



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Joana Auxíliá Pereira Fernandes da Costa

Competências Adquiridas ao Longo da Vida
Processos, Trajectos e Efeitos

Outubro de 2005



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Joana Auxilia Pereira Fernandes da Costa

Competências Adquiridas ao Longo da Vida

Processos, Trajectos e Efeitos

Tese de Mestrado em Educação, Área de Especialização
em Educação de Adultos

Trabalho efectuado sob a orientação do

Professor Doutor Almerindo Janela Afonso

Outubro de 2005

DECLARAÇÃO

Nome: JOANA AUXILIA PEREIRA FERNANDES DA COSTA

Endereço Electrónico: costajoana@portugalmail.pt **Telefone:** 968 542 988 / 253 278 771

N.º do Bilhete de Identidade: 10636000

Título da Tese de Mestrado:

Competências Adquiridas ao Longo da Vida – Processos, Trajectos e Efeitos

Orientador:

Professor Doutor Almerindo Janela Afonso

Ano de conclusão: 2005

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação, Área de Especialização em Educação de Adultos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO,
MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, / /

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso muitos foram aqueles que directa ou indirectamente contribuíram para a concretização deste projecto de investigação. Um percurso repleto de diferentes estados de emoção, em que a motivação e o entusiasmo foram, decisivos para conseguir chegar até ao fim deste trajecto.

Expresso aqui a minha gratidão e apreço àqueles que desde o início desta “caminhada” demonstraram incondicionalmente a sua disponibilidade e que acreditaram sempre neste trabalho de investigação.

Dada a impossibilidade de hierarquizar sentimentos e emoções, gostaria de exprimir a minha gratidão ao Professor Doutor Almerindo Janela Afonso, orientador científico deste trabalho de investigação. A sua disponibilidade, as suas sugestões teóricas e metodológicas, as suas críticas construtivas e os seus conselhos, sempre oportunos e enriquecedores, ajudaram a que esta dissertação se revestisse de rigor científico.

À Professora Doutora Luísa Alonso, docente do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, docente que integrou o Grupo de Trabalho responsável pela primeira versão do Referencial de Competências-Chave da ANEFA, que viria a revelar-se um documento nuclear no Processo de RVCC, não posso deixar de lembrar a sua disponibilidade para partilhar momentos de conhecimento e saber que enriqueceram e dotaram de maior consistência algumas partes deste trabalho.

À Isabel Candeias, docente do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, cujos conselhos, amizade e apoio, não esquecendo, o seu estímulo e disponibilidade sempre tornaram esta jornada mais fácil e simples.

À minha irmã, Clara Costa, docente da Escola Superior de Fafe, pelo incansável abraço de profissionalismo, amizade, rigor e empenho na análise estatística dos questionários.

Aos adultos certificados pelo Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave pelo seu contributo e disponibilidade na aplicação dos questionários e na realização das entrevistas.

À Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), nomeadamente ao Centro de Recursos em Conhecimento, e ao CEDEFOP - *Centre Européen Pour Le Développement de la Formation Professionnelle* pela rapidez, disponibilidade e profissionalismo sempre demonstrados no envio de material bibliográfico solicitado.

A todos os Directores do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave, pela oportunidade que me concederam em elaborar este trabalho de investigação e pela flexibilidade que permitiram, essenciais na conclusão desta investigação.

Por fim, uma palavra de profundo agradecimento e de amor à minha família, em especial à minha mãe e ao meu pai, por tudo o que sempre me proporcionaram e que eles nunca puderam ter, porque sei que “vivem” nos meus êxitos, os sonhos deles.

Ao Miguel, pelos dias de ausência mesmo quando estava sentada ao seu lado.
MUITO OBRIGADA!

Uma referência especial e carinhosa aos meus amigos, em especial à Isabel Gonçalves, por me terem ajudado a superar os momentos mais difíceis e a encontrar “novos caminhos” para retomar a viagem.

Braga, Outono de 2005

COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS AO LONGO DA VIDA

PROCESSOS, TRAJECTOS E EFEITOS

RESUMO

A presente dissertação insere-se no âmbito do Mestrado em Educação, na especialização em Educação de Adultos.

Este trabalho consiste num estudo de caso que tem como objecto de análise uma Estrutura de Educação e Formação de Adultos: os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Nesta investigação procura-se analisar os efeitos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (PRVCC), após a certificação, nos domínios formativos, profissionais e pessoais, da vida dos adultos.

A componente empírica desta investigação desenvolveu-se durante ao ano de 2004 e teve como palco o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave.

As metodologias de que nos socorremos na investigação ancoraram, sobretudo, na abordagem qualitativa, presente na análise de conteúdo, análise documental, entrevista semi-estruturada e na observação participante, tendo-se também recorrido ao inquérito por questionário.

Os resultados resultantes deste estudo permitiram-nos concluir que, efectivamente, o PRVCC tem vindo a produzir efeitos positivos no percurso de vida das pessoas: a) *em termos pessoais* contribuiu para o aumento do auto-conhecimento, melhoria da auto-estima e da auto-confiança, criando as condições para a aposta em novos projectos; b) *em termos profissionais* contribuiu fundamentalmente para a progressão na carreira, aumento salarial, mudança de emprego e inserção no mercado de trabalho; c) por fim, *em termos formativos* permitiu a procura de cursos e acções de formação, o maior interesse pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, o desenvolvimento de novos hábitos de leitura e de escrita e a progressão nos estudos.

Por último, os resultados encontrados sugerem a necessidade de desenvolver, futuramente, uma atitude investigativa e uma atenção particular face aos dispositivos que se constituem como estruturas altamente legitimadas de Educação e Formação de Adultos.

LIFE-LONG ACQUIRED *COMPETENCES*
PROCESSES, PATHS AND EFFECTS

ABSTRACT

The present dissertation was written to obtain the Master's degree in Education, specialization in Adult Education.

The work consists in a case study which analyses an Adult Education and Development Structure: the Competence Recognition, Validation and Certification Centres.

This investigation analyses the effects of the Competence recognition, validation and certification process, in the adult's professional, personal and formative life domains.

The empirical component of this investigation took part during 2004 and focused itself in one specific Competence Recognition, Validation and Certification Centre: Vale do Ave.

The methodology used in the investigation is centred on a qualitative approach of the content analysis, on documental analysis, semi-structured interviews, participant observation and written questionnaires.

The study results allowed to conclude that the process (PRVCC) added a positive effect on the adults' life paths: a) in a personal context, contributed for raising self-knowledge, increasing self-esteem and self confidence, allowing for the undertaking of new personal projects.; b) in a professional context, allowed wage raises, career progression, career change and effective entry in the job market; c) in a professional life learning context, it allowed for a wider search in continuous education programs, a bigger interest in Information and Communication Technologies, the development of reading and writing habits as well as an interest in progressing in their own education.

