo três variáveis: a pessoa – que incluiu o conhecimento das diferenças intra e inter individuais e aspectos universais da cognição humana; a tarefa – que inclui o conhecimento, a compreensão e a selecção de informação disponível para a concretização bem sucedida da tarefa; e a estratégia – que se refere ao conhecimento de

procedimentos adequados para alcançar os objectivos. À experiência metacognitiva está associado o foro afectivo, reportando-se às percepções ou emoções conscientes que acompanham qualquer actividade cognitiva.

Para Brown a metacognição é percebida “como planificação e controlo executivo dos processos, ou como capacidade de planificar e controlar a actividade cognitiva” (Rainho, 1997, p. 84). Tal como, ainda, Rainho (1997, p. 84) sumaria “o conceito de metacognição, de Brown, enquanto interiorização do processo de controlo, tem a sua raiz no conceito vygotkiano de transferência de um auto-controlo fora do sujeito para um interior ao sujeito (...) é fortemente influenciado pelo ambiente circundante”.

Se para Flavell a metacognição tem associada diversas variáveis relativas à pessoa, à tarefa e ao processo, para Brown a metacognição tem associado “processos de previsão, de planificação e de controlo” (Rainho, 1997, p. 86). Noel, por sua vez, define a metacognição como um processo mental que subentende três etapas: o processo, o julgamento e a decisão. Refere que “quando a metacognição compreende as três etapas (...) diz que se trata de uma metacognição reguladora” (Rainho, 1997, p. 88). Por conseguinte, Noel acrescenta aos outros modelos referidos um novo olhar sobre a metacognição, alertando para o que distingue entre tomada de consciência e conhecimento geral do aprender (Rainho, 1997).

Associado ao conceito de metacognição está, então, o fenómeno da aprendizagem auto-regulada que “se caracteriza por um uso sistemático de estratégias em que se inter-relacionam factores metacognitivos motivacionais e comportamentais, por um feedback auto-orientado e por um esforço proactivo que visa procurar e tirar proveito da aprendizagem” tal como resume Rainho (1997, p. 94) quando se refere aos trabalhos desenvolvidos por vários autores como Zimmerman, Corno e Pressley.

Salema (1997, p. 60) acrescenta que “(...) a noção de aprender a aprender está associada à tomada de consciência de um processo de construção activa e deliberada” alertando para a relação entre metacognição e transferência.

Yussen (cit in Dolly, 1999, p. 20) sustenta, ainda, que a metacognição se reporta à “actividade mental pela qual os outros processos mentais se tornam objecto de reflexão”, evidenciando “as ideias de tomada de consciência, de reflexividade, de desdobramento que fazem do sujeito uma espécie de espectador atento dos seus próprios modos de pensamento e procedimentos utilizados para resolver os problemas, atento aos conhecimentos para melhor os controlar e dominar”.

Nesse sentido, o conceito da metacognição poderá ser perspectivado “como elemento do conhecimento (e) como reguladora da aprendizagem, que proporciona conhecimento” (Dias & Simão, 2007, p. 94). Valente et al (1989, p. 50) reforçam, ainda, a metacognição “(...) como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender (...)”.

4. Opções metodológicas

A concepção e realização do estudo assentou numa abordagem qualitativa, tendo subjacente a expressão de investigação interpretativa como sugere Erikson (cit in Lessard-Hébert et al, 1990), na medida em que se pretende analisar o significado da problemática – o que é aprender a aprender e como se pode avaliar e/ou promover no contexto de RVCC.

Optou-se por definir uma metodologia de estudo de caso intrínseco, no sentido em que há “necessidade em aprender com aquele caso particular” (Stake, 2004, p. 3) e tal como já se referiu, a investigadora assume, também, um papel de profissional de RVC e procura reflectir sobre a problemática com especial interesse para a compreensão da competência de aprender a aprender e da possibilidade da sua promoção no contexto do reconhecimento de competências; e múltiplo, no sentido em que a recolha de dados se refere a mais do que um contexto. Bogdan & Biklen (1994, p. 97) referem-se mesmo aos estudos de caso múltiplos como aqueles que “assumem uma grande variedade de formas”.

Ao considerar dois contextos referentes a dois CNO como cenários da investigação, optamos por designar estudo de caso duplo, assumindo as características comuns ao método de estudo de caso, acrescentando-lhe a especificidade associada ao tipo de estudo de caso múltiplo e comparativo.

A tabela 1 apresenta de forma sumária os participantes do estudo.

