

15. PERCEÇÕES SOBRE OS ‘NOVOS’ PROCESSOS DE RVCC NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: EVOLUÇÃO OU INVOLUÇÃO METODOLÓGICA?

*Anabela R. A. Morais*⁶⁵

*Albertina L. Oliveira*⁶⁶

Resumo

O objetivo do presente texto é o de identificar as percepções que têm os adultos sobre o novo processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), particularmente sobre a introdução de uma prova de demonstração de competências ao final do processo. Trata-se de uma novidade introduzida a partir de 2013 nos então criados Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEPs). A metodologia do estudo realizado caracteriza-se como qualitativo-interpretativa, orientada por uma perspectiva compreensiva da questão. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas a 20 mulheres adultas, com idades entre 31 e 53 anos, que exercem profissão em instituições que atuam na área de Trabalho Social e Orientação e de Serviços de Apoio a Crianças e Jovens. As participantes concluíram o processo de RVCC segundo as

⁶⁵ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

⁶⁶ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

novas diretrizes adotadas pelos CQEPs, com a realização de prova de demonstração de competências ao final do processo. Também foi conduzida uma análise documental para apurar dados de natureza sociodemográfica no portfólio das participantes. Entre as conclusões, destaca-se que as entrevistadas guardam uma percepção positiva do processo de RVCC, sentindo-se reconhecidas e valorizadas pelo mesmo. As participantes observam ainda que a duração da formação foi insuficiente, uma vez que associam o processo a uma formação convencional, em que são aprendidos novos conhecimentos que depois são colocados à prova (e não aprofundar conhecimentos por meio da reflexão acerca do seu percurso de vida). Isso pode tê-las levado a encarar com mais naturalidade o facto de serem avaliadas no fim do processo através de uma prova escolarizante.

Abstract

This paper aims to identify adults' conceptions on the new process of Recognizing, Validation and Certification of Competences (RVCC), particularly about the introduction of a test of demonstration of skills at the end of the process. This test is an innovation introduced in 2013 in the new Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEPs – Centers to the Qualification and Professional Education). The study is qualitative-interpretative, guided by a comprehensive view of the matter. Data were collected through semi-structures interviews with 20 adult women aged 31 to 53 years old, which work in the sectors of Social Work and Guidance and Children Protection Body and Youth Services. The informants had finished the process of RVCC according the new rules adopted by the CPQEPs, with the application to a final test of demonstration of skills. A documental analysis of the interviewees' portfolios was also carried out, in order to gather

information about the sociodemographic profile of the informants. Among the findings, it is emphasized that the respondents hold a positive perception of the RVCC process, feeling recognized and valued by it. The informants also note that the length of the training was insufficient, since they associate the process with a conventional training which new knowledge is learned and then tested (and not deepen knowledge through reflection on their life span). It may have led them to face more naturally the fact that they are evaluated through a scholar-pattern test at the end of the RVCC process.

1. Introdução

A discussão em torno do que é por definição um adulto, com uma história de vida longa e variada, e a necessidade de adaptar as metodologias pedagógicas às suas necessidades específicas, levou organismos, como a UNESCO⁶⁷ e a Comissão Europeia (2000)⁶⁸, a chamar a atenção para a forma como o adulto aprende ao longo da vida, alertando para a sua especificidade, construindo e reconstruindo o conhecimento e a realidade em interação com a cultura que o origina, consigo próprio e com os outros, em múltiplos contextos de vida. Estamos a considerar, fundamentalmente, a aprendizagem experiencial, a qual “diz respeito a um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências [...], que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim de recomposição — os novos saberes são construídos integrando os já detidos pela pessoa (Pires, 2007, p. 10).

Esta perspetiva holística e contextualizada da Educação de Adultos entende que a abordagem tradicional dominante na educação formal, de pendor escolarizante, em que o adulto é visto como uma “tábua rasa” que aprende sobretudo através da exposição e transmissão de conhecimentos pelo professor, que devem ser apenas avaliados pontualmente por um exame padrão que não considera a particularidade da realidade de cada sujeito, não serve as reais necessidades formativas do adulto e leva a classificações rotuladoras que avaliam o todo pela parte e que, devido à sua natureza restritiva, não constitui a forma mais adequada ou de eleição para avaliar os conhecimentos dos adultos.

Segundo Dominicé (2002), uma abordagem baseada nas histórias de vida, aplicada ao campo da educação e formação de adultos é

⁶⁷ Através das Conferências Internacionais de Educação de Adultos e dos Relatórios Internacionais sobre educação (Faure et al., 1972; Delors, 1996).

⁶⁸ Através do Memorando Sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida.

um método indispensável no trabalho educativo com adultos, uma vez que possibilita a compreensão de forma mais abrangente e profunda das suas aprendizagens, oferece um acesso direto ao conhecimento construído por eles próprios, bem como aos seus modos quotidianos de formalização do saber. As histórias de vida são mais do que um exercício de memória retrospectiva e de reflexão crítica, elas 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” (Figueiredo & Alcoforado, 2011, p.146). Neste sentido, as histórias de vida devem ser o início de uma transformação profunda da forma como o adulto se vê e é visto pelos pares e pela sociedade. O adulto deve ser o catalisador da ação para reconstruir a realidade em que vive e assumir-se como um ser autónomo, responsável pelo seu destino individual e colectivo (Dominicé, 2000).