The results have also suggested the need to develop from now on a research attitude and to focus on the several mechanisms of Adult Education and development structures.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUÇÃO	1
 PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO	
 CAPÍTULO I- ESTRUTURAS/SISTEMAS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: PORTUGAL, FRANÇA E ESPANHA	
1. ORIGENS DOS SISTEMAS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EUROPA.....	12
2. O SISTEMA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM PORTUGAL	
2.1.DA AGÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (ANEFA) À DIRECÇÃO-GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL (DGFV).....	15
2.2.O MODELO DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS AO LONGO DA VIDA EM PORTUGAL - OS CENTROS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS.	
2.2.1.Objectivos dos centros	21
2.2.2.Eixos de actuação dos Centros.....	21
2.2.3.Referencial de Competências-Chave.....	25
2.2.4.Profissionais dos Centros.....	28
2.2.5.Metodologia subjacente ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.....	31
3. OS DISPOSITIVOS DE RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM FRANÇA	
3.1.BALANÇO DE COMPETÊNCIAS.....	35
3.1.1.Objectivos do Balanço de Competências.....	35
3.1.2.Entidades que promotoras do Balanço de Competências.....	37
3.1.3.Público-alvo do Balanço de Competências.....	37
3.1.4.Duração, Metodologia, Processos do Balanço de Competências.....	38

3.2. VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS	43
3.2.1. <i>VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS</i> NO ENSINO SUPERIOR	
3.2.1.1. Enquadramento legal.....	44
3.2.1.2. Metodologia do dispositivo de <i>Validation des Acquis Professionnels</i>	44
3.2.1.3. Objecto de <i>Validation des Acquis Professionnels</i>	47
3.2.1.4. O processo de candidatura à <i>Validation des Acquis Professionnels</i>	48
3.2.1.5. Pedido e tomada de decisão à <i>Validation des Acquis Professionnels</i>	49
3.2.2. <i>VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS</i> NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL	
3.2.2.1. Enquadramento legal.....	51
3.2.2.2. Objecto de <i>Validation des Acquis Professionnels</i>	52
3.2.2.3. Metodologia do dispositivo de <i>Validation des Acquis Professionnels</i>	52
3.2.2.4. Procedimentos de candidatura à <i>Validation des Acquis Professionnels</i>	54
3.2.2.5. Pedido de Validação à <i>Validation des Acquis Professionnels</i>	55
3.2.3. <i>VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS</i> DO MINISTÉRIO DA AGRICULTURA	
3.2.3.1. Enquadramento legal.....	56
3.2.3.2. Tipo de diplomas <i>Validation des Acquis Professionnels</i>	56
3.2.3.3. Metodologias do dispositivo <i>Validation des Acquis Professionnels</i> ...	56
4. DISPOSITIVOS DE RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM ESPANHA	
4.1. Destinatários do <i>Certificado de Profesionalidad</i>	59
4.2. Objectivos e finalidades do <i>Certificado de Profesionalidad</i>	59
4.3. Aspectos que regulamentam o <i>Certificado de Profesionalidad</i>	61
4.4. Metodologia de avaliação do <i>Certificado de Profesionalidad</i>	61
4.5. Provas de acesso ao <i>Certificado de Profesionalidad</i>	62
4.6. Emissão do <i>Certificado de Profesionalidad</i>	62
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	63

CAPÍTULO II - APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: UMA MODA OU UM NOVO PARADIGMA?

1. RUMO AO CONCEITO DE <i>APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA</i>	69
2. AS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS/ORIENTAÇÕES POLÍTICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA.....	78
2.1.Livro Branco de Educação e Formação “Ensinar a aprender”. Rumo a uma sociedade cognitiva -1995.....	79
2.2.Relatório <i>Jacques Delors</i> - Um tesouro a Descobrir -1996.....	85
2.3.Memorando sobre <i>aprendizagem ao longo da vida</i> – 2000.....	86
2.4.Tornar o Espaço Europeu de <i>Aprendizagem ao Longo da Vida</i> uma realidade – 2001.....	91
3. DO MONOPÓLIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR À AMPLITUDE DO CONCEITO DE <i>APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA</i>	94
4. TODA A VIDA É UMA ESCOLA: OS MEANDROS DA EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL.....	100
5. DAS VELHAS COMPETÊNCIAS ÀS NOVAS COMPETÊNCIAS BÁSICAS – UM REQUISITO DA <i>APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA</i>	106
6. <i>APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA</i> : ADAPTABILIDADE E EMPREGABILIDADE.....	110
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113

CAPÍTULO III- COMPETÊNCIA - A POLISSEMIA DE UM CONCEITO

1. EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE <i>COMPETÊNCIAS</i>	116
2. CONCEITOS E AFINS: EM BUSCA DA CLAREZA EPISTEMOLÓGICA.....	122
2.1. O conceito de capacidade.....	123
2.2. O conceito de aptidão.....	125
2.3. O conceito de qualificação.....	127
3. DO CONCEITO DE QUALIFICAÇÃO AO CONCEITO DE COMPETÊNCIA.....	129
4. PERSPECTIVAS DIFERENCIADAS EM TORNO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS:.....	137
4.1. Perspectiva da Psicolinguística.....	139
4.2. Perspectiva Psicológica.....	140
4.3. Perspectiva Ecológica.....	143

4.4. Perspectiva Social Construtivista.....	146
5. ABORDAGEM INTEGRADA DAS COMPETÊNCIAS.....	150
6. UMA NOVA VISÃO DO HOMEM E DO PROFISSIONAL: <i>HOMO COMPETENS</i>	153
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	158

PARTE II - O CENTRO DE RVCC VALE DO AVE – ESTUDO DE CASO

CAPÍTULO IV - ESTUDO EMPÍRICO: CENTRO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DO VALE DO AVE

1. PROBLEMÁTICA DE ESTUDO.....	164
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	172
3. OBJECTIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	175
4. SITIO, POPULAÇÃO E AMOSTRA DA INVESTIGAÇÃO.....	176
4.1. Sitio de investigação – A região do Vale do Ave.....	176
4.2. População da investigação.....	187
4.3. Amostra da investigação.....	187
4.4. Instrumentos de recolha de dados.....	192
4.4.1. Inquérito por questionário.....	194
4.4.2. Entrevista.....	197
4.4.3. Observação participante.....	201
4.4.4. Análise documental.....	205
5. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS.....	207
5.1. Análise Estatística.....	207
5.2. Análise de Conteúdo.....	208
6. PROCEDIMENTOS.....	209

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO DOS SUJEITOS ANTES DE INICIAREM O PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS.	211
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

2. O PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS.	220
3.EFEITOS DO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: NO PLANO PESSOAL, PROFISSIONAL E FORMATIVO.	223
3.1.Efeitos do Processo de Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências no <i>plano pessoal</i>	223
3.2.Efeitos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências no <i>plano profissional</i>	227
3.3.Efeitos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências no <i>plano formativo</i>	231
CONCLUSÕES	239
 BIBLIOGRAFIA GERAL	
Livros, capítulos de livros e artigos citados.....	248
Legislação consultada e referenciada.....	261
 ANEXOS	
Anexo I- Guião das entrevistas.....	265
Anexo II- Inquérito por questionário.....	269
 APÊNDICES	
Apêndice I - Transcrição das entrevistas.....	274
Apêndice II - Dados recolhidos da análise dos Dossiers Pessoais.....	312

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURAS

	Pág.
Figura nº 1 - Organização do Referencial de Competências - Chave	27
Figura nº 2 - Municípios do Vale do Ave	177