Tabela 1. Participantes

CNO	Participantes por CNO				Total
	C1	Equipa		C2	
		P	F		
CNO I	1	2	0	4	7
CNO II	1	1	4	5	11
Total	2	3	4	9	18

C1 = Coordenador; P = Profissionais RVC; F = Formadores; C2 = Candidatos em processo RVCC

4.1. Instrumentos de Recolha de Dados

Tendo em consideração que existem diferentes tipos de participantes – intervenientes directos, representados pelos profissionais de RVC, formadores e candidatos em processo, e indirectos, representado pela figura do coordenador optou-se por aplicar diferentes instrumentos que viabilizassem uma triangulação dos dados. Nesse sentido, recorreu-se a um conjunto de instrumentos, nomeadamente entrevista semi-estruturada e questionários.

Aos coordenadores dos CNO foi realizado uma entrevista semi-estruturada, tendo sido elaborado guião orientador de questões e aos restantes participantes questionários.

Na tabela 2 apresenta-se uma síntese dos instrumentos de recolha de dados, participantes e objectivos.

A entrevista constitui-se num “instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito” (Sousa, 2005, p. 247). Decidiu-se pela entrevista semi-estruturada ao coordenador do CNO, corroborando Sousa (2005, p. 247) no sentido em que se “procura estudar variáveis complexas e mais ou menos subjectivas em amostras mais reduzidas, estabelecendo uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado”. Concebeu-se um guião orientador de questões, tendo servido como suporte visual a definição da competência de aprender a aprender da União Europeia e um diagrama das 3 dimensões estruturantes dessa competência – as dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva como suporte para a condução da entrevista.

Aos restantes participantes decidimos pela aplicação de questionários com perguntas abertas, com o intuito de aferir opiniões e perspectivas reforçando o que Sousa (2005, p. 204) afirma quando se refere ao questionário “como uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objectivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc”.

Tabela 2. Instrumentos de Recolha de Dados, Participantes e Objectivo

Instrumentos	E	Q 1	Q 2
Participantes	C1 (1)	E (2)	C2 (3)
Temas	Objectivos		
1. RVCC: Definição do processo RVCC Metodologias autobiográficas e de balanço de competências	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as perspectivas de cada participante sobre o que é o processo RVCC, os seus objectivos, os seus princípios. (1,2,3) • Conhecer as práticas adoptadas no CNO para o exercício do processo de RVCC. (1, 2) • Conhecer as motivações e as expectativas que os participantes têm sobre o processo RVCC. (3) 		
2. Aprender a Aprender: Definição Desmembramento da definição de aprender a aprender da União Europeia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspectiva de cada participante sobre a competência de aprender a aprender. (1,2,3) • Compreender o significado que cada participante tem sobre a competência de aprender a aprender e reflectir sobre as dimensões estruturantes subjacentes (afectivo, cognitivo e metacognitivo) e de que forma estão patentes no processo RVCC. (1,2,3) 		
3. RVCC e Aprender a Aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectir de que forma cada participante pensa sobre o processo de RVCC e da viabilidade deste potenciar a competência de aprender a aprender. (1,2,3) 		

E = Entrevista Semi-Estruturada; Q 1 e Q 2 = Questionários; C1 = Coordenador;

E = Equipa (inclui Profissionais RVC e Formadores); C2= Candidatos em processo RVCC

4.2. Recolha e Análise de Dados

Após o contacto prévio aos dois CNO e a autorização dos mesmos, procedeu-se à recolha de dados. As entrevistas tiveram uma duração de 1 hora e foram gravadas, por meio de gravador áudio, transcritas e posteriormente enviadas a cada coordenadora para que pudessem ler e corrigir. Nesse momento, foi proposto o desenvolvimento por escrito de ideias e perspectivas referentes à questão da promoção da competência de aprender a aprender no processo de RVCC, tendo sido posteriormente enviadas por e-mail.

No momento de entrega dos questionários aplicados à equipa e aos candidatos foi realizado uma breve contextualização da problemática do estudo em investigação. De referir que, previamente à aplicação dos questionários, realizou-se uma testagem dos mesmos, tendo sido solicitado a elementos de equipa, externos aos dois CNO em estudo, a sua resposta, tendo sido profícuo para a aferição da formulação das questões e estimativa de tempo de resposta.