Em Portugal, com o objetivo de relançar uma política de Educação de Adultos de vanguarda que chegasse a uma grande parte da população com baixa escolaridade, foram criados os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC, pela anterior Agência, ANEFA, através da Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de setembro), aos quais se sucederam os Centros Novas Oportunidades (CNOs), através da Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio, com o objetivo de elevar a escolaridade e a qualificação profissional dos adultos através do reconhecimento, validação e certificação de competências escolares e profissionais, adquiridas através da experiência de vida, particularmente em contextos informais e não formais. Os destinatários eram os adultos que tinham mais de 18 anos e que já possuíam competências e saberes, fruto das suas experiências de vida e de trabalho e que pretendiam vê-las reconhecidas formalmente.

Através da referida metodologia, o adulto deveria (sob orientação da equipa técnica dos CRVCC e CNOs) construir um portefólio

reflexivo de aprendizagens, a partir de orientações plasmadas num referencial de competências-chave. Assim, a avaliação do processo de RVCC era feita, exclusivamente, através da análise do portefólio do adulto e de uma apresentação oral preparada pelo mesmo, sobre o trabalho desenvolvido, perante um júri de certificação constituído pela equipa que acompanhou o adulto ao longo do processo e por um avaliador externo. Destas duas condições resultaria uma certificação total ou parcial das competências e saberes do adulto.

Contudo, e apesar de se terem obtido resultados significativos (cerca de 400 mil certificações) no aumento da qualificação da população adulta através deste método de reconhecimento de saberes experienciais, e de muitas investigações terem sido conduzidas neste âmbito revelando resultados bastante positivos (e.g., Aragão & Oliveira, 2011; Valente, Carvalho & Carvalho, 2009; CIDEC, 2004), a Iniciativa Novas Oportunidades, que sustentava politicamente os CNO, vem a ser extinta em 2013. No mesmo ano são criados os seus sucedâneos – os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEPs), através da publicação da Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março. Estes Centros adquirem valências e âmbitos de ação mais abrangentes permanecendo, porém, habilitados para a certificação escolar e profissional do adulto através de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Uma das principais novidades incluída na nova configuração do processo, com o argumento de que o tornaria mais credível e fidedigno, foi a introdução de uma prova que o adulto é obrigado a realizar, no final do processo de RVCC, perante um júri de certificação, totalmente externo ao processo, com vista a quantificar as suas reais capacidades, conhecimentos e competências em comparação com aquelas que demonstrou ao longo da construção do portefólio.

Este novo modelo avaliativo dos processos de RVCC, que culmina numa prova de demonstração de competências (inexistente na versão anterior) traz uma perspectiva inédita sobre como avaliar conhecimentos

e competências que, pela sua natureza, não são, à partida, mensuráveis pelos padrões normais, devido ao grau de subjetividade que tal implica, e estabelece uma aparente contradição com os processos desenvolvidos no campo da Educação e Formação de Adultos desde a sua génese. Martins (2013) afirma mesmo que “não é possível atribuir um valor quantitativo a um processo [...] em que a centralidade do próprio no reconhecimento e na produção da competência é central” (p. 316), e acrescenta ainda que a “introdução de classificações quantitativas num dispositivo que pretende que sejam os próprios a reconhecer e desocultar as suas competências” (p. 317) é contraproducente pois “levanta sérios problemas técnicos e epistemológicos do ponto de vista da avaliação de competências” (p. 327).

Assim sendo, na tentativa de contribuir para esclarecer algumas das questões colocadas anteriormente, designadamente este estranho ‘casamento’ de lógicas contraditórias, e devido ao facto de o processo de RVCC praticado nos CQEP’s se apresentar numa fase muito inicial de implementação, não havendo ainda produção científica que evidencie a sua adequação, elegemos esta problemática como tema de investigação.

Pretendemos, assim, com esta investigação, identificar as perceções que os adultos têm acerca do novo processo de RVCC, particularmente em relação à introdução de uma prova de demonstração de competências na nova configuração do processo em análise.

2. Métodos

A metodologia de investigação escolhida é de cariz qualitativo-interpretativo, tendo-se recorrido a entrevistas semiestruturadas e a posterior análise de conteúdo das mesmas, bem como à consulta de documentos (Vieira,1995; Amado, 2014). O motivo desta escolha prende-se com o objetivo principal desta investigação, ou seja,

compreender as percepções e significados que o grupo de participantes atribui a uma prova aplicada num determinado contexto ou situação (neste caso num processo de RVCC) e de que forma a mesma faz sentido para os sujeitos investigados, como interfere nos seus comportamentos, atitudes, opções e conceito de adulto.

Assim, esta metodologia pretende, fundamentalmente, descrever os fenómenos a partir dos seus vários contextos, evitando ideias ou conceitos preconcebidos, dando margem para que estes se manifestem sem excluir nenhuma possibilidade à partida, preferindo-se adotar uma perspetiva compreensiva do fenómeno a analisar.

3. Participantes

Definimos como grupo de participantes, 20 adultas, empregadas, que exercem a sua profissão em instituições que desenvolvem atividade profissional na área de Trabalho Social e Orientação, tendo como público-alvo os idosos, e na área de Serviços de Apoio a Crianças e Jovens, segundo o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ).

Estes adultos, todos do sexo feminino, e de idades compreendidas entre 31 e 53 anos, concluíram o processo de RVCC segundo as novas diretrizes impostas pelo atual modelo dos CQEP, com realização de prova de demonstração de competências no final do processo.