ÍNDICE DE QUADROS

QUADROS

	Pág.
Quadro nº 1 - Síntese das Estruturas Estruturas/Sistemas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Portugal, França e Espanha	63
Quadro nº 2 - N° de desempregados, por concelhos, na região do Vale do Ave	180
Quadro nº 3 - Distribuição dos sujeitos inquiridos em função do género	188
Quadro nº 4 - Faixa etária dos sujeitos inquiridos	188
Quadro nº 5 - Habilitações literárias dos sujeitos inquiridos	190
Quadro nº 6 - Habilitações literárias dos pais dos sujeitos inquiridos	191
Quadro nº 7 - Profissão dos pais dos sujeitos inquiridos	192
Quadro nº 8 - Perfil dos sujeitos entrevistados	200
Quadro nº 9 - Razões pelas quais os sujeitos desempregados não procuravam emprego	213
Quadro nº 10 - Número de anos em que os sujeitos se encontravam desempregados	214
Quadro nº 11 - Razões que os sujeitos inquiridos deixaram de estudar	214
Quadro nº 12 - Percepção das dificuldades que sentiram, os sujeitos inquiridos, durante o seu percurso escolar	218

Quadro nº 13 -	Projectos escolares dos sujeitos inquiridos enquanto alunos	218
Quadro nº 14 -	Projectos dos sujeitos inquiridos antes de iniciarem o PRVCC	219
Quadro nº 15 -	Motivos pelos quais os sujeitos inquiridos se inscreveram os inquiridos no CRVCC	222
Quadro nº 16 -	Tipo de efeitos introduzidos na vida profissional dos sujeitos inquiridos após a certificação	228
Quadro nº 17 -	Situação contratual dos sujeitos inquiridos antes e após o processo de certificação	229
Quadro nº 18 -	Profissão dos sujeitos inquiridos antes e após o processo de certificação	230
Quadro nº 19 -	Mudanças introduzidas no percurso formativo dos sujeitos inquiridos após a certificação	232
Quadro nº 20 -	Habilitações dos adultos que prosseguiram os estudos	233

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICOS

	Pág.	
Gráfico nº 1 -	Distribuição dos sujeitos inquiridos pelos diferentes concelhos	189
Gráfico nº 2 -	Situação profissional dos sujeitos inquiridos	211
Gráfico nº 3 -	Classificação das profissões dos sujeitos inquiridos que se encontravam empregados	212
Gráfico nº 4 -	Importância atribuída pelos sujeitos inquiridos relativamente à escola	216
Gráfico nº 5 -	Percepção dos sujeitos inquiridos enquanto alunos	217
Gráfico nº 6 -	Ano em que os sujeitos inquiridos obtiveram certificação	220
Gráfico nº 7 -	Nível de certificação obtido pelos sujeitos	221
Gráfico nº 8 -	Mudanças na vida profissional dos sujeitos inquiridos após a certificação	227
Gráfico nº 9 -	Efeitos da certificação ao nível do percurso formativo	231
Gráfico nº 10 -	Número de sujeitos inquiridos que referiram ter voltado a estudar no Ensino Regular	232

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

AFPA	-	Association pour la Formation Professionnelle des Adultes
AMAVE	-	Associação de Municípios do Vale do Ave
ANEFA	-	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANOP	-	Associação Nacional de Oficinas e Projectos
APL	-	Accreditation of Prior Learning
BTS	-	Brévet de Técnico Superior
CAEL	-	Co-operative Assessment of Experimental Learning
CAP	-	Certificado de Aptidão Profissional
CCE	-	Comissão das Comunidades Europeias
CEDEFOP	-	Centre Européen Pour Le Développement de la Formation Professionnelle
CIBC	-	Centros Interinstitucionais de Balanço de Competências
CIDEC	-	Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos
CRVCC	-	Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DGFV	-	Direcção-Geral de Formação Vocacional
EFA	-	Educação e Formação de Adultos
IEFP	-	Instituto de Emprego e de Formação Profissional
INE	-	Instituto Nacional de Estatística
NVQ	-	National Vocational Qualification
OCDE	-	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
PEI	-	Plano Estratégico de Intervenção
PME`S	-	Pequenas e Médias Empresas
PRODEP	-	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
QCA	-	Qualification Curriculum Authority
RCC	-	Referencial de Competências-Chave
RVCC	-	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação
VAP	-	Validation des Acquis Professionnels

Vieste comigo
Nesse jeito pós-moderno
De não querer saber nada
De não fazer perguntas
Essa pose cansada
Tão despida de emoção
De quem já viu tudo
E tudo é um imensa
Repetição

Não fosse a minha competência para amar
E nunca teríamos acontecido
Num mundo de competências
E técnicas de ponta
A dádiva da fala
Quase já não conta

Depois quase ias embora
Desse modo
Evanescente
Não soubesse eu ver-te tão transparente
E teria sido apenas
Um encontro acidental
Uma simples vertigem
Dum desporto radical...

Competência para amar
In Rosa Carne "Clã"
de Carlos Té e Helder Gonçalves

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação debruça-se sobre o estudo de uma nova estrutura que se inscreve no domínio da Educação e Formação de Adultos - Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. A nossa atenção, em torno deste campo, prende-se fundamentalmente com motivações de carácter profissional.

O nosso primeiro contacto com esta realidade remonta ao quarto ano da Licenciatura em Educação (área de formação de base), na disciplina de Prática Pedagogia IV quando, a convite da docente da disciplina, a Dra. Olívia Santos Silva nos apresentou as grandes linhas orientadoras para a concretização de um projecto que tinha como objectivo certificar as competências que as pessoas adquiriram ao longo da vida. Na altura, este projecto, apresentava-se como sendo ousado, utópico e de difícil transposição para prática.

Passado pouco tempo tivemos a oportunidade de poder colaborar com um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e, assim, conhecer de perto o projecto que nos tinha parecido incompreensível. Desde então, já passaram quatro anos a conviver diariamente com a validação e a certificação de competências, num crescendo de dúvidas e de curiosidade sobre os seus princípios, processos e resultados. Assim sendo, as principais motivações que nortearam a realização deste projecto de investigação são de ordem profissional. A nossa proximidade a esta realidade despertou a necessidade de compreender melhor o processo e, sobretudo, em procurar saber quais os efeitos que a certificação de competências tem surtido na vida das pessoas. É nossa intenção, com a construção de conhecimento centrado no funcionamento e nos efeitos dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, passar a dominar melhor os processos em que estamos profissionalmente envolvidos e assim poder contribuir com mais sabedoria para a evolução e valorização social deste projecto, partilhando colaborativamente conhecimentos, modos de pensar e de fazer.

Hoje, o projecto de certificar as competências adquiridas, pelos adultos, fora das instituições de educação formal, é uma realidade no nosso País, e coube à extinta ANEFA o mérito e a ousadia de ter sido pioneira na implementação deste Sistema. Podemos, agora, falar numa Rede de Centros de RVCC que, de Norte a Sul do País, tem procurado reconhecer e certificar as competências que as pessoas adquiriram ao longo da vida, nos diferentes contextos de aprendizagem. A proliferação desta rede de Centros tem ocorrido a um ritmo acelerado, contando já com noventa e quatro instituições acreditadas.

Actualmente, reconhecer, validar e certificar as competências decorrentes da via experiencial deixa de ser uma novidade e, à semelhança do que se passa, noutros países da União Europeia, a problemática do reconhecimento institucional das aprendizagens adquiridas pelos adultos ao longo da vida (*lifelong*), e em todos os contextos de vida (*lifewide*) tem vindo a afirmar-se progressivamente nas agendas políticas.