O cruzamento de dados e de pessoas corrobora o que Kemmis (cit in Sousa, 2005, p. 173) define como triangulação – “concebe-a como um cruzamento entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou a combinação de todos eles”. E tal

como Sousa (2005, p. 173) sintetiza “a triangulação possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo”.

O tratamento e análise das entrevistas transcritas e das respostas aos questionários tiveram como base uma análise compreensiva dos factos, corroborando o “(...) pressuposto de que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método (...)” e que tem subjacente “(...) uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face ao objecto de estudo (...)” (Guerra, 2006, p. 62).

5. Apresentação e discussão dos resultados

Optamos por apresentar os dados numa tipologia temática tripartida, corroborando as categorias de análise pré-definidas, ou seja, apresentam-se os dados tendo em consideração os temas previamente definidos e apresentados na tabela 2.

Do CNO I pode-se constatar que os pressupostos metodológicos do processo de RVCC sustentam a existência da competência de aprender a aprender e de que as dimensões afectivas e cognitivas são mais facilmente identificáveis e percebidas por todos os intervenientes. Carece espaço e tempo para a promoção da dimensão metacognitiva, subjugada à política educativa de concretização de metas.

A promoção de estratégias de conscientização torna-se emergente num cenário onde é notório que aos candidatos carece a autonomia para o auto-conhecimento e a auto-reflexão necessárias à auto-regulação da sua própria aprendizagem.

Tornar-se-á, também, pertinente, dotar a equipa técnico-pedagógica, que é afirmativamente considerada como mediadora da promoção da competência de aprender a aprender, de estratégias exequíveis para a sua implementação no terreno, e dessa forma corroborar com os princípios de uma aprendizagem ao longo da vida.

Os resultados do CNO II revelam que se por um lado o processo de RVCC permite a apropriação dos saberes experienciais, por outro, parece potenciar novas aprendizagens, sendo determinante a intervenção da equipa.

A competência de aprender a aprender está presente e é identificável como peça estruturante na realização do processo de RVCC, sendo facilmente percebido e identificado pelos intervenientes as dimensões afectiva e cognitiva.

A dimensão metacognitiva, ainda que reconhecida, não está presente nas práticas e urge ser potenciada para que os pressupostos teóricos subjacentes ao processo de RVCC se tornem numa prática real e contrariem os preconceitos enraizados e sustentados pelos modelos tradicionais de aprendizagem veiculados e reforçados socialmente pela escola.

A promoção da competência de aprender a aprender no processo de RVCC subentende uma mudança de postura e de práticas por todos os seus intervenientes, para que de forma autónoma e consciente se possa protagonizar a aprendizagem ao longo da vida.

5.1. Análise Comparativa – Estudo de Caso Duplo

Tendo em consideração os temas que se constituíram categorias de análise, apresenta-se em jeito de comparação as perspectivas de cada interveniente tipo de ambos os casos.

Comparando as perspectivas das coordenadoras de cada CNO é possível encontrar opiniões convergentes sobre o processo de RVCC e os seus pressupostos metodológicos. Ambas valorizam e enaltecem o papel da equipa no cumprimento desses pressupostos, salvaguardando o seu papel mediador na realização do processo de RVCC. As metodologias autobiográficas e de balanço de competências são utilizadas em ambos os CNO, sendo que no CNO I é enalticido a ferramenta “narrativa autobiográfica” e no CNO II é identificado o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) como aquele que centra toda a intervenção técnica, seja por meio de orientações escritas e orais.

No que concerne à definição empírica da competência de aprender a aprender as opiniões são divergentes mas consensuais. Se por um lado, a coordenadora do CNO I perspectiva a competência remetendo para a importância da sociedade de informação, enalticendo a dimensão cognitiva quando se refere que a esta competência se associam as ideias de aquisição e actualização de conhecimentos, selecção de informação para fazer jus às exigências e níveis de competitividade que a sociedade impõe. Por outro lado, a coordenadora do CNO II reforça a ideia de que tal competência é algo inato ao indivíduo, mas muitas das vezes pouco estimulado ou desenvolvido. Quando confrontadas com a definição da competência de aprender a aprender as coordenadoras reconhecem nas características e dimensões estruturantes a sua presença no processo de RVCC, identificando, contudo, que a dimensão metacognitiva não está tão presente ou não é desenvolvida nas práticas dos centros, seja por motivos de prioridade – sendo que as metas constituem um constrangimento ao desenvolvimento dessa dimensão, seja por não estar enraizado nos objectivos e estratégias pedagógicas – sendo que na generalidade, candidatos e técnicos não estão sensibilizados ou conscientes de tal dimensão.