Dentro do grupo de participantes nem todas fizeram um processo nos mesmos moldes: duas das adultas concluíram o processo de RVCC, de dupla certificação, com vista à obtenção do nível básico de qualificação escolar e do nível 2 de qualificação profissional na saída profissional de Agente em Geriatria. Dez adultas fizeram o processo RVCC Profissional em Agente em Geriatria (nível 2); três adultas obtiveram a qualificação profissional de nível 2, de Acompanhante de Crianças fazendo um processo de RVCC Profissional. Por fim, cinco adultas obtiveram a qualificação profissional de nível 4 em

Técnica de Ação Educativa. De ressaltar que, deste grupo de cinco adultas, quatro ainda estão a terminar o processo de RVCC de dupla certificação, de nível secundário mas, à data das entrevistas, por ser ainda um processo que se encontra a decorrer, os dados recolhidos dizem apenas respeito à qualificação profissional obtida por estas senhoras em Técnica de Ação Educativa.

A cada participante foi atribuído um código constituído pela letra “P” e um número de 1 a 20 para assegurar que as suas declarações se manteriam confidenciais e anónimas.

4. Instrumentos

Foi utilizada a entrevista semiestruturada que, pelas suas características, pode conter questões de resposta fechada, por um lado, e permitir aos participantes expressar-se acerca dos conteúdos da entrevista de forma mais flexível, por outro lado, através de questões abertas, permite ao investigador aceder “ao discurso dos indivíduos tal como estes se expressam” (Amado, 2014, p.211), assegurando um maior rigor relativamente às perceções pessoais de cada um e às suas representações acerca da prova. Permite também direcionar a informação, sempre que necessário, para as questões que se pretendem analisar, num clima de informalidade entre investigador e entrevistado e de maior introspeção por parte do adulto em causa, acerca das temáticas apresentadas, sem com isso menosprezar questões ou informações novas, não previstas anteriormente, mas cuja relevância possa contribuir, significativamente, para as conclusões da investigação.

O guião de entrevista foi dividido em quatro blocos temáticos. São eles: 1. Legitimação da Entrevista, no qual o participante é colocado no papel de colaborador e lhe são explicados os objetivos da investigação; 2. As perceções do entrevistado acerca do processo de RVCC, onde constam questões acerca de todas as etapas do processo até à

sessão de validação e onde, simultaneamente, se procura apurar os sentimentos suscitados pelas mesmas; 3. As percepções acerca da prova final, que têm como objetivo perceber de que forma as participantes viveram a experiência da prova, que sentimentos lhes provocou e que opinião desenvolveram acerca da mesma, em termos de forma, estrutura e linguagem utilizada. Este bloco destina-se também a perceber o impacto que o processo teve na vida destas adultas, ao nível pessoal, profissional, social e em termos de perspectivas de futuro e de valorização/desvalorização do diploma de RVCC em relação aos diplomas convencionais; 4. Terminus da Entrevista.

Foram realizadas duas entrevistas de teste para validar o guião de entrevista, permitindo introduzir as devidas adaptações antes de este ser aplicado ao grupo efetivo de participantes na investigação⁶⁹.

Para além do guião de entrevista mencionado, recorreremos também à análise documental para apurar dados de natureza sociodemográfica acerca dos adultos como, por exemplo, idade, percurso escolar/formativo e experiência profissional. Estes dados foram registados a partir da análise dos instrumentos de mediação produzidos aquando da construção do portefólio e dos dados fornecidos pelo adulto na altura da sua inscrição no SIGO ao iniciar o processo de RVCC.

5. Procedimentos

Todas as adultas foram contactadas anteriormente, algumas com meses de antecedência, para saber se teriam disponibilidade para participar na investigação. As entrevistas foram realizadas entre abril e julho de 2015, com a duração média de 40-50 minutos, no

⁶⁹ As entrevistas foram realizadas com dois adultos, em condições semelhantes às do grupo de participantes, com o processo de RVCC concluído, mas que não fizeram parte da investigação principal.

pólo do CEARTE, em Cabaços (Alvaiázere), no local de trabalho de duas das participantes e em Coimbra nas instituições onde as restantes participantes desenvolvem o seu trabalho, em horário pós laboral ou nas pausas para almoço.

Para a realização das entrevistas foi necessário pedir autorização formal aos responsáveis das instituições escolhidas para a investigação, através da assinatura, por ambas as partes, de um termo de consentimento informado. O mesmo procedimento foi realizado com cada uma das participantes, antes de cada entrevista, a quem foram explicados os objetivos da investigação e os moldes em que a entrevista iria decorrer, informando-as que as entrevistas seriam audiogravadas para que, aquando da sua transcrição, o conteúdo fosse reproduzido de forma rigorosa e fiel ao original. Após ser assegurada a confidencialidade dos dados e a sua utilização exclusiva para a presente investigação foi assinado o respetivo termo de consentimento informado pelas partes envolvidas. Após a realização das entrevistas e respetiva transcrição foi efetuada a análise de conteúdo, cujos resultados se apresentam de seguida.