Face ao referido, o reconhecimento de competências desenvolvidas em contextos não-formais e informais de Educação e Formação de Adultos encontra-se na ordem do dia, inscrevendo-se num quadro de um paradigma educativo do *lifelong learning*. Este facto vem acentuar e reforçar que a aprendizagem realizada pelas pessoas não se circunscreve a contextos formais de Educação e Formação, pois no decurso da vida, múltiplas são as situações e vários os contextos em que os adultos são colocados diante de situações novas e complexas e, por isso, vão criando e produzindo modos de resolver os problemas construindo diferentes saberes. Esta capacidade de mobilização de “saberes na acção”, úteis no campo pessoal, profissional e cívico – denominada de *competência*, e que podemos definir como a capacidade de agir e reagir de forma apropriada e informada por valores, perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos, num contexto determinado e significativo para o sujeito (Alonso; Imaginário & Magalhães, 2000), efectua-se na maior parte das vezes, de um modo não consciente.

Independentemente disso, não deixam, assim, de adquirir modos de fazer e de pensar que, por vezes utilizam em outras situações de vida.

É assim, segundo Couceiro (2002) que

“a(s) experiência(s) vivenciada(s) no quadro da vida, ao longo do tempo e na multiplicidade de contextos em que se desenrola, produzem pensamento e prática que se repercute no modo como os adultos pensam, sentem, observam, interpretam, julgam e agem produzindo assim conhecimento” (p.41).

No entanto, independentemente destas constatações, os quadros institucionais foram, durante longo tempo, reticentes ao reconhecimento dos saberes, conhecimentos e competências adquiridas ao longo da vida. Tradicionalmente, as instituições e a própria sociedade em geral, mostraram-se marcadamente moldadas por modelos de pensamento e acção que remetem para as instituições educativas o exclusivo da possibilidade de aprendizagem socialmente válida, para aceder ao saber e aos diplomas e ao estatuto necessário para exercer determinadas tarefas profissionais. Este monopólio foi atribuído, durante anos, à escola, enquanto único meio legítimo e socialmente reconhecido, de transmissão do saber e do conhecimento. Assim, durante muito tempo, menosprezou-se tudo o que procede de outros campos e contextos historicamente não reconhecidos “no parcelamento disciplinar a que têm obedecido as organizações escolares” (Couceiro, 2002, p.42).

Independentemente disto, a experiência e a vida estão profundamente ligadas à produção de saberes e de conhecimento. É este facto que obriga a um novo posicionamento face aos espaços não-formais e informais de aprendizagem, ao mesmo tempo que desafia a encarar, com outros “olhos”, os próprios quadros e modelos formais de aprendizagem.

A afirmação do paradigma educativo *lifelong and lifewide learning* tem gerado um reconhecimento, cada vez mais consensual, que o processo de aprendizagem não se

restringe, aos “tempos e espaços da escola”, mas extravasa-os, alargando-se a outros contextos.

A implementação de dispositivos de reconhecimento de competências tem vindo a ser valorizada em diversos países da Europa, com vista à validação institucional, através da certificação dos adquiridos experienciais dos adultos.

No entanto, os sistemas de reconhecimento, existentes em alguns países como França, Bélgica, Suécia, centram-se nas aprendizagens decorrentes do contexto profissional, atribuindo uma qualificação profissional aos adultos, equivalente ao exercício de uma determinada profissão¹. Diferentemente, o Sistema de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências em Portugal, centra-se na valorização de *todas* as experiências que os adultos adquiriram ao longo do seu percurso de vida, independentemente dos contextos profissionais ou escolares. Em qualquer dos casos, os sistemas de reconhecimento têm-se afirmado como uma oportunidade privilegiada e única para que os adultos vejam reconhecidas formalmente e valorizadas socialmente as aprendizagens ocorridas em todos os contextos da vida e com a vida.

É necessário avançar com determinação, mas também, ter uma postura reflexiva e crítica, como a complexidade de um sistema de Reconhecimento e Validação de Competências exige. Não podemos esquecer que apesar das potencialidades deste Sistema de RVCC, em Portugal, ainda não foram vencidos alguns constrangimentos na aceitação do processo, como seja a falta da visão tradicional, o impacto nas relações entre diferentes sistemas e a necessidade de garantir a sua credibilidade e legitimidade social.

A presente investigação encontra-se estruturada em duas partes distintas: o enquadramento teórico da investigação e o estudo empírico realizado num Centro de

¹ cf. Pires, Ana Luísa Oliveira, 2005

Reconhecimento de Competências. A lógica subjacente à sua estruturação resultou da procura em conciliar a coerência conceptual e metodológica, com a natureza dos conteúdos e temas abordados e com o processo de investigação levado a efeito.

No que respeita à primeira parte do trabalho de investigação, este desdobra-se em três capítulos que no seu conjunto nos conduzem ao enquadramento teórico da investigação.

O Capítulo I, intitulado “Estruturas/Sistemas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Portugal, França e Espanha” remete-nos para a análise de estruturas e dispositivos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em três países da Europa: Portugal, França e Espanha. Os diferentes dispositivos constituem a realidade de cada país tendo sido resultantes das Políticas de Educação específicas.

Em Portugal debruçar-nos-emos em torno do *Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Este dispositivo emergiu no contexto das políticas educativas como uma estrutura inovadora no âmbito da Educação e Formação de Adultos. Surgiu com o objectivo de dar resposta a uma das grandes lacunas existentes no nosso país como é a valorização das aprendizagens decorrentes da experiência de vida. Neste capítulo pretendemos identificar quais as influências que recebeu do modelo de certificação de competências francês.

No que respeita à França focamos a nossa atenção nos dispositivos de *Bilan de Compétences* e no de *Validation de Acquis Professionnelles* (VAP). O dispositivo de balanço de competências emergiu com objectivo de permitir aos trabalhadores analisar as suas competências profissionais e pessoais, afim de definir um projecto profissional e, se necessário, um projecto de formação. O dispositivo de *Validation de Acquis*

Professionelles centra-se mais no reconhecimento das aprendizagens decorrentes dos contextos profissionais.

Em Espanha, iremos verificar que não existem práticas de certificação de competências semelhantes às existentes quer em Portugal, quer em França. A Espanha coloca enorme ênfase no ensino formal ou tradicional. Cabe neste país aos Centros de Emprego do Instituto Nacional de Emprego assegurarem serviços de orientação profissional com algumas afinidades com o balanço de competências.