No que diz respeito ao processo de RVCC constituir-se num cenário promotor da competência de aprender a aprender, ambas partilham da opinião de que tal é possível senão mesmo inevitável, até porque concretizam o processo de RVCC como um dispositivo privilegiado, na medida em que subentende as dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva referentes à competência de aprender a aprender. A coordenadora do CNO I revela que nas práticas desenvolvidas, através da reflexão e do questionamento, e tendo como suporte o papel da equipa, essa promoção é já veiculada, ainda que não seja uma prática consciente ou prioritária. Contudo, não é avaliado nem mensurável durante e após o processo de RVCC. A coordenadora do CNO II reflecte sobre a necessidade de mudança de práticas para que se possa promover a dimensão metacognitiva, práticas que sustentem a autonomia do candidato e que contrariem os pressupostos escolares e tradicionais que estão implicitamente enraizados nas mentalidades e práticas de todos os intervenientes no processo de RVCC.

Comparando as perspectivas das equipas e no que concerne a definição do processo RVCC as opiniões mostram-se consensuais e convergentes, na medida em que são valorizadas as aprendizagens experienciais e o processo é percebido como uma etapa, onde se desenvolve um balanço de competências e se preconizam as dimensões retrospectiva e prospectiva. É amplamente partilhado as metodologias autobiográficas.

No que concerne a definição da competência de aprender a aprender, as respostas são diversificadas e têm subjacentes as práticas, experiências e formações de base de cada interveniente. Contudo, na sua generalidade, é consensual a identificação das três dimensões em ambas as equipas.

Quando confrontados com a definição da União Europeia torna-se evidente a explicitação dessas dimensões, sendo identificável a presença e o desenvolvimento das dimensões afectiva e cognitiva. Em ambos os CNO, a realidade de que não há uma tomada de consciência explícita dos processos e estratégias de aprendizagem revelam perspectivas uníssonas quanto às perspectivas das coordenadoras de que carece ser desenvolvida a dimensão metacognitiva. As equipas de ambos os CNO apresentam, também, opiniões convergentes quanto ao reforço das metodologias autobiográficas para que seja estimulado e promovida essa dimensão, tendo sido enaltecido o papel da equipa no acompanhamento do candidato durante e após o processo por meio de estratégias de questionamento, de índole reflexivo.

Analisando as respostas dos candidatos de cada CNO, primeiro há que referir, que não constituem número representativo passível de generalização, nem tão pouco constituem um conjunto representativo em termos de diversidade e de especificidade de candidatos que cada CNO recebe e acompanha. Contudo, parece evidente a convergência de perspectivas face a definição do processo de RVCC. Tal é perspectivado como mais valia e fonte de valorização pessoal e profissional. As motivações dos candidatos prendem-se essencialmente com questões pessoais, sendo também expressivo a intenção real ou ganho colateral de progressão de carreira ou melhoria de curriculum face ao mercado de trabalho. Tal poder-se-á dever à forte mediação da Iniciativa Novas Oportunidades que incentiva, por um lado, o adulto a recorrer a uma modalidade alternativa que permita a conclusão e certificação escolar, e que promove, por outro lado, no tecido social público e privado a necessidade de mão-de-obra qualificada.

No que concerne às perspectivas dos candidatos quanto à competência de aprender a aprender as respostas são vagas, de senso comum. Quando solicitados a identificar situações ou experiências de vida para diferentes contextos tendo em conta um conjunto de competências, resultantes do desmembramento da definição da competência de aprender a aprender da União Europeia, os candidatos que responderam, de ambos os CNO, revelaram a capacidade de identificar em mais do que um contexto experiências significativas de cada uma das competências. Revelam o conhecimento de que a aprendizagem é um processo contínuo e transversal no tempo e no contexto. É passível de inferir a identificação de que as aprendizagens são transferíveis. Contudo, fica aquém a objectivação de como é que cada um tem consciência de si e dos seus processos de aprendizagem e de como aprende.

Tal é ainda mais reforçado com a ambiguidade de respostas face à possibilidade do processo de RVCC se constituir num cenário promotor da competência de aprender a aprender. Os candidatos reconhecem o benefício do processo de RVCC, contudo, não são claros quanto à identificação e tomada de consciência das suas estratégias de avaliação, regulação e desenvolvimento de competências.

6. Conclusão

O processo de RVCC enquadra-se numa perspectiva humanista e progressista em que o adulto é perspectivado como activo, autónomo e responsável pelo seu processo de aprendizagem.

