



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E
CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM ADULTOS COM
DEFICIÊNCIAS E INCAPACIDADES**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação**

- Especialidade Educação Especial -

Fernando Manuel Barata Marmelo

2010



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E
CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM ADULTOS COM
DEFICIÊNCIAS E INCAPACIDADES**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação**

- Especialidade Educação Especial -

Fernando Manuel Barata Marmelo

Sob a orientação de: Professora Doutora Teresa Maria Santos Leite

2010

RESUMO

A presente investigação tem como objectivo compreender como é que, relativamente aos adultos com deficiências ou incapacidades tem sido operacionalizado o processo de reconhecimento validação e certificação de competências.

Este é um estudo exploratório, desenvolvido segundo uma perspectiva qualitativa e descritiva. Para o concretizar, efectuámos dez entrevistas. Entrevistámos cinco elementos dos Centros Novas Oportunidades, (três formadores, mais dois profissionais de reconhecimento e validação de competências) e cinco adultos deficientes.

Das entrevistas resulta que as razões profissionais foram a motivação principal que levou os adultos a retomarem o seu percurso de qualificação. Decorre também a valorização das aprendizagens experienciais em detrimento das ocorridas em contexto escolar ou formativo.

Deste estudo, resultaram ainda outras evidências: a clara aceitação por parte dos elementos dos Centros Novas Oportunidades de que os adultos com deficiências ou incapacidades têm todas as condições para frequentar os processos de reconhecimento e que a melhoria da escolaridade dos adultos, não teve reflexos ao nível da sua empregabilidade.

Por último, a partir dos resultados obtidos, formulámos um conjunto de propostas relativamente aos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, para que as limitações funcionais dos adultos com deficiência ou incapacidades não sejam uma barreira à realização deste percurso de qualificação.

Palavras chave - Aprendizagem formal e não formal; Aprendizagem experiencial; Competências; Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Adultos com deficiências e incapacidades

ABSTRACT

This research aims to understand how the process of recognition, validation and certification of competences has been developed with disabled adults.

This is an exploratory study developed on a qualitative and descriptive perspective. To achieve the goals ten interviews were held to five elements from Centro Novas Oportunidades (three trainers, two professionals of recognition and validation of competences) and five adults with disabilities.

From the interviews one assumes that professional reasons were the primary motivation that led adults to resume their qualification process. They also value life experience apprenticeship more than the ones occurring in school or training context.

This study also showed that: Centro Novas Oportunidades clearly accept that disabled adults have all the conditions to attend recognition processes that improve the education of adults, but that doesn't have any positive effect on their employability.

Finally, from the results obtained, a set of proposals were made concerning some proceedings for the process of recognition, validation and certification of skills so that the functional limitations of adults with disabilities will not be a barrier to the achievement of this qualification path.

Keywords-Formal and non formal learning; Experiential learning; Competences; Recognition, validation and certification competences process; Adults with disabilities and disability

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho só foi possível porque contamos com a ajuda de várias pessoas, a quem agradecemos:

A todos aqueles que aceitaram ser entrevistados, pois sem a sua colaboração este trabalho não seria possível;

Aos Directores e Coordenadores dos Centros de Novas Oportunidades por nos disponibilizarem os meios que permitiram a recolha das entrevistas;

À professora Doutora Teresa Leite pois sem a sua orientação e apoio este estudo não seria possível;

À Elisa, ao João e ao José pelo incentivo, pela paciência...

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13
1- A crise mundial e a Educação de Adultos.....	13
2 - A evolução da Educação de Adultos.....	14
3 - Do movimento da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida.....	17
4 - A importância da experiência na aprendizagem de adultos.....	22
5 - Modelos de aprendizagem de adultos.....	24
6 - O conceito de competência.....	26
II - CONTEXTO DO ESTUDO.....	29
1- Dos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (CRVCC) aos Centros Novas Oportunidades (CNO)	29
2-O processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC).....	31
3- As pessoas com deficiência e incapacidades e o processo de RVCC.....	33
4- Operacionalização dos conceitos utilizados no estudo.....	39
III – METODOLOGIA DE ESTUDO.....	42
1- Definição do problema.....	42
2- Questões de investigação e objectivos do estudo.....	43

2.1- Questões de investigação.....	43
2.2- Objectivos do estudo.....	44
3- Caracterização da amostra.....	44
4- Plano do estudo.....	46
5- Entrevistas.....	47
6- Análise de conteúdo.....	52
6.1- Descrição operativa das categorias de análise das entrevistas aos adultos.....	55
6.2- Descrição operativa das categorias de análise das entrevistas aos elementos dos CNO formadores e profissionais de reconhecimento e validação de competências (RVC).....	56
IV- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	59
1 – Análise e discussão dos dados.....	59
1.1- Resultados das Entrevistas aos Adultos.....	59
1.2- Resultados das Entrevistas aos Formadores e profissionais de RVC.....	68
2- Síntese Comparativa.....	77
V – CONCLUSÕES.....	84
BIBLIOGRAFIA.....	90
ANEXOS.....	95

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Número de inscrições e de certificações no Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades.....	30
Quadro 2 - Centros Novas Oportunidades que acolheram candidatos com deficiências ou incapacidades desde 2007.....	36
Quadro 3 - Número de inscrições de adultos com deficiências ou incapacidades.....	37
Quadro 4 - Adultos com deficiências ou incapacidades, tipo e ano de certificação.....	37
Quadro 5 - Caracterização dos elementos dos CNO entrevistados.....	44
Quadro 6 - Caracterização dos adultos entrevistados.....	44
Quadro 7 - Guião da entrevista a formadores e profissionais de RVC.....	48
Quadro 8 - Guião da entrevista a formadores e profissionais de RVC.....	49
Quadro 9 - Resultados das entrevistas aos adultos.....	59
Quadro 10 - Resultados das entrevistas aos Formadores e Profissionais de RVC.....	67

CONVENÇÕES

Neste trabalho ao longo do texto foram utilizadas algumas siglas de forma a facilitar a sua leitura. Na primeira vez que surgem no texto são referidas por extenso, no entanto e para que fique mais acessível apresentamos aqui o seu significado:

- ANQ - Agência Nacional de Qualificação;
- CNO - Centro Novas oportunidades;
- CRP- Constituição da República Portuguesa;
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico;
- ONG – Organizações Não Governamentais;
- ONU – Organização das Nações Unidas;
- PAIPDI- Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade;
- PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens;
- RVC – Reconhecimento e Validação de Competências;
- RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;
- UR – Unidades de Registo;
- CRVCC- Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

INTRODUÇÃO

Na sociedade portuguesa, a educação de adultos assume actualmente uma importância crescente e incontornável. Para a população adulta, o envolvimento em processos de aprendizagem é cada vez mais um imperativo, de modo a que se possa adaptar, ganhar novos saberes, renovar as suas competências e assim corresponder às exigências desta sociedade cada vez mais dinâmica, inovadora e assente no conhecimento. Neste contexto, emerge o conceito educacional de Aprendizagem ao Longo da Vida, entendida como *toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências* (Comissão Europeia, 2000, p. 3).

A necessidade de actualização e aquisição de novas competências, passa pois pela adaptação dos sistemas de educação e formação, de modo a adequar as respostas educativas às evoluções económicas e tecnológicas. Deste modo, multiplicaram-se um pouco por todo o mundo, diversos sistemas com o objectivo de reconhecer e validar adquiridos ao longo da vida e em contextos que não se reduzem aos sistemas formais de educação/formação tradicionais. Portugal, acompanhou esta dinâmica, embora o défice de qualificações da população adulta portuguesa, tenha funcionado como uma barreira ao envolvimento dos adultos em processos educativos ou formativos, pois *o nível da educação de base condiciona fortemente a apetência e disponibilidade para investir em aprendizagens ulteriores e continuadas* (Gomes et al, 2006, pag. 11).

É pois neste quadro de transformação do sistema educativo que se implementam em Portugal, percursos de qualificação assentes em práticas de reconhecimento e validação de competências, obtidas a partir das experiências de vida e do trabalho. Em 2001, é criada uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências a partir do qual se promove o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Em 2007, com a iniciativa Novas Oportunidades consolidam-se e ampliam-se os dispositivos de reconhecimento e

validação de competências e, conseqüentemente, verifica-se uma crescente adesão por parte da população portuguesa.

Esta modalidade de qualificação, estava aberta à generalidade da população portuguesa, o que incluía, obviamente, adultos que evidenciassem limitações funcionais comprometedoras das aprendizagens. Durante muitos anos, não houve possibilidades de adequar o acesso a esta via de qualificação para estes adultos. Em Outubro de 2007, supriu-se esta lacuna, pois foi publicado o Despacho 29176/2007 que regula o acesso das pessoas com deficiências ou incapacidade ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Porém, este diploma normativo ficou muito longe de corresponder, efectivamente, às características do público que se queria abranger, porquanto os elementos dos Centros Novas Oportunidades (CNO), não tinham orientações de natureza metodológica que os apoiassem na implementação do processo. Com efeito, só em Julho de 2009 é que surgiu um guia metodológico que orienta e apoia os Centros Novas Oportunidades, na operacionalização do processo de reconhecimento, certificação e validação de competências de nível básico, a adultos com deficiências ou incapacidades.

Deste modo, com este estudo quisemos perceber de que formas foram superadas as limitações funcionais destes adultos, quais as soluções encontradas e que estratégias e práticas foram seguidas que permitiram aos adultos com deficiências e incapacidades obter uma certificação escolar, no âmbito do processo de RVCC.

Interessa-nos também conhecer a perspectiva dos diversos elementos envolvidos na concretização deste processo de qualificação. Assim, são objectivos do nosso estudo:

- Conhecer a percepção do adulto com deficiência ou incapacidades sobre o modo como vivenciou o processo de RVCC;
- Identificar as conseqüências decorrentes do processo de RVCC para os adultos que os frequentaram em termos pessoais e profissionais;
- Conhecer a percepção dos formadores sobre a adequação do processo de RVCC a adultos deficientes;
- Propor algumas recomendações para a melhoria das formas de adequação do processo de RVCC a adultos deficientes.

O nosso trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira, fazemos o enquadramento teórico dos conceitos que consideramos mais relevantes para a nossa investigação. Assim, a partir da caracterização da sociedade actual, abordamos a

educação de adultos, as evoluções que foram acontecendo até ao conceito de aprendizagem ao longo da vida. Abordamos também a importância que a experiência pode ter na aprendizagem dos adultos, apresentando também uma síntese de alguns modelos de aprendizagem dos adultos. Por último, expomos algumas perspectivas do conceito de competência.

Na segunda parte, começamos por descrever o contexto que serviu de base ao nosso trabalho, explicando a situação portuguesa relativamente à Educação de Adultos, nomeadamente as circunstâncias em que foram constituídos os CRVC e, posteriormente, os Centros Novas Oportunidades.

A seguir, definimos o problema que foi motivador da nossa investigação, as questões de investigação e os objectivos do nosso estudo. Ainda nesta parte, fazemos a caracterização da amostra, apresentamos o plano de estudo, as entrevistas, a análise de conteúdo e a descrição operativa das categorias de análise das entrevistas que efectuámos.

Na quarta parte, fazemos a análise dos dados, nomeadamente os recolhidos com as entrevistas aos adultos e aos elementos dos CNO, formadores e profissionais de reconhecimento e validação de competências (RVC). Depois, apresentamos uma síntese comparativa em que confrontamos as respostas às entrevistas dos dois grupos de entrevistados: adultos e formadores e profissionais de RVC.

Na última parte, apresentamos as conclusões a que chegámos com a nossa investigação. O culminar do nosso trabalho será o apresentar de um conjunto de sugestões para que os adultos com deficiências e incapacidades beneficiem, cada vez mais, de respostas de qualificação verdadeiramente inclusivas e facilitadoras da sua integração plena da vida em sociedade.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - A crise mundial e a Educação de Adultos.

Com as profundas transformações sociais e políticas que caracterizam a crise económica mundial actual, a temática da educação de adultos ganhou uma importância acrescida, dados os efeitos que a crise provoca sobre o desemprego e o facto de a mesma ainda se poder agravar. Se as pessoas deixam de ter o seu emprego, muitas delas necessitam de se requalificar de modo a se adaptarem às novas necessidades das organizações que contratam os seus serviços. Daí a actualidade e a importância da educação de adultos neste novo quadro de crise mundial em que vivemos. A Declaração final decorrente da Conferência de Hamburgo sobre Educação de Adultos (UNESCO, 1997) entende como Educação de Adultos:

O conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade (p, 7).

Para Quintas (2008) este conceito compreende:

o conjunto dos momentos de formação de carácter formal e informal presentes no trabalho e na vida quotidiana, e o objectivo deste campo educativo vai além dos sistemas de ensino e de formação profissional tradicionais para se projectar na própria realização individual dos sujeitos (p. 20).

Aos sistemas educativos actuais colocam-se novas exigências decorrentes não só das constantes evoluções tecnológicas, como também das profundas mutações sociais, económicas e financeiras que vivenciamos. Por um lado, a crise actual encontrou as economias cada vez mais globalizadas e integradas, o que exige aos Estados respostas ao nível educacional que tornem os seus cidadãos aptos a corresponder ao que lhes é pedido. Por outro lado, as novas estruturas económicas e sociais são cada vez mais guiadas pela sociedade da informação que é o

modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel

central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais (Missão para a Sociedade de Informação, 1997, p.9).

Daí ser fundamental uma de mão-de-obra com mais formação e mais bem preparada para uma sociedade em que o conhecimento é cada vez mais o requisito mais valorizado. Efectivamente, o trabalho tem sofrido profundas reformas e o conhecimento surge como elemento e critério essencial de acesso ao emprego. Como afirma Hargreaves, *vivemos numa economia baseada no conhecimento, numa sociedade de conhecimento* (Hargreaves, 2003, p 13).

As actuais mudanças dos sistemas produtivos e das estruturas organizacionais impõem pois que se criem condições para que os indivíduos sejam flexíveis, criativos e esclarecidos para actuarem de uma forma mais consentânea com as características da sociedade contemporânea. Como refere Jarvis:

O que está na base da sociedade de aprendizagem é o facto de sermos forçados a aprender continuamente. Só aqueles que se afastaram da sociedade é que não se sentem pressionados a aprender muito dela, ou nela, ficando, mesmo assim, expostos a algumas das forças de mudança. (2001, p.6).

Assim, impõe-se a necessidade da educação de adultos, como forma de renovar os conhecimentos e competências por parte daqueles que, não estando já em idade escolar, estão de algum modo desajustados desta nova dinâmica e não possuem atributos que lhes permitam aceder a uma cidadania plena nos vários domínios da vida em sociedade.

2 - A evolução da Educação de Adultos.

A Educação é parte integrante da vida humana em qualquer fase da sua vida e em qualquer época histórica. Contudo, a educação de adultos actual que teve os seus primórdios após a Revolução Francesa tem um desenvolvimento mais acentuado durante o século XIX com o progresso resultante da Revolução Industrial. Aliás foi no período revolucionário francês que foi criado o CNAM (Conservatório Nacional das Artes e Ofícios), instituição que ainda persiste e que é uma referência francesa e internacional no domínio da educação de adultos (Canário, 2000).

Com efeito, a educação de adultos possibilitava, por um lado, a satisfação dos interesses da burguesia industrial empregadora, na medida em que tornava a mão-de-obra mais apta a intervir no processo produtivo, e por outro, satisfazia os interesses de

ascensão social dos operários assalariados. Assim, no século XIX verificou-se um aumento da oferta de escolas de formação profissional destinadas a adultos ou jovens trabalhadores, nomeadamente na França, Alemanha e Estados Unidos da América. Estas escolas eram dinamizadas ou por entidades empregadoras (como por exemplo, a fábrica Knupp na Alemanha) ou por sociedades de ajuda e actividades de educação populares como as existentes nos países escandinavos. Deste modo, a educação de adultos estava restringida a um número limitado de pessoas e circunscrita a determinadas categorias sócio-profissionais e sócio-culturais. Posteriormente, a partir dos finais do século XIX, o Estado que se encontrava à margem destas ofertas educativas, começa progressivamente a gerir as actividades de formação escolar e profissional destinadas a adultos. Contudo a parte mais importante das acções em educação de adultos até praticamente à Segunda Guerra Mundial, resulta de iniciativas sociais não estatais (Federighi & Melo, 1999).

Na primeira metade do século XX, o desenvolvimento de ofertas educativas destinadas a adultos limitaram-se na Europa, basicamente a programas de ensino de segunda oportunidade e a campanhas de alfabetização promovidas pela extinta Sociedade das Nações. As ofertas educativas eram baseadas nos modelos escolares vigentes:

(...), quer nos objectivos “recuperar” jovens e adultos penalizados pela inexistência ou fracasso da rede escolar quer nos métodos reduzidos à transposição para o campo da educação de adultos dos conteúdos e métodos de ensino implantados na instrução básica das crianças (Silva, 1990, p. 12).

Depois de 1945, com o fim da Segunda Guerra mundial a educação de adultos passa a ser assumida de uma outra forma pelos Estados, uma vez que a reconstrução do pós-guerra implicou uma industrialização acelerada, colocando novos desafios que por sua vez exigiam novas respostas aos diversos países, muitas das quais passaram pelo aumento da oferta formativa, a qual passou a estar disponível a uma faixa mais alargada da população (Canário, 2000).

Neste contexto, foi aprovada na Organização das Nações Unidas (ONU) em 10 de Dezembro de 1949, a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Apesar de não conter qualquer referência directa à educação de adultos, consagrou o direito à educação como um direito inalienável de qualquer ser humano e atribuiu à educação um papel essencial na construção de uma sociedade mais tolerante e respeitadora das diferenças:

Artigo 26.º

1. Toda a pessoa tem direito à educação.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade

entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 1978).

Em 1949, decorreu em Elsinour, na Dinamarca, a primeira conferência internacional de educação de adultos, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). A educação de adultos foi associada ao processo de reconstrução então em curso, à promoção dos direitos humanos e da tolerância entre os diversos países e a um carácter universal que se queria estender a todos os países (UNESCO, 1949).

A partir da década de 50 tornou-se evidente o fosso existente entre os países do norte industrializado, urbano e rico e os do sul pobre e rural. Com efeito, o rápido desenvolvimento económico e social dos países do norte industrializado contrastava com as precárias condições de vida das populações do sul (Angelopoulos, 1973). Este contraste em termos desenvolvimento económico e social também colocou o mundo perante novos desafios e teve consequências ao nível da educação de adultos.

Deste modo, em 1960, numa outra conferência internacional sobre educação de adultos, desta vez em Montreal, no Canadá, impõe-se a importância da dimensão económica na educação de adultos, à qual se reconhece um papel fundamental na melhoria das condições de vida dos países menos desenvolvidos. Considera-se que a educação de adultos deve fazer parte dos sistemas nacionais de educação e que deve ser uma responsabilidade dos diversos governos criar condições financeiras que permitam a sua implementação (UNESCO, 1960).

A partir da década de 60 verifica-se uma procura cada vez maior de necessidades de formação quer por parte dos indivíduos quer por parte dos diversos movimentos sociais e sindicais que necessitavam de melhorar a formação dos recursos humanos que estavam em actividade, para que fossem mais capazes de corresponder às novas solicitações das pessoas e da sociedade. Na altura, tornou-se evidente a desadequação da escola tradicional (centrada numa determinada fase da vida) enquanto modelo essencial da educação do indivíduo, o que levou a mudanças educativas de forma a alargar o acesso à educação quer a novos espaços educativos quer à totalidade do tempo de vida das pessoas (Canário, 2000).

3 - Do movimento da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida.

A falência do modelo de educação escolar (Canário, 2000) vigente nos finais da década de 60 e início de 70, levou à emergência do movimento de educação permanente. Este movimento surgiu, num contexto marcado pela explosão e ruptura dos sistemas escolares. A lógica da acumulação e fragmentação dos conhecimentos, foi posta radicalmente em causa, entendendo-se a educação como um processo contínuo e centrado na pessoa. Para Canário:

A reorganização e reequacionamento do processo educativo tem como ponto de referência central a emergência da pessoa como sujeito da formação e tem como base três pressupostos principais: o da continuidade do processo educativo, o da sua diversidade e o da sua globalidade (Canário, 2000, p. 88).

A UNESCO, em 1972, publica um relatório sobre educação, “ Aprender a Ser” (Faure et tal, 1972) que constitui um marco na educação de adultos ao consagrar a Educação Permanente como um processo educativo global. Reconhece-se que a educação de adultos assume um papel importante na preparação do indivíduo para corresponder às exigências sociais, económicas e culturais que o dinamismo da sociedade da altura colocava. Defende-se então uma alteração radical no paradigma educativo da educação, na medida em que só através da Educação permanente (se for traduzida do Francês) ou a Educação ao longo da vida (se for traduzida do Inglês) (Finger, 2005), é que se estaria preparado para desenvolver uma cidadania consciente e activa. Trata-se de uma nova forma de entender a educação ao pôr em causa os fundamentos dos sistemas educativos vigentes, e em acentuar ao longo de toda a vida, a educação formal, não formal e informal, rejeitando a separação até aí em voga entre a educação escolar, não escolar e extra-escolar.

Por outro lado, no âmbito da terceira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos realizada em 1972, em Tóquio, atribui-se ao Homem a possibilidade de poder contribuir através da educação para o desenvolvimento das relações humanas e o respeito pelos direitos humanos, evidenciando princípios de paz e harmonia entre os povos. Ou seja, afirma-se uma visão humanista da educação sem deixar de parte a possibilidade de o Homem acrescentar algo à sua capacidade produtiva, através da formação e actualização dos seus conhecimentos, para que ele se movimente no mundo de uma forma autónoma e participativa (UNESCO, 1972).

Contudo, os fundamentos da educação ao longo da vida ou permanente, foram desvirtuados, segundo Canário, por três efeitos de carácter perverso. Primeiro, reduziu-se a educação permanente ao período pós escolar, ficando muito “colada” à educação de adultos. Em segundo, porque se estendeu o modelo escolar aos adultos *transformando o planeta numa gigantesca sala de aula* (Canário, 2000, p. 89) e, por último pela secundarização a que votou o saber por via experiencial.

Por outro lado, a crise do petróleo da década de 70 e as mudanças económicas e sociais que se lhe seguiram, levaram a que as políticas educativas também sofressem alterações, pois as finanças públicas dos estados foram afectadas, o que implicou cortes nas participações governamentais nos programas que financiavam a educação de adultos. Além disso, ao período de expansão económica e de pleno emprego da década de 60, seguiu-se uma profunda recessão económica com muito desemprego, grandes manifestações e agitação social. O facto de os modelos de pleno emprego das sociedades industriais nos quais se apoiava conceito de Educação ao Longo da Vida/Permanente terem implodido, levou a que esta ficasse mais relacionada com a formação profissional e associada ao prolongamento da escolaridade, adequando-se assim aos constrangimentos financeiros da altura e às características de uma sociedade com elevados níveis de desemprego e conflitualidade.

Em Março de 1985 realizou-se em Paris a IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos na qual o desenvolvimento da educação de adultos foi entendido como condição fundamental para a concretização da Educação Permanente e um factor importante da democratização da educação (UNESCO, 1985), e onde também se chamou a atenção para o aspecto da qualidade do acto educativo. Declara-se, ainda, o reconhecimento de que o direito a aprender constitui num desafio para a humanidade. Nesta conferência, a exemplo da sua antecessora, continuou a pretender-se que os estados membros juntassem a sua colaboração à participação das organizações não-governamentais nas acções orientadas para a educação de adultos de modo a constituir-se uma resposta mais integrada que correspondesse às efectivas necessidades das populações de cada país.

Em Julho de 1997, realizou-se em Hamburgo/Alemanha a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Entre Estados membros e Organizações Não Governamentais (ONG) estiveram presentes cerca de 1500 participantes, o que dá uma ideia da importância que a educação de adultos passou a ter para as sociedades

contemporâneas e para a nova sociedade da informação. Na Declaração de Hamburgo, afirmou-se o potencial da aprendizagem e formação de adultos como:

a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconómico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. (UNESCO, 1997, p. 1).

Relativamente às conferências anteriores houve avanços assinaláveis. Até aqui a educação de adultos era entendida como um subsistema educacional. Nesta conferência, assumem-se as diversas dimensões da vida social, colocando-se a educação no patamar de uma aprendizagem ao longo da vida, incitando as pessoas e as comunidades a assumir o controle do seu destino e da sociedade para ficarem mais aptas a enfrentarem os desafios do futuro de uma sociedade que se afigurava cada vez mais competitiva, evoluída e em constantes mudanças tecnológicas.