O Capítulo II, denominado “*Aprendizagem ao longo da vida: uma moda ou um paradigma?*” reforça uma perspectiva de aprendizagem mais complexa e alargada, a qual dilui as fronteiras entre a educação e a formação, reconhecendo a importância dos contextos não formais e informais na aprendizagem dos adultos. O conceito da *aprendizagem ao longo da vida* inscreve-se num contínuo temporal (*lifelong*), e numa multiplicidade de contextos (*lifewide*), no âmbito da Sociedade do Conhecimento. Ao longo deste capítulo sobressairá a ideia de que a nossa sociedade reclama cada vez mais a necessidade das pessoas desenvolverem saberes e competências para além dos muros do sistema de educação formal, alargando-se a outros espaços e estruturas de educação, para que participem no desenvolvimento económico das instituições e do país. Daí a necessidade de se alargar e articular as diferentes dimensões da aprendizagem. A criação do dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, resulta de uma política educativa de Educação e Formação de Adultos e assenta na valorização das aprendizagens decorrentes da experiência de vida constituindo-se estes como um ponto de partida para a aquisição de novos saberes, impulsionando uma nova dinâmica ao nível dos processos de aprendizagem. O paradigma da *Aprendizagem ao Longo da Vida* faz um apelo à emergência de modelos de Educação e Formação de Adultos cada vez mais flexíveis, abertos e integradores que nos remetam para uma nova concepção do processo de ensino e de aprendizagem construindo-se “na interdependência das diferentes esferas da vida social, e pela redistribuição dos papéis e

das responsabilidades entre todos os actores envolvidos: os cidadãos, o estado, as empresas, e as instâncias de educação/formação” (Pires, 2005, p.106). *Aprender a aprender e adaptar-se à mudança* são identificadas como as competências que permitem *aprender ao longo da vida*.

O Capítulo III, denominado “Competência - a polissemia de um conceito” debruça-se em torno do conceito de *competência*, o qual se apresenta como um *camaleão conceptual*. Se em tempos entendia-se o conceito de *competência* como a capacidade de conservar um lugar ou um conhecimento, hoje, não é pelo facto de se ter um diploma ou de se ter realizado determinada formação que se “pode agir com competência nos contextos de trabalho evolutivos e cada vez mais caracterizados pelo accidental e pela inovação” (Le Boterf, 2005, p.18). No contexto actual, ser competente é cada vez mais ser capaz de gerir situações complexas e instáveis (Le Boterf, 2005). As competências deixam de ser perspectivadas como simples *recursos* ao serviço da tecnologia para serem identificadas como *as verdadeiras riquezas*. É, em resultado da complexidade das situações de vida, pessoais, profissionais e sociais que se exige às pessoas a capacidade de “inventar, reconstruir e inovar” sabendo “navegar na complexidade” (*ibid*). Perante a imprevisibilidade e frente à complexidade dos sistemas e das lógicas de acção, “o profissional deve saber tomar iniciativas e decisões, negociar e arbitrar, fazer escolhas, correr riscos, reagir a eventualidades, a problemas ou avarias, inovar no quotidiano e assumir responsabilidades” (*ibid*, p.21). A este respeito, não podemos esquecer que o contexto assume a mesmo grau de preponderância que o próprio indivíduo.

O Capítulo IV denominado “Estudo Empírico – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave” centrou-se na análise dos efeitos da certificação na vida das pessoas no Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave. Com este objectivo seleccionou-se uma amostra

composta por 330 adultos os quais foram certificados pelo respectivo Centro durante o biénio de 2001-2003. Ainda procuramos tentar perceber se estas certificações ou

“equivalências escolares não constituem «pontos finais» ou «metas de chegada», mas sobretudo idealizá-las como «pontos de partida» ou «pontos de passagem» [assumindo-se] como «instrumentos de motivação e mobilização» para um processo permanente de aquisição, aplicação e transferência de novos saberes e novas competências por parte das pessoas adultas” (Silva & Melo, 1999, p.16).

O Capítulo V denominado “Apresentação e discussão dos resultados” procuramos apresentar e reflectir em termos dos efeitos que a certificação teve ao nível dos domínios a que nos propusemos estudar.

Por fim, apresentamos as Conclusões, onde tecemos algumas considerações em torno da problemática em estudo e onde respondemos às questões formuladas que se prendem com análise de possíveis efeitos do Processo de Certificação ao nível *pessoal* (reforço da auto-estima, auto-valorização, realização pessoal e definição de um projecto de vida pessoal); *formativo* (prosseguir nos estudos, motivação para frequência de cursos ou acções de formação e maior interesse pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, aquisição de novos hábitos de leitura e escrita, motivação para questões sociais) e *profissional* (progressão na carreira profissional, mudança de emprego, procura de emprego, aumento salarial, inserção no mercado de trabalho e obtenção de carteira profissional).

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I

ESTRUTURAS/SISTEMAS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: PORTUGAL, FRANÇA E ESPANHA

Este capítulo, tecendo preliminarmente considerações em torno das origens dos Sistemas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, visa apresentar e descrever os dispositivos de Reconhecimento e Certificação de Competências, em três países da União Europeia: Portugal, França e Espanha. Os três países, apesar de sua proximidade geográfica, apresentam diferentes dispositivos de *certificação de competências* reflectindo realidades sociais, educativas e políticas distintas. Portugal e França apresentam dispositivos de certificação semelhantes, baseados nas *competências* que as pessoas adquiriram ao longo da vida. O mesmo não se sucede com a Espanha, em que os sistemas formais de educação e de formação continuam a assumir um papel relevante, não existindo tradição no que respeita ao *balanço de competências*. No entanto, é possível encontrar neste país um processo de equivalência que se baseia na experiência profissional das pessoas.

1. ORIGENS DOS SISTEMAS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EUROPA

As primeiras referências históricas a práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, nos mais diversos contextos, remontam ao período pós-guerra, na década de cinquenta, nos Estados Unidos. Desencadeadas pela reinserção na vida civil, os militares procuravam o reconhecimento das aprendizagens decorrentes da formação especializada (escolar ou profissional) obtida durante a prestação do serviço militar. Neste sentido, terão exigido um reconhecimento formal, mediante atribuição de créditos, que permitisse “encurtar os percursos de formação subsequentes e ajustar o tempo de aprendizagem às necessidades dos indivíduos” (Imaginario, 2001, p.17). Este reconhecimento das experiências facilitar-lhes-ia, assim, o acesso a determinada actividade profissional, posicionando-os melhor face ao mercado de trabalho e conferindo-lhes um outro reconhecimento social. Ou seja, os antigos militares reivindicaram, junto do governo federal, instituições educativas e empresas, acções adequadas à exigência das suas necessidades, vindo estas a desencadear diversos estudos, que delinearão o processo e as acções necessárias para o reconhecimento formal e legal das aprendizagens adquiridas à margem do sistema formal tradicional de educação. Estas exigências alargaram-se posteriormente aos restantes cidadãos que procuraram também o reconhecimento das competências adquiridas através da experiência, motivados pela possibilidade de retomar o seu percursos escolares ou de formação, melhorando as suas possibilidades face à sociedade e ao mercado de trabalho.

No final da década de sessenta, surge o APL - *Accreditation of Prior Learning* - do qual destacamos o trabalho desenvolvido pelo CAEL - *Balatura de Co-operative Assessment of Experimental Learning* e pelo *Council for Adult and Experimental Learning*.

Desenvolvem-se então práticas de *Accreditation of Prior Learning* nos E.U.A que procuraram desenvolver e disseminar técnicas de avaliação das experiências de vida e de

trabalho, cujos principais objectivos eram a obtenção de créditos académicos; a criação e divulgação de publicações de apoio aos técnicos que trabalham no domínio da formação de adultos e da aprendizagem experiencial e a produção de conhecimentos, saberes e aprendizagens dos adultos sobre as boas práticas na avaliação das aprendizagens adquiridas (Nyatanga, Forman & Fox, 1998).