6. Resultados

Em relação ao *conhecimento prévio acerca da forma como os processos são agora conduzidos*, as opiniões divergem. Se, por exemplo, P8 já conhecia as características principais deste processo por ter feito um processo de nível básico nos antigos CNOs, por outro lado, desconhecia as alterações efetuadas ao processo, assim como a criação dos CQEPs: “*só fiquei a saber no momento em que entrei no processo (...) desconhecia completamente*”. À semelhança deste testemunho, a maioria das participantes declararam não conhecer as características atuais do processo (P4, P5, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P18, P19, P20). Inclusivamente, P14 afirma que até

ao momento da sessão de esclarecimento não sabia, sequer, em que tipo de ação se tinha inscrito: “*eu quando me inscrevi até pensava que era outra coisa (...) Agora nem sei o que é*”. P15 por sua vez, diz que “*foi tudo novidade, realmente para mim*” tendo vivido uma experiência totalmente nova nestes processos, à semelhança de P7. Estas declarações denunciam ainda um conhecimento insuficiente ou mesmo nulo das principais diferenças entre o antigo processo e o que agora entrou em vigor, havendo ainda três adultas para quem o processo de RVCC era completamente desconhecido, tanto o modelo antigo como o atual. Este facto denota que existe um défice na divulgação desta modalidade de certificação, que não está a chegar de forma eficaz ao seu público-alvo, devendo ocorrer um esforço redobrado na divulgação e promoção desta modalidade de certificação de competências.

Podemos dizer, pelos testemunhos recolhidos, que as *razões para iniciar um processo de RVCC* são inúmeras. As respostas centram-se, principalmente, no facto de cada uma das entrevistadas considerar estes processos como uma mais-valia para a sua formação e certificação escolar/profissional, como é o caso de P1, P2, P3, P4, P5, P7, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17 e P18. Estes processos são vistos como uma boa forma de aumentar a escolaridade como refere P1, ao afirmar: “*agora achei por bem fazer o 9º ano*”. Esta opinião é também partilhada por P2. As participantes P15, P16, P18, P20 viram este processo como uma oportunidade de concluir o 12º ano, neste caso, pois como diz P16: “*quando somos novos não pensamos em estudar nem nada e com este processo a gente aprende e acabamos por ter as avaliações que pretendíamos*.” Por sua vez, P8 encara este processo como uma forma de valorização pessoal, perspetiva partilhada também por P15 e P19. Para as participantes P5 e P8, o principal motivo que as levou a iniciar o processo de RVCC foi obter valorização profissional como afirmam também P4, P5, P15, P17, P18 e P19, ou simplesmente fomentar o gosto por aprender e

melhorar o que já se sabe, sendo este o motivo principal de adesão ao processo, para quinze das entrevistadas.

O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências inicia-se, atualmente, por um conjunto de etapas que antecedem o início efetivo do processo e que se denominam de Orientação ao Longo da Vida (OLV). Esta etapa é constituída por uma fase de acolhimento na qual é feita a apresentação das etapas do processo, dos seus objetivos, e dos referenciais de competências-chave que irão orientar a construção do portefólio na etapa seguinte.

Apesar de, no início, o novo modelo suscitar algumas dúvidas, principalmente na interpretação do referencial (manifestadas por P3, P4, P5, P6, P8, P9, P13, P15, P16, P17, P18 e P20), após a explicação adicional por parte da equipa técnica, todas as entrevistadas perceberam em que consistia o processo, os seus objetivos e quais as tarefas a realizar, estabelecendo, facilmente, um paralelismo entre as tarefas que executam no dia a dia e as competências que constam no respetivo referencial.

A etapa seguinte do processo denomina-se fase de reconhecimento de competências e é constituída por vários instrumentos de regulação, aperfeiçoamento e reforço da perceção das reais capacidades dos adultos em relação ao referencial visado. Esta fase é constituída pela construção do portefólio, por uma entrevista técnica conduzida por um formador da área, por exercícios práticos ou observação em posto de trabalho (quando aplicável) e por um momento de formação que pode ser de teor prático ou teórico, em sala de aula.

Relativamente a esta fase, as entrevistadas P1, P3, P4, P5 P6, P8, P10, P11, P12 salientaram que o sucesso obtido na construção do portefólio só foi possível graças ao acompanhamento e orientação constantes da equipa técnica. Conclui P1 que o seu sucesso, neste processo, se deveu à *“colaboração de todos e nomeadamente dos*

que nos davam a formação foi-se fazendo o trabalho (...); os professores foram excelentes”.

A maioria das participantes concorda que, apesar de algumas dificuldades iniciais para entender a “linguagem específica e técnica” dos referenciais (P3, P4, P5, P6, P8, P9, P13, P15, P16, P17, P18 e P20), esta atividade de construção de um portefólio foi fácil de realizar. Já a entrevista técnica, orientada por um formador da área de especialização a certificar, é tida como um dos fatores que mais contribui para a melhoria do portefólio após a primeira avaliação, pois proporciona um diálogo entre formador e adulto que facilita o esclarecimento das dúvidas que surgem durante a construção do portefólio que, de outra forma, não seria possível, como foi, aliás, salientado por P2: *“Fiquei com dúvidas nessa parte (...) mas depois (...) mais fácil”* e P19 concluiu, declarando que: *“É uma mais - valia”*.

A etapa seguinte do processo implica a execução de alguns exercícios práticos perante a formadora especializada na área de certificação e que, segundo as adultas referiram, faz sentido neste processo, sendo mesmo considerada uma etapa essencial do mesmo, como menciona P4: *“Foi... muito essencial mesmo”*. P5 responde com a questão: *“as pessoas têm... nós temos que ser avaliados por aquilo que sabemos não é?”*. Por seu lado, P12 sublinha que *“devíamos ter feito mais! (...) temos que demonstrar que realmente temos conhecimento (...) ajuda ser avaliada por um bom avaliador!”*. Em suma, a entrevista técnica é uma etapa essencial para esclarecer dúvidas que não tenham ficado claramente esclarecidas em etapas anteriores, funcionando como um reforço e clarificação do que *“nós costumamos fazer no dia a dia no nosso trabalho”* (P1), ou como forma de correção de “vícios de trabalho”, pois, como menciona P2, *“tivemos que corrigir durante o tempo que esteve connosco e nos esteve a ensinar a corrigir algumas coisas”*.