Nos finais do século XX, as sociedades e as empresas em particular vêm-se confrontadas com novos desafios decorrentes da crescente mundialização dos mercados, das mutações técnicas e de novas formas de organização do trabalho. Aos indivíduos, depara-se pois uma nova realidade que exige competências diferentes e conhecimentos que necessitam de ser constantemente actualizados.

Nessa altura, assiste-se à diferenciação entre os termos Educação e Aprendizagem ao longo da vida, embora se possa dizer que há alguma complementaridade entre ambos. Na verdade, enquanto que a noção de aprendizagem coloca a responsabilidade do indivíduo em primeiro plano, competindo-lhe optar pelas melhores soluções educativas que garantam a sua empregabilidade, a educação tem a ver com uma actuação ao nível macro, responsabilizando o Estado pela criação de condições que garantam o acesso à formação por partes daqueles que necessitam dela.

O surgimento do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida está, pois, ligado à capacidade dos trabalhadores desenvolverem e actualizarem os seus conhecimentos e competências de forma a poderem manter as suas condições de empregabilidade. Aparece também como um requisito importante não só à modernização da sociedade, à dinamização dos factores de competitividade e de inovação da economia, mas também ao reforço da coesão social e à luta contra a exclusão social.

No relatório Delors, (Delors et al 2005) reconhece-se que o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, permite a cada indivíduo o acesso a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e dele próprio, através da combinação das aprendizagens do aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a conhecer e aprender a ser.

Em 2000, a Comunidade Europeia, sem perspectivar a dimensão da actual crise financeira, económica e social, já tinha identificado a necessidade de uma abordagem que possibilitasse responder aos desafios que então se colocavam. Com efeito, no Conselho Europeu de Lisboa, os Estados presentes, definiram uma estratégia a implementar até 2010, elegendo o emprego, as reformas económicas e a coesão social como partes integrantes de uma economia baseada no conhecimento. Tal implicava que as pessoas adquirissem novas competências, que *seriam proporcionadas através da aprendizagem ao longo da vida, definidas num quadro europeu* (Conselho Europeu Extraordinário, 2000, p. 10).

Assim, na sequência do Conselho Europeu de Lisboa, foi elaborado o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida que teve como objectivo *promover um debate europeu sobre uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida...* Nesse âmbito, a Comissão e os Estados-Membros definiram a aprendizagem ao longo da vida e chamaram a atenção *para a disseminação da aprendizagem, que pode decorrer em todas as dimensões das nossas vidas em qualquer fase das mesmas* (Comissão Europeia, 2000, p. 3). Este conceito de aprendizagem vai muito para além das aprendizagens formais, adquiridas nos sistemas institucionais de educação e formação e que conduz à certificação. Reconhece-se a ideia de que a aprendizagem é, numa perspectiva temporal um processo contínuo (*lifelong*) e que decorre em múltiplos espaços e contextos (*lifewide*) e não tem que acontecer apenas nos estabelecimentos escolares e ser, necessariamente, certificada.

A Comissão Europeia (2000) clarifica os conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal. Assim, enquanto a aprendizagem formal ocorre em estabelecimentos de ensino e é sempre comprovada por diplomas ou certificados, a aprendizagem não formal e informal, decorre em contextos exteriores aos sistemas de ensino e nem sempre resultam num documento que a comprove. Com efeito, a aprendizagem não formal pode ser desenvolvida por um conjunto de entidades (Associações patronais, sindicatos, ONG, Associações de municípios, etc.) que desenvolvem uma actividade formativa muitas vezes paralela aos sistemas de ensino, em diversos espaços e que nem sempre conduz a

uma certificação, ao contrário da aprendizagem formal. Por seu lado, a aprendizagem informal, ocorre em ambientes não estruturados para esse fim. Ao contrário das aprendizagens formais e não formais, não há um espaço físico onde o indivíduo está a aprender (uma sala em que recebe formação) nem uma limitação temporal, ocorre ao longo de toda a vida e é essencialmente incidental, na medida em que, na maior parte das vezes, o indivíduo nem reconhece que está a enriquecer os seus conhecimentos e a melhorar as suas aptidões.

Podemos pois, considerar que ao longo da vida, todas as situações vivenciadas podem ser de aprendizagem. Embora tradicionalmente só a aprendizagem formal fosse socialmente valorizada, não é possível ignorar a importância dos ambientes não formais como factor de desenvolvimento de competências, por parte daqueles que não puderam frequentar a escola e que têm um acervo de experiências que podem ser entendidas como formas de valorização pessoal e promotoras de reconhecimento social.

Aos diversos países da Comunidade Europeia competia, dentro da sua ordem interna, a organização de respostas capazes de proporcionar uma oferta contínua de aprendizagem em todos os domínios da vida. Não obstante esta tentativa de uniformização ao nível da Comunidade Europeia, o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida é entendido de diferentes formas de acordo com as políticas educativas, económicas e sociais vigentes nos diversos países, o que levou à concretização de projectos adaptados aos diversos contextos locais e nacionais. De qualquer modo, está sempre presente um objectivo de se conseguir, através da promoção das competências individuais, o desenvolvimento económico das sociedades, pois quanto mais competências pessoais, cívicas e profissionais as pessoas tiverem, mais capazes são de contribuir para o aumento da produtividade e, conseqüentemente, melhorar os índices de crescimento económico.

Não se trata, pois, de uma expressão técnica ou legal com um significado preciso mas, antes, de um termo cultural que denota um novo paradigma: sugere uma mudança de significado da educação dispensada por um organismo, versus uma aprendizagem individualizada, e dá grande ênfase à experiência de aprendizagem individual, fornecendo uma responsabilidade reduzida ao formador (Quintas, 2008, p.17).

Em conclusão, as políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida implementadas pelos diversos países são um instrumento de luta contra a exclusão social e promotoras da igualdade, sendo fundamentais para o progresso social.

4 - A importância da experiência na aprendizagem de adultos.

A aprendizagem de adultos numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida implica que, no seu processo de desenvolvimento, se tenha em conta as vivências de cada um, a sua experiência, pois esta é essencial ao próprio processo de aprendizagem. Assim, a experiência surge como forma de construção de saberes e factor de evolução de cada homem a partir da reflexão que se faz sobre a mesma. Será pois este conceito que irá ser introduzido na educação e compreendido como fonte de aprendizagem e formação dos indivíduos (Quintas, 2008; Malglaive, 1990).

É importante esclarecer o conceito de experiência. Este conceito numa perspectiva metodológica corresponde a uma fase do método científico, é o momento em que se faz a confirmação das hipóteses. Tem também um cunho mais quotidiano e corresponde, neste caso, aos contactos que o sujeito realiza no conjunto de circunstâncias que o rodeiam.

Toda a experiência supõe sempre uma aquisição de um certo conhecimento em virtude da presença imediata ante o nosso espírito de uma realidade ou de um dado que não se identifica com o próprio espírito (...). Daí que a primeira coisa que exigimos de toda a experiência é que nos proporcione uma certa aquisição e, conseqüentemente um certo enriquecimento do sujeito que realiza ou sofre a experiência (Rabad, 1985, p.41).

Será pois nesta perspectiva quotidiana, ou seja, a forma como o sujeito compreende a realidade que o envolve que iremos abordar o conceito de experiência.

Para Pires (2005) o conceito de experiência remete simultaneamente, para uma vivência do sujeito que é compreendida e interpretada a partir do conjunto de representações que o sujeito possui previamente. Mas também é entendida como o conjunto de saberes e situações que o sujeito vive e estrutura ao longo de toda a sua existência, havendo nesta uma reflexão sobre o que vivenciou.

A experiência apresenta um carácter dinâmico, é questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, o que permite a evolução do indivíduo, tornando-se um processo inteminal, que resulta num processo de formação ao longo da vida (Cavaco, 2007, p.23).

Podemos concluir que a experiência pressupõe sempre a relação directa entre um sujeito e um dado, esta relação acontece num contexto de imprevisibilidade e desconhecimento, sendo que através dela o sujeito conhece o meio que o rodeia e constrói relações com os restantes seres humanos. Toda a experiência implica uma reflexão do sujeito de forma a ser compreendida e estruturada no conjunto de saberes/experiência que este possuía anteriormente.

Pires (2005) defende que os conceitos de aprendizagem/formação experiencial e educação experiencial /educação informal são equivalentes sendo que dizem respeito ao conjunto *de aprendizagens que são realizadas à margem do conceito de educação/formação formalizados e valorizando o potencial formativo da experiência* (p.206).

A aprendizagem experiencial pressupõe sempre um exercício cognitivo de reconstrução dos saberes existentes como forma de integrar a nova experiência na estrutura de representações, dando-lhe sentido.

O conceito de aprendizagem experiencial e o de educação informal, apresentam semelhanças. Com efeito, não se referem a situações estruturadas de aprendizagem e têm lugar fora do espaço escolar tradicional. Segundo Pires (2005, p.218) *estes conceitos demarcam-se de uma acção organizada explicitamente com a finalidade de proporcionar a aquisição de um conjunto de saberes sistematizados e formalizados. É a partir das vivências diárias, em interacção com os outros, nos diversos contextos do quotidiano que estes conceitos de aprendizagem são estruturados, fora dos ambientes tradicionais de aprendizagem, embora a aprendizagem experiencial também possa ocorrer em contextos formais, de uma forma residual e implícita, não controlável* (Pires 2005, p.218).

A apropriação de saberes na aprendizagem experiencial/educação informal implica a construção de um texto argumentativo que funciona como mecanismo de explicitação/reflexão. O processo comunicativo devido ao seu carácter eminentemente subjectivo, em que se procura sentido para a aprendizagem das experiências realizadas pelo sujeito, exige recursos cognitivos e linguísticos e implica uma avaliação inter-subjectiva (Cavaco, 2002).

Para Pires (2005) estes conceitos pressupõem sempre uma compreensão holística da aprendizagem. Não há uma organização dos diversos saberes como classicamente é entendida desde o positivismo e como é próprio dos currículos escolares. Estes saberes encontram antes significado numa estrutura dinâmica em que novas e velhas experiências estão em relação e não cumulativamente organizadas.

A experiência permite a evolução pelas rupturas que envolve, pois há um confronto com perspectivas anteriores de que resultam novas representações. Josso (2002, p.35) refere que *a experiência serve de referencial para avaliar uma situação, uma actividade, um acontecimento novo* ou seja, a aprendizagem que decorre da experiência implica um processo de interpretação das situações que levam a novos saberes:

O conhecimento não é o resultado de um processo cumulativo de informação, mas sim de um processo de selecção, organização e interpretação da informação a que estamos expostos e que, segundo os contextos e segundo as pessoas, pode dar origem a perspectivas muito diferentes (Canário, 2000, p.110).

Porém, este processo de aprendizagem nem sempre é acessível para o indivíduo, pois não podemos esquecer que muitas vezes as experiências aconteceram em contextos informais que supostamente não eram de aprendizagem. Como a experiência por si só não é sinónimo de aprendizagem, é necessário que ela seja assimilada, reflectida pelo sujeito, pois este nem sempre tem consciência das aprendizagens que efectuou, a *experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica* (Canário, 2000, p.111).

5 - Modelos de aprendizagem de adultos.

Autores como Dewey, Rogers, Knowles, Freire e Mezirow apesar de manifestarem abordagens distintas sobre a aprendizagem, apresentam aspectos comuns, nomeadamente o enfoque dado à experiência e ao papel do indivíduo nas aprendizagens.

Para John Dewey (1968) a experiência é fundamental na actividade educativa mas só por si não significa que o indivíduo efectue aprendizagens. É necessário que a pessoa reflecta sobre as suas experiências, que as reavalie e incorpore de modo a atribuir-lhes um sentido. Este autor dava também muita importância às características e necessidades de quem aprende, aos seus interesses e capacidades, reservando-lhes um protagonismo na situação de aprendizagem, até aí inédito (Dewey, 1968).

Rogers (1974) é outro autor que também influenciou o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Com efeito, considera que na relação pedagógica se deve valorizar a pessoa que aprende, tendo em conta os seus sentimentos, as suas experiências e vivências. Critica a educação formal, passiva e muitas vezes sem qualquer significado para o aluno, defendendo que se deve privilegiar a aprendizagem experiencial, mais significativa para quem aprende. A aprendizagem significativa:

provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, quer na orientação da acção futura que escolhe as suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (Rogers, 1974, p. 253).

O conceito de aprendizagem ao longo da vida foi também influenciado por Paulo Freire (1970). Para este pedagogo brasileiro, o adulto no processo de aprendizagem tem que ter um papel activo e assumir uma posição crítica dinamizadora das aprendizagens. A ideia principal é a libertação do indivíduo através da educação: é o poder libertar-se da dura realidade que o oprime e contribuir na transformação da realidade que o envolve, dinamizando e protagonizando transformações sociais que permitam construir uma sociedade com menos desigualdades e mais justa. Freire desenvolveu o conceito de conscientização “ *a passagem de uma consciência ingénuo, difusa e submissa, a uma consciência crítica capaz de problematizar a realidade e, portanto, também a si próprio, e assim poder fazer escolhas com vista à sua transformação*” (Freire, 1970, p. 197) A função libertadora da educação, assenta na capacidade que os indivíduos têm de trabalharem as suas experiências através da reflexão, e conseqüentemente, gerar tomadas de consciência e dinâmicas individuais que levem a mudanças no meio das estruturas sociais.

Por sua vez, Knowles (1996) defende a valorização das experiências pessoais e os interesses de cada um na aprendizagem. Sustenta que a educação deve estar centrada na pessoa que aprende, respeitando os seus valores e ideais e ser diferenciada das perspectivas dominantes até aí que a entendiam como um processo de transmissão de cultura, típica da pedagogia implementada com as crianças e jovens. Este autor, criador do conceito de andragogia *a arte e a ciência de promover a aprendizagem dos adultos* (Knowles, 1996), considera que não se pode ensinar adultos da mesma forma que as crianças, pois há que valorizar as suas experiências como origem de conhecimentos e elemento dinamizador do processo de aprendizagem de adultos.

Mezirow (1991) também influenciou a educação de adultos. Segundo este autor, o indivíduo desencadeia o seu processo de aprendizagem através do confronto que faz da experiência e dos conhecimentos anteriores. Este processo de transformação que decorre da reflexão sobre a experiência, leva a que o indivíduo entenda que há outras maneiras de interpretar as suas experiências e induz a mudanças interiores, na medida em que ele se descentra da sua realidade, adquirindo outras perspectivas, mais abrangentes e abertas ao mundo que o rodeia. Mezirow refere que:

Através do processo reflexivo nós podemos mudar (elaborar, criar, negar, confirmar, problematizar, transformar) os nossos esquemas de compreensão; através de uma premissa reflexiva nós podemos transformar as nossas perspectivas de entendimento (1991, p. 117).

A acção reflexiva leva a que o indivíduo ganhe mais auto-estima e que corresponda ao perfil que a sociedade actual exige, na medida em que melhoram os seus níveis de produtividade, satisfação, inovação e capacidades de chefia.

Em conclusão, a aprendizagem de adultos, embora partindo inicialmente do modelo da educação das crianças marcadamente escolar, foi-se progressivamente distanciando deste. A consciência de que há no adulto todo um conjunto de experiências e saberes que têm de ser reconhecidos na sua educação é o factor fundamental na sua diferenciação. Será pois, o reconhecimento e a reintegração destes saberes e experiências o elemento central dos novos modelos de educação de adultos.

6 - O conceito de competência.

Não existe uma definição clara e partilhada das competências. A palavra tem muitos significados, e ninguém pode pretender dar a definição. O que fazer, então? Resignar-se à Torre de Babel?... Perrenoud (1997, p.17).

Tal como a frase em epígrafe nos sugere, o conceito de competência pode ter uma multiplicidade de sentidos, ser analisado sob diferentes perspectivas e usado em diferentes áreas de saber não se cingindo apenas às ciências da educação.

Com efeito, trata-se de um conceito muito estudado no domínio empresarial mas que foi ganhando cada vez mais importância na educação.

Inicialmente, o conceito de competência estava ligado à gestão das empresas e a uma visão atomista, com a especificação precisa das capacidades necessárias para desempenhar determinada tarefa ou função, o que se traduzia no elencar de um conjunto de comportamentos observáveis, susceptíveis de evidenciar uma actuação competente (Pires, 2005). Ou seja, as competências são padronizadas, independentemente do indivíduo em particular e traduzem-se num conjunto de técnicas e de saberes-fazer conseguidos muitas vezes no decurso de processos formativos ou escolares. Esta visão da competência foi muito criticada, pois é limitada e pouco ajustada aos modelos das organizações actuais:

Este conceito de competência mostra-se claramente insuficiente para uma compreensão mais alargada dos problemas: por um lado, porque não considera a competência como uma realidade complexa, globalizante e dotada de um carácter dinâmico e, por outro, porque ao centrar a sua atenção no produto final, observável e mensurável, desvaloriza os aspectos menos objectiváveis, mas fundamentais para a sua compreensão, tais como as dimensões cognitiva, sócio-afectiva e relacional (Pires, 2005, p. 291).

Le Boterf (2000) defende que ser competente não é apenas saber ou saber fazer, mas é conseguir mobilizar esses saberes numa dada situação. Assim, para este autor, a competência só pode ser demonstrada em acção, realçando o facto de a competência não residir nos recursos mobilizáveis, mas na própria mobilização dos mesmos. A competência é saber mobilizar e combinar tais recursos constituindo-se assim na faculdade de os utilizar da maneira mais adequada. Destaca a mobilização dos saberes que o indivíduo selecciona, integra e combina, salientando que existem vários tipos de saberes:

- os teóricos, que simplesmente permitem orientar a acção;
- os procedimentais, que descrevem como se deve fazer;
- o saber fazer procedimental, que difere do anterior por produzir por meio de um processo operacional os saberes teóricos;
- o saber fazer experiencial, que é o saber que se dá a partir de uma acção;
- o saber fazer social, que seria o “*savoir-être*”, ou seja, aquele saber que é mobilizado numa determinada situação particular.

Perrenoud é um autor que aplicou o conceito de competência ao contexto escolar e formativo. Defende que na sociedade actual as competências *são importantes metas de formação* na medida em que tornam os indivíduos mais aptos a resolver os problemas complexos com que se deparam. A formação de competências nos indivíduos não decorre da apenas aquisição de conhecimentos. *Mesmo de posse desses conhecimentos, eles saberão em que circunstâncias e em que momento aplicá-los? É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência.* (Perrenoud, 1997, p.32).

A Comissão Europeia entende competência como uma “*combinação de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também a disposição para e o saber como aprender* (citado em Gomes et al, 2006, p. 12). O conceito de competência não é apenas uma junção de conhecimentos e de capacidades e atitudes, há todo um apelo aos recursos do indivíduo (conhecimentos, capacidades, saberes-fazer, atitudes, etc...) que lhe possibilitam actuar quando tem que cumprir uma determinada função quer esteja num contexto pessoal, profissional ou social.

O conceito de competência assume uma perspectiva ampla que inclui conhecimentos, capacidades e atitudes e pode ser entendida como saber em acção ou uso e que de alguma forma tenta corresponder às novas exigências das empresas e do mercado de trabalho *ser competente não é só saber executar uma operação, mas é saber agir e reagir num contexto particular, é saber fazer face ao imprevisto...*(Le Boterf, 2000, p.16).

Por outro lado, na sociedade actual o conceito de competência é dinâmico e efémero. Com efeito, a mundialização da economia, a forte competitividade entre as organizações com estruturas cada vez mais complexas e interligadas, mas também a competição entre as próprias pessoas dentro das organizações, implica que o conceito de competência esteja em constante evolução. Vivemos numa economia em que:

É cada vez menos possível ser competente contando apenas com os seus próprios recursos. Para agir com competência é preciso ser capaz de mobilizar não apenas os seus próprios saberes mas os que são capitalizados nas redes de recursos (bancos de dados, sistemas especializados, fichas de capitalização, redes de documentação...), e participar na actualização e na renovação destes últimos (Le Boterf, 2005, p.15).

II – CONTEXTO DE ESTUDO

Neste capítulo iremos apresentar o contexto em que o estudo foi efectuado, o problema que o originou bem como as questões de investigação. Seguidamente será feita a caracterização da população estudada e apresentados os pressupostos metodológicos que orientaram a recolha, ordenação e interpretação dos dados empíricos deste estudo.

1- Dos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (CRVCC) aos Centros Novas Oportunidades (CNO).

As fracas habilitações escolares da população portuguesa, têm constituído um entrave ao desenvolvimento económico e social do nosso país.

Segundo a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) *o PIB poderia ter crescido mais 1,2 pontos percentuais por ano, entre as décadas de 70 a 90, se os seus níveis de escolaridade estivessem equiparados à média dos países da OCDE* (Ministério do Trabalho e Segurança Social & Ministério da Educação, 2008, p. 7). No sentido de melhorar os níveis de formação e de qualificação dos portugueses e assim a promover a competitividade da nossa economia, foram tomadas diversas medidas no âmbito da educação e formação de adultos.

Neste contexto, implementou-se desde 2001 uma rede de Centros, a princípio designados centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (CRVCC), actualmente os CNO, que têm proporcionado aos adultos um apoio efectivo na procura de certificação das aprendizagens adquiridas e de novas possibilidades de formação, nomeadamente na implementação de processos de RVCC. Com efeito, na altura em que foi publicado a Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Dezembro, que criou a rede nacional de centros RVCC, Portugal apresentava um atraso acentuado ao nível das qualificações escolares da população adulta, sendo referido neste diploma legal que:

...em matéria de habilitações escolares, a distância que separa as qualificações certificadas da população adulta portuguesa do padrão de qualificações académicas da generalidade dos países europeus é ainda grande, estimando-se que em 4 700 000 activos cerca de 2 400 000 não possuem a escolaridade de nove anos. (Preâmbulo da Portaria n.º 1082-A/2001 5 de Dezembro).

A implementação do sistema de RVCC em Portugal resultou da necessidade de implementar um processo que permitisse o reconhecimento e a certificação por parte dos sistemas de educação e formação das competências adquiridas pelos adultos em contextos não formais e informais durante o trajecto de vida.

Cerca de cinco anos depois da implementação deste dispositivo de formação de adultos, é publicada a Portaria n.º 86/2007 de 12 de Janeiro, consequência da iniciativa Novas Oportunidades promovida pelo XVII Governo Constitucional. Esta iniciativa, contempla dois eixos distintos: um que organiza vias profissionalizantes de qualificação para os jovens e um outro orientado para a população adulta que não concluiu o ensino secundário. Nesse diploma legal, reforça-se o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, nomeadamente através do alargamento do mesmo ao nível secundário e da expansão da rede de CRVCC que passam a denominar-se CNO.

Posteriormente, em 21 de Maio de 2008 surge a Portaria n.º 370/2008 que regula a criação e o funcionamento dos CNO. Os CNO passam a ter um papel muito importante para a população adulta que procura melhorar os seus níveis de qualificação, pois o seu papel não se limita à implementação do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Na verdade, de acordo com o estabelecido no art.º 2 n.º 1, do referido diploma legal os CNO têm como atribuições:

- a) O encaminhamento para ofertas de educação e formação que melhor se adequem ao perfil e às necessidades, motivações e expectativas de cada adulto;*
- b) O reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, para efeitos de posicionamento em percursos de qualificação;*
- c) O reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, para efeitos de obtenção de um nível de escolaridade e de qualificação.*

Deste modo, a generalidade da população adulta passou a ter acesso a um conjunto de serviços ao nível da orientação formativa e de acompanhamento que até aí não existia, tendo em vista a continuação do seu percurso de qualificação/aprendizagem ao longo da vida.

Consequentemente, tem-se verificado uma forte adesão por parte da população adulta portuguesa, como se comprova pelo número de inscrições e de certificações realizadas, desde 2006:

Quadro 1 - Número de inscrições e de certificações no Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades.

	Inscrições	Certificações
	Desde 2006	Desde 2006
Centros Novas Oportunidades	874 091	228 591
Fonte: Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), Novembro de 2009.		

O impacto da iniciativa Novas Oportunidades na sociedade portuguesa é caracterizado por alguns autores de forma muito positiva:

Isto foi possível porque se conseguiu conquistar muitos adultos para uma nova oportunidade de aprendizagem e de certificação, mas também porque se lhes proporcionou uma experiência educativa gratificante, precisamente por se ter disponibilizado um dispositivo com soluções formativas flexíveis e diversificadas, mais facilmente ajustáveis aos trajectos, condições e aspirações de cada uma das pessoas envolvidas. (Rothes, 2009, p 1).