No *Council for Adult and Experimental Learning* (C.A.E.L), a investigação centrou-se em alguns eixos importantes como: i) procurar saber se as aprendizagens experienciais poderiam ser equivalentes às realizadas através de programas tradicionais, e ainda se poderiam ser reconhecidas pelas Instituições Académicas através da atribuição de créditos; ii) estabelecer os procedimentos mais adequados para o seu reconhecimento e acreditação; iii) identificar o tipo de técnicas de avaliação mais pertinentes para avaliar os resultados destas aprendizagens, para além de testes escritos; iv) analisar a eficácia do sistema e as formas de integração deste modelo nos programas educativos tradicionais.

Os resultados deste projecto vieram a confirmar a possibilidade de igualar as aprendizagens não formais às dos programas tradicionais, sendo, então, possível recorrer a uma variedade de provas para efectuar avaliações fiáveis. Acresce a este facto, a possibilidade deste processo poder ser integrado em programa de educação especial e para adultos que se inseriam pela primeira vez ou que retomavam, após abandono inicial, o sistema de educação, valorizando as suas aprendizagens experienciais. Hoje nos E.U.A existem mais de 1200 instituições de Educação de Adultos, que realizam a avaliação e acreditação de aprendizagens adquiridas ao longo da vida. No entanto,

“As práticas norte-americanas a que se acaba de fazer referência, [...] não são linearmente assimiláveis ao dispositivo do balanço de competências institucionalizado na França [...]” (Imaginário, 2001, p.17).

As práticas de reconhecimento e validação acabaram por se disseminar a outros países. O exemplo francês demonstrou que

“[...] a emergência de práticas qualificáveis de balanço de competências precedeu cerca de três décadas à sua institucionalização como dispositivo dotado de identidade própria, no início dos anos 90” (Imaginário, 2001, p.17).

Assim, no caso francês, ainda segundo Imaginário (1995), as práticas qualificáveis de balanço de competências resultaram da “confluência de quatro fontes históricas”:

i) *reestruturação da siderurgia em França (1960-1965)* originada pela necessidade de reconversão de dezenas de milhares de operários do leste do país, dado que os novos postos de trabalho criados exigiam, segundo convenções colectivas, níveis de qualificação e diplomas que os operários siderúrgicos não possuíam. O Ministério de Educação Nacional decidiu proceder à formalização das capacidades requeridas para exercer uma profissão concedendo uma equivalência à experiência prática adquirida pelos trabalhadores;

ii) *reconversão dos militares norte americanos depois da Segunda Grande Guerra.* Os militares da Força Aérea desejavam ver reconhecidas e transpostas para as suas novas vidas civis, a sua formação profissional militar. Insurgiram-se contra a ideia de recomeçar todo um percurso de formação. É aqui que surgem as primeiras referências ao conceito de crédito, enquadrado como a atribuição de equivalência ao que sabiam fazer com objectivo de encurtar os seus percursos de formação;

iii) *movimento feminista “Retravailler”, em França* na década de sessenta, onde Evelyne Sullcrot funda “Retravailler” com objectivo de ajudar mulheres a inserir-se (ou reinserir-se na vida activa). Dirigido principalmente a mulheres que nunca tinham exercido uma actividade profissional específica e que o pretendiam fazer. Reivindicavam

o reconhecimento de saberes práticos adquiridos em diferentes contextos, mas de aplicação prática nas actividades que pretendiam desenvolver (cf. Imaginário, 2001)

IV) *Serviço de Emprego de Quadros (Agence Pour L'Emploi des Cadres - APEC)*, que surge no final da década de setenta e visava prevenir o desemprego de quadros no activo. Em 1975 e 1980 a APEC questiona-se sobre a necessidade de prevenir o desemprego desenvolvendo, então, um trabalho orientado por técnicos especializados neste âmbito, os quais, junto da população, procuraram identificar as suas competências, saberes, conhecimentos, valores e trunfos para que pudessem, eventualmente, integrar-se no mercado de trabalho (cf. Imaginário, 1995).

2. O SISTEMA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM PORTUGAL.

2.1. DA AGÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (ANEFA) À DIRECÇÃO-GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL (DGFV).

Em Portugal, à semelhança de outros países da Europa, tornou-se urgente a criação de um Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que avaliasse e acreditasse, do ponto de vista formal, as competências que os adultos adquiriram nas suas práticas quotidianas, enquanto trabalhadores e/ou cidadãos, e que fosse, simultaneamente, aceite e reconhecido socialmente. Visava-se, acima de tudo, que este sistema contribuísse para a construção de itinerários de educação e de formação ao longo da vida, e que induzisse à mobilização individual em termos de construção ou reconstrução de projectos profissionais, educativos, formativos e até mesmo sociais.

Com a Cimeira do Luxemburgo (1997), onde se assumiu para a União Europeia uma estratégia integrada de Educação e Formação, Emprego, Competitividade e Coesão Social, o Plano Nacional de Emprego lançou as suas primeiras raízes e fontes renovadoras de uma Educação e Formação de Adultos contemporânea, voltada para o futuro. Este assegurou:

“uma estratégia e um sentido, através da articulação entre domínios da educação, formação, emprego e do reconhecimento dos processos de aprendizagem não formais, nomeadamente os ligados aos contextos de vida, de trabalho e de acções de formação não certificadas formalmente; um programa, através da institucionalização do programa *Sociedade s@ber +*, visando a educação e a formação dos adultos, (...) a cargo da *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos* (ANEFA), ainda e só em projecto, pois só viria a ser criada em Setembro do ano seguinte e tão só como *Comissão Instaladora*” (Trigo, 2002, p.121).

Com este objectivo criou-se então um Grupo de Trabalho² com o intuito de debater as questões inerentes a este projecto, o qual apresentou posteriormente as linhas base de acção que levasse ao desenvolvimento de uma Agência Nacional, e que criasse as condições necessárias para construção de um sistema dotado de consenso político e social e tutelado em conjunto pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, visando desta forma, uma articulação coerente e harmoniosa entre as práticas e as políticas de Educação e Formação de Adultos.

Deste trabalho,

“[...] traç[ou-se] vários cenários organizacionais e políticos e o[ptou-se] por rejeitar duas situações extremas: por um lado, considerava-se injustificada a criação de uma ANEFA que apenas viesse a actuar como indutora indirecta, ou simples instância de financiamento e reconhecimento de acções, programas e projectos, exclusivamente originados na chamada sociedade civil, mas, por outro lado, rejeitava-se igualmente a criação de uma ANEFA que se propusesse controlar, enquadrar ou tutelar todas as iniciativas estatais e não-estatais neste domínio, desvalorizando as imensas potencialidades e virtualidades dos processos de desenvolvimento individuais e colectivos radicados na autonomia dos novos movimentos sociais ou impulsionados pelo livre e criativo exercício da cidadania” (Melo, Lima & Almeida, 2002, pp.115-116).

Em Maio de 1998, este Grupo de Trabalho, propôs a criação de uma instituição independente cuja estratégia apontava para a construção de um sistema descentralizado e autónomo e desvinculado do sistema escolar. Esta, que se desejava promotora de um percurso educativo com currículos, níveis e certificação em tudo diferentes do sistema escolar, propunha-se simultaneamente realizar o reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida. Surge finalmente, em Setembro de 1999, a

² Este Grupo de Trabalho foi constituído por docentes da Universidade do Minho (Licínio C. Lima, Almerindo Janela Afonso e Carlos Estêvão) os quais elaboraram um estudo para construção de um modelo institucional (cf. Lima, Afonso & Estêvão, 1999).