Outro dos objetivos desta entrevista técnica, seguida de exercícios práticos, é a identificação de necessidades de formação do adulto em processo de RVCC. Esta formação destina-se àqueles que,

em uma ou mais áreas de competências, revelam inconsistência de conhecimentos que exigem um acompanhamento mais estruturado e direcionado para o cumprimento das tarefas do portfólio. Neste caso, está previsto um período de formação que pode ir até ao máximo de 50h, para melhorar competências profissionais e de outras 50h no caso de se estar a realizar uma certificação escolar.

As participantes foram unânimes em afirmar que a inclusão de um momento de formação no processo de RVCC, para aprimorar conhecimentos, é uma mais-valia indiscutível, que lhes permite melhorar alguns aspetos do portfólio que não foram totalmente concretizados na fase inicial. P1, por exemplo, assegura que a formação *“foi muito útil”*. Por seu lado, P8 sublinha que a formação é importante, pois *“veio reavivar e tudo muito bem. (...) se não fazemos temos de aprender”*. No entanto, quando questionadas acerca da duração da formação (máx. 50 h) as opiniões divergem. Se, por seu lado, P1 defende que *“foi o suficiente sim”*, à semelhança de outras doze participantes, as restantes sete adultas não têm dúvidas de que *“foram poucas (horas) havia de ter sido mais (...) talvez ser outras 50h para ficar mesmo”* como afirma, por exemplo, P2. Para P12, não restam dúvidas de que uma formação de 50h *“é pouco! É pouco muito pouco... (...) 50h é um mês, passa a correr!”*. Assim, podemos concluir que em relação à duração da formação as percepções das entrevistadas são maioritariamente positivas em relação ao número de horas da formação, considerando-a como tendo uma carga horária adequada, no âmbito dos processos RVCC, embora para um número significativo de adultas ela tenha sido escassa. A formação, sendo uma mais-valia indubitável para o processo, deveria ser uma parte substancial deste para reforçar conhecimentos já adquiridos mas, principalmente, para a aquisição de novos comportamentos e boas práticas na sua atividade profissional, para melhorar o portfólio e assim aumentar a probabilidade de validar competências que resultem numa certificação total.

Após esta fase de reconhecimento de competências, as adultas passam à sessão de validação que estipula claramente, após análise dos diferentes instrumentos de avaliação utilizados no processo de reconhecimento, o que cada adulto está preparado para demonstrar na prova que se fará na fase seguinte de certificação de competências.

No que concerne à etapa de certificação de competências e à *realização de uma prova final*, a opinião das participantes é positiva sublinhando que esta prova foi ao encontro das expectativas de todos os adultos (com exceção de P19), sendo bem compreendida por estes em termos de objetivos e tarefas a desenvolver, como referiu P1 *“percebia-se bem (...) foi fácil”* e P2 *“eu compreendi (...) fácil de entender”*. Em relação à existência de variedade de tipo de provas (prática, oral, escrita ou mista), dezanove participantes dizem que, sem sombra de dúvida, *“é bom sim. Se fosse só oral (...) eu atrapalho-me um bocadinho muitas vezes a falar”* confessa P1. P2 partilha desta opinião dizendo que *“foi bem assim (...) escrevemos, não sabemos se está muito bem ou se está mal. Na parte oral é bom porque vamos falando (...) se calhar até dizemos mais do que pomos no papel ou explicamos melhor do que aquilo que pomos no papel”*. A exceção é feita por P19 que defende que a prova devia ser *“Só prática! Porque é o que a gente faz diariamente”*.

Quanto à utilidade da prova num processo que tem como principal objetivo certificar competências demonstradas, todas as participantes reconheceram a utilidade de uma prova formal de demonstração de conhecimentos, como indica P1: *“A prova é muito útil eu acho que é bom... (...) nós andarmos lá a tentar fazer pronto o 9º ano ou a escolaridade e depois também no final não termos uma prova? Na escola também temos as provas nos finais do ano (...)”*. Reforçando esta convicção, P5 afirmou *“nós temos que ser avaliados por aquilo que sabemos”*. Contudo, existem opiniões dissonantes. P2 deixa um desabafo ao afirmar, *“eu acho é que é pena não ser feita por quem nos dá as aulas, estaríamos mais à vontade”*, e P7 concorda com

esta ideia. No entanto, o recurso a um júri externo a todo o processo tem como finalidade garantir a idoneidade e imparcialidade dos resultados que se acredita não estarem asseguradas caso o júri seja constituído pelos formadores afetos ao processo.

Quando inquiridas acerca do *peso que a prova tem na classificação final* do processo (60%), em comparação com todo o processo de reconhecimento de competências, que corresponde apenas a 40% da nota final, as opiniões dividiram-se. P1, P3, P6, P12, P13, P15, P16 e P20 concordaram que a prova devia pesar mais, pois é considerada uma prova irrefutável de que o adulto sabe ou não sabe executar as tarefas inerentes à sua atividade profissional de forma exemplar, de acordo com as boas práticas da profissão. As restantes participantes (P5, P8, P9, P10, P11 e P17 e P18) concordaram com uma distribuição equitativa de classificação na ordem dos 50/50 entre a etapa de reconhecimento de competências e a etapa da certificação, através da prova. As participantes P2, P4, P7 e P19 não avançaram valores, dizendo apenas que a prova devia valer menos do que a fase de reconhecimento. A este respeito, P14 concretizou deixando a sugestão de distribuição desta percentagem dizendo: *“punha menos qualquer coisa (...) 40% na prova”*.