Os elementos que fazem parte dos CNO, o seu perfil e as respectivas funções, estão definidas nos art.º 6.º a 12.º, da Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio. Assim, e de acordo com o disposto no art.º 6.º, as equipas dos CNO são compostas pelos seguintes elementos:

- a) Um director;
- b) Um coordenador;
- c) Técnicos de diagnóstico e encaminhamento;
- d) Profissionais de reconhecimento e validação de competências, abreviadamente designados por profissionais de RVC;
- e) Formadores nas diferentes áreas de competências, de acordo com o respectivo âmbito de intervenção, nomeadamente sectorial ou profissional;
- f) Técnicos administrativos.

2-O processo de reconhecimento validação e certificação de competências (RVCC).

Os processos de RVCC podem conduzir a uma certificação escolar e/ou profissional de nível básico ou secundário. Destinam-se a adultos, maiores de 18 anos, que adquiriram saberes e competências através de experiências de trabalho e de vida e pretendam vê-las reconhecidas através de uma certificação formal. Todavia, os adultos até aos 25 anos para acederem a um processo de nível secundário, terão de comprovar 3 anos de experiência profissional.

Quer seja num processo de RVCC de ensino básico ou secundário, o adulto orienta o trabalho de reconhecimento e validação das suas competências, a partir da sua história de vida, ou seja do conjunto de experiências vivenciadas nos diversos contextos, formações e auto-aprendizagens.

Relativamente ao reconhecimento de competências, este é efectuado através de um conjunto de actividades assentes na metodologia de balanço de competências que permite ao adulto evidenciar as aprendizagens anteriormente realizadas. O adulto, contando com ajuda dos profissionais de RVCC e dos formadores, irá explicitar e organizar as diversas evidências que foi adquirindo ao longo da sua vida, reflectindo e avaliando as suas experiências de vida, pessoais e profissionais, para assim conseguir a validação das suas competências de acordo com os Referenciais de Competências-Chave (Portaria n.º 370/2008).

O processo de RVCC desenvolve-se com base num Referencial de Competências-Chave, que constitui um documento orientador do trabalho desenvolvido pelos formadores, pelos profissionais de RVC e pelo adulto, a partir do qual as competências são reconhecidas, validadas e certificadas.

A demonstração de competências processa-se com base na construção de um portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), onde os adultos explicitam as experiências que consideram significativas para obterem a certificação pretendida (Portaria n.º 370/2008).

O Referencial de Competências-Chave de nível básico, apresenta três níveis de complexidade que equivalem aos três ciclos do ensino básico, respectivamente B1, B2 e B3. O desenho do Referencial assenta numa organização em quatro áreas nucleares, consideradas todas elas necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo actual. As áreas são: *Linguagem e Comunicação* (LC); *Tecnologias da Informação e Comunicação* (TIC); *Matemática para a Vida* (MV) e *Cidadania e Empregabilidade* (CE). Em cada uma destas áreas, estão contemplados critérios de evidência que especificam e clarificam o que se deve ter em conta em cada uma das unidades. Por outro lado, o Referencial apresentado estrutura-se em três níveis articulados verticalmente e de complexidade crescente, e são denominados: B1, B2 e B3, tomando por referência a correspondência com os ciclos do ensino Básico (Portaria n.º 86/2007).

Com a Portaria n.º 86/2007, de uma forma gradual, alargou-se ao nível secundário a aplicação de um Referencial de Competências-Chave nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Tendo em conta este Referencial de nível secundário, os candidatos começam por demonstrar as competências que adquiriram ao longo da vida, tanto em contexto escolar e formativo como através da experiência pessoal

e profissional, em três áreas de Competências-Chave: Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua, Comunicação e Cidadania e Profissionalidade.

A seguir à validação das competências tem lugar a apresentação do adulto perante o Júri de certificação, o qual vai certificar que o adulto adquiriu as competências de acordo com os Referenciais de Competências-Chave previstos no Catálogo Nacional de Qualificações.

O júri de certificação é composto por elementos da equipa do CNO que acompanharam o adulto ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências, nomeadamente o profissional de RVC e o formador ou formadores de cada área de Competências-Chave e ainda por um avaliador externo acreditado pela ANQ. Após a deliberação do Júri, é emitido um certificado de qualificações, em que se registam as unidades de competência certificadas. Se o Júri deliberar reconhecer todas as unidades de competência das diversas áreas de Competências-Chave a que o adulto se propõe, haverá lugar à emissão de um certificado de qualificações, em que se registam as unidades de competência certificadas. O adulto poderá também obter uma certificação parcial sempre que as unidades de competência certificadas não sejam suficientes para a obtenção do nível de escolaridade a que se propôs. Caso, a certificação de competências dê lugar à obtenção de um nível de escolaridade, poderá haver ainda lugar à emissão de um diploma de qualificação (Gaspar, Milagre & Lima, 2009).

3- As pessoas com deficiência e incapacidades e o processo de RVCC.

A iniciativa Novas Oportunidades representou um esforço enorme na escolarização de todos os portugueses, pois em 1996, altura em que foi aprovada, cerca de 3.500.000 dos adultos activos tinham um nível de escolaridade inferior ao secundário (Ministério do Trabalho e Segurança Social & Ministério da Educação, 2008, p. 6).

A necessidade de qualificação estendia-se a toda a população portuguesa o que incluía, como é óbvio, pessoas com deficiências ou incapacidades. Com efeito, o défice de qualificações também afectava e afecta as pessoas com deficiência, comprometendo a sua integração na vida activa e a participação no mercado de trabalho. *Em 1999, o rácio entre as pessoas desempregadas sem deficiência e as pessoas com deficiência era de 51%.* (Ministério do Trabalho e Segurança Social, 2006, p. 14). Afigurava-se pois, a

necessidade de criar condições que possibilitassem que pessoas com deficiências pudessem aumentar as suas qualificações de forma a melhorar as suas condições de empregabilidade, o que implicou a criação de respostas educativas adequadas às suas características.

A ordem jurídica portuguesa estabelece um conjunto de normativos em que se procura garantir a democratização do acesso à educação. Com efeito, a Constituição da República Portuguesa (CRP) no art.º 73. n.º 1 e n.º 2, estabelece que todos têm direito à educação e que ao Estado deve competir a promoção da igualdade de oportunidades. Por outro lado, de modo a garantir que os deficientes tenham uma resposta educativa adequadas às suas especificidades, a CRP dispõe no art.º 74.º n.º 2 alínea g) que na realização da política de ensino incumbe ao Estado: *Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino (...)*.

Para além de se ter consagrado na nossa lei fundamental o direito à educação dos deficientes, existe também um mecanismo jurídico, o Decreto. Lei n.º 34/2007, de 15 de Fevereiro em que se previne e proíbe a discriminação, directa ou indirecta, em razão da deficiência, sob todas as suas formas, e se sanciona a prática de actos que se traduzam na violação de quaisquer direitos fundamentais.

Ou seja, assegura-se que pelo menos no plano normativo as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos que os outros cidadãos, prevendo-se ainda um conjunto de medidas sancionatórias para as entidades que de alguma forma desrespeitem os direitos das pessoas com deficiência.

O Estado português ao assumir a igualdade de direitos para os deficientes, compromete-se a adoptar as medidas necessárias para garantir às pessoas com deficiência o pleno reconhecimento e o exercício dos seus direitos num quadro de igualdade de oportunidades. Neste contexto, aprovou em 2006 o I Plano de Acção para a Integração de Pessoas com Deficiências ou Incapacidade (PAIPDI) que tinha como um dos objectivos *a qualificação, formação e emprego das pessoas com deficiência ou incapacidade*. Este plano insere-se num conjunto de políticas implementadas pelo XVII Governo Constitucional em que se promove a *inclusão social das pessoas com deficiência ou incapacidade* (Resolução n.º 120/2006).

O conceito de inclusão está muito ligado à educação, em particular ao ensino de crianças com necessidades educativas especiais e à escola, embora também se possa estender aos adultos. Com efeito, o desafio da escola inclusiva é que a escola seja

centrada naqueles que aprendem, no respeito pelas suas diferenças e das suas especificidades. O conceito de educação inclusiva foi incorporado em documentos de diversas organizações internacionais como é o caso do Relatório da UNESCO de 1994 sobre a Educação das crianças com deficiências (Declaração de Salamanca). No texto da Declaração afirma-se que todas as crianças têm direito a *níveis aceitáveis de aprendizagem* conseguidos através de um ensino desenvolvido em função das suas necessidades e interesses. Na Declaração de Salamanca, é referido especificamente como deve ser concretizado este objectivo: *os governos devem desenvolver políticas de educação inclusiva, escolas inclusivas e uma perspectiva de escolaridade inclusiva* (UNESCO, 1994).

O conceito de educação inclusiva, também se pode estender aos adultos. Com efeito, as situações de aprendizagem podem acontecer em todas as fases das nossas vidas, pelo que não é uma filosofia educativa apenas dirigida às crianças. Esta concepção está também expressa na Declaração de Salamanca (1994) onde há diversas referências aos adultos, nomeadamente no ponto 5.5:

5.5. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber prioridade de acesso a tais programas. Cursos especiais também poderiam ser desenvolvidos no sentido de atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência.

Embora a perspectiva aqui enunciada seja meramente educacional, ela tem em conta que aos adultos devem ser proporcionadas condições que lhes facilitem o acesso a programas de educação que tenham em conta as diversidades de cada um e que permita a aprendizagem de todos.

O conceito de inclusão que fundamenta o conjunto de medidas tomadas pelo governo em relação aos adultos deficientes, relaciona-se com a ideia de que ao adulto com deficiência deve ser proporcionado todo um conjunto de condições e de apoios que combatam a exclusão, promovam a sua integração social e uma cidadania plena. Ou seja, falar-se em educação inclusiva é redutor, pois limita-se à vertente educativa, daí que se utilize o termo inclusão social, referido na Resolução n.º 120/2006. Trata-se de um conceito de inclusão próximo do enunciado por Florian *a oportunidade de indivíduos com uma deficiência participarem cabalmente em todas as actividades educativas, laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade quotidiana* (2003, p. 37).

Todavia, o PAIPDI não se limita a referir que se aplica a pessoas com deficiência ou incapacidades, assume uma nova concepção de deficiência e incapacidade, baseada na Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF) que foi publicada pela Organização Mundial da Saúde em 2001 (Organização Mundial da Saúde, 2003).

Na verdade, de acordo com o disposto no 1.2 da Resolução do Conselho de Ministros n.º120/2006:

a CIF protagoniza um novo sistema de Classificação multidimensional e interactivo que não classifica a pessoa nem estabelece categorias diagnósticas, passando antes a interpretar as suas características, nomeadamente as estruturas e funções do corpo, incluindo as funções psicológicas, e a interacção pessoa- meio ambiente (actividades e participação).

A definição do conceito de deficiência e incapacidade adoptadas, veio clarificar a utilização destes conceitos, e conduziu à sua generalização na sociedade portuguesa levando à reformulação de políticas sectoriais, de sistemas de informação e estatística, de quadros legislativos, de procedimentos e de instrumentos de avaliação e de critérios de elegibilidade (PAIPDI Parte I 1.3). Há o assumir de que se deve adoptar o conceito de incapacidade:

enquanto termo genérico que engloba os diferentes níveis de limitações funcionais relacionados com a pessoa e o seu meio ambiente...em substituição do termo «deficiência» (que apenas corresponde às alterações ou anomalias ao nível das estruturas e funções do corpo, incluindo as funções mentais) e por isso mais restritivo e menos convergente com o modelo social que perfilhamos.

No entanto, como o termo deficiência ainda é aquele que é mais utilizado decidiu-se manter em simultâneo os termos incapacidade e deficiência de forma a estabelecer uma transição e indiciar um caminho para a adopção da nova terminologia (PAIPDI Parte I 1.3).

Não obstante, a existência de um conjunto de diplomas normativos com o objectivo de promoção da inclusão social dos adultos deficientes, havia uma lacuna relativamente à possibilidade de estes acederem aos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, pois não havia qualquer regulamentação que tivesse em conta a especificidade deste público.

Assim, em 31 de Outubro de 2007 foi publicado o Despacho n.º 29176/2007 que regula o acesso das pessoas com deficiências ou incapacidade ao processo (RVCC) e a outras ofertas de educação e formação de adultos organizadas de acordo com os

Referenciais de Competências – Chave *para a Educação e* Formação de Adultos em vigor.

Assim, e no sentido de permitir que as pessoas com deficiências e incapacidades tivessem uma resposta mais flexível e adequada às suas circunstâncias específicas, foram criados, desde 2007, cinco CNO Inclusivos vocacionados para diferentes tipos de deficiência.

Estes CNO, operacionalizam processos de RVCC de adultos com:

- Deficiências músculo esqueléticas (CNO do Centro de Reabilitação Profissional de Gaia);
- Paralisia cerebral, (CNO da Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra);
- Deficiências Sensoriais (CNO do Centro de Educação e Desenvolvimento António Aurélio da Costa Ferreira, em Lisboa);
- Deficiências Intelectuais (CNO do Agrupamento de Escolas Lima de Freitas – CFAE Arrábida, em Setúbal);
- Deficiência Mental (CNO da Associação de Saúde Mental do Algarve).

Os CNO Inclusivos são espaços especializados, com recursos humanos e físicos adequados às exigências e necessidades das pessoas com que intervêm, nomeadamente com equipas técnico-pedagógicas multidisciplinares que asseguram o acesso das pessoas com deficiência e incapacidades ao processo de RVCC. No entanto, não foram os únicos CNO a dar resposta aos adultos com deficiência, pois, segundo a ANQ, de 2007 até Novembro de 2009, 245 CNO acolheram candidatos com deficiências ou incapacidades, de um total de 455 CNO que se encontram em funcionamento, conforme se alcança do seguinte quadro:

Quadro 2 - *Centros Novas Oportunidades que acolheram candidatos com deficiências ou incapacidades.*

Centros Novas Oportunidades em funcionamento.	455
Centros Novas Oportunidades que acolheram candidatos com deficiências ou incapacidades desde 2007.	245

Fonte: ANQ, Novembro de 2009.

Dada a distribuição geográfica dos CNO inclusivos, a sua área de intervenção está limitada às zonas do Porto, Coimbra, Lisboa, Setúbal e Algarve, o que deixa de fora muitos adultos que residem fora daquelas zonas, o que justifica o facto de os CNO que não são inclusivos, também terem assegurado o acompanhamento a adultos com deficiências ou incapacidades.

Assim, desde 2007 até Novembro de 2009, inscreveram-se 1802 adultos com deficiências ou incapacidades:

Quadro 3 – Número de inscrições de adultos com deficiências ou incapacidades.

	Ano de Inscrição			Total
	2007	2008	2009	
N.º de inscrições	580	667	555	1 802

Fonte: ANQ, Novembro de 2009.

Se analisarmos o número de inscrições, verifica-se que do ano de 2007 para 2008, houve mais 87 adultos inscritos, uma tendência de crescimento que parece não se manter em 2009, apesar de os dados não serem relativos a todo o ano de 2009, dado que são de Novembro.

Porém, continuava a não existir a possibilidade de flexibilizar a aplicação dos Referenciais de Competências-Chave, de modo a adaptá-lo, se necessário, a adultos com deficiências.

Deste modo, em Julho de 2009 é publicado o Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiência ao Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências Nível Básico (Sousa et al, 2009) com o qual passa então a ser possível aos CNO, adoptar estratégias de individualização e flexibilidade nas abordagens dos processos de RVCC.

Tal como a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular, corresponde a um processo histórico de progressiva maior participação na escola (Karagiasnnis, Staniback, & Staniback, 1999), o número de certificações de adultos nos CNO de adultos com deficiências ou incapacidades tem sido crescente, como se alcança do seguinte quadro:

Quadro 4 - Adultos com deficiências ou incapacidades tipo e ano de certificação.

	Ano de certificação			Total
	2007	2008	2009	
Certificações totais	80	155	206	441
Certificações parciais	2	5	12	19
Total	82	160	218	460

Fonte: ANQ, Novembro de 2009.

Com efeito, verifica-se que de 2007 para 2009, o número de adultos com deficiências ou incapacidades, certificados quase triplicou, o que traduz bem a adesão que este percurso de qualificação teve nesta população.

4- Operacionalização dos conceitos de estudo.

Com base na revisão da literatura efectuada e com vista à clarificação da terminologia, apresentamos em seguida a definição dos conceitos utilizados neste estudo.

Aprendizagem ao longo da vida.

Para o nosso trabalho acolhemos a definição 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 Europeia, 2000, p.3).

Experiência.

Entendemos o conceito de experiência numa perspectiva ampla, como o conjunto de saberes e situações que o sujeito vive e estrutura ao longo de toda a sua existência, havendo nesta uma reflexão sobre o que vivenciou muito próximo do enunciado por Pires (2005).

Aprendizagem formal, não formal e informal/experiencial.

O nosso estudo tem por objectivo as práticas de reconhecimento e validação das aprendizagens que tiveram lugar em contextos não escolares e não formativos, ou seja entendemos que a aprendizagem não ocorre apenas na escola nem nas acções de formação que os indivíduos frequentam, o que nos leva aos conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal/experiencial.

Assim entendemos que:

- aprendizagem formal é aquela que tem lugar em estabelecimentos de ensino e que conduz à aquisição dos diplomas e de qualificações (Comissão Europeia, 2000).

- aprendizagem não formal engloba as acções desenvolvidas fora dos sistemas de ensino, nomeadamente nas empresas, na comunidade e na vida associativa e que não conduzem necessariamente a uma certificação (Comissão Europeia, 2000);

- os conceitos de aprendizagem informal e aprendizagem experiencial são equivalentes, pois ambos são situações não estruturadas de aprendizagem ocorrem em diversos contextos da vida e é comum não serem reconhecidas nem pela sociedade nem pelo próprio indivíduo (Pires, 2005, p.218).

Competência.

O conceito de competência pode ser abordado sob diferentes perspectivas, assumindo diferentes sentidos. Como o objecto do nosso estudo é um processo em que se pretende que adultos a partir das suas vivências pessoais, reconheçam de uma forma contextualizada as soluções de acção que utilizaram nas diversas situações da sua vida. Vamos assumir o conceito de competência numa perspectiva ampla que inclui uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também a disposição para e o saber como aprender, esta é também, a concepção proposta pela Comissão Europeia (citado em Gomes et al, 2006).

Pessoa com deficiências ou incapacidade.

Termo genérico que engloba os diferentes níveis de limitações funcionais relacionados com a pessoa e o seu meio ambiente, em substituição do termo «deficiência» (que apenas corresponde às alterações ou anomalias ao nível das estruturas e funções do corpo, incluindo as funções mentais) mais restritivo (Resolução do Conselho de Ministros nº 120/2006).

Consideramos essencial para a compreensão do nosso estudo, a explicitação das funções de alguns membros da equipa dos CNO que intervêm mais directamente na implementação do processo de RVCC, os profissionais de RVC e os formadores, pelo que apresentamos uma sinopse das suas funções, que estão definidas na Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio. Assim:

- O profissional de RVC tem funções que abrangem todas as fases do processo, assumindo um especial destaque o acompanhamento e apoio aos adultos durante o de reconhecimento de competências, nomeadamente na exploração dos seus percursos de vida. Além disso, participa com os formadores na validação de competências, faz parte júris de certificação e colabora também no encaminhamento para propostas de qualificação, após a certificação. Na equipa dos CNO que assegura o processo de RVCC é aquele que, geralmente estabelece uma relação de maior proximidade e confiança com os adultos, pois em regra é o que priva mais tempo com os adultos nas diversas sessões, em que os temas abordados, são normalmente as experiências de vida.

- Os formadores dos processos de RVC têm como função principal a avaliação das competências do adulto desenvolvidas ao longo da sua vida, tendo por base um Referencial de Competências-Chave. Participa, juntamente com o profissional de RVC, na validação de competências adquiridas, no encaminhamento para outras ofertas formativas, na organização e operacionalização de sessões de formação complementar e faz também parte dos júris de certificação.

Neste trabalho, utilizamos também alguns termos específicos que correspondem às definições expressas nos diversos diplomas legais citados anteriormente e para os quais se remete.

- Centros Novas Oportunidades (CNO);
- Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento;
- Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC);
- Referencial de Competências-Chave;
- Critérios de evidência;
- Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA);
- Balanço de competências;
- Acolhimento;
- Diagnóstico;
- Encaminhamento;
- Reconhecimento de Competências;
- Validação de Competências;
- Certificação de Competências;
- Avaliador externo.

III - METODOLOGIA DE ESTUDO

1- Definição do Problema.

Encontramo-nos, pois, chegados ao centro desta investigação e ao problema que foi o motivador para a sua construção: a implementação do processo de RVCC a adultos com deficiências ou incapacidades.

O Despacho n.º 29176/2007 de 31 de Outubro, regula o acesso das pessoas com deficiências ou incapacidade ao processo de RVCC. Contudo, não previa qualquer adequação aos Referenciais de Competências-Chave, nomeadamente ao nível dos critérios de evidência e do próprio processo, de modo a adaptá-lo a todas as pessoas, independentemente da sua diversidade funcional. Embora no n.º 8 deste diploma legal se refira que poderão ser feitas adaptações aos Referenciais de Competências-Chave em função da natureza da deficiência ou incapacidade, os elementos da equipa técnico-pedagógica dos CNO, não tinham orientações de natureza metodológica que os apoiassem na implementação do processo.

Efectivamente, só em Julho de 2009 é que foi publicado o Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiência ao Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências Nível Básico (Sousa et al, 2009). Embora mantendo como matriz o Referencial de Competências-Chave de Nível Básico, com este Guia passa então a ser possível aos CNO, adoptar estratégias de individualização e flexibilidade nas abordagens dos processos de RVCC.

Ou seja, até à sua publicação, tanto os CNO inclusivos que nos termos do n.º 3 do Despacho n.º 29176/2007 implementaram processos de RVCC dirigidos a pessoas com deficiência ou incapacidades, como os outros CNO que tiveram como utentes adultos com aquele perfil, tiveram que exigir a evidenciação das mesmas competências a todos os adultos que os frequentaram, pois não podia ser concretizada qualquer adequação aos Referenciais de Competências-Chave.

Daí o nosso interesse em conhecer de que forma foi implementado o processo de RVCC, quais as dificuldades sentidas pelos elementos dos CNO e qual a percepção dos destinatários do processo, as experiências adquiridas e as soluções encontradas, para ultrapassar alguns dos obstáculos com que os diversos intervenientes se depararam.

Por outro lado, o Guia Metodológico só se aplica ao nível básico, deixando de fora todas aqueles adultos que enveredam por processos de RVCC de nível secundário, o que coloca aos CNO problemas na operacionalização, uma vez que as estratégias de individualização aí previstas, não se aplicam a este nível de ensino.

Mesmo com o guia de 2009, a operacionalização das adequações tem que ser realizada pelos profissionais de RVC e pelos formadores em interacção com formandos. Por isso, é importante conhecer e perceber como é que num quadro em que não havia quaisquer orientações metodológicas, foi operacionalizado o processo de RVCC e de que formas foram superadas as limitações funcionais dos adultos. Deste modo, as soluções encontradas podem ajudar os membros das equipas dos CNO que no actual quadro implementam o processo de RVCC para adultos com deficiências e incapacidades, na medida em que ficam a conhecer os procedimentos que foram tomados em situações concretas que englobaram todas as etapas do processo de RVCC, desde o encaminhamento até à certificação.

2- Questões de investigação e objectivos do estudo.

2.1- Questões de investigação.

Apresentámos o processo de RVCC e a solução que o mesmo significa para a melhoria das qualificações da população adulta portuguesa. Verificámos que, até à publicação do Guia Metodológico, no quadro normativo que regulamentava o processo de RVCC, não se previam medidas que permitissem aos elementos do CNO que o operacionalizavam, adequá-lo às particularidades e às limitações funcionais dos adultos com deficiências ou incapacidades. Por outro lado, importa conhecer a perspectiva dos adultos que frequentaram o processo, para compreendermos como é que eles o apreenderam e o impacto que teve na sua vida pessoal e profissional.

Neste sentido formulámos as seguintes questões de investigação:

Quais as motivações que levam os adultos com deficiências ou incapacidades a frequentar o processo de RVCC?

Que alterações ao processo de RVCC foram efectuadas pela equipa técnico-pedagógica quando os adultos tinham deficiências ou incapacidades?

Qual a percepção dos adultos deficientes ou com incapacidades relativamente ao processo de RVCC?

Quais as consequências para o adulto decorrentes do facto de terem concluído o processo de RVCC?

2.2- Objectivos do estudo.

- 1 Conhecer a percepção do adulto com deficiência ou incapacidades sobre o modo como vivenciou o processo de RVCC;
- 2 Identificar as consequências decorrentes do processo de RVCC para os adultos que os frequentaram em termos pessoais e profissionais;
- 3 Conhecer a percepção dos formadores e profissionais de RVC sobre a adequação do processo de RVCC a adultos deficientes;
- 4 Propor algumas recomendações para a melhoria das formas de adequação do processo RVCC a adultos deficientes.