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, cuja Comissão Instaladora tomou posse em Abril de 1999 sob a tutela dos dois ministérios anteriormente referidos. Na revista *Saber Mais*, Ana Benavente clarificou os objectivos da ANEFA salientando que

“[...] esse projecto significa passar a barreira do som! Queremos reconhecer a cada adulto o direito a ver formalmente validados os seus saberes, o que significa um grande esforço prévio para definir as competências que são necessárias para o 6º ano, o 9º ano, o ensino secundário. [...] Aquilo que se pede à educação e formação de adultos, hoje em dia, é ter respostas adequadas à diversidade de situações e poder responder a grupos-alvo prioritários [...] Tudo isto é realmente um grande desafio, sobretudo se tivermos em conta que, segundo a nossa concepção de educação e formação de adultos, em todas as instituições, em todos os espaços sociais, desde as autarquias, às empresas, às associações culturais, recreativas, de carácter educativo, pode e deve haver essa oferta. Portanto, entendemos esta Agência não como um organismo que vem criar novas formas de organização, mas que vem, sobretudo, animar, incentivar, coordenar aquilo que corresponderá, cada vez mais, a uma dinâmica social” (Benavente, 1999, pp.5-6).

Inspirado em modelos europeus, a ANEFA baseou-se no modelo francês do *balanço de competências* e no modelo britânico de validação das qualificações *National Vocational Qualification* (NVQ) e do *Qualification Curriculum Authority* (QCA).

A organização de um *Sistema de Validação e Certificação de Competências* surge então com a Agência Nacional de Educação Formação de Adultos (ANEFA) a 28 de Setembro de 1999, como um Instituto Público, sujeito à dupla superintendência e tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, funcionando em regime de instalação por um período de dois anos, estatuto que manteve até à sua integração na Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) (cf. Decreto - lei nº 387/99).

No panorama dos diferentes actores institucionais da educação e formação de adultos, a ANEFA surge com objectivo de intervir em novos domínios, designadamente ao nível do reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida. As linhas estruturantes de intervenção apostam num modelo de educação e formação de adultos que valoriza os percursos já realizados, bem como os saberes e competências adquiridas ao longo da vida em situações informais e não formais. Para

além da sua intervenção ao nível do reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas tem como objectivos a promoção de itinerários formativos diversificados para adultos pouco escolarizados e com qualificação profissional insuficiente, bem como a diversificação e diferenciação de modalidades de educação e formação alternativas ao ensino regular, nomeadamente através da implementação de ofertas de curta duração, flexíveis e capitalizáveis, combinando a formação escolar com formação qualificante.

Estas intervenções operacionalizam-se em quatro medidas fundamentais:

1. O *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)* realizado com base no Referencial de Competências-Chave da ANEFA;

2. Os *Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)* que se destinam adultos maiores de 18 anos que não possuem a escolaridade básica de 9 anos, sem qualificação profissional, empregados ou desempregados. Esta oferta de educação assume uma dupla certificação escolar e profissional sendo as áreas profissionais³ variadíssimas. No final do percurso formativo, o adulto que concluir um Curso EFA recebe uma Carteira Pessoal de Competências-Chave e um Certificado de Educação e Formação de Adultos: Básico 3 (B3), equivalente ao 9º ano de escolaridade e nível II de qualificação profissional ou Básico 2 (B2), equivalente ao 6º ano de escolaridade e nível I de qualificação profissional; ou ainda Básico 1 (B1), equivalente ao 4º ano de escolaridade e nível I de qualificação profissional;

³ As áreas profissionais dos Cursos EFA são: administração e gestão, agricultura e pesca, agro-indústrias, artes e tecnologias artísticas, ciências humanas exactas e da vida, comércio, construção civil e obras públicas, electricidade, electrónica e telecomunicações, energia, frio e climatização, hotelaria/restauração e turismo, indústrias gráficas e de papel, informação, comunicação e documentos, informática, madeiras, cortiça e mobiliário, mecânica e manutenção, metalurgia e metalomecânica, qualidade, serviços pessoais e a comunidade, têxtil e vestuário.

3. As *acções S@ber+*, de curta duração destinam-se a pessoas adultas empregadas independentemente da habilitação escolar ou qualificação profissional que possuem e visam o reforço ou aquisição de competências nos domínios profissional ou pessoal, em diversas temáticas, designadamente: Literacia Tecnológica, Internet para o Cidadão, Línguas Estrangeiras, Português como 2ª Língua, Euro, Cidadania Europeia, Matemática para a Vida, Contabilidade e Gestão, Expressão e Comunicação; Oficinas de Leitura e Escrita e Cidadania e Ambiente. A frequência com aproveitamento de um ou mais módulos das Acções S@ber+ confere um certificado de formação;

4. A ANEFA promove ainda e apoia paralelamente a criação de um *Rede de Clubes S@ber+* que se constituem como espaços de acolhimento, informação, orientação e convívio de adultos em busca de novos conhecimentos e competências numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Dos referidos domínios, em termos de Educação e Formação de Adultos, destaca-se a iniciativa do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que se tem vindo a consolidar numa Rede de Centros (nos termos da portaria nº1082-A/2001, de 5 de Setembro) em todo o território, prevendo-se até 2006, a criação de 84 Centros. Isto demonstra que,

“[...] o desenvolvimento desta Rede de Centros RVCC em todo o território é o sinal de que a dinamização da Educação e Formação de Adultos, enquanto sistema que possibilite o acesso generalizado destes à progressão educativa, tecnológica, cultural e profissional, de forma autónoma e permanente, pode e deve ser conduzida através da valorização das aprendizagens adquiridas ao longo da vida” (Eiras, 2002, p.13).

Esta rede tem sido, paulatinamente, construída através de um processo de acreditação de entidades de natureza diversa, pública ou privada, enraizadas nas comunidades em que se inserem. A título de exemplo referimos as associações de desenvolvimento local/regional, associações empresariais, associações de municípios e instituições públicas (escolas do ensino básico e secundário, Instituto de emprego e

formação Profissional - IEFP). Inerente à criação da rede enfatizam-se outros aspectos tais como: i) as necessidades das populações; ii) os critérios de acessibilidade das populações; iii) a diversidade dos públicos destas entidades.

Assim, o sistema estender-se-á a todo território nacional e ilhas, propondo a criação de pelos menos um Centro em cada NUT III⁴, forma a atenuar as assimetrias regionais e favorecer a igualdade de oportunidades.

A apreciação das candidaturas para acreditação de novos centros de RVCC, encontra fundamento no Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (cf. portaria nº1082-A/2001, de 5 de Setembro). Este regulamento tem como principal finalidade identificar os projectos/entidades que reúnem condições de partida e que demonstram possuir as capacidades e competências básicas fundamentais para integrem a Rede dos Centros de RVCC.