Apesar das participantes concordarem com a realização de uma prova de demonstração de competências para quantificar as competências adquiridas através da experiência de vida, P12 salienta que *“eu sei mais do que aquilo... com certeza”* e não foi a única a pensar desta forma. P11, P19 e P20 concordaram que, por mais completa que fosse a prova, esta teria sempre uma ação e um impacto limitados na demonstração daquilo que o adulto realmente sabe, visto que os conhecimentos adquiridos são tão variados e vastos que seriam impossíveis de avaliar numa única prova, no tempo estabelecido.

Com exceção de P11 e P19, que admitiram terem ficado muito desiludidas com o seu desempenho, todas as participantes ficaram

satisfeitas com a nota obtida na prova, afirmando que graças a este processo alteraram a percepção que têm de si, reforçando sentimentos positivos como realização pessoal, autoestima e autoconfiança, como testemunha P10: *“eu acho que esta formação para mim foi uma luz que veio ao cimo do túnel”*, ou P15, *“acaba por me dar muita confiança em mim própria porque também eu tenbo um pouco de falta de confiança e para mim ajudou-me muito”*, para mencionarmos apenas alguns exemplos.

Estes sentimentos positivos, sentidos pelas adultas entrevistadas, transpuseram-se para a sua atividade profissional, esforçando-se hoje por aplicar os conhecimentos adquiridos como afirmou P2, *“tento sempre mudar e fazer mais corretamente”*, ou P16, que confessa, com orgulho: *“às vezes “saltava-me a tampa” e eu agora já não consigo (...) faço outros trabalhos que não fazia, tipo jogos (...) e eu não o programava (...) Agora planifico!”*. Este processo promoveu também alterações ao nível dos hábitos e formas de ocupação dos tempos livres destas adultas. Por exemplo, P1 e P2 afirmaram que, graças ao processo, readquiriram o gosto pela escrita e pela leitura assim como pelas novas tecnologias: *“todos os bocados que posso leio livros (...) o computador já ganbei o “bichinbo” já tenbo ido mais vezes ao computador”* (P2). Também a nível social se registaram alterações que se traduzem numa maior facilidade em utilizar dispositivos eletrónicos, como o computador ou o telemóvel, testemunhadas por P1, ou a evolução significativa das competências sociais de P2 quando afirmou que fazer o processo *“põem-nos à vontade para falarmos mais abertamente com outras pessoas”*.

Contudo, algumas adultas não escondem que também sentiram algumas consequências menos positivas no seu dia a dia, principalmente nos comportamentos de algumas colegas. Foi o caso de P11, P14 e P16 que acreditavam que as colegas com quem trabalhavam e que não fizeram o RVCC, não viram com bons olhos a sua participação nestes processos de certificação de competências.

P11 lamenta: *“há muitas colegas que não querem e depois, quando a gente, vem ainda criticam.(...) começam a mandar piadas”*. Esta perspectiva é compartilhada por P14 que admite que: *“houve umas poucas que me disseram que eu agora era a melhor e que agora não podiam andar a trabalhar comigo (...) fiquei magoada!”*

Também em relação à entidade patronal, algumas participantes como P9, P18, P19 e P20 deixaram um desabafo: *“com a entidade patronal não vejo mudança nenhuma. (...) era bom que me dessem esse valor em termos de trabalho”*, lamentava P18 e P19 deixou inclusive uma questão para reflexão: *“se nos inculiram a sermos técnicas (...) por que é que não valorizam?”*

Apesar disso, estes processos alteraram, significativamente, a vida destas adultas. Seja pelos conhecimentos que adquiriram, ou pela valorização pessoal e/ou profissional, que passaram a sentir, o que é facto é que, para algumas destas pessoas, estes processos levaram a alterações de comportamento assinaláveis. Por exemplo, P20 percebeu mudanças importantes em si mesma, em termos de atitude perante a vida e os outros, ao assumir que estes processos a ajudaram a: *“falar para mais pessoas era uma dificuldade para mim e eu, aos poucos, fui aprendendo a saber enfrentar essas situações”*. Outras participantes, por sua vez, acreditavam que a médio/longo prazo iriam conseguir pôr em prática alguns projetos que há muito tempo tinham na “gaveta”. É o caso de P9 que *gostava era de trabalhar na parte dos idosos* e que, hoje, se sente mais capacitada para realizar o seu sonho. Por sua vez, P11 e P19 já não põem de lado a hipótese de prosseguir estudos para o ensino superior e P18 pensa em apostar num negócio próprio dentro da sua área de atividade ou até mesmo em iniciar algo novo: *“gostava mais de ter algo meu, porque além de eu trabalhar com crianças eu gosto de fazer muita coisa diferente”*. Para quinze das inquiridas, tirar mais formações nas suas áreas profissionais foi, sem dúvida, um objetivo, para melhorar e atualizar cada vez mais os seus conhecimentos.