3 - Caracterização da amostra.

O nosso universo foi uma amostra de dez sujeitos, escolhidos por conveniência. Destes, cinco são elementos dos CNO, três formadores e dois profissionais de RVC. Os restantes cinco são adultos que concluíram o processo de RVCC.

A recolha de dados foi desenvolvida em dois CNO da região de Lisboa. Os formadores e os profissionais de RVC eram de ambos os CNO, os quais tinham características distintas. Um é um CNO é inclusivo e está vocacionado, fundamentalmente, para responder à população adulta deficiente, enquanto o outro, destina-se ao público adulto em geral, embora fruto de alguns protocolos estabelecidos também tenha como utentes adultos deficientes ou com incapacidades.

Quanto aos adultos, entrevistámos quatro adultos de um desses CNO e um outro que já tinha terminado o processo de RVCC, num terceiro CNO, também inclusivo.

No quadro cinco, apresentamos de forma sintética as características dos elementos dos CNO entrevistados, formadores e profissionais de RVC, de acordo com a função, idade, formação e tempo de experiência em processos de RVCC.

Quadro 5 - Caracterização dos elementos dos CNO entrevistados.

Código	Função	Idade	Formação	Tempo de experiência em processo de RVCC
F1	Formadora	35	Licenciatura em História	4 anos
F2	Formadora	32	Licenciatura em Matemática via Ensino	2 anos
F3	Formadora	29	Licenciatura em Físico Química	2 anos
P1	Profissional de RVC	30	Mestrado em Psicologia	6 meses
P2	Profissional de RVC	33	Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento	3 anos

F1 – Formador; P1 – Professor de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências.

Como o quadro mostra, os formadores deste grupo não têm grande experiência, em processos de RVCC, pois o tempo desempenhado nestas funções varia entre os 6 meses e os 4 anos. Cada formador tem uma licenciatura diferente o que leva a que assegurem diferentes Áreas de Competência Chave. Quanto aos profissionais de RVC, ambos têm mestrado em psicologia e também não têm muito tempo de experiência, uma tem 6 meses e outra tem 3 anos.

O outro grupo de entrevistados é constituído pelos adultos com deficiência ou incapacidades que completaram o processo de RVCC e que descrevemos de forma resumida no Quadro II, com base no tipo de deficiência, idade, anos decorridos após a realização do processo de RVCC até à realização da entrevista e nível de escolaridade certificado.

Quadro 6 - Caracterização dos adultos entrevistados.

Código	Tipo de deficiência ou incapacidade	Idade	Anos após a conclusão do Processo RVCC	Nível de escolaridade certificado
A1	Deficiência Mental	25	3	9.ºAno (parcial) ¹
A2	Cegueira	46	3	9.ºAno
A3	Cegueira	34	1	9.ºAno
A4	Surdez	44	0	9.ºAno
A5	Cegueira	45	3	9.ºAno

A1,2,3,4 e 5 Adulto com deficiência ou incapacidade.

¹ O candidato obtém uma certificação parcial sempre que as unidades de competência certificadas não sejam suficientes para a obtenção do nível de escolaridade a que se propôs.

Quanto aos adultos, como o quadro mostra, 4 deles são deficientes sensoriais e um é deficiente mental. As idades situam-se entre os 25 e os 44 anos, sendo a média de 39 anos. Relativamente aos anos passados após a conclusão do processo de RVCC, verificamos que não passou muito tempo, pois só 3 adultos terminaram o processo há mais de 3 anos. O nível de escolaridade certificado foi o 9.º ano, embora um dos adultos só tenha sido certificado parcialmente.

4- Plano do estudo.

Este estudo, insere-se numa perspectiva interpretativa e foi conduzido através de uma metodologia fundamentalmente qualitativa. Trata-se, de um estudo exploratório e descritivo e tem como objecto um fenómeno muito recente de uma medida educativa específica em Portugal, pretendendo-se alargar a perspectiva de análise e procurando estudar de forma precisa fenómenos concretos (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 109). Estamos assim, perante uma investigação que, tal como é proposto por Merriam (1988) *é exploratória, indutiva e enfatiza todo o processo em detrimento do seu fim. Neste paradigma não há hipóteses predeterminadas, não há tratamento e não há restrições ao resultado final* (p. 17).

Neste estudo não há a preocupação de comprovar algum tipo de teoria existente sobre o fenómeno em estudo, nem de enunciar qualquer tipo de juízos avaliativos, tem apenas como objectivo a compreensão deste fenómeno educativo específico (Stenhouse, 1984).

Porém, a investigação qualitativa não pode ser um exercício lúdico e livre. É necessário respeitar um conjunto de procedimentos e princípios, sob pena de se pôr em causa a credibilidade do trabalho que se apresenta. Há que encontrar fundamentos científicos e metodológicos pela leitura de estudos anteriores e definir claramente os problemas e objectivos de forma a não cair na repetição e na deambulação intelectual sem sentido (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Este processo investigativo terá como objectivo conhecer melhor a realidade ao nível micro, aumentando a experiência e o conhecimento. Assim, pretende-se o desenvolvimento da compreensão alargada do fenómeno educativo, esclarecendo o investigador e os futuros leitores da situação em estudo.

O estudo reúne também as características que Bogdan & Biklen (1994) atribuem à investigação qualitativa: 1) está centrado no ambiente natural e o investigador será o principal responsável pela recolha de dados; 2) é descritivo; 3) está centrado no processo e não no produto; 4) a análise de dados será indutiva; 5) tal com já referimos, pretende identificar o significado das relações e opções assumidas pelos diversos agentes envolvidos no processo de RVCC.

Estamos pois perante um estudo exploratório que se centra numa situação particular, do qual será realizada uma leitura descritiva e interpretativa, tendo tanta importância o processo investigativo como o produto final. Como fontes de evidências para a compreensão desta situação, teremos as entrevistas a formadores e a profissionais de RVC e a adultos deficientes que concluíram o processo de RVCC. Esta opção tem como objectivo constatar que os dados utilizados neste trabalho tenham diferentes origens, tal como é proposto por Yin (2001, p.106).

5- Entrevistas.

A entrevista é uma técnica de recolha de dados que possibilita alcançar informações de modo aprofundado e pressupõe um contacto directo entre entrevistado e entrevistador (Quivy & Campenhoudt, 1998; Ghiglione & Matalon, 1992). Tem por base uma relação de aprendizagem em que o investigador se socorre de um especialista ou de uma testemunha para compreender um tema ou acontecimento (Quivy & Campenhoudt, 1998; Ghiglione & Matalon, 1992). Segundo Ghiglione & Matalon, (1992, p.63) *é habitual reservar o termo entrevista para as técnicas menos directivas e designar por questionário as formas de inquirir em que as questões são formuladas antecipadamente.*

As entrevistas podem ser classificadas como não-directivas, semi-directivas e directivas. *Cada um destes tipos de entrevista apresenta características próprias, as quais se localizam menos ao nível das técnicas (pelo menos no que diz respeito às entrevistas não directivas e semi-directivas), que ao nível dos temas e do seu agrupamento* (Ghiglione & Matalon, 1992, p.84).

Em investigação social a entrevista semi-directiva é a mais utilizada pelos investigadores que, em regra, recorrem a um conjunto de *perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte do entrevistado* (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.192). Neste tipo de entrevistas, o entrevistado falará abertamente pela ordem de assuntos e da maneira que entender,

cabendo ao entrevistador conduzi-lo para os objectivos da entrevista cada vez que ele se afastar do que é pretendido.

A construção de uma entrevista de investigação obedece a um conjunto rigoroso de procedimentos. Num primeiro momento, há o estabelecimento e a explicitação dos objectivos pretendidos. *Um modo de testar a sua clareza e rigor é interrogarmo-nos, após a sua concepção se, quando terminar a recolha de dados, estaremos em condições de afirmar rigorosamente que os objectivos foram ou não atingidos* (Carmo & Ferreira, 2008, p. 149).

Numa segunda fase, há necessidade de construir um guião da entrevista, o que pressupõe que o investigador compreenda a problemática e que para tal efectue a análise de documentos ou de investigações existentes sobre o tema. Além disso, depois da definição dos objectivos da entrevista há que operacionalizá-los sob a forma de variáveis que posteriormente têm de ser concretizadas em perguntas ajustadas e encadeadas aos objectivos pretendidos (Carmo & Ferreira, 2008).

Posteriormente, deve ser realizada a escolha dos entrevistados a qual deve ser efectuada tendo em atenção os objectivos da investigação. Antes da realização das entrevistas, é importante um contacto prévio com os entrevistados de modo a que o investigador se possa assegurar da efectiva disponibilidade destes, permitindo otimizar o dispêndio de energias do entrevistado, pois tem consequências positivas na receptividade (Carmo & Ferreira, 2008).

Quanto à condução da entrevista há alguns padrões de actuação que segundo (Carmo & Ferreira, 2008), têm vindo a revelar-se indutores de eficácia e eficiência, nomeadamente:

- a importância de escolher uma pergunta inicial que coloque o entrevistado no tema de conversa e melhore o ambiente relacional;
- o saber escutar, deixar que o entrevistado exponha as suas ideias pelas suas próprias palavras e ao seu ritmo, respeitando os silêncios do entrevistado;
- controlar o fluxo de informação quando há um excesso de fluxo informativo o que pode levar a que o entrevistador, tenha que se recorrer de perguntas de focagem para conseguir a informação pretendida;
- enquadrar as pergunta melindrosas que devem ser precedidas de perguntas preparatórias de modo a não causar desconfiança no entrevistado.

Assim, neste trabalho foram elaborados dois guiões de entrevista, respectivamente, para a equipa dos CNO (formadores e profissionais de RVC) e para os adultos deficientes que frequentaram o processo de RVCC, pois a perspectiva que estes dois grupos de entrevistados têm, não é, obviamente, coincidente. Relativamente aos elementos da equipa do CNO, a opção por entrevistar estes técnicos e não outros, fundamenta-se no facto de, quer os formadores, quer os profissionais de RVC serem os principais responsáveis pela concretização do processo de RVCC.

Os guiões dos elementos da equipa dos CNO e o dos adultos são diferentes devido às posições relativas dos entrevistados, procurando-se contudo manter, sempre que possível, o mesmo esquema geral.

O formato do guião da entrevista foi realizado com base em Estrela (1994). No quadro sete, apresenta-se o guião da entrevista, elaborado para os formadores e profissionais de RVC.

Quadro 7 - Guião da entrevista a formadores e profissionais de RVC.

Temas	Objectivos Específicos	Para um formulário de questões
Legitimação da entrevista.	Informar acerca do objectivo da entrevista e do contexto em que surge.	Informar que com este estudo se pretende saber como é realizado o processo de RVCC quando os adultos são deficientes. Perguntar se deseja saber mais alguma coisa sobre este estudo?
	Valorizar o contributo do entrevistado.	Agradecer antecipadamente a colaboração no estudo
	Garantir a confidencialidade da fonte de informação e o anonimato das respostas.	Dizer que a confidencialidade será garantida pela omissão dos nomes dos sujeitos, garantindo assim o anonimato.
	Informar sobre como vão ser registadas as respostas.	Saber se há objecção a que a entrevista seja gravada. Questionar se autoriza que se tirem apontamentos escritos.
Inserção dos adultos deficientes dos centros de RVCC.	Compreender o percurso dos adultos que frequentam/aram os centros RVCC.	Pedir informações sobre o encaminhamento para RVCC destes adultos. Questionar sobre as possíveis motivações que levam adultos deficientes a frequentar o processo de RVCC. Averiguar quais as problemáticas prevalentes nos adultos deficientes que frequentam os Centros Pedir a opinião sobre o facto de estes adultos se inscreverem nestes Centros.

Operacionalização do processo de RVCC.	Conhecer como é concretizado o processo de RVCC.	Averiguar como está organizado o processo de RVCC Perguntar se há diferenças na organização do processo quando os adultos são deficientes.
Aprendizagem experiencial.	Compreender como são valorizadas as experiências no processo de RVCC.	Saber de que forma é que os adultos são levados a reflectir sobre as suas experiências. Perceber se há diferenças entre o que é pedido aos adultos deficientes e não deficientes. Inquirir sobre os contextos de aprendizagem a que os adultos deficientes fazem referência.
Reconhecimento de Competências-Chave.	Conhecer se são efectuadas alterações aos Referenciais de Competências-Chave.	Inquirir sobre o modo como é realizado o reconhecimento de competências. Perguntar se fazem alterações ao processo de reconhecimento quando os adultos são deficientes.
Resultados do processo de RVCC.	Conhecer os resultados alcançados pelos adultos.	Perguntar se houve modificações na apresentação perante o Júri de certificação. Averiguar se os grupos que incluem deficientes conseguem mais ou menos certificações que os restantes.
Seguimento do processo.	Perceber o percurso ulterior dos adultos.	Perguntar se é feito algum acompanhamento ao adulto após este terminar o processo de RVCC. Inquirir se tem conhecimento de adultos deficientes que, após terem terminado este processo, tenham prosseguido estudos.
Informação adicional.	Recolher informação complementar que o entrevistado possa fornecer e que não esteja contemplada.	Averiguar se há outras questões que gostaria de abordar. Saber se tem outras informações que considere pertinentes para a compreensão deste tema.

Também as entrevistas aos adultos com deficiência que realizaram o processo de RVCC tiveram um guião próprio e objectivos específicos, como se apresenta no quadro oito:

Quadro 8 - Guião da entrevista a formadores e profissionais de RVC.

Temas	Objectivos Específicos	Para um Formulário de Questões
Legitimação da entrevista.	Informar acerca do objectivo da entrevista e do contexto em que surge.	Informar que com este estudo se pretende saber como é realizado o processo de RVCC quando os adultos são deficientes. Perguntar se deseja saber mais alguma coisa sobre este estudo.
	Valorizar o contributo do entrevistado.	Agradecer antecipadamente a colaboração no estudo.
	Garantir a confidencialidade da fonte de informação e o anonimato das respostas.	Dizer que a confidencialidade será acautelada pela omissão dos nomes dos sujeitos, assegurando assim o anonimato.

	Informar sobre como vão ser registadas as respostas.	Saber se há objecção a que a entrevista seja gravada. Questionar se autoriza que se tirem apontamentos escritos.
Aprendizagem ao longo da vida.	Compreender o que levou o adulto a retomar o seu percurso de qualificação.	Perguntar porque razão resolveu voltar a estudar. Inquirir o que o levou a optar pelo RVCC, se foram factores profissionais ou outros factores.
Aprendizagem experiencial.	Compreender de que forma as experiências são valorizadas no processo de RVCC.	Questionar que tipo de situações de vida aproveitou para o processo de RVCC, foram situações da vida profissional ou vida pessoal. Inquirir que dificuldade teve em relacionar essas experiências com os Referenciais.
Reconhecimento de Competências	Perceber o percurso que levou ao reconhecimento de competências.	Averiguar se houve algumas competências que tenha tomado consciência ao longo do processo de RVCC. Perguntar como as descobriu.
Resultados do processo de RVCC.	Conhecer os resultados alcançados pelos adultos.	Questionar como foi a apresentação perante o Júri de certificação. Indagar se teve dificuldades. Apurar se conseguiu a Certificação total ou parcial.
Prosseguimento de estudos.	Perceber se o adulto pretende continuar o seu percurso de qualificação.	Averiguar se vai continuar a estudar. Questionar sobre a influência a frequência do processo de RVCC na decisão tomada.
Informação adicional.	Recolher informação complementar que o entrevistado possa fornecer e que não esteja contemplada.	Que outras questões gostaria de abordar. Que outras informações considera pertinentes para a compreensão deste tema.

As entrevistas foram realizadas nos meses de Janeiro e de Março, tendo sido registadas em áudio e transcritas, posteriormente.

Os dados que recolhemos junto das equipas dos CNO implicaram sempre, o contacto prévio com as respectivas direcções a quem solicitámos autorização para entrevistar os elementos da equipa. A disponibilidade por parte de quem dirigia os CNO foi muito boa, tendo-nos facilitado o contacto com os elementos das respectivas equipas que queríamos entrevistar e disponibilizado as instalações para a realização das entrevistas. Os entrevistados de um modo geral tiveram disponibilidade para as entrevistas e interesse pelo tema objecto de investigação, embora nem sempre tenha sido fácil conseguir agenda disponível por parte de alguns formadores e profissionais de RVC. Neste aspecto tivemos um ambiente muito próximo do que é descrito por Stake (1998) *as*

peças geralmente cooperam, gostam que se conheça a sua história, sentem-se felizes por ajudar alguém a fazer o seu trabalho...(p. 58).

Quanto aos adultos que entrevistámos, não tivemos problemas de disponibilidade, pois quando lhes explicávamos o que pretendíamos com o nosso estudo, todos eles, sem excepção se mostraram muito receptivos, e ao contrário dos elementos das equipas do CNO, nenhum tinha constrangimentos de agenda. A maior dificuldade resultou do facto de a deficiência auditiva de um dos adultos ter limitado a comunicação. Efectivamente, para realizarmos a entrevista com o adulto surdo, necessitámos do apoio de uma intérprete de Língua Gestual Portuguesa. Esta entrevista foi a que demorou mais tempo e tivemos que repetir por diversas vezes as questões, utilizar mesmo outras palavras, para que a intérprete conseguisse pedir ao adulto o que se pretendia.

Uma das dificuldades ocorridas com alguns entrevistados é que, por vezes, foi um pouco difícil controlar o fluxo de informação pois era manifestamente excessivo, o que exigiu da nossa parte o recurso a perguntas de suporte ou focagem, como é referido por Carmo & Ferreira (2008). Por exemplo, o adulto com deficiência mental, mostrou-se muito disponível, mas estava muito preocupado com um problema pessoal, decorrente de na altura, não haver resposta para a sua situação (fez uma certificação parcial) e de a indefinição estar a prejudicar a sua vida profissional, pelo que as suas respostas estavam focalizadas no seu problema.

Na realização das entrevistas, com vista ao sucesso, procurámos enquanto entrevistadores fazer uso de um conjunto de atitudes e técnicas, tal como é proposto por Quivy & Campenhoudt (1998). Desta forma, foi apresentado o quadro de referência que enformava a entrevista e, durante a mesma, houve o cuidado de demonstrar neutralidade, evitando dar opiniões pessoais sobre o tema para que o entrevistado pudesse dar as informações sem condicionamentos decorrentes da nossa intervenção. Enquanto o entrevistado elaborava o seu discurso, procurou-se não orientar, interromper ou sujeitar a muitas questões, para que este não tivesse interferências na construção do seu raciocínio.

6- Análise de conteúdo.

Neste trabalho utilizámos a técnica da análise de conteúdo para tratar as entrevistas realizadas a formadores, aos profissionais de RVC e aos adultos. Nos anexos três a cinco, como exemplo, encontram-se três quadros com análises de conteúdo que resultaram do tratamento das entrevistas.

Bardin (1988) define análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1988, p. 37).

A análise de conteúdo é precedida da definição de objectivos de investigação e é suportada por um quadro de referências teórico e pela análise de documentos legais (Carmo & Ferreira, 2008), processos que desenvolvemos anteriormente e explicitamos nos capítulos anteriores.

Após uma “leitura flutuante” das entrevistas, procedemos ao recorte do discurso dos entrevistados em unidades de registo, tendo por base o tema. Por tema, entende-se *a unidade segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura* (Bardin, 1988, p. 99). Com a análise das entrevistas, pretende-se por um lado, compreender as alterações que são efectuadas pelos diversos elementos das equipas dos CNO quando implementam o processo de RVCC a adultos deficientes e, por outro, conhecer qual a percepção que os adultos deficientes têm do processo de RVCC. Estes objectivos estão em concordância com a utilização da análise temática *para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças e de tendências* (Bardin, 1988, p. 99).

As unidades de registo foram agrupadas em indicadores, os quais foram elaborados reduzindo o “material verbal” a ideia essencial, de forma a permitir a comparação e agrupamento do discurso dos diversos entrevistados.

Considerámos como unidade de contexto cada uma das entrevistas, uma vez que, numa entrevista semi-directiva, é a globalidade do discurso do entrevistado que permite compreender e interpretar o sentido de cada uma das suas afirmações.

Como unidade de enumeração utilizámos a unidade de registo.

Na análise de conteúdo efectuada, seguiram-se as regras para a categorização enunciadas por Carmo & Ferreira, (2008). *As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico* (Bardin, 1988, p. 111).

A análise de conteúdo foi realizada através de um modelo misto, uma vez que, inicialmente, as unidades de registo foram agrupadas tendo em conta os temas que constam no guião da entrevista. Depois foram criadas novas categorias e sub-categorias que resultaram da leitura sucessiva dos textos das diversas entrevistas (Carmo & Ferreira, 2008), agrupando os indicadores em termos do significado central de determinado

conceito. Para essa categorização, utilizámos o método da comparação constante, agrupando e reagrupando o material idêntico.

Assim, começámos por proceder ao recorte de duas entrevistas aos formadores/profissionais de RVC, transformando depois as unidades de registo em indicadores. Os indicadores foram agrupados em subcategorias que se integraram nas categorias constantes no guião da entrevista. Após esta primeira análise, procedeu-se a uma análise lógica das categorias e sub-categorias, o que deu origem a uma reorganização do quadro geral.

Para assegurar a validade da escolha das categorias, respeitámos os critérios enunciados por Bardin (1988), procurando que estas fossem:

Exaustivas- deve-se integrar todo o conteúdo que vai ser classificado nas categorias consideradas, não obstante ser possível não incluir alguns aspectos do conteúdo, omissão essa que tem de ser devidamente justificada;

Exclusivas- o mesmo elemento só pode pertencer a uma das categorias;

Objectivas- explicitar claramente as características de cada categoria de forma a que os diversos elementos possam ser codificados de igual modo, para afastar a subjectividade dos codificadores;

Pertinentes- as categorias devem estar adequadas aos objectivos da investigação e ao conteúdo que está a ser classificado.

Para assegurar a fidelidade da codificação e da categorização, procurou-se garantir que esta era realizada de forma idêntica, por outro observador (Ghiglione & Matalon, 1992, p.195), verificando-se um índice de acordos superior a 75%. Apesar desse índice de acordo se encontrar dentro dos níveis aceitáveis, procedemos à alteração de algumas subcategorias, de forma a integrar as sugestões do segundo observador.

Em seguida, analisámos as restantes entrevistas aos formadores/profissionais de RVC, mantendo-se o quadro de análise relativamente estável.

Procedemos de forma idêntica para as entrevistas aos adultos que frequentaram o processo de RVCC.

Os quadros que sintetizam esta análise serão apresentados no capítulo seguinte, de forma a facilitar a apresentação e discussão dos resultados.

6.1- Descrição operativa das categorias de análise das entrevistas aos adultos.

Categoria: Aprendizagens ao longo da vida.

Nas subcategorias foram incluídas todas as expressões que continham as seguintes menções:

-Motivo do recomeço dos estudos. Referência a: razões relacionadas com exigências de entidades patronais ou por questões de progressão na profissão; valorização pessoal do processo de aprendizagem sem qualquer estímulo exterior e menção à importância de ter mais qualificações.

-Motivo da opção pelo processo de RVCC- Referência ao facto de: as dificuldades de aprendizagem comprometerem a possibilidade de o adulto enveredar por outros percursos de qualificação; não haver outras alternativas ao nível da formação para adultos com deficiência; a frequência por parte do adulto do processo de RVCC ter sido desencadeada por sugestão ou por proposta de outras pessoas.

Categoria: Contextos de aprendizagem usados no processo de RVCC.

Nas sub-categorias foram incluídas todas as expressões que continham as seguintes referências:

-Aprendizagens formais e não formais. Referência pelos entrevistados sobre se as aprendizagens são escolares ou se resultam de acções de formação que frequentaram;

-Aprendizagens informais/experienciais a situações de aprendizagens ocorridas em situações da sua vida pessoal ou profissional.

Categoria: O Reconhecimento de competências.

Nas subcategorias foram incluídas todas as expressões que continham as seguintes referências:

-Dificuldades percebidas. Os obstáculos que sentiu durante todo o processo e que perturbaram a conclusão do mesmo.

-Factores facilitadores. O que funcionou como auxílio à conclusão do processo por parte do adulto.

Categoria: A Certificação de competências.

Nas subcategorias foram incluídas todas as expressões que continham as seguintes referências:

-Forma de apresentação a Júri. Como é que foram evidenciadas perante o Júri as competências adquiridas ao longo da vida e reconhecidas por este durante o processo.

-Percepção sobre a apresentação. Qual a noção com que o adulto ficou da sessão de apresentação a júri.

Categoria: Situação após a frequência do processo de RVCC.