Cabe ao Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (Prodep III) disponibilizar os recursos financeiros, antecipadamente negociados com a Comissão Europeia no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio. Legislado no Despacho Conjunto nº 262/2001, de 22 de Março, que aprova o regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da Medida 4, Acção 4.1 – Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos e Competências Adquiridas ao Longo da Vida. É de destacar, que a rede de Centros de RVCC integra entidades financiadas pelo PRODEP III e a partir de 2003, entidades previamente acreditadas pela Direcção-Geral de Formação Vocacional que se auto financiem como previsto no artigo 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

⁴ Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins estatísticos.

A Rede constituiu-se em Novembro de 2000, com entrada em observação de seis entidades. Na região Norte, Associação Industrial do Minho (AIMinho), Associação Nacional de Oficinas e Projectos (ANOP); na região de Lisboa e Vale do Tejo, a Escola Nacional de Bombeiros (ENB) e o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) - Centro de Formação Profissional do Seixal e, por último, na região do Alentejo, Agência para Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste (ESDIME).

Entre o ano 2001 e 2005 e no cumprimento da meta negociada pelo Estado Português com a União Europeia já entraram em funcionamento, cerca de noventa e quatro centros, dos quais treze são auto-financiados e promovidos por diversas entidades (cf. www.dgfv.min-edu.pt) que asseguram a sua instalação e funcionamento dentro das condições legalmente estabelecidas, através de um financiamento próprio.

2.2. O MODELO DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS AO LONGO DA VIDA EM PORTUGAL – OS CENTROS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS.

2.2.1. Objectivos dos Centros

O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências tem como objectivo dar a oportunidade a todas as pessoas adultas, com mais de 18 anos, de serem reconhecidas – pessoal, social e oficialmente – as competências, conhecimentos e saberes que foram adquirindo ao longo da vida nos mais variados contextos, promovendo e facilitando percursos de educação e formação com certificação escolar (e profissional) obrigatória.

2.2.2. Eixos de actuação dos Centros

Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências organizam-se em torno de três eixos fundamentais, que passamos a destacar: o

Reconhecimento de Competências, a Validação de Competências e a Certificação de Competências.

O *Reconhecimento de Competências*, primeiro eixo, desdobra-se em funções de aconselhamento e acompanhamento, enquadradas nos princípios metodológicos e nos objectivos do balanço de competências. O aconselhamento corresponde a actividades de acolhimento através do preenchimento de uma ficha de inscrição e, se necessário, uma entrevista de diagnóstico de competências que permite efectuar uma pré-selecção dos adultos que reúnem condições para integrar o respectivo processo. É neste momento que se procede à explicação dos objectivos, funcionamento e metodologia subjacentes ao Centro, junto dos adultos, bem como à identificação das expectativas do adulto que se inscreve, sendo esta tarefa da responsabilidade do profissional de RVCC. O acompanhamento resume-se ao processo de identificação pessoal de competências previamente adquiridas ao longo da vida consubstanciado num conjunto de actividades assentes

“[...] numa lógica de balanço de competências, na qual se promovem ocasiões de identificação e avaliação de competências, utilizando, para o efeito, um conjunto diversificado de meios (entrevistas individuais e colectivas, actividades práticas, testes, jogos...)” (ANEFA, 2001a, p.13).

No decorrer das actividades, o adulto deverá construir, com apoio dos técnicos: o profissional de RVCC e os formadores das quatro áreas de Competências-Chave - Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação, Tecnologias da Informação e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade, o seu *dossier pessoal*, anexando, sempre que se justifique, evidências/provas documentais das competências que vai mencionando.

Em suma,

“[...] o processo de reconhecimento pessoal das competências [...] proporciona ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o à identificação das suas competências e promovendo a construção de projectos pessoais e profissionais significativos” (ANEFA, 2001a, p.13).

Concluído o *dossier pessoa* este é analisado pelo profissional de RVC e pelos formadores das diferentes áreas de Competências-Chave. A análise do *dossier pessoa* respeita os princípios orientadores prescritos pelo Referencial de Competências-Chave da ANEFA, para as quatro áreas, e em função dos três níveis de certificação (Básico 1, Básico 2 e Básico 3). Em função dos critérios de evidência propostos no RCC, os respectivos profissionais procurarão desocultar no *dossier pessoa* as evidências definidas no RCC. Desta análise poderão surgir três situações distintas:

1. A ausência de determinadas competências, em uma ou mais áreas, o que implicará a necessidade de Formação Complementar, a qual é ministrada pelos respectivos formadores no Centro. Esta Formação Complementar não pode exceder na totalidade das quatro áreas de Competências-Chave as 25 horas de formação pois tem como objectivo colmatar pequenas necessidades formativas;
2. A existência de acentuadas necessidades formativas implica que os adultos sejam encaminhados pelos profissionais para outras ofertas de educação e formação de adultos (OEFA) que se coadunem com o tipo de necessidades formativas diagnosticadas pelos formadores. Esta formação é ministrada fora do Centro sendo promovida por outras entidades de educação/formação (Acções S@ber +, Cursos EFA e outros cursos);
3. Por último, caso não se verifique a necessidade de formação complementar em nenhuma das áreas de Competências-Chave o adulto efectuará o seu Pedido de Validação de competências sendo estas posteriormente formalizadas na sessão de júri.

Importa acrescentar que as Formações Complementares são acções de curta duração organizadas de acordo com Referencial de Competências-Chave e estruturadas

a partir de competências de que o adulto é portador e que foram identificadas durante o processo de reconhecimento e/ou validação de competências. Estas acções de formação permitirão que o adulto possa adquirir novas competências, complementando um determinado nível formativo conducente ao processo de certificação.

O segundo eixo, *Validação de Competências* constitui o acto formal realizado pela entidade e que se consubstancia num conjunto de actividades que visam apoiar o adulto no processo de avaliação das suas competências, relativamente às quatro áreas de Competências-Chave e aos três níveis de certificação escolar possíveis, como consta no referencial de Competências-Chave da ANEFA. O Júri de Validação assume a posição mais relevante deste eixo, com a principal missão de analisar e avaliar o *dossier pessoal* apresentado, interpretando a correlação entre todas as evidências aí documentadas e o referencial de Competências-Chave. Sempre que se justifique, deverá promover actividades de demonstração de competências que permitam aferir as competências menos claras descritas/documentadas no *dossier pessoal*. Finalmente, e tendo sempre em consideração o Pedido de Validação de Competências apresentado pelo adulto, o júri deverá ainda posicioná-lo nas várias unidades de Competências-Chave de cada uma dos níveis B1, B2 e B3.

Por último, a Certificação de Competências formaliza as competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais e constitui

“[...] a confirmação oficial e formal das competências e qualificações adquiridas através da formação e/ou experiência, em princípio, identificadas no processo de reconhecimento, avaliação e validação” (ANEFA, 2001a, p.14).

A actividade-chave deste eixo consiste na oficialização da validação das suas competências através do seu registo na Carteira Pessoal de Competências-Chave e mediante a emissão de um certificado de equivalência aos 3º, 2º ou 1º Ciclos do Ensino Básico, sempre que obtenha a certificação na totalidade das quatro áreas de Competências-Chave.

O *dossier pessoal* fica na posse do adulto, recebendo mais tarde o Certificado equivalente ao nível a que foi certificado e a respectiva Carteira Pessoal de Competências-Chave.

Garantidos estes três eixos de intervenção, os centros de RVCC asseguram uma oferta diversificada