Outro dos objetivos desta investigação era identificar qual a perspectiva destas adultas em relação à *valorização/desvalorização do diploma* adquirido pelo processo de RVCC quando comparado ao diploma obtido através de um curso de formação profissional, para efeito de procura e obtenção e emprego. Como previsto, as opiniões não foram unânimes. P13 não conseguiu expressar a sua opinião por considerar este um dilema demasiado complexo para retirar uma conclusão cabal em relação a este tema. No entanto, das adultas que responderam à questão, seis (P1, P8, P15, P17, P19 e P20) concluíram que estes diplomas são equivalentes em termos de mercado de trabalho. Por sua vez, três participantes (P11, P12 e P14) optaram por considerar que o diploma convencional, obtido através de um curso de formação é mais importante do que um diploma obtido através de um processo de RVCC, argumentando que, para além de ser mais longo que um processo de RVCC, os conhecimentos teóricos obtidos num curso de formação são uma base mais sólida para a construção de competências profissionais, pois fornecem um leque de conhecimentos e competências mais alargado. As restantes dez adultas manifestaram a opinião de que o diploma obtido no processo de RVCC tem mais valor do que o diploma convencional, porque para serem certificadas tiveram que fazer a demonstração de competências adquiridas através da sua experiência, que por ser um conhecimento mais prático e próximo da realidade pode satisfazer as necessidades dos utentes e das crianças de forma mais eficaz.

7. Discussão e conclusões

Perante os resultados obtidos podemos afirmar que a percepção das adultas em relação aos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências é muito positiva. Todas concordaram

que este processo é uma excelente forma de obter uma qualificação profissional através da certificação de competências adquiridas pela experiência de vida, seja de âmbito escolar ou profissional e que, desta forma, se sentiram reconhecidas e valorizadas.

Contudo, ao longo das entrevistas foram também detetadas algumas observações críticas, como, por exemplo, a maioria das adultas ter referido que a duração da formação foi insuficiente para adquirir conhecimentos. No entanto, temos que entender estas afirmações à luz do que se considera como formação em contexto de RVCC. Nestes processos, a formação tem como principal objetivo o aperfeiçoamento de técnicas e não propriamente a aquisição de conhecimentos novos ou competências que não tenham sido, de todo, comprovadas através das estratégias de avaliação utilizadas em etapas anteriores. Podemos, pois, concluir, que os adultos ainda associam 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.

Esta visão tradicional, refletida nos processos, manifestou-se desde logo na forma como as adultas falaram desta metodologia, referindo-se sempre ao processo como “formação”, visível nas motivações e razões que as levaram a aderir facilmente a estes processos, ao declararem, por exemplo, que o que pretendem é “aprender mais” e que fizeram o processo por “gostar de aprender”.

Esta questão leva-nos a crer que as participantes possuem ainda uma visão deste processo decalcada do modelo escolar. Mesmo quando este implica que, através da descodificação dos referenciais, façam uma retrospectiva crítica acerca do que aprenderam ao longo da vida, colocando-se no centro da ação de forma ativa e autónoma. Um processo pessoal, inerentemente reflexivo e autónomo que o adulto deve realizar acerca das suas aprendizagens experienciais, confunde-se com um processo de aquisição de conhecimentos,

provenientes de elementos externos como, por exemplo, de um formador que, utilizando uma abordagem diretiva e estruturada, pretende que o aluno chegue a um resultado satisfatório, segundo padrões previamente definidos.

Consequentemente, do ponto de vista das adultas entrevistadas, apesar de saberem o essencial, este processo “ensinou-as” a fazer melhor o seu trabalho e não tanto a refletir acerca do seu percurso de vida. Neste contexto, a certificação é um bónus acrescido. Assim, o processo ao qual estiveram sujeitas contribuiu, significativamente, para o reforço da sua visão do processo, não tanto como de pendor reflexivo, tal como metodológica e conceptualmente foi arquitetado, mas mais de cariz formativo e certificativo. Acreditamos que esta perspetiva levou as adultas a encarar de forma mais natural o facto de, no fim do processo, terem de ser avaliadas por um júri através da realização de uma prova escolarizante. Segundo elas, só assim se pode comprovar o que sabem mas, sobretudo, o que aprenderam.

Por este motivo, no sentido de melhorar o processo, sugerimos que se invista em momentos de reflexão durante o mesmo, levando o adulto a pensar acerca do seu percurso de vida, das suas aspirações, conquistas e anseios. Em última instância, deve incentivar-se o adulto a transformar a sua realidade pessoal, social e cultural, desenvolvendo a sua capacidade crítica em relação a si próprio, aos outros, e ao Mundo, se quisermos enveredar por uma perspetiva freireana da Educação. Levando o adulto a questionar-se e a questionar o mundo que o rodeia, este desenvolve um conhecimento instrumental, prático, mas acima de tudo emancipatório acerca da sua vida e da sociedade em que se insere, tal como é defendido também por Mezirow (2000).

Outra das razões que podem ser apontadas para esta atitude, perante uma prova deste tipo, pode ter sido o facto de esta investigação ter incidido, essencialmente no processo de RVCC profissional. Na verdade, as competências profissionais só podem ser avaliadas de uma perspetiva prática, do “saber-fazer” e, para

que tal seja conseguido, a melhor forma de o fazer é através de práticas que permitam atestar se uma determinada competência está presente ou não, através da maior ou menor performance do adulto na execução da tarefa profissional.