Nas subcategorias foram incluídas todas as expressões que continham as seguintes referências:

-Vantagens decorrentes da frequência do processo de RVCC. Quais os benefícios que o adulto obteve por o ter frequentado.

-Constrangimentos resultantes da deficiência. Quais as dificuldades sentidas durante a frequência do processo de RVCC e que tenham tido origem na sua deficiência ou incapacidade.

6.2- Descrição operativa das categorias de análise das entrevistas aos elementos dos CNO (formadores e profissionais de RVC).

Categoria: Os Formandos e as Aprendizagens ao Longo da vida.

Nas subcategorias foram incluídas todas as expressões que continham as seguintes referências:

-Motivo do recomeço dos estudos. Referência a: razões relacionadas com exigências de entidades patronais ou por questões de progressão na profissão; a uma valorização pessoal do processo de aprendizagem sem qualquer estímulo exterior e menção à importância de ter mais qualificações.

-Motivo da opção pelo processo de RVCC. Referência ao facto de: as dificuldades de aprendizagem comprometeram a possibilidade de concluir outras possibilidades de qualificação; não haver outras alternativas ao nível da formação para adultos com deficiência; a frequência por parte do adulto do processo de RVCC ter sido desencadeada por sugestão ou por proposta de outras pessoas.

Categoria: Contextos de aprendizagem dos formandos.

Nas subcategorias foram incluídas todas as expressões que continham as seguintes referências:

-Aprendizagens formais e não formais. Referência pelos entrevistados sobre se as aprendizagens são escolares ou se resultam de acções de formação que frequentaram.

-Aprendizagens informais/experienciais, referência a situações de aprendizagens ocorridas em situações da sua vida pessoal ou profissional

Categoria: O processo de RVCC para adultos deficientes.

Nas subcategorias foram incluídas todas as expressões com alusões:

-Ao encaminhamento para o processo de RVCC, nomeadamente o percurso que levou o adulto a frequentar este processo, se foi efectuado pelo próprio CNO ou por uma entidade externa a ele e também à participação que o adulto teve na escolha.

- Adequação dos Referencias de Competências-Chave à deficiência dos adultos. Referência pelos entrevistados às diversas adequações que foram efectuadas para que fosse possível a realização do processo de RVCC por adultos com deficiência.

- Adequações na Validação de competências. Menção às adequações que foram efectuadas na sessão de Júri.

- Comparação entre certificações de adultos com e sem deficiência. Menção dos entrevistados a comparações entre os resultados obtidos pelos adultos com deficiência e sem deficiência.

- Tipo de deficiência dos adultos. Referências dos entrevistados ao tipo de deficiência dos adultos.

Categoria: Percepções sobre a frequência do processo de RVCC por adultos deficientes.

Nas subcategorias foram incluídas todas as expressões com alusão:

-Aos constrangimentos sentidos pelos adultos com deficiência durante a frequência do processo de RVCC.

-A sugestões de melhoria do processo de RVCC, nomeadamente alterações nos referenciais de Competências-Chave, à importância de se proporcionar oferta formativa adequada para adultos com deficiência quando acabam o processo e ainda à necessidade de mais equipamentos.

- Opinião face à frequência por adultos deficientes do processo de RVCC, isto é, se são favoráveis a que estes adultos frequentem esta modalidade de qualificação.

Categoria: **Situação após a frequência do processo de RVCC.**

Nas subcategorias foram incluídas todas as expressões com referência a:

- Vantagens decorrentes da frequência do processo de RVCC, nomeadamente as competências que foram desenvolvidas pela frequência do mesmo e o efeito que a sua frequência teve na vontade de prosseguir o percurso de qualificação.

- Constrangimentos resultantes da deficiência que se mantêm após a conclusão do processo de RVCC, nomeadamente a dificuldade em arranjar um emprego e a pouca oferta formativa para adultos com deficiência.

IV-APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1 – Análise e discussão dos dados.

Neste capítulo iremos analisar os dados recolhidos através da análise de conteúdo a adultos com deficiência ou incapacidades, aos formadores e aos profissionais de RVC. Primeiro, apresentaremos os resultados globais da análise das entrevistas de cada grupo de entrevistados, por categorias, incidindo posteriormente nos resultados relativos a cada uma das subcategorias.

Por último, faremos uma síntese final da análise de todas as entrevistas.

Neste estudo, os formadores dos CNO são designados com o código F e como entrevistámos três formadores, atribuímos-lhes os códigos: F1,F2 e F3. Aos dois profissionais de RVC, atribuímos os códigos: PRVC1 e PRVC2. Os cinco adultos que entrevistámos, designámo-los como: A1, A2,A3,A4 e A5.

Como exemplo, nos anexos um e dois, estão transcritas duas entrevistas, uma do adulto A2 e outra do formador F1. Nos anexos três a cinco, encontram-se as análises de conteúdo efectuadas às entrevistas realizadas a um adulto (A3), a um formador (F2) e a um profissional de RVC (PRVC2).

1.1 Resultados das entrevistas aos adultos.

No quadro nove, apresentamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos adultos, indicando as categorias de análise, subcategorias, indicadores e frequências de unidades de registo (UR).

Quadro 9 - Resultados das entrevistas aos adultos.

CATEGORIAS	U R	SUBCATEGORIAS	U R	f %	INDICADORES	U R
As Aprendizagens ao longo da vida.	32	Motivo do recomeço dos estudos.	18	56	Exigências profissionais.	10
					Valorização pessoal.	5
					Melhoria das qualificações.	3
		Motivo da opção pelo processo de RVCC.	14	44	Adequação às dificuldades de aprendizagem.	6
					Falta de alternativas.	3
					Sugestão terceiros.	5
Os contextos de aprendizagem usados no processo de RVCC.	33	Aprendizagens formais e não formais.	10	30	Em contexto escolar.	1
					Em contexto pós-escolar.	9
		Aprendizagens informais/experienciais.	23	70	Vivências pessoais.	11
					Experiências laborais.	12
O Reconhecimento de competências.	23	Dificuldades percepcionadas.	9	39	Dificuldades de aprendizagem.	5
					Esquecimento das aprendizagens formais básicas.	4
		Factores facilitadores.	14	61	Cooperação entre formandos.	2
					Aceitação da deficiência.	1
					Aulas individualizadas.	1
					Apoio da equipa do CNO.	8
					Apoios externos.	1
					Recursos específicos.	1
A Certificação de competências.	21	Forma de apresentação ao júri.	8	38	Apresentação de competências adquiridas em contexto de trabalho.	2
					Apresentação de trabalhos realizados.	6
		Percepção sobre a apresentação.	13	62	Apreensão inicial.	2
					Incentivo do júri.	4
					Sucesso da apresentação.	7
Situação após a frequência do processo de RVCC.	31	Vantagens decorrentes da frequência do processo de RVCC.	21	68	Aquisição de novas competências.	7
					Vontade de prosseguir o percurso de qualificação.	14
		Constrangimentos resultantes da deficiência.	10	32	Continuação das dificuldades de empregabilidade.	6
					Falta de adequação dos percursos qualificativos.	4

O quadro anterior mostra que os adultos entrevistados dão mais importância aos contextos usados no processo de RVCC (33UR) e às aprendizagens realizadas ao longo

da vida (32 UR); no entanto, a frequência com que se referem às restantes categorias está bastante próxima, uma vez que a categoria menos referida (a certificação de competências) surge em 21 UR.

As categorias apresentam frequências de registo idênticas, como se alcança da seguinte síntese:

- As Aprendizagens ao longo da vida (32UR);
- Os contextos de aprendizagem usados no processo de RVCC (33UR);
- O Reconhecimento de competências (23UR);
- A Certificação de competências (21UR);
- Situação após a frequência do processo de RVCC (31UR).

O facto de as categorias **Os contextos de aprendizagem usados no processo de RVCC** e **As aprendizagens ao longo da vida** serem as que têm mais referências, pode resultar de os adultos valorizarem, por um lado as vivências a que recorreram aquando da realização do processo e, por outro, a retoma do seu percurso de qualificação, a que não será certamente alheio o facto de estarem há vários anos afastados da escola, pois a média de idades dos entrevistados é, como vimos, de 39 anos.

Apesar de a diferença entre as UR de cada categoria não ser relevante em termos quantitativos, é interessante o facto de as categorias que estão relacionadas com o próprio processo de RVCC (**O reconhecimento de competências e A certificação de competências**) não merecerem, qualquer uma delas, a primazia por parte dos entrevistados. Tal pode traduzir que, não obstante a importância que deram ao seu percurso no processo de RCVC, uma vez este terminado, a frequência do mesmo não mereceu para os entrevistados um especial destaque.

De salientar também as referências efectuadas pelos entrevistados relativamente à categoria: **situação após a frequência do processo de RVCC** (com 30UR), o que parece evidenciar que o seu interesse não se esgota apenas no processo de RVCC e nas razões que os levaram à frequência do mesmo, havendo preocupações com as questões colocadas após terem conseguido a certificação.

No que se refere às **aprendizagens ao longo da vida**, os adultos inquiridos focaram essencialmente o motivo pelo qual recomeçaram os estudos e o motivo pelo qual optaram pelo processo de RVCC. O facto de haver mais registos relativamente ao recomeço dos estudos, poderá dever-se ao facto de, para os entrevistados ter mais

relevância o retomar dos seus estudos e a melhoria das suas qualificações do que propriamente a escolha pelo processo de RVCC, isto é, para alguns deles o passo importante parece ter sido o poderem voltar a sentir que estavam a aprender e o conseguirem uma certificação. Por exemplo, os entrevistados referem:

(...) voltei para poder aprender mais (...) (A5)

Eu só quero é o 9.º ano por causa do trabalho mais nada (A1).

Quanto ao motivo do recomeço dos estudos, os entrevistados referem as exigências profissionais, a valorização pessoal e a melhoria das qualificações, dando no entanto maior realce ao primeiro motivo (11UR). Todos os entrevistados mencionam este aspecto, expressando, por exemplo:

Porque na câmara estão-me a pedir o 9.º ano para aquilo que eu quero que é mecânica (...) (A1)

(...) por causa do trabalho. (A4).

Dá a ideia de que, senão fosse pelos benefícios que podem alcançar em termos de carreira profissional, alguns não teriam feito movimentações no sentido de melhorar suas qualificações, embora também tenham relevância aspectos relacionados com a realização pessoal.

Relativamente à opção pelo processo de RVCC, verificamos que existem três motivos distintos: a adequação às dificuldades de aprendizagem, a falta de alternativas e a sugestão de terceiros. O primeiro, foi o motivo mais vezes referido pelos entrevistados (6UR), embora este número de registos seja muito por influência do entrevistado A1, adulto com deficiência mental que o menciona quatro vezes, fazendo referências como:

(...) porque eu tenho dificuldades em ler e em escrever (...)

É de salientar que este adulto parece ter uma percepção dos seus compromissos ao nível das aprendizagens.

Destacamos também o facto de a sugestão de terceiros ter sido referida cinco vezes. Parece que a escolha do processo de RVCC como resposta de qualificação, foi influenciada por pessoas próximas do entrevistado e não por uma opção individual e espontânea. O entrevistado A2 menciona-o por duas vezes:

(...) e foi o que me disseram(...);

Foi na ACAPO.

De referir que este entrevistado foi encaminhado pela ACAPO (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal) o que pode indiciar que as Associações de Deficientes, encaram o processo de RVCC como uma resposta adequada de qualificação.

A falta de alternativas foi o motivo menos referido (apenas 3R). O adulto A5 diz que:

Ainda tentei um curso de formação no centro de emprego, mas como era cego não havia nada para mim e optei então por este curso.

O facto de este adulto fazer esta referência, parece revelar que houve uma procura na melhoria das suas qualificações e que foi essa atitude pró-activa que lhe permitiu o confronto com a realidade e tomar consciência de que não há ofertas escolares adequadas à sua deficiência.

Em síntese, as exigências profissionais foram os principais motivos que levaram os adultos a prosseguir os estudos. Há o retomar do percurso qualificativo, numa perspectiva de desenvolver e actualizar os seus conhecimentos e competências de forma a poderem ter acesso ao mercado de trabalho. Por seu lado, a opção pelo processo de RVCC poderá estar mais relacionada com o facto de este percurso qualificativo parecer aos entrevistados mais adequado às suas dificuldades de aprendizagem e ainda à influência exercida por terceiros juntos dos adultos.

Relativamente aos **contextos de aprendizagem usados no processo de RVCC**, os entrevistados referem as aprendizagens formais e não formais e as aprendizagens informais/experienciais, tendo realçado, sobretudo, estas últimas (70% das UR de toda a categoria). Tal parece querer dizer que há uma maior valorização por parte dos entrevistados dos conhecimentos adquiridos em espaços à margem dos sistemas tradicionais de educação/formação.

Quanto às aprendizagens formais e não formais, é de salientar a grande diferença existente entre as referências relativas às aprendizagens ocorridas em contexto escolar (1UR) com as realizadas em contexto pós-escolar (9 UR), nomeadamente no âmbito de cursos de formação. A diferença de registos poderá ser explicada pelo facto de as aprendizagens escolares já terem ocorrido há vários anos, dezenas no caso de alguns dos entrevistados, que já têm mais de 40 anos de idade, enquanto as não formais, porque aconteceram possivelmente há menos tempo, talvez estejam mais presentes. Por outro lado, foi a frequência de algumas destas formações que permitiu aos entrevistados entrar no mundo do trabalho, o que pode explicar a importância que é dada às aprendizagens que ocorreram em contexto pós escolar. Por exemplo, o entrevistado A2 menciona-o quatro vezes, dizendo:

(...) fiz muitas formações(...)

(...) tirei um curso de motorista (...)

(...) tirei um curso de afinador de pianos (...)

(...) depois tirei um curso de informática (...)

Relativamente às aprendizagens informais/experienciais verificamos que elas decorreram ou de vivências pessoais ou de experiências laborais, tendo sido referidas por todos os entrevistados. Constatamos que as experiências laborais, com 12 UR, foram mais referidas que a vivências pessoais com 11UR. O facto de não haver grande diferença em termos quantitativos, poderá ter a ver com o facto de os adultos no processo de RVCC quando fazem o balanço de competências, apelarem a todas as experiências que viveram, independentemente se foram do âmbito profissional ou pessoal.

Em resumo, há uma valorização por parte dos adultos dos saberes experienciais, em detrimento das aprendizagens realizadas em espaços tradicionais como a escola que, como palco de aprendizagem, parece ter menos importância. Nas aprendizagens experienciais/informais dão quase a mesma relevância às aprendizagens ocorridas em situações de trabalho e às ocorridas em outras dimensões da vida pessoal que supostamente não eram de aprendizagem. Ou seja, os entrevistados conferem *uma importância decisiva aos saberes adquiridos por via experiencial...* (Canário, 2000, p. 111).

No que se refere ao **Reconhecimento de Competências**, os entrevistados mencionaram, fundamentalmente, as dificuldades percebidas (9UR) e os factores facilitadores (15UR). É de destacar que os factores facilitadores receberam muito mais referências, o que dá a ideia de que os entrevistados retiveram mais as ajudas que tiveram para concretizar o processo do que os constrangimentos e, parecem ter uma perspectiva francamente positiva dos apoios que tiveram durante o processo.

Os constrangimentos percebidos foram as dificuldades de aprendizagem e o esquecimento das aprendizagens formais básicas. São de salientar, por um lado o entrevistado A5 que não menciona qualquer dificuldade e o A1 que aludiu duas vezes às dificuldades de aprendizagem que teve durante o processo:

Foi um bocadinho difícil (...)

(...) Havia pessoas com dificuldades como eu a ler e a escrever.

O apoio recebido pela equipa do CNO foi, de entre os factores facilitadores, o mais referido com 10UR. Todos os entrevistados o salientaram, nomeadamente o entrevistado A 3:

(...) mas tive ajuda da psicóloga e dos formadores.

(...) ajudaram-me muito (...)

Talvez se possa concluir que, não obstante os entrevistados terem identificado outros factores que os ajudaram na conclusão do seu processo de RVCC, o que eles consideraram com mais adjuvante foi o apoio recebido pelos diversos elementos do CNO. Tal poderá dever-se ao facto de os saberes experienciais estarem muitas vezes implícitos e a sua desocultação pelo adulto ser feita com a ajuda dos formadores e dos profissionais de RVC, o que fez com que o trabalho destes seja reconhecido pelo adulto.

Em conclusão, os entrevistados valorizam mais os aspectos adjuvantes ao reconhecimento de competências, principalmente o apoio recebido por parte da equipa do CNO na identificação e explicitação das experiências vivenciadas e das aprendizagens que daí resultaram.

Quanto à **Certificação de Competências** os adultos inquiridos focaram a forma de apresentação ao Júri de certificação e, principalmente, a sua percepção sobre a apresentação, tendo esta última merecido o maior número de referências com 13UR. Os entrevistados, deram relevância ao que fizeram na sessão de júri e referiram ainda: a apreensão inicial que sentiram, o incentivo que tiveram dos membros do Júri durante a sessão e o sucesso que foi a apresentação, constituindo este o aspecto mais mencionado com (7UR). Tal poderá dever-se, ao facto de com excepção do entrevistado A1, todos terem conseguido a certificação a que se propuseram e ao facto de terem ficado não só com uma impressão agradável da sessão de júri, como até de a considerarem fácil, como foi referido por todos os entrevistados. É de salientar o entrevistado A1, que não obstante ter conseguido uma validação parcial, mesmo assim, não considerou que a sessão de júri tivesse um grau de dificuldade elevado.

Correu bem (...)

(...) mas depois de estar lá dentro, consegui, foi fácil (...)

Tal poderá dever-se ao facto de a sessão de Júri ser o culminar do processo de reconhecimento e de ter sido precedida de uma sessão de validação². Provavelmente, os elementos do CNO devem ter esclarecido antes, que na sessão de certificação só iria ser

² Nesta sessão, o candidato e a equipa técnico-pedagógica que o acompanhou no seu processo de reconhecimento, analisam e avaliam o portefólio reflexivo de aprendizagens face ao referencial de Competências-Chave, identificando as competências a validar e a evidenciar/desenvolver, através da continuação do processo de RVCC ou de formação a realizar. Caso se entenda que o candidato reúne as condições para concluir o seu processo deve encaminhá-lo para a sessão de júri de certificação.

validado parcialmente, o que fez com que o adulto não a entendesse como um fracasso ou insucesso.

Consideramos que a facilidade que os adultos referem relativamente à sessão de júri, poderá estar relacionada com o apoio que os membros do júri lhes deram durante a mesma, aspecto que é relatado pelos entrevistados A1, A3 e A4 que referem:

(...) as pessoas foram espectaculares, não me fizeram perguntas complicadas fizeram perguntas simples.(A1)

(...) mas bloqueei, depois ajudaram-me. (A3)

(...) Correu bem, todos ajudaram (...) (A4)

(...) e a psicóloga ajudou. (A4)

Em síntese, o que nos parece mais determinante é o facto de que os entrevistados terem ficado com a percepção de que a sessão de júri foi realizada com certa facilidade, o que poderá também estar relacionado com o acompanhamento e o apoio que os diversos elementos do CNO e do Júri de certificação proporcionaram aos entrevistados.

No que concerne à **situação após a frequência do processo de RVCC** os entrevistados referem as vantagens decorrentes da frequência do processo de RVCC e os constrangimentos resultantes da deficiência. É de salientar que há muito mais referências às vantagens (20 UR), do que aos constrangimentos (10 UR), o que parece indicar uma valorização dos aspectos positivos em detrimento das dificuldades que continuam a sentir pelo facto de serem deficientes, mas que, mesmo assim, só foram mencionadas por três adultos: A1,A2 e A5.

Quanto às vantagens, os entrevistados referem a aquisição de novas competências e, principalmente, a vontade de prosseguir o percurso de qualificação (com 13 UR). Quanto a este último aspecto, é de salientar o entrevistado A3, com quatro referências:

Sim, sim, a minha ideia é continuar até ao 12.º ano.

Se continuar vou ter mais possibilidades de trabalho conhecimentos.

Sim, sim, quando vim para aqui o meu objectivo era fazer o 9.º ano, mas agora toda a gente diz para eu continuar (...)

(...) e daqui para a frente é para continuar até ao 12.º e depois páro.

De todos os entrevistados, é de destacar o A1, pois é o único que ficou validado parcialmente, e que tem como único objectivo conseguir o 9.ºano e que diz:

Eu só quero é acabar o 9.º ano.

Este adulto evidencia uma preocupação muito grande pelo facto de não ter conseguido acabar a certificação em processo de RVCC, parecendo não ter muita consciência das razões que levam a que não consiga terminar o processo:

(...) eu estou à espera pois estou com um protocolo há 8 anos, digamos que tenho a minha vida dependente dos RVCC. Já falei com o meu chefe, com o presidente da câmara, estou à espera que me resolvam isto (...)

Este adulto tem deficiência mental e, apesar de não conhecermos os motivos que levaram a que o júri só validasse parcialmente, o facto de, na altura continuar à espera, indicia que os elementos do CNO lhe reconheceram todas as competências possíveis, no âmbito do quadro normativo aplicável. Com efeito, as pessoas com alterações das funções mentais podem apresentar limitações ao nível das funções mentais complexas que tornam complicado a evidenciação de competências que apelem à abstracção, à reflexão e à crítica, como é referido por Sousa, et al, (2009, pp. 59 - 60). Sendo assim, só a adaptação dos critérios de evidência previstos nos Referenciais de Competências-Chave é que permitirá aos CNO a operacionalização do processo de RVCC, para adultos com deficiências, independentemente da sua incapacidade funcional. Ora, como na altura em que ele frequentou o processo de RVCC ainda não estava em vigor o Guia Metodológico atrás referido, compreende-se porque razão é que ele não ficou validado totalmente. Aliás, este entrevistado, encontra-se actualmente a completar a sua qualificação, o que indicia que o CNO lhe está a proporcionar uma resposta que lhe permite a validação total, uma vez que com a publicação do Guia Metodológico passou a ser possível ajustar as dinâmicas do processo de RVCC *de acordo com o Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos- Nível Básico, para no quadro dos princípios e metodologias instituídos, apoiar uma operacionalização individualizada e flexível* (Sousa et al, 2009, p. 10).

Os principais constrangimentos identificados pelos adultos são a continuação das dificuldades de empregabilidade e a falta de adequação de percursos qualificativos. O facto de estes continuarem a ter problemas em arranjar colocação no mercado de trabalho, não obstante terem conseguido uma qualificação superior à que tinham, poderá estar também relacionado com o facto de a deficiência limitar o acesso ao mercado de trabalho que está muito difícil, dada a crise económica e social que persiste há alguns anos em e que tem consequências ao nível do emprego. Com efeito, se é complicado para a população em geral conseguir trabalho, os adultos com deficiências e incapacidades terão ainda mais dificuldades em arranjar colocação num mercado laboral cada vez mais competitivo e saturado. As seis referências à questão da empregabilidade foram feitas pelos entrevistados A2 (2UR) e A5 (4UR). Este último diz:

Eu acho que isto devia ser mais divulgado para ver se se dava maior abertura de trabalhos aos deficientes, porque por exemplo se formos para Espanha já é diferente (...).

(...) aqui é telefonistas e pouco mais (...)

(...) há muito tipo de serviços que nós podíamos fazer há muita coisa que nós podíamos fazer.

Não não, como eu costumo dizer os deficientes não é ter pena deles é compreendê-los, apoiá-los para trabalhar.

Das quatro referências à falta de adequação dos percursos qualificativos, três foram efectuadas pelo entrevistado A1 que, como vimos, se mostrava bastante preocupado com o facto de ainda não lhe ter sido possível terminar a escolaridade que lhe fazia falta, o 9.º ano, e que lhe garantia o emprego.

Em suma, parece que os entrevistados ficaram com uma visão positiva do processo de RVCC, tendo valorizado mais as vantagens que daí advieram do que os constrangimentos. Os principais constrangimentos após a conclusão do processo, são a manutenção das dificuldades em conseguir um emprego e a falta de adequação dos percursos qualificativos.

1.2 -Resultados das entrevistas aos formadores e profissionais de RVC.

No quadro seguinte, apresentamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos formadores e profissionais de RVC, indicando as categorias de análise, subcategorias, indicadores e frequências de unidades de registo (UR).

Quadro 10 - Resultados das entrevistas aos formadores e profissionais de RVC.