É atribuído à equipa técnico-pedagógica, nomeadamente aos intervenientes mais directos que contactam, orientam e acompanham o adulto no processo de RVCC – profissionais de RVC e formadores – um papel de tutoria na mediação do processo de reconhecimento de competências.

A promoção da competência de aprender a aprender passa muito pela implementação de práticas mediadas pela reflexão metacognitiva, sendo pertinente desenvolver, num futuro próximo, um programa de formação dirigido aos elementos da equipa técnico-pedagógica, alargando a todos os seus intervenientes – profissionais de RVC, formadores, técnicos de diagnóstico e encaminhamento, coordenadores e avaliadores externos – que permitisse a partilha e a reflexão sobre as suas práticas no contexto do processo de RVCC e que conduzissem à aprendizagem de estratégias que implementadas no terreno com os intervenientes directos – candidatos adultos em processo – conduzissem ao desenvolvimento de estratégias reguladoras e de controlo metacognitivo.

A formação e/ou sensibilização dos elementos da equipa técnico-pedagógica visa não só esse objectivo como o desenvolvimento do pensamento metacognitivo dos próprios elementos da equipa, tornando evidente o seu papel enquanto agentes metacognitivos.

A promoção do desenvolvimento do pensamento metacognitivo veiculada na prática escolar poderá servir de exemplo para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender no contexto de um dispositivo formal de educação e formação de adultos. Ou seja, poder-se-á ter em consideração estudos desenvolvidos e práticas veiculadas no contexto escolar com as devidas adaptações, já que se tratam de populações e pressupostos metodológicos diferenciados dos do processo de RVCC.

Poderão, ainda, servir de suporte ao desenho desse programa de formação os estudos e programas já desenvolvidos e testados no contexto de investigação europeu, como também desenvolver sinergias com projectos e/ou programas em curso no panorama nacional, no sentido de criar um instrumento passível de ser testado, avaliado e disseminado.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. Alvarez, S. Santos & T. Baptista, Trans.) Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2007). “Reconhecimento, validação e certificação de competências: Complexidade e novas actividades profissionais”, *Sisifo, Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: Percursos de formação experiencial*. Lisboa: EDUCA.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: CCE.
- Comissão Europeia (2006). “Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida”. (2006/962/CE). Bruxelas: *Jornal Oficial da União Europeia*.
- Conselho Europeu de Lisboa (2000). Conclusões da presidência. Retirado em Dezembro 07, 2008, de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm
- Dias, D. & Simão, A. (2007). “O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente”. In A. Simão, A. Silva, e I. Sá. (Orgs) *Auto-regulação da aprendizagem: Das concepções às práticas*. Lisboa: Educa, 17-57.
- Doly, A. M. (1999). “Metacognição e mediação na escola”. In M. Grangeat (Coord.) *A metacognição, um apoio aos trabalhos dos alunos*. Porto: Porto Editora, 19-59.
- Ferreira, P. (2007). *Guia do animador na formação de adultos*. (6ª ed.) Lisboa: Editorial Presença.
- Gomes, M. (Coord.). (2006). *Referencial de competências chave para a educação e formação de adultos – nível secundário: Guia de operacionalização*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.
- Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* European Commission: JRC Scientific and Technical Reports.
- Leitão, J. (Coord.). (2002). *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: Roteiro estruturante*. Lisboa: ANEFA.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (1.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Merriam, S. (2001). "Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory". In S. B. Merriam (Ed.) *The new update on adult learning theory* (2.ªed.). San Francisco: Jossey-Bass, 3-13.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da Educação [ME]. (2007). *Educação e formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (1988). "A formação tem de passar por aqui: As histórias de vida no projecto prosalus". In A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 109-130.
- Pires, A. (2007) "Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa", *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20.
- Rainho, M. (1997). *Comparação dos efeitos de duas abordagens ao ensino de competências do pensar, na formação inicial de professores de matemática/ciências da natureza do 2ºciclo do ensino básico*. Lisboa: DEFCUL. [Tese de doutoramento, documento policopiado]
- Salema, M. H. (1997). *Ensinar e aprender a pensar* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Stake, R. E. (2004). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Valente, M. O., Salema, M. H., Morais, M. M. & Cruz, M. N. (1989). "A metacognição", *Revista de Educação*, 1 (3), 47-51.

Série Documentos

Imprensa da Universidade de Coimbra
Coimbra University Press

2011