Em suma, estes processos foram vistos pelas adultas entrevistadas como uma boa forma de valorização pessoal e de certificação de competências, pois como disse P12 “é uma certificação que eu sei fazer aquilo”, que a introdução de uma prova final vem apenas reforçar e legitimar, dando um novo sentido a uma metodologia de reconhecimento de conhecimentos adquiridos (P4, P6, P8, P11, P12, P13, P14, P15 e P17, P19 e P20) que deve ser valorizado e instituir-se como uma alternativa clara de qualificação para quem não pôde estudar no tempo devido (P2, P3, P4, P13, P15, P16, P18 e P20) ou como meio para melhorar e aprimorar aquilo que já se sabe (P1, P2, P6, P7, P10, P11, P12, P15, P16, P17, P18 e P19), sendo, por isso, uma metodologia altamente recomendada por todas as adultas participantes na investigação.

Relativamente às limitações/constrangimentos desta investigação, importa recordar que o grupo de participantes, à data da investigação, tinha concluído o processo de reconhecimento e validação de competências profissionais, sendo que apenas duas das entrevistadas tinham feito também o processo de RVCC de dupla certificação, de nível básico, estando ainda quatro adultas a concluir o processo de nível secundário, como já foi mencionado acima. Esta limitação levou a que toda a investigação se centrasse mais na componente profissional, ficando a componente escolar pouco representada neste estudo.

Outro dos constrangimentos desta investigação é a impossibilidade de generalizar os resultados devido à sua proveniência única do CQEP do Centro de Formação Profissional do Artesanato (CEARTE) e de apenas três saídas profissionais: Agente em Geriatria, Acompanhante de Crianças e Técnica de Ação Educativa.

Também a distribuição das participantes por saída profissional não foi igualitária: doze adultas fizeram o processo para Agente em Geriatria (nível 2), três adultas certificaram-se na saída profissional de Acompanhante de Crianças (nível 2) e as restantes cinco em Técnica de Ação Educativa (nível 4). A escolha do grupo foi limitada ao grupo de pessoas que fizeram a certificação no decorrer deste ano de estágio e que está diretamente dependente da procura dos adultos por estes processos e da sua respetiva duração, os quais estão sujeitos a atrasos e constrangimentos impossíveis de prever.

Contudo, consideramos que o facto de estes dados corresponderem a uma investigação pioneira no âmbito dos processos de RVCC, segundo as novas diretrizes que regem esta modalidade de certificação, abre caminho para uma análise mais direcionada e fundamentada acerca do impacto que estes processos têm na vida dos adultos e na forma como estes se reveem nesta realidade, à luz dos princípios da Educação e Formação de Adultos de hoje, podendo servir como ponto de partida para estudos futuros.

A posteriori consideramos importante realizar investigações que abranjam não só adultos que tenham obtido certificação escolar de nível básico mas também de nível secundário, assim como noutras áreas profissionais, de modo a possibilitar uma compreensão mais aprofundada dos dados que começam agora a emergir.

Neste âmbito, sugerimos também que, em futuras investigações, se auscultem as perceções dos Técnicos de Orientação, Reconhecimento, Validação e Certificação (TORVC) e dos formadores acerca destes novos processos. Como sugestões de temas para futuras investigações deixamos as seguintes: Qual a importância da obtenção de um diploma através do novo processo de RVCC para a procura de emprego e progressão na carreira do adulto? Qual a real importância deste processo no contexto mais alargado da vida do/a adulto/a? Quais as perceções que a equipa técnica tem acerca da nova configuração destes processos?

Referências bibliográficas

- Amado, J. S. (Coord.).(2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aragão, R. S. & Oliveira, A. L. (2011). A capacidade de aprendizagem ao longo da vida e o bem-estar dos adultos em proceso de RVCC de nível secundário. In Alcoforado *et al.* (Eds.), *Educação e formação de adultos: Políticas, práticas e investigação* (pp. 113-130). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- CIDEC (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: DGFV.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Disponível em <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>
- Delors, J. *et al.* (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez Editora. Disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- Dominicé, P. (1992). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Faure E. *et al.* (1972). *Apprendre à être*. Paris: UNESCO.
- Figueiredo, S. F. S. & Alcoforado, L. (2011). Histórias de vida: uma construção de competências. In Alcoforado *et al.* (Eds.), *Educação e Formação de Adultos: Políticas, práticas e investigação* (pp. 145-156). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Martins, J. E. R. (2014). *Das políticas às práticas de educação de adultos. Lógicas de ação, sentidos e modos de apropriação localmente produzidos*. Tese de Doutoramento (não publicada). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/11395>
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: core concepts of transformational theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pires, A. L. O. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: Uma problemática educativa. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- UNESCO (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education Adopted by the General Conference at its Nineteenth Session*. Nairobi: UNESCO. Disponível em http://www.unesco.org/education/uie/confinte/nairob_e.pdf
- UNESCO (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: Hamburgo 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Brasília: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114por.pdf>
- UNESCO (2012). *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning*. Hamburgo: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>

- Valente, C., Carvalho, L., & Carvalho, A. (2009). *Estudos de caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ, I.P.
- Vieira, C. C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Coimbra: Universidade, FPCE.

Legislação

- Portaria n.º 135-A/2013. (2013). *Criação dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*. *Diário da República I série*. N.º 62 (13-03-28), 1914-(2)-1914-(10).
- Portaria n.º 370/2008. (2008). *Criação dos Centros Novas Oportunidades*. *Diário da República I série*. N.º 98 (08-05-28), 2898-2906.
- Portaria 1082-A/2001. (2001). *Criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. *Diário da República I série-B*. N.º 206 (01-09-05), 5774-(2)-5774-(11).