CATEGORIAS	UR	SUBCATEGORIAS	UR	f %	INDICADORES	UR
Os formandos e as Aprendizagens ao Longo da vida.	25	Motivo do recomeço dos estudos.	12	48	Melhoria das qualificações.	2
					Exigências profissionais.	6
					Valorização pessoal.	4
		Motivo da opção pelo processo de RVCC.	13	52	Semelhante ao dos adultos não deficientes.	10
					Falta de alternativas .	3
					Adequação às dificuldades de aprendizagem.	-
Sugestão terceiros.	-					
Contextos de aprendizagem	27	Aprendizagens formais e não formais.	8	30	Em contexto escolar.	2
					Em contexto pós-escolar.	6

m usados no processo RVCC.		Aprendizagens experienciais.	19	70	Vivências pessoais.	11	
					Experiências laborais.	8	
O processo de RVCC para adultos deficientes.	118	O encaminhamento.	15	13	Através do CNO.	5	
					Por entidades exteriores ao CNO.	6	
					Decorrente da decisão do adulto.	4	
	Adequação dos Referências de Competências-Chave à deficiência dos adultos.	68	58			Sem alterações significativas.	26
						Na comunicação e linguagem.	2
						Nos critérios de evidência.	7
						Nas estratégias e actividades.	5
						Nos recursos.	12
						Na avaliação.	1
						Parcerias e trabalho cooperativo.	3
						Sessões individuais.	10
						Mais tempo para as sessões.	2
	Adequações na Certificação de competências.	11	9			Forma de apresentação a Júri.	5
						Na língua usada para a apresentação.	3
Sem alterações significativas.						3	
Comparação entre certificações de adultos com e sem deficiência.	11	9			Levam mais tempo que os outros adultos a certificar.	1	
					Sem diferenças em relação a adultos não deficientes.	4	
					Desconhecimento de resultados.	6	
Tipo de deficiência dos adultos.	13	11			Sensoriais.	10	
					Deficiência mental.	3	
Percepções sobre a frequência do processo de RVCC por adultos deficientes.	29	Constrangimentos para adultos deficientes.	16	55	Falta de profissionais qualificados.	5	
					Falta de equipamentos específicos.	4	
					Experiências profissionais pouco diversificadas.	6	
					Referenciais desadequados.	1	
	Sugestões de melhoramento.	7	24			Referenciais adequados às deficiências.	2
						Criação de ofertas formativas adequadas às deficiências.	4
						Mais equipamentos.	1
Opinião face à frequência por adultos deficientes do processo de RVCC.	6	20			Total aceitação.	6	
					Aceitação com reservas.	-	
Situação após a frequência do processo de RVCC.	16	Vantagens decorrentes frequência do processo de RVCC.	6	37	Aquisição de novas competências.	-	
					Vontade de prosseguir o percurso de qualificação.	6	
	Constrangimentos resultantes da deficiência.	10	63			Continuação das dificuldades de empregabilidade.	1
						Ofertas formativas desadequadas para pessoas com deficiência.	9

Numa análise global, verificamos que as UR relativas às diversas categorias apresentam valores muito díspares, ao contrário do que tínhamos visto nos resultados da

análise das entrevistas aos adultos. Com efeito, uma das categorias, **O processo de RVCC para adultos deficientes**, com 128UR, apresenta mais de metade de todas as UR, 225 no total, enquanto as restantes estão distribuídas por mais quatro categorias. Esta diferença do número de referências por parte dos entrevistados, parece traduzir a importância que estes dão às diversas etapas de intervenção do processo de RVCC, quando é frequentado por adultos com deficiência ou incapacidades, em detrimento de aspectos que não têm a ver com o modo como o mesmo é concretizado.

Em relação às outras quatro categorias, todas apresentam referências muito inferiores à categoria acima referida. Há três categorias em que o número de referências é muito próximo, **Os Formandos e as Aprendizagens ao Longo da vida** (25UR), **Os contextos de aprendizagem dos formandos** (27UR) e **Percepções sobre a frequência do processo de RVCC por adultos deficientes** (29UR). A categoria **Situação após a frequência do processo de RVCC** com apenas 16UR, foi a menos referida pelos entrevistados.

No que se refere às **aprendizagens ao longo da vida**, os entrevistados referiram os motivos que levaram os adultos quer a retomar os estudos, quer a escolher o processo de RVCC, sendo as referências quase equivalentes.

Relativamente ao recomeço dos estudos referiram a melhoria de qualificações, as razões profissionais e a valorização pessoal. Estas duas últimas tiveram quase o mesmo número de referências, o que poderá indiciar que para os entrevistados estas são as duas principais causas que os levaram à qualificação. As razões profissionais, com seis referências, foram mencionadas por todos os entrevistados, sendo de destacar o entrevistado PRCV2, com 2 UR, que diz:

(...) outros precisam porque estão numa carreira(...)

(...) mas nos mais novos já temos gente que precisa do 9.º ano para trabalhar (...)

Quanto ao motivo da opção pelo processo de RVCC, os entrevistados disseram, fundamentalmente, que os adultos optaram por motivos semelhantes aos outros adultos e ainda devido à falta de alternativas. É de destacar a grande diferença de referências por parte dos entrevistados entre estes dois motivos, pois de um total de 13UR, 10 são relativas ao primeiro. O entrevistado F2 valoriza tanto este aspecto que o menciona quatro vezes:

Da mesma forma que os outros. Vão à entrevista com a técnica de diagnóstico (...)

(...) A pessoa opta e vai ser encaminhado como outro adulto normal.

Não queria ficar repetitiva mas é exactamente igual aos outros adultos todos. (...)

(...) Não há nenhum motivo específico para eles.

Deste modo, parece inequívoco que, para os entrevistados, os adultos com deficiências ou incapacidades quando escolhem como via de qualificação o processo de RVCC, fazem-no pelas mesmas razões que os outros adultos, ou seja não se pode dizer que optaram por alguma causa que esteja relacionada com a sua deficiência. Os adultos com deficiências fazem parte dos quase 1 milhão de pessoas (Agência Nacional para a Qualificação, 2009) que até ao momento se inscreveram nos CNO e terão os mesmos objectivos de qualificação que os outros adultos, pois esta iniciativa também é dirigida a eles.

Em síntese, as razões profissionais e de valorização pessoal são os principais motivos que na opinião dos entrevistados levam os adultos a retomar os estudos. Para os entrevistados não há diferenças entre adultos com e sem deficiência relativamente aos motivos que os levam a procurar o processo de RVCC.

No que respeita **aos contextos de aprendizagem usados no processo de RVCC** os entrevistados disseram que os adultos em processo RVCC faziam referências a contextos de aprendizagem formais e não formais e a aprendizagem informais/experienciais. Quanto aos contextos formais e não formais, os entrevistados mencionaram, fundamentalmente os pós-escolares (6UR), sendo de destacar o formador F1 que afirma:

Referem as formações que fizeram. Às vezes temos cá pessoas cegas há muito tempo que têm dificuldade em arranjar trabalho, mas por outro lado têm enormes formações feitas.

Daqui parece resultar que não obstante os adultos terem um percurso formativo relevante, com diversas acções de formação realizadas, não conseguiram mesmo assim, uma certificação escolar, o que poderá ter desencadeado a sua entrada num percurso de qualificação como o processo de RVCC.

Quanto às aprendizagens ocorridas em espaços escolares é menos referida pelos entrevistados pois só houve 2 UR, o que parece traduzir a pouca importância que eles conferem às aprendizagens escolares no processo de reconhecimento. A diferença de referências poderá resultar também do facto de os adultos quando recorrem às aprendizagens, nem sempre apelarem ao que aprenderam na escola, uma vez que alguns há já vários anos que deixaram de a frequentar, provavelmente porque a escola também não lhes proporcionou um caminho para a integração na vida activa, nomeadamente a nível profissional. Assim, parece que estão mais presentes aquelas aprendizagens que

foram adquirindo nas acções de formação que frequentaram e que estavam muitas vezes relacionadas com actividades que foram exercendo.

As aprendizagens experienciais/informais, têm muita importância para os entrevistados (19UR). Com efeito, referem que os adultos recorrem às vivências laborais (8UR) e, sobretudo, às vivências pessoais (11UR). Tal poderá dever-se ao facto de os próprios entrevistados quando apelam à recolha de evidências que instruem o processo RVCC, privilegiarem as aprendizagens que ocorreram ao longo de toda a sua vida e em diversos palcos, nomeadamente as que ocorreram em família, em espaços de lazer e tempos livres, no trabalho, etc... Como refere o entrevistado F1:

(...) do que foram aprendendo nas suas vidas, das suas experiências a nível pessoal (...).

Em suma, os entrevistados referem que os adultos valorizam mais as aprendizagens experienciais/informais do que as ocorridas em contextos formais ou não formais, sendo de destacar a pouca relevância dada aos conhecimentos adquiridos na escola. Nas aprendizagens experienciais/informais apesar de darem relevância às aprendizagens ocorridas em situações de trabalho valorizam mais as ocorridas noutras dimensões da vida pessoal que supostamente não eram de aprendizagem.

Quanto ao processo de RVCC para adultos deficientes, os entrevistados focaram essencialmente o encaminhamento, a adequação dos Referenciais de Competências-Chave à deficiência dos adultos, as adequações na validação de competências, a comparação entre certificações de adultos com e sem deficiência e o tipo de deficiência dos adultos. Relativamente ao encaminhamento verifica-se que a maior parte dos adultos foram encaminhados por entidades exteriores ao CNO (6UR), nomeadamente associações de deficientes o que leva a crer que estas entidades têm um papel activo na divulgação do processo de RVCC como solução de qualificação. Como refere o entrevistado F1:

É assim, alguns vêm de outros centros, outros vêm cá directamente, nós temos protocolos com a ACAPO, com a APS de surdos, todas as entidades que têm deficientes surdos e cegos encaminham-nos para cá.

A Adequação dos Referenciais de Competências-Chave à deficiência dos adultos foi o aspecto mais mencionado pelos entrevistados com 68 UR, recolhendo mais registos que todos os outros. Tal poderá dever-se ao facto de estes entrevistados pelas funções que exercem na operacionalização do processo de RVCC, conhecerem bem a necessidade de proceder ou não a quaisquer adequações, quando ele é frequentado por adultos com

deficiências. É de salientar o facto de os entrevistados terem referido por 26 vezes que as alterações aos referenciais não são significativas, o que pode querer dizer que, eventualmente, estes adultos realizaram o processo sem necessidade de adaptações substanciais ao nível dos Referenciais. No entanto, temos que ter em conta que a maior parte dos adultos a que os entrevistados se referem têm deficiências sensoriais, pois se tivessem compromissos ao nível cognitivo, as respostas já poderiam não ir no mesmo sentido. Aliás, do grupo de adultos entrevistados, o único que não conseguiu a validação total é deficiente mental, o que de algum modo indicia que a eventual necessidade ou não de adequações aos Referenciais de Competências-Chave poderá estar relacionada com o tipo de deficiência dos adultos que frequentam o processo de RVCC.

É de considerar o facto de todos os entrevistados salientarem, que não são efectuadas alterações significativas aos Referenciais de Competências-Chave. É mesmo o aspecto mais referido de toda a análise, com 26UR, sendo de destacar o entrevistado F1 que o refere nove vezes, dizendo, por exemplo:

Exactamente como em qualquer outro centro, em termos de metodologia faz-se exactamente da mesma maneira, não há alterações, as pessoas são pessoas normais (...)

A importância dada pelos entrevistados a este aspecto, poderá resultar do facto de eles terem uma perspectiva inclusiva do processo de RVCC, ou seja, não há referências a que os adultos com deficiências ou incapacidades devam ser excluídos desta modalidade de qualificação. Bem pelo contrário, assumem uma perspectiva marcadamente inclusiva, defendendo que os adultos com deficiências têm condições para realizarem este percurso qualificativo, como qualquer outro adulto.

Consideramos também relevante o facto de os entrevistados terem referido por doze vezes a necessidade de recursos específicos, o que pode indicar que uma das condições que permite a realização do processo de RVCC pelos adultos deficientes é a possibilidade de os diversos intervenientes poderem beneficiar de recursos materiais ou humanos especializados. Tal poderá dever-se ao facto de, relativamente ao tipo de deficiência, das treze referências dos entrevistados, dez serem relativas a deficiências sensoriais. Ou seja, a existência de recursos específicos parece ter importância para a realização do processo de RVCC quando os adultos têm deficiências sensoriais. Todos os entrevistados referem este aspecto e o F1 refere-o por cinco vezes, dizendo por exemplo:

Não há alterações, as pessoas são pessoas normais, o que pode ser específico é os equipamentos que usamos (...)

A realização de sessões individuais com os adultos deficientes, foi referida dez vezes pelos entrevistados, o que dá a ideia da necessidade de trabalharem sozinhos com estes adultos nas sessões. De igual modo, também tem alguma relevância as referências às adequações nos critérios de evidência (7UR), o que é salientado pelos os entrevistados F1, F3 e PRVC1, tal como é referido pelo entrevistado F1:

(...) há adaptações ao nível de alguns critérios de evidência mas mantêm as mesmas unidades de competência que podem ser mudadas, e para isso temos autorização para as fazer.

Na certificação de competências, em que se exige a apresentação do adulto perante um júri, embora se refiram algumas adequações, nomeadamente quanto à forma (5UR) e na língua usada para a apresentação (3UR). Há também menções de que não foram efectuadas alterações significativas relativamente às apresentações efectuadas por adultos sem deficiências (3UR).

Já quando se comparam as certificações entre adultos com e sem deficiência há a salientar, as cinco referências ao facto de não haver quaisquer diferenças, nomeadamente o entrevistado F3, que diz:

(...) normalmente não noto diferenças porque eles vêm com vontade e empenham-se em fazer as coisas.

Quanto à necessidade de os adultos com deficiências necessitarem de mais tempo para realizar o processo de RVCC, é de destacar o facto de, apenas um dos entrevistados (F1) o referir e, por uma única vez, dizendo:

Eu acho que eles podem demorar um pouco mais (...)

Tal poderá significar que a operacionalização do processo de RVCC com adultos deficientes não passa por estar mais horas a trabalhar com os elementos do CNO e, consequentemente, mais longo.

Se analisarmos todos os registos dos entrevistados em que referem não haver alterações ou diferenças significativas entre adultos com e sem deficiências, quer nas adequações dos Referenciais, quer na sessão de Certificação de competências, quer na comparação entre adultos com e sem deficiência, verificamos que é considerável o número de referências que temos, 33 (26+3+4). Tal poderá significar que há por parte dos entrevistados uma ideia de que o processo de RVCC não exige grandes alterações relativamente aos adultos sem deficiências e que o alcançar da certificação, não está directamente relacionado com a deficiência, conforme salienta o entrevistado PRVC2:

Mas eu acho que tem mais a ver com motivação do adulto e menos com a deficiência, mais com as expectativas, a vontade, a forma como quer acabar o processo.

Quanto ao tipo de deficiência dos adultos há a destacar o facto de, das 13 referências dos entrevistados, 10 serem relativas às deficiências sensoriais, o que indicia que será este o tipo de deficiência mais frequente, pelo menos no que respeita a estes CNO.

Em resumo, as alterações que são efectuadas quer aos Referenciais de Competências-Chave, quer à sessão de Júri, existem, mas não são muito significativas, embora tenha que se ter em conta que a maior parte dos adultos a que os entrevistados se referem, têm deficiências sensoriais. Segundo os entrevistados, é importante a existência de recursos específicos adequados às problemáticas dos adultos, a realização de sessões individualizadas e adequações nos critérios de evidência e das estratégias e actividades. Ainda de acordo com o referido pelos entrevistados, os adultos com deficiências não levam mais tempo que os outros a realizar o processo, e o concretizar ou não do mesmo, não parece estar relacionado directamente com o facto de o adulto ser ou não deficiente.

Relativamente às **percepções sobre a frequência do processo de RVCC por adultos deficientes** os entrevistados focam, principalmente, os constrangimentos que este processo tem, enunciam sugestões de melhoramento do processo e manifestam a sua opinião quanto à sua frequência por adultos com deficiência. Os constrangimentos são mencionados dezasseis vezes e os entrevistados dão-lhe maior relevância do que aos outros aspectos, referindo essencialmente a falta de profissionais qualificados, a falta de equipamentos específicos e o facto de estes adultos terem experiências profissionais pouco diversificadas. É de salientar que os entrevistados já tinham efectuado referências sobre a importância dos recursos no processo de RVCC para adultos com deficiência, o que pode levar a supor que nem sempre têm à sua disposição os recursos necessários para ser realizado por adultos deficientes e que a sua falta é um impedimento à concretização do mesmo, como diz o entrevistado F1:

(...) acredito que noutros centros não será fácil disponibilizar 1000 Euros para um ecrã adaptado, máquinas de calcular caras (...)

Um aspecto que também merece destaque foram as sugestões de melhoramento enunciadas pelos entrevistados: referenciais adequados às deficiências, criação de ofertas formativas adequadas às deficiências e mais equipamentos. Embora apenas tenha havido sete referências, não deixa de ser relevante o facto da necessidade de uma oferta formativa adequada a adultos deficientes ter sido referida por quatro vezes, o que indicia que para os entrevistados, F2, PRVC1 e PRVC2 este aspecto é importante para melhorar

o processo de RVCC. O entrevistado PRVC1 faz duas referências a esta sugestão de melhoria, dizendo:

Um CNO não pode ser um processo só de entrada para o RVCC. Como o nome diz, é de procura de oportunidades para as pessoas, agora acho é que devíamos estar organizados com diversos percursos formativos que permitissem encaminhar estas pessoas (...)

O que se devia fazer era ter cursos de educação e formação de adultos que contemplasse pessoas com NEE, não é justo porque é porque todas as formações estão sujeitas a metas e não estão previstas para este tipo de pessoas.

É também de salientar o facto de quase todos os entrevistados terem expresso o seu acordo quanto à frequência por adultos deficientes do processo de RVCC, tendo-o mencionado por seis vezes. O entrevistado F2 mencionou-o duas vezes e de uma forma bastante firme e inequívoca:

Eu sou a favor da inclusão.

Acho óptimo, acho óptimo, aliás nem faria sentido, por outro lado essa pergunta já é um pouco preconceituosa, eu acho que têm o mesmo direito que os outros todos.

Em síntese, há um enfoque nos constrangimentos vivenciados pelos entrevistados em especial a falta de recursos e de profissionais qualificados para trabalhar com os adultos deficientes. São também apresentadas propostas de melhoria do processo, tendo sido destacada a importância de assegurar ofertas formativas adaptadas às características destes adultos. Por último, há receptividade clara por parte dos entrevistados a que os adultos com deficiências continuem a frequentar o processo de RVCC.

No que concerne **à situação dos adultos após a frequência do processo de RVCC**, os entrevistados salientaram as vantagens para os adultos decorrentes da frequência do processo de RVCC (6UR) e os constrangimentos que se verificam resultantes da deficiência (10UR).

As vantagens foram mencionadas pelos entrevistados F1,F2 e PRVC2 e têm a ver com a vontade dos adultos em continuar o seu percurso de qualificação.

Os constrangimentos referidos pelos entrevistados estão relacionados com o facto de após a certificação, não existirem ofertas formativas adaptadas a adultos com deficiência. Tal poderá inviabilizar que alguns adultos com deficiência prossigam o seu percurso de qualificação. Parece-nos paradigmático o que diz o entrevistado PRVC1:

(...)e nós tivemos alguns encaminhamentos de adultos com necessidades muito concretas a nível de doença mental que depois do RVCC encaminhámos para sessões de curta duração e que o que aconteceu foi que acabaram por ser dígamos que expulsos da formação porque a entidade dizia que não tinha

condições para ter digamos que uma turma com elementos com NEE mas não há oferta para eles e vamos fazer o quê? Vamos fechar os olhos e fazer de conta que não existem?

Em suma:

Após a conclusão do processo de RVCC por adultos deficientes, os entrevistados valorizam mais as dificuldades que se colocam aos adultos do que os ganhos que estes tiveram pela frequência do mesmo, emergindo como única vantagem a vontade de prosseguir o percurso de qualificação. Como principal constrangimento referido pelos entrevistados surge a falta de ofertas formativas adequadas para pessoas com deficiência

2- Síntese Comparativa.

A partir da análise efectuada às entrevistas dos adultos e dos formadores e profissionais de RVC, propomos a comparação entre as respostas dos dois grupos de entrevistados. Inicialmente, abordaremos as categorias que são comuns aos dois grupos e em seguida incidiremos sobre as categorias específicas de cada grupo de entrevistados.

As Aprendizagens ao Longo da vida.

Das entrevistas transparece que os dois grupos de entrevistados consideram que as razões profissionais foram o principal motivo que levam os adultos a retomar os estudos. Há o recuperar do percurso qualificativo, numa perspectiva de desenvolver e actualizar os seus conhecimentos e competências, de forma a poderem ter acesso ao mercado de trabalho, ou seja emerge o objectivo da empregabilidade que está subjacente ao conceito de aprendizagem ao longo da vida e que está consagrado no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000).

Os entrevistados adultos optam pelo sistema de RVCC, essencialmente por influências de terceiros e por considerarem este processo de qualificação mais adequado para si. Desta forma, podemos concluir que não obstante, na altura em que foram realizadas as entrevistas, não existir um quadro que sustentasse quaisquer alterações ao processo de RVCC por parte dos CNO, os adultos consideram que, mesmo assim, é o mais adaptado às suas características.

Quanto aos entrevistados formadores e profissionais de RVC, não há quaisquer referências para o facto de o processo de RVCC ser mais apropriado para estes adultos,

tendo realçado sobretudo que os motivos são idênticos aos dos outros adultos, indiciando que na opinião deles, não há razões específicas que levem os deficientes a procurar esta via de qualificação.

Contextos de aprendizagem usados no processo de RVCC.

Os dois grupos de entrevistados referem que os adultos valorizam mais as aprendizagens experienciais/informais do que as ocorridas em contextos formais ou não formais, sendo de destacar que para os entrevistados adultos, as aprendizagens experienciais/informais assumem ainda mais importância do que para os entrevistados formadores e profissionais de RVC. Como refere Pires (2007, p. 7) *os saberes adquiridos à margem dos sistemas formais de educação/formação têm inegavelmente um valor pessoal, formativo, profissional, social e económico. E têm vindo a ser cada vez mais valorizados (...).*

Verifica-se que as aprendizagens formais e não formais, ocorridas em ambientes escolares e formativos parecem ter menor relevância, facto ainda mais evidente quando são os adultos, beneficiários dessas ofertas a pronunciar-se, pois ainda fazem menos referências a esse tipo de aprendizagens do que os formadores e profissionais de RVC.

Por outro lado, a relevância que os entrevistados responsáveis pela operacionalização dos processos de RVCC, os formadores e os profissionais de RVC, concedem aos saberes experienciais é o reconhecimento de que os adultos, são encarados como indivíduos portadores de uma experiência de vida única, e essa experiência é essencial para a realização do mesmo, em especial quando estamos perante adultos pouco escolarizados. Isto é,

...a experiência é fundamental na aprendizagem de todos os indivíduos mas ocupa um lugar ainda mais relevante, tornando-se mesmo imprescindível, junto das pessoas que, por diversas razões, registaram dificuldades ou impossibilidade de acesso à educação formal (Cavaco, 2002,p.35).

Situação após a frequência do processo de RVCC.

Parece-nos que os entrevistados adultos ficaram com uma visão positiva do processo de RVCC, pois após a certificação mantiveram o interesse em prosseguir o seu percurso de qualificação.

O facto de terem trabalhado as suas experiências de vida através da reflexão e do confronto com experiências anteriores, terá levado a transformações interiores nomeadamente a decisão em continuar a qualificação, pois alguns destes adultos, no início, só tinham como objectivo a certificação a que se propuseram *a aquisição de novos saberes e de novos poderes pode constituir-se como o motor desencadeador de novas dinâmicas formativas do adulto...* (Pires, 2005, p.175).

Os entrevistados formadores e profissionais de RVC, valorizaram mais que os entrevistados adultos, os constrangimentos que afectam os adultos com deficiência, após o processo de RVCC. Destacam como aspectos positivos, o facto de os adultos retomarem o seu percurso de qualificação, havendo aqui coincidência com os entrevistados adultos.

Por outro lado, não há referências ao facto de a frequência do processo de RVCC ter possibilitado, a quem o concluiu, o desenvolvimento de novas competências, ao contrário do salientado pelos adultos, embora não tenha sido um aspecto muito valorizado por estes. Tal poderá estar relacionado com o facto de os entrevistados formadores e profissionais de RVC, após a conclusão do processo de RVCC, deixarem de estar regularmente com os adultos, dado que as funções que desempenham nos CNO, está muito focalizada na operacionalização dos processos de reconhecimento de competências. Com efeito, uma vez obtida a certificação por parte dos adultos, o acompanhamento passa a ser assegurado, fundamentalmente, por outro membro da equipa dos CNO: o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento e serão estes técnicos que poderão aferir melhor em que medida a frequência do processo de RVCC, contribuiu para o desenvolvimento de novas competências.

Os principais constrangimentos após a conclusão do processo têm enfoques diferentes consoante o grupo de entrevistados. Para os entrevistados adultos é a questão do desemprego, enquanto para os entrevistados formadores e profissionais de RVC é a desadequação das ofertas formativas existentes para os adultos com deficiências.

Efectivamente, para os entrevistados adultos o que ressalta é a manutenção das dificuldades em conseguir um emprego. Como vimos, um dos motivos que levou os adultos a enveredarem novamente pelos estudos foi a possibilidade de a certificação num nível de escolaridade superior, potenciar as suas possibilidades de conseguir trabalho remunerado. Ora, a manter-se a situação de desemprego, é óbvio que as pessoas se sintam frustradas, por não haver conseguirem arranjar um trabalho remunerado.

Os entrevistados formadores e profissionais de RVC, parecem estar mais esclarecidos, quer no respeitante à manutenção das dificuldades de empregabilidade destes adultos, quer também pelo conhecimento que têm da quase ausência de possibilidades de percursos qualificativos relativamente aos adultos com deficiências que terminam a escolaridade básica.

A falta de oferta formativa adequada é da responsabilidade do Estado português, na medida em que o esforço que está a ser feito no sentido de superar o défice de qualificações, nomeadamente através da iniciativa Novas Oportunidades, também deveria incluir medidas, soluções para os cidadãos com deficiências ou incapacidades, pois nos termos do art.º 74.º n.º 2 alínea g, da C. R P., está consagrado que incumbe ao Estado: *Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino (...).*

Quanto à questão da empregabilidade de pessoas com deficiências e incapacidades, atendendo aos níveis de desemprego que actualmente se verificam, a sua resolução passará sempre por opções claras ao nível do poder político, na medida em que o trabalho tem uma importância estruturante para a afirmação pessoal e social de qualquer pessoa e para os deficientes em particular, dadas as suas dificuldades de integração na vida activa. Deste modo, têm sido implementadas um conjunto de medidas facilitadoras da empregabilidade dos adultos com deficiências (criação de um sistema de formação profissional especializado, medidas de apoio e de compensação aos empregadores, ou modelo de emprego protegido), mas que a julgar pelas dificuldades que os entrevistados relatam, não produziu efeitos. Assim, em 12 de Outubro de 2009, foi publicado o Decreto-lei n.º 290/2009 que cria o Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades, definindo o regime de concessão de apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento das políticas de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiências.

O reconhecimento de competências.

Os entrevistados adultos, pelas referências efectuadas, parecem ter ficado com a percepção de que o processo de RVCC tem um conjunto de factores facilitadores que lhes permitiu a conclusão do mesmo, não obstante também referirem algumas das dificuldades com que se confrontaram.

O facto de destacarem tanto o apoio dos elementos dos CNO, é compreensível, porque, como afirma Pires (2007), *a implicação da pessoa e o apoio de técnicos*

especializados são considerados imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho de reflexão/explicação/formalização (...) (p. 14).

Com efeito, a intervenção dos profissionais de RVC e dos formadores, é fundamental em qualquer processo de reconhecimento de competências, pois os adultos, tenham ou não deficiências, precisam de apoio na exploração dos seus percursos de vida e na recolha de evidências que lhes permitam validar as competências elencadas nos Referenciais de Competências-Chave.

O processo de pesquisa e de reflexão, nem sempre é fácil, o que faz com que a intervenção dos elementos dos CNO seja fundamental. O facto de os entrevistados lhes darem tanta importância parece indicar que houve empatia e envolvimento entre os adultos e os profissionais de RVC e formadores.

Com efeito, o profissional de RVC, tem uma actuação muito abrangente, é o arrimo do adulto durante todo o processo de RVCC, *assume várias posturas, a de animador, a de educador e a de acompanhador, que varia em função das situações e do que lhe é solicitado pelo adulto* (Cavaco, 2007, p.27). Por seu lado, os formadores das diversas Áreas de Competências Chave, a partir das vivências dos adultos vão desocultar e valorizar as suas competências. A finalidade não é transmitir conhecimentos, é orientar o adulto, apoiá-lo a partir da sua experiência.

No exercício das suas funções os formadores do processo RVCC valorizam a experiência dos adultos; entendem a teoria/ prática numa relação dialéctica; promovem o diálogo, a reflexão e debate de assuntos relacionados com a vida dos adultos e incentivam-nos a intervir; e estabelecem uma relação de aprendizagem com os adultos (Cavaco, 2007, p. 30).

A certificação de competências.

Os entrevistados adultos valorizam o que se passou na sessão de Júri, constituindo este o momento em que os seus saberes, decorrentes dos diversos contextos da sua vida, a partir da reflexão efectuada, adquiriram visibilidade e formalismo. Por seu lado, os entrevistados formadores e profissionais de RVC também destacam o desempenho dos adultos na sessão de certificação, sendo de realçar também o facto de, para eles, no que respeita às certificações, não haver lugar a grandes diferenças entre adultos com e sem deficiências.

A sessão de certificação é baseada na experiência do adulto e é efectuada perante um Júri. O adulto consegue a certificação sempre que lhe é reconhecido ter adquirido as *competências em conformidade com os referenciais do Catálogo Nacional de*

Qualificações...(art.º 20º, n.º2 da Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio). Com a certificação alcançada, e em especial com o desempenho na sessão de Júri, os entrevistados terão vivenciado uma sensação de êxito, a que alguns não estariam habituados, dado que já estavam afastados de situações formais de avaliação há vários anos. Provavelmente não tinham tido muito sucesso nessas situações, contribuindo assim para a melhoria do seu auto-conceito e da sua satisfação pessoal (Mezirow, 1991) para o aumento da sua motivação em continuar um percurso qualificativo e para promoção de mudanças que o habilitam a uma cidadania mais activa e esclarecida. Como é referido por Gaspar et al (2009, p.15):

Pretende-se, aliás, que os impactos do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências passem também (para além da certificação em si mesma) pelo reforço da reflexividade e auto-consciência do candidato e, conseqüentemente, contribuam para o desenvolvimento de dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida que conduzirão, naturalmente, a comportamentos e envolvimento mais activos e reflectidos nas suas várias dimensões de vida (pessoais, familiares, sociais, profissionais).

O processo de RVCC para adultos deficientes.

Os entrevistados formadores e profissionais de RVC referem que os adultos com deficiências necessitam de um conjunto de adequações ao processo de RVCC que lhes permita a conclusão do mesmo. Apesar de os entrevistados afirmarem que as alterações efectuadas não foram significativas, houve lugar a algumas adequações, nomeadamente: apoios personalizados, recursos especializados, adequações nos critérios de evidência e estratégias e actividades ajustadas às limitações funcionais dos adultos com deficiências.

A possibilidade que é concedida pelos CNO, aos adultos com deficiências de terem uma resposta que lhes permita a completar um percurso qualificativo como o processo de RVCC, evita que sejam esquecidos e fiquem à margem. Desta forma, promove-se o princípio da inclusão dos adultos, na perspectiva educativa defendida na Declaração de Salamanca *Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores* (UNESCO, 1994).

Todas as adequações aos Referenciais de Competências-Chave, foram implementadas no quadro normativo vigente na altura e não foram impeditivas de que, dos cinco adultos entrevistados, quatro conseguissem a validação total. Contudo, como vimos, os adultos que participaram no estudo apresentavam sobretudo deficiências sensoriais. No universo nacional de adultos que frequentaram o processo de RVCC,

haverá certamente um conjunto de adultos que precisam que se ajustem as dinâmicas do mesmo, de modo a se ter em conta as suas especificidades funcionais. Ou seja, apesar de os entrevistados vincarem que não foram efectuadas grandes alterações para estes adultos, parece resultar que serão sempre necessárias adequações à operacionalização dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, pois ao não serem efectuadas, alguns adultos poderão ficar impossibilitados de prosseguir o seu percurso de qualificação.

V- CONCLUSÕES

Como qualquer investigação, este estudo representa uma perspectiva da realidade e é, por isso, limitado pelas posições teóricas adoptadas e pelas metodologias de investigação seleccionadas.

Para além disso, o nosso estudo foi realizado numa amostra de pequena dimensão e escolhida por conveniência, pelo que os resultados não são generalizáveis.

Por outro lado, a dimensão da amostra poderia conduzir a um maior aprofundamento das situações em análise, complementando as entrevistas com a observação das sessões onde estivessem presentes os adultos e os elementos dos CNO. No entanto, tal não foi possível. No caso dos entrevistados adultos não era exequível, pois já tinham terminado o processo de RVCC. Quanto aos profissionais de RVC e formadores, implicava além do acordo dos envolvidos e dos Directores dos CNO, a anuência de todas as pessoas que estivessem nas sessões o que se poderia tornar complexo de operacionalizar.

Apesar das limitações acima expressas, o estudo permitiu-nos chegar a alguns resultados que respondem às questões de investigação previamente colocadas.

A nossa primeira questão (*Quais as motivações que levam os adultos com deficiências ou incapacidades a frequentar o processo de RVCC?*) tinha como eixo central a Aprendizagem ao Longo da Vida, na medida em que procurámos saber quais os motivos que levam adultos com deficiências ou incapacidades a retomar os estudos e quais as razões que os levaram a optar pelo processo de RVCC.

A maior parte dos entrevistados elege as razões profissionais como o principal motivo que levou ao retomar dos estudos. Os adultos procuram através do investimento na educação e na formação, aumentar as suas probabilidades de conseguir um lugar no mercado de trabalho. Já quanto às razões que os levaram a optar pelo processo de RVCC, os adultos entrevistados consideram que esta via de qualificação é a mais adequada, no entanto, é de salientar a participação que terceiros tiveram no

encaminhamento. O facto de pessoas da área de influência dos adultos entrevistados, estimularem a frequência do processo de RVCC, pode ter a ver com o acreditar que este é o mais apropriado às limitações funcionais destes adultos, reconhecendo uma vertente inclusiva, na medida em que possibilita o alcançar de qualificações em igualdade com os outros adultos, afastando dinâmicas de aprendizagem marginalizadoras. Contudo, temos que ter presente que, muitas vezes, aparecem na comunicação social manifestações de pessoas que conferem uma certa ideia de facilitismo do processo de RVCC, pelo que, também há que equacionar a hipótese de a sugestão de terceiros poder estar relacionada com esta perspectiva.

Em relação à segunda questão (*Que alterações ao processo de RVCC foram efectuadas pela equipa técnico-pedagógica quando os adultos tinham deficiências ou incapacidades?*), decorre das entrevistas que não houve diferenças em relação aos outros adultos, mantendo-se a matriz do processo de RVCC, não obstante a atenção dada às circunstâncias particulares deste público. Com efeito, foram as aprendizagens experienciais/informais, o principal suporte do percurso de reconhecimento de competências que estes adultos efectuaram. Emerge a ideia de que as aprendizagens ocorridas em contextos específicos de aprendizagem não têm tanta relevância, valorizando-se mais aqueles saberes que os adultos adquiriram nas situações que supostamente não eram de aprendizagem e durante toda a vida.

Os resultados obtidos permitem concluir que a operacionalização do processo de RVCC para os adultos com deficiências ou incapacidades, num quadro normativo em que não eram admitidas quaisquer alterações aos critérios de evidência, foi possível e bem acolhida pelos adultos. Com efeito, aos elementos dos CNO, colocou-se o desafio de conseguir potenciar ao máximo os recursos destes adultos com deficiências ou incapacidades, de modo a que eles estivessem em condições de conseguir a certificação que pretendiam, sem deixar de cumprir com os níveis de exigência enunciados nos Referenciais de Competências-Chave. Tal foi alcançado, através da combinação de um conjunto de facilitadores como: as tecnologias e produtos de apoio (equipamentos, software), as sessões individualizadas (assumindo relevância a possibilidade de os profissionais de RVC e os formadores poderem trabalhar sozinhos com os adultos) e a mediação de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, no caso dos adultos surdos. Assim, foi possível colmatar algumas limitações da funcionalidade dos adultos e auxiliá-los a evidenciar os seus saberes e as suas competências.

Os CNO que operacionalizaram o processo de RVCC para adultos com deficiência, constituíram uma verdadeira rede inclusiva, num quadro difícil e que se traduziu, certamente num grande desafio para as equipas técnico pedagógicas, pois apenas eram conhecidos os princípios orientadores enunciados no Despacho 29176/2007, de 31 de Outubro. Efectivamente, na altura em que as entrevistas foram realizadas, não havia qualquer apoio ou orientação que permitisse identificar em que situações eram necessárias adaptações aos processos de RVC e como proceder em situações concretas, perante adultos com deficiências e incapacidades.

Relativamente à terceira questão de investigação (*Qual a percepção dos adultos deficientes ou com incapacidades relativamente ao processo de RVCC?*), importa destacar que para os adultos há, fundamentalmente, uma valorização de aspectos que consideraram facilitadores do processo, em especial o apoio que receberam dos elementos da equipa dos CNO. Com efeito, os adultos consideraram fundamental o acompanhamento e a ajuda prestada pelos profissionais de RVC e pelos formadores das diversas Áreas de Competências-Chave, não só durante a reflexão sobre as suas vivências que lhes permitiram tomar consciência das aprendizagens e das competências adquiridas nos diversos contextos e ao longo da sua vida, como também durante a sessão do Júri de certificação. Os adultos terão sentido por parte dos elementos dos CNO que partilharam com eles o balanço das suas aprendizagens, um interesse genuíno e uma valorização dos conhecimentos e das competências identificadas durante o processo de reconhecimento. É de salientar também que os adultos consideram que a frequência do processo de RVCC proporcionou o desenvolvimento de novas competências, nomeadamente as relativas ao domínio da Informática e dos computadores.

Em resposta à última questão de investigação (*Quais as consequências para o adulto decorrentes do facto de terem concluído o processo de RVCC?*), resulta das entrevistas que uma das principais consequências, foi o desencadear nos adultos a vontade de aprender, de prosseguir os estudos. Contudo, para os entrevistados profissionais de RVC e formadores, não existem ofertas de educação e formação direccionadas para pessoas com deficiência ou incapacidades, o que funciona como um entrave ao percurso de qualificação destes adultos.

Não obstante a certificação alcançada pelos adultos que lhes possibilitou também o desenvolvimento de novas competências, é salientado, em especial pelos adultos, a

manutenção das dificuldades em conseguir um emprego. Ou seja, parece que a conclusão do processo de RVCC a conclusão do processo RVCC e a possível aquisição de novas competências não foram suficientes para que os adultos com deficiência encontrassem trabalho de trabalho, não lhes permitindo a reinserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, uma integração plena na sociedade.

Com as respostas às questões de investigação, cumprimos os dois primeiros objectivos do nosso estudo, na medida em que, ficámos a conhecer a percepção do adulto com deficiência ou incapacidades que constituíam a nossa amostra, sobre o modo como vivenciaram o processo de RVCC. Além disso, identificámos as consequências em termos pessoais e profissionais, resultantes da frequência desta modalidade de qualificação.

Outro dos objectivos a que nos propusemos com este estudo, era o conhecer a percepção dos profissionais de RVC e formadores relativamente à adequação do processo de RVCC a adultos com deficiência ou incapacidade. Das entrevistas a estes elementos dos CNO, resulta claramente que eles consideram que as limitações funcionais não são impeditivas da frequência do processo de RVCC, rejeitando soluções de qualificação à margem da restante população portuguesa. Ou seja, atribuem ao processo de RVCC uma matriz inclusiva que é de realçar. A operacionalização do processo de RVCC só foi viável, na medida em que, por um lado, havia recursos humanos e técnicos disponíveis que permitiram ultrapassar as barreiras decorrentes das limitações funcionais dos adultos com deficiência. Por outro lado, foram implementadas estratégias e actividades específicas, facilitadoras do processo de evidencição de competências que abrangeram a fase do reconhecimento e a sessão de certificação.

O último objectivo da nossa investigação é a formulação de algumas propostas que possibilitem a melhoria das respostas proporcionadas pelos CNO que operacionalizam processos de RVCC a adultos com deficiência ou incapacidades.

Assim, a primeira das nossas propostas passa pela criação de um guia metodológico que auxilie os CNO na operacionalização do processo de RVCC de nível secundário. Com efeito, se os CNO não tiverem um apoio que lhes permita identificar os ajustamentos a realizar, nomeadamente as eventuais alterações ao processo e aos critérios de evidência, a tarefa das equipas técnico-pedagógicas está dificultada e, poderá impedir que alguns adultos não consigam concluir esta via de qualificação.

Outra proposta é a necessidade de dotar os CNO de condições humanas (formadores e profissionais de RVC com formação específica e intérpretes de LGP), e físicas (dispositivos, equipamentos, instrumentos, tecnologia e software) que ajudem a ultrapassar eventuais limitações da funcionalidade dos adultos, pois do nosso estudo ficámos a perceber a importância dos recursos na operacionalização do processo de RVCC para adultos com deficiências e incapacidades.

A terceira proposta, está relacionada com a questão da empregabilidade dos adultos que frequentam o processo de RVCC. Com efeito, é fundamental a criação de medidas que favoreçam, potenciem e dignifiquem o acesso e a frequência das pessoas com deficiências e incapacidades no mercado de trabalho, nomeadamente, a criação de um sistema de formação profissional especializado, medidas de apoio e de compensação aos empregadores, ou modelo de emprego protegido. Neste sentido, não obstante, a aprovação do Decreto-lei 290/2009 de 12 de Outubro, em que se criou um quadro normativo promotor da empregabilidade dos deficientes, é necessária a sua divulgação ao público em geral e, em especial, às diversas entidades que poderão garantir emprego a estes adultos.

A última das nossas propostas tem também a ver com ao facto de os processos de RVCC, contribuírem para o desenvolvimento de competências facilitadoras da empregabilidade e, de os CNO, poderem funcionar como promotores, facilitadores da integração dos adultos com deficiência ou incapacidades, no mercado de trabalho. Assim, sugerimos que seja permitido à equipa dos CNO, complementar o processo de RVCC com um programa específico que promova a transição para a vida activa após a certificação. Este programa de transição poderia fazer parte, inclusive, das actividades a desenvolver pelo adulto durante o processo de RVCC, permitindo a explicitação de situações concretas evidenciadoras de adquiridos e também o desenvolvimento de novas competências, pois poderá passar, por exemplo, pelo estímulo de uma atitude pró-activa do adulto na procura de uma colocação profissional.

A investigação efectuada, o trabalho que desenvolvemos e as conclusões a que chegámos, deram-nos pistas que poderão fundamentar futuras investigações. Assim, dada a ausência de um quadro orientador da actuação dos CNO na operacionalização de processos de RVCC de nível secundário para adultos com deficiência ou incapacidades, seria importante estudar de que forma as diversas equipas técnico-pedagógicas dos CNO, o estão a implementar.

Outra sugestão que também resulta da nossa investigação é o estudo do contributo das certificações obtidas por via dos processos de RVCC, para a empregabilidade dos adultos com deficiências ou incapacidades, ou seja, em que medida a melhoria das qualificações se traduziu na aquisição das competências profissionais que o mercado de trabalho reconhece.

Por último, atendendo a que a operacionalização dos processos de RVCC é efectuada por CNO inclusivos e não inclusivos, seria interessante a realização de estudos que comparassem as respectivas práticas, as metodologias aplicadas e os recursos físicos e humanos que cada um tem disponíveis.

BIBLIOGRAFIA

- Angelopoulos, Angelos. (1973) *O Terceiro Mundo Face aos países Ricos*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Agencia Nacional para a Qualificação, (2009). *Newsletter Novas Oportunidades, n.º 10*, consultado em Novembro de 2009 em www.novasoportunidades.gov.pt.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA.
- H. Carmo & M. Ferreira (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2007). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e Novas Actividades Profissionais*. Sisifo. Revista de Ciências da Educação, 2 ,pp21-33. Consultado em Novembro 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas. Consultado em Janeiro de 2009 em <http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf>
- Comissão Europeia (2005) *Proposal for a recommendation on key competences for lifelong learning*. Bruxelas Consultado em Janeiro de 2009 em: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf.
- Conselho Europeu Extraordinário (2000) *Estratégia de Lisboa para o Crescimento e o emprego*. Lisboa. Consultado em Janeiro de 2009 em www.unic.pt/images/stories/.../Concl_Presid_C_Europeu_Lisboa.pdf.
- Delors, Al-Mufit, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr, Nanzhao. (2005). *Educação: um Tesouro a Descobrir*. Porto: Asa.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris: Colin.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovsky, Rahnema, & Ward (1972) *Aprender a Ser*. Lisboa: Bertrand.
- Federighi, P. & Melo, A. (1999) *Glossário de Educação de Adultos na Europa*. Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos.
- Freire, Paulo (1970). *A Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Fieldhouse, R. (1999). Aprendizagem ao Longo da Vida. In P. Federighi e A. Melo (Eds.) *Glossário de Educação de Adultos na Europa*. Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos.
- Finger, M.(2005). A Educação de Adultos e o fim da sociedade. in Canário & Cabrito *Educação e Formação de Adultos*. (pp 15-30), Lisboa: Educa.
- Florian, L. (2003). Prática Inclusiva: o quê?, porquê? E como? . In Tilstone, C. Florian, L. & Rose, R. *Promover a Educação Inclusiva* (pp.33-49). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gaspar & T, Milagre & C. Lima, J., (2009) *A sessão de júri de certificação: Momentos, Actores, Instrumentos - Roteiro metodológico*; ANQ, Junho, Lisboa.
- Ghiglione, R. & Matalon, B.(1992) *O Inquérito e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, C, Martins, I; Filipe, O; Deus, J. ; Rafael, I.; Gomes, M.; Basto, M.; Abrantes, P.; Borgueira, P.; Monteiro, D. ; Pureza, J , Soares, A.; Videira, J.; Grosso, M.; Martinho, (2006). *Referencial De Competências – Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*: Lisboa. DGFV.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Jarvis, P. (2001). O Futuro da Educação de Adultos na Sociedade de Aprendizagem. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 35, N°1, pp13-30.
- Josso, Marie-Christine (2002) *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Le Boterf, G. (2000) De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin ? In: Bosman, C; Gerard, F-M; Roegiers, X. (Éds) *Quel Avenir pour les Compétences?* Bruxelles: DeBoeck Université.
- Le Boterf, G. (2005) *Construir as Competências Individuais e Colectivas. Reposta a Oitenta Questões*. Porto: ASA Editores.

- Karagiannis, A., Staniback, W. & Staniback, S. (1999) Fundamentos do Ensino Inclusivo In Staniback, W. & Staniback, S. (Orgs.). *Inclusão Um guia para educadores* (pp.21-33). Porto Alegre: Artmed.
- Knowles, M. (1996). *L` Apprenant Adulte. Vers un Novel Art de la Formation*. Paris: Les Éditions d`organisation.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner des Adultes*. Paris: Puf.
- Merriam, Sharan B.(1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Ministério do Trabalho e Segurança Social. (2006). *Plano Nacional para a Inclusão*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social.
- Ministério do Trabalho e Segurança Social & Ministério da Educação. (2008). *Novas Oportunidades. Iniciativa no Âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social. Ministério da Educação.
- Missão para a Sociedade da Informação. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- ONU. (1978) *Declaração universal dos direitos do Homem: de 10 de Dezembro de 1948*. Porto: Porto Editora.
- Organização Mundial de Saúde. (2003) *Classificação Internacional da Funcionalidade e da Saúde*. Direcção Geral da Saúde.
- Perrenoud, Philippe. (1997). *Construir as Competências desde a Escola*. Brasil: Editora Artmed.
- Pires, Ana Luísa (2005) *Educação e Formação ao longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e Competências*: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, Ana Luísa (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Uma problemática educativa. Sisifo. *Revista de Ciências da Educação*, 2, pp 5-18. consultado em Novembro de 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Quintas, M. Helena.(2008). *A Educação de Adultos. A vida no Currículo e o Currículo na Vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rabad, Romeu, (1985), *Experiencia, Cuerpo y Conhecimento*. Madrid: CSIC.

- Rogers, C. (1974). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Roths, Luís. (2009) *Um Novo Desafio*. Consultado em Dezembro de 2009 em <http://www.direitodeaprender.com.pt>.
- Silva, A. (1990) *Educação de adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Asa.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Alfragide: McGRAW-HILL de Portugal.
- Sousa, J. (Coord). Bin, C. Crisóstomo, C. Rodrigues, C. Martins, M. Correia, M. Mateiro, P. Fabela & S. Cruz. (2009). *Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiência ao Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências Nível Básico*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Stake, R. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L.(1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- UNESCO (1949). *I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, UNESCO – Elsinor 1949*. Consultado em Janeiro de 2009 em www.unesco.org/education/uie/confintea/elsino_e.pdf.
- UNESCO (1960). *II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, UNESCO – Montreal 1949*. Consultado em Janeiro de 2009 em www.unesco.org/education/uie/confintea/montre_e.pdf.
- UNESCO (1972). *III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, UNESCO – Tóquio 1972*. Consultado em Janeiro de 2009 em www.unesco.org/education/uie/confintea/tokyo_e.pdf.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na Área Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (1985). *IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, UNESCO – Paris 1985*. Lisboa. Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- UNESCO (1997). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, UNESCO – Hamburgo 1997*. Lisboa. Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação de Suporte

Constituição da República Portuguesa, 6º Revisão (2005).

Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro.

Portaria n.º 86/2007 de 12 de Janeiro.

Portaria n.º 370/2008 de 22 de Maio.

Despacho n.º 29176/2007 de 21 de Dezembro.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006 de 31 de Agosto.

Decreto-Lei 290/2009 de 12 Outubro 2009.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Entrevista ao Adulto A2.

Anexo 2 - Entrevista ao Formador F1.

Anexo 3 - Análise de conteúdo da entrevista ao Adulto A1

Anexo 4 - Análise de conteúdo da entrevista ao Formador F2

Anexo 5 - Análise de conteúdo da entrevista ao PRVC2

Anexo 1 - Entrevista ao Adulto A2.

Entrevistado A 2

Deficiência: Cego

Idade: 46 Anos

Nível de Qualificação alcançado: B3 (9.º ano)

Terminou o processo de RVCC em 2006

Data da entrevista: Março de 2009

Porque razão resolveu voltar a estudar?

Foi porque é melhor ter estudos, por causa de arranjarmos emprego, uma ocupação melhor.

O que o levou a optar pelo RVCC?

Foi porque era o que havia e foi o que me disseram que era melhor para mim por causa de ser cego.

Quem é que lhe disse?

Foi na ACAPO.

Que tipo de situações de vida aproveitou para o processo de RVCC?

Fiz muitas formações. Tirei um curso de motorista, tirei um curso de afinador de pianos. Depois disso, tirei um curso de informática, depois tive numa empresazita a fazer vassouras, mas deu o estoiro.

Foram situações da vida profissional ou vida pessoal?

Do trabalho, é o que disse. Da minha vida pessoal praticamente tudo, mas mais a minha vida na música, toco órgão, faço uns espectáculos, mas isto também está mau.

Teve dificuldade em relacionar essas experiências com os Referenciais?

Vamos lá a ver, algumas coisas tinha que ir buscar à infância. Houve coisas que estavam muito para trás antigas, umas coisas lembrava-me, outras nem por isso, mas as formadoras ajudavam-nos muito.

Teve que relembrar?

Sim, mas já estavam um bocado esquecidas, tive que ver, comparar com o que já sabia e o que fiz com os referenciais, e às vezes, era complicado, era difícil.

Houve algumas competências que tenha tomado consciência ao longo do processo RVCC?

Sim

Quais?

Houve coisas que estavam muito para trás, antigas, mas tive ajuda dos formadores.

Como decorreu a sua apresentação perante o Júri de certificação?

Correu bem, aproveitei o que fiz no Word, na prova final foi tudo o que fiz. Toquei três temas e falei também um pouco sobre a afinação do piano, como é que se afina.

Teve dificuldades?

Não nem por isso.

Depois de concluir o processo RVCC vai continuar a estudar?

Estou a frequentar um curso de Inglês, mas é um pouco difícil, mais por causa da escrita, e também vou tirar outro de informática.

O facto de ter frequentado o processo RVCC influenciou a sua decisão em continuar a estudar?

Sim, sim eu quero ir até ao 12.º ano.

Há outras questões que não lhe tenha colocado e que gostasse de ter falado?

Não há nada, é pena é depois não haver o trabalho. Acabamos os cursos e depois não há nada.

Conhece informações que considere importantes para a compreensão deste tema?

Não.

Anexo 2 - Entrevista ao Formador F1.

Entrevista – F 1

Função: Formadora

Idade: 35 Anos

Habilitações: Licenciada em História

Experiência de 4 anos como formadora em processos de RVCC

Data da entrevista: Março de 2009

Como é que os adultos com deficiência são encaminhados para o processo RVCC?

É assim: alguns vêm de outros centros, outros vêm cá directamente. Nós temos protocolos com a ACAPO, com a APS de surdos, todas as entidades que têm deficientes surdos e cegos encaminham-nos para cá.

Que motivações levam adultos deficientes a frequentar o processo RVCC?

O mesmo que leva os outros. É para ter mais habilitações, a maior parte das vezes deixaram de estudar muito cedo, portanto qualquer pessoa sente a mesma necessidade. Precisam do 9.º ano, não têm outras saídas e aí não há diferenças em relação aos outros, sentem a necessidade de ter um certificado.

Quais as problemáticas prevalentes nos adultos deficientes que frequentam o processo RVCC?

Cegueira surdez e surdo-cegueira, embora neste momento só tenhamos uma adulta que ficou surdo –cega há pouco tempo.

Qual a sua opinião sobre o facto de estes adultos se inscreverem nos Centros Novas Oportunidades?

Acho muito bem.

Como está organizado o processo RVCC?

Exactamente como em qualquer outro centro, com todas as fases do processo, faz-se exactamente da mesma maneira. Não há alterações, as pessoas são pessoas normais, o que pode ser específico é os equipamentos que usamos para os cegos. Para os surdos temos sempre um intérprete de LGP e temos sempre uma formadora de LGP que trabalha em união com a nossa formadora de LC, mais nada, porque nenhum de nós tem a proficiência de LGP que é exigida para trabalharmos sozinhos.

Há diferenças na organização do processo quando os adultos são deficientes?

É assim: nós fizemos algumas pequenas alterações no Referencial, são pequenas alterações é só mesmo os meios à nossa disposição e o facto de termos uma formadora de LGP.

Mas que tipo de alterações é que fizeram?

Pode ser na avaliação, pode ser no currículo. Mas nós fazemos adaptações muito pequeninas, ao nível dos instrumentos essencialmente. E no caso dos surdos em algumas áreas de Linguagem e comunicação tivemos que alterar, porque eles têm a LGP como 1ª língua e não Português. Como o Português é a 2ª língua, então tivemos que adaptar, mais nada. No caso das TIC e dos cegos são feitas pequenas alterações, não são de estrutura, como por exemplo de Unidades de Competência.

De que forma é que os adultos são levados a reflectir sobre as suas experiências?

Como qualquer outro adulto, a partir da história de vida, das suas competências, o que foram aprendendo nas suas vidas. Das suas experiências a nível pessoal, a sua história de vida. No caso, por exemplo, da cegueira aqueles que ou nasceram ou ficaram cegos muito cedo, muitos só vão para telefonistas, massagistas. Temos um que foi empresário, que tinha a sua própria fábrica, falou disso e cegou. Mas as profissões são quase sempre as mesmas. Mas depende da história de vida de cada um, mas se eu pegar numa pessoa que também só foi, por exemplo, auxiliar de acção educativa também não tem grande diversidade de experiências.

Há diferenças entre o que é pedido aos adultos deficientes e não deficientes?

Não, não. Nós agora temos cá dois grupos de pessoas sem problemas nenhuns e pedimos a mesma coisa.

Quais os contextos de aprendizagem a que os adultos deficientes fazem referência?

Referem o trabalho, as formações que fizeram. Às vezes temos cá pessoas cegas há muito tempo que têm dificuldade em arranjar trabalho, mas por outro lado têm enormes formações feitas.

Como é que é efectuado o reconhecimento de competências?

Ao longo de todo o processo. Não há diferenças em relação aos outros é através da história da vida, aproveita as certificações da escola, os conhecimentos nas várias áreas, os hobbies, tudo e os cursos deles também.

Fazem alterações ao processo de reconhecimento quando os adultos são deficientes?

Não há diferenças, a não ser o que falei atrás. Por exemplo, se for um cego ele pode ter um power point, há algumas alterações ao nível dos critérios de evidência, porque eles não conseguem ver. O mesmo com o Excell eles não percebem a noção do Excell, há adaptações ao nível de alguns critérios de evidência, mas mantêm as mesmas unidades de competência que podem ser mudadas e, para isso, temos autorização para as fazer. Por exemplo, pedimos autorização à ANQ até termos os novos referenciais adaptados.

Fazem alguma alteração nas sessões de Júri?

Na sessão é só simplesmente se for, por exemplo, um cego. Ele pode ser ajudado a construir o power point, mas pode não querer apresentar ou falar apenas. Quanto aos surdos, temos o recurso das intérpretes de Linguagem gestual

Há diferenças nos resultados alcançados quando os grupos de adultos são deficientes?

Não temos comparação porque ainda não levámos a júri adultos que não fossem deficientes. Eu acho que eles podem demorar um pouco mais, porque eles em casa também não têm suporte para desenvolverem os seus trabalhos. Eles estão à espera que venham os computadores das novas oportunidades adaptados que foram prometidos, se pensarmos que um leitor de ecrã custa à volta de 1000 euros, está tudo dito! É o dobro de um computador normal.

Os grupos que incluem deficientes conseguem mais ou menos certificações que os restantes?

Ainda não sabemos. Aqui os grupos que tínhamos eram só de deficientes mas agora abrimos também à comunidade.

O adulto tem algum acompanhamento após terminar o processo RVCC?

Sim, por exemplo, agora temos aqui um senhor lá em baixo que acabou o processo de básico e que agora está a fazer um curso de Inglês.

Sabe se algum dos adultos deficientes que terminaram o processo, prosseguiram os estudos?

A maior parte faz cursos extra-escolares, mas ainda não temos o secundário no RVCC, estamos à espera que sejam colocados formadores.

Algum chegou à Universidade, por exemplo?

Não que eu saiba não.

Há outras questões que não lhe tenha colocado e que gostasse de ter falado?

As pessoas apesar de serem cegas ou surdas não são diferentes. São exactamente iguais. A única coisa, é que é preciso ter os aparelhos que nós temos porque acredito que noutros centros não será fácil disponibilizar 1000 Euros para um ecrã adaptado, máquinas de calcular caras. No caso dos surdos é que há poucas intérpretes. Não chegam para as encomendas coitadas, nós estamos a trabalhar basicamente com voluntárias, nós precisamos de intérpretes.

Conhece informações que considere pertinentes para a compreensão deste tema?

Não acho que está tudo. Obrigado.

Anexo 3 - Análise de conteúdo da entrevista ao Adulto A3

Análise de conteúdo da entrevista ao adulto A3

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	
As aprendizagens ao Longo da Vida.	Motivo do recomeço dos estudos.	Exigências profissionais.	<i>porque eu só tinha o 4.º ano e com isso eu não conseguia nada</i>	1
			<i>e eu ando à procura de melhor para trabalhar</i>	1
	Motivo da opção pelo processo de RVCC.	Valorização pessoal.	<i>Eu queria mais</i>	1
		Adequação às dificuldades.	<i>disseram-me que tinha equipamentos e foi por isso que escolhi este curso</i>	1
Contextos de aprendizagem usados no processo de RVCC.	Aprendizagens formais e não formais	Em contexto escolar.	<i>O que aprendi na escola</i>	1
			<i>os cursos que fiz</i>	1
			<i>Cursos de artesanato e informática</i>	1
	Aprendizagens informais/experienciais.	Vivências pessoais.	<i>Trabalhos que fiz sobre a história da alheira. Falei também um pouco da história do azeite, coisas que são muito importantes na minha terra</i>	1
		Experiências laborais.	<i>e também de trabalhos que fiz</i>	1
			<i>Os trabalhos que eu faço de artesanato</i>	1
	<i>faço cestos, por exemplo e que vendo</i>	1		
O reconhecimento de competências.	Dificuldades percebidas.	Dificuldades de aprendizagem.	<i>Só algumas coisas é que foram um pouco mais difíceis,, as tabelas</i>	1
		Esquecimento das aprendizagens formais .básicas.	<i>Não, mas havia muita coisa que eu não me lembrava, coisas de matemática, houve coisas que estavam muito para trás</i>	1
	Factores facilitadores.	Aulas individualizadas.	<i>Dos formadores tive aulas individuais, quase sempre</i>	1

		Apoio da equipa do CNO.	<i>mas tive ajuda da psicóloga e dos formadores</i>	1
			<i>ajudaram-me muito</i>	1
		Recursos específicos.	<i>com os computadores com tudo, os equipamentos que só há aqui</i>	1
Certificação de competências.	Forma de apresentação a júri.	Apresentação de trabalhos realizados.	<i>fiz um PowerPoint e decorei tudo, mas só falei</i>	1
	Percepção sobre a apresentação.	Apreensão inicial.	<i>Fiquei nervoso, a princípio</i>	1
		Incentivo do júri.	<i>mas bloqueei, depois ajudaram-me</i>	1
		Sucesso da apresentação.	<i>Correu bem</i>	1
Situação após a frequência do processo de RVCC.	Vantagens decorrentes da frequência do processo de RVCC.	Aquisição de novas competências.	<i>Foi muito importante, deu-me experiências que eu não tinha</i>	1
			<i>e fez com que saísse da minha terra, tornei-me mais independente</i>	1
			<i>e isso é muito importante para mim, eu vou para todo o lado para Lisboa para o Porto, embora eu já tivesse o treino de autonomia que tinha feito</i>	1
		Vontade em prosseguir o percurso de .qualificação	<i>Sim, sim, a minha ideia é continuar até ao 12.ºano</i>	1
			<i>Se continuar, vou ter mais possibilidades de trabalho, conhecimentos</i>	1
	<i>Sim, sim, quando vim para aqui o meu objectivo era fazer o 9.º ano, mas agora toda a gente diz para eu continuar</i>	1		
	<i>e daqui para a frente é para continuar até ao 12.ºano e depois páro</i>	1		

Anexo 4 - Análise de conteúdo da entrevista ao Formador F2

Análise de conteúdo da entrevista ao Formador – F2

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	
Os Formandos e as Aprendizagens ao Longo da vida.	Motivo do recomeço dos estudos.	Por razões profissionais.	<i>portanto, alguns deles pretendem conseguir requalificação profissional</i>	1
		Valorização pessoal.	<i>Outros, é por motivos pessoais, para terem mais formação</i>	1
	Motivo da opção pelo processo de RVCC.	Semelhante ao dos adultos não deficientes.	<i>Da mesma forma que os outros. Vão à entrevista com a técnica de diagnóstico.</i>	1
			<i>vai ser encaminhado como outro adulto normal.</i>	1
		<i>Não há nenhum motivo específico para eles.</i>	1	
		<i>Não queria ficar repetitiva, mas é exactamente igual aos outros adultos todos</i>	1	
Contextos de aprendizagem dos formandos.	Aprendizagens formais e não formais.	Em contexto pós-escolar.	<i>as formações</i>	1
	Aprendizagens experienciais.	Vivências pessoais.	<i>Aspectos da vida pessoal, embora alguns não queiram expor a sua vida e nós não vamos muito por aí</i>	1
		Experiências laborais.	<i>experiências profissionais</i>	1
O processo de RVCC para adultos deficientes.	O encaminhamento	Através do CNO.	<i>Vão à entrevista com a técnica de diagnóstico. Há uma sessão de pequeno grupo de acolhimento, uma entrevista individual onde a técnica dá a conhecer o perfil que considera mais adequado.</i>	1
		Decorrente da decisão do adulto.	<i>Na mesma entrevista há uma certa negociação</i>	1
			<i>A pessoa opta</i>	1

Adequação dos Referencias de Competências-Chave à deficiência dos adultos.	Sem alterações significativas.	<i>O mesmo que para os outros, mas é uma pergunta boa, porque é tão automática... nas sessões de exploração do referencial, nos exemplos que nós já promovemos a reflexão</i>	1
		<i>Não á diferenças a reflectir sobre, mas há diferenças de pessoa para pessoa como qualquer outro adulto porque consoante a pessoa que está à frente nós agimos há quem consiga perceber automaticamente o que lhe é pedido</i>	1
		<i>Não....não faz sentido, é como os outros, no seguimento do que disse atrás.</i>	1
	Nos Recursos.	<i>Só há uma pequena alteração, neste grupo que tinha 3 invisuais, então pedi à informática para introduzir o Jaws que é um programa específico de computadores para eles. Levei o grupo para a sala de computadores onde eles o podem utilizar e eles estão lá, e é uma sessão perfeitamente normal com as pistas, como os outros</i>	1
		<i>porque com o computador em casa deles, eles conseguem aceder à informação e agora com o computador eles têm o mesmo rendimento</i>	1
		<i>Outras vezes, é necessário uma sessão individual</i>	1
	Sessões individuais.	<i>no Básico há uma reflexão mais guiada através de entrevistas individuais</i>	1
			1
	Adequações na Certificação de competências.	Forma de apresentação a Júri.	<i>Nós ainda não tivemos sessões de júri no secundário, mas vai haver na mesma o suporte visual, para eles com ajuda do jaws para dar suporte ao que está no data show</i>
Sem alterações significativas.		<i>Não há alterações ao júri</i>	1
Comparação entre certificações de adultos com e sem deficiência.	Levam mais tempo que os outros adultos a certificar.	<i>podem é levar mais tempo</i>	1
	Sem diferenças em relação a adultos não deficientes.	<i>Não há diferenças no básico</i>	1
	Desconhecimento de resultados.	<i>Ainda não sabemos no secundário</i>	1

	Tipo de deficiência dos adultos.	Sensoriais.	<i>Invisuais</i>	1
		Deficiência mental.	<i>E, principalmente no básico, deficiência mental</i>	1
Percepções sobre a frequência do processo de RVCC por adultos deficientes.	Constrangimentos para adultos deficientes.	Falta de profissionais qualificados.	<i>nós não estávamos preparados para os receber</i>	1
			<i>mas eu acho que a inclusão também está dependente dos técnicos e estes têm que ter sensibilidade têm que ser ensinados</i>	1
			<i>por exemplo, eu tenho experiência de trabalhar com esquizofrénicos, eu sei trabalhar com, a minha colega sabe trabalhar com, mas às vezes os meus colegas de ciências da educação, já não estão tão preparadas para</i>	1
		Experiências profissionais pouco diversificadas.	<i>o que lhes acontece é que a vida profissional deles é mais pobre é que ou são telefonistas ou telefonistas em relação aos invisuais</i>	1
		Falta de equipamentos específicos	<i>não tínhamos o Jaws</i>	1
	Sugestões de melhoramento.	Criação de ofertas formativas adequadas às deficiências.	<i>E, às vezes, e a formação no âmbito de EFA, era necessária ofertas que contemplassem os deficientes,</i>	1
Opinião face à frequência por adultos deficientes do processo de RVCC.	Total aceitação.	<i>Eu sou a favor da inclusão</i>	1	
		<i>Acho ótimo, acho ótimo, aliás nem faria sentido, por outro lado, essa pergunta já é um pouco preconceituosa, eu acho que têm o mesmo direito que os outros todos</i>	1	
Situação após a frequência do processo de RVCC.	Vantagens decorrentes da frequência do processo de RVCC.	Vontade de prosseguir o percurso de qualificação.	<i>Os nossos adultos ficam sempre ligados a nós de alguma forma. Às vezes, estimulamos que eles continuem ou no processo RVCC ou num percurso de educação e formação de adultos, isto no Básico, no que concerne ao secundário, apoiamos nos projectos futuros mesmo que saia do âmbito dos profissionais</i>	1
			<i>Até temos cá um invisual que quer seguir advocacia.</i>	1
	Constrangimentos resultantes da deficiência.	Ofertas formativas desadequadas para pessoas com deficiência.	<i>aquilo que é passado na televisão é que há muita oferta, o que não acontece.</i>	1

Anexo 5 - Análise de conteúdo da entrevista ao PRVC2

Análise de conteúdo da entrevista ao PRVC – 2

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo		
Os Formandos e as Aprendizagens ao Longo da vida.	Motivo do recomeço dos estudos.	Razões profissionais.	<i>outros precisam porque estão numa carreira</i>	1	
			<i>mas nos mais novos, já temos gente que precisa do 9.º ano para trabalhar</i>	1	
		Valorização pessoal.	<i>mas muitos é por gratificação pessoal</i>	1	
	Motivo da opção pelo processo de RVCC.	Semelhante ao dos adultos não deficientes.	<i>ou porque, como os outros, precisam de integrar uma formação profissional, tal como os outros adultos</i>	1	
		Falta de alternativas.	<i>muitas vezes é porque não há alternativas, não há respostas, então vêm para aqui</i>	1	
Contextos de aprendizagem dos Formandos.	Aprendizagens formais e não formais.	Em contexto pós-escolar.	<i>Nos cegos eles têm é muitas experiências formativas porque eles frequentam imenso formações</i>	1	
			<i>referem cursos de informática, cestaria, madeira, a vida deles é um pouco assim</i>	1	
	Aprendizagens experienciais.	Vivências pessoais.	<i>Com base na história de vida experiências pessoais</i>	1	
			Experiências laborais.	<i>nas experiências profissionais</i>	1
				<i>embora os surdos tenham mais experiência profissional, mas é quase sempre a mesma</i>	1
O processo de RVCC para adultos deficientes.	O encaminhamento para o processo de RVCC.	Por entidades exteriores ao CNO.	<i>Normalmente, temos protocolos com algumas associações</i>	1	
			<i>outras vezes, são os adultos que vão passando a palavra</i>	1	
		Através do CNO.	<i>às vezes, vêm de outros CNO</i>	1	
			<i>há também algumas transferências</i>	1	

Adequação dos Referências de Competências-Chave à deficiência dos adultos.	Sem alterações significativas.	<i>Da mesma forma que para os outros</i>	1
	Na comunicação e linguagem.	<i>por exemplo, os surdos é muito complicado a linguagem escrita, com a sua história de vida podem-na fazer em língua gestual, porque assim é muito mais rica, do que se for só por escrito e há pormenores que escapavam</i>	1
		<i>Só ao nível dos instrumentos, por causa da comunicação</i>	1
	Nas estratégias e actividades.	<i>Como os outros, temos instrumentos de mediação da ANQ mas que agora acabámos por fazer os nossos, mas acabamos sempre por fazer coisas diferentes para cada um deles</i>	1
		<i>a única diferença é nos instrumentos</i>	1
	Sessões individuais.	<i>Há mais sessões individuais</i>	1
<i>mas como nunca trabalhei com população sem deficiência ainda não tenho termo de comparação. Mas no caso dos deficientes, acho que precisam de mais sessões individuais</i>		1	
<i>e também penso que precisamos de mais sessões individuais</i>		1	
Nos recursos.	<i>embora quando há surdos temos sempre a presença de um intérprete de LGP</i>	1	
	<i>a intérprete faz a tradução simultânea.</i>	1	
Adequações na Certificação de competências.	Sem alterações significativas.	<i>os cegos, agora até já apresentam por Power Point, mesmo os cegos.</i>	1
	Na língua usada para a apresentação.	<i>A sessão é feita num auditório, a apresentação que demora 10 a 15 minutos para os surdos, há um intérprete de gestual porque é necessário traduzir</i> <i>mesmo para os cegos, porque é necessário traduzir para os outros cegos</i>	1 1
Comparação entre certificações de adultos	Desconhecimento de resultados.	<i>Neste momento não temos elementos para isso</i> <i>Também não temos elementos</i>	1

	com e sem deficiência.			1
		Sem diferenças em relação a adultos não deficientes.	<i>Acho que tem mais a ver com motivação do adulto e menos com a deficiência, mais com as expectativas, a vontade, a forma como quer acabar o processo</i>	1
	Tipo de deficiência dos adultos.	Sensoriais.	<i>Temos, maioritariamente surdos e cegos</i>	1
			<i>Basicamente, deficiência sensorial</i>	1
Percepções sobre a frequência do processo de RVCC por adultos deficientes.	Sugestões de melhoramento.	Criação de ofertas formativas adequadas às deficiências.	<i>Acho que deviam arranjar formação própria para eles</i>	1
	Opinião face à frequência por adultos deficientes do processo de RVCC.	Total aceitação.	<i>Acho ótimo, porque muitos não completaram a escolaridade e sentem-se muito diminuídos</i>	1
Situação após a frequência do processo de RVCC.	Constrangimentos resultantes da deficiência.	Ofertas formativas desadequadas para pessoas com deficiência.	<i>Muitos vão para Inglês e alguns para Informática, porque não há mais nada</i> <i>Por exemplo, se ele estiver desempregado nós fazemos o encaminhamento e tentamos encontrar um encaminhamento, o que não é fácil pois não há quase nada para eles</i>	1 1
	Vantagens decorrentes da frequência do processo de RVCC.	Vontade de prosseguir o percurso de qualificação.	<i>Temos um que está a tentar o 12º ano, está a terminar uma cadeira</i> <i>e temos também, salvo erro, um que se candidata através dos mais 23</i>	1 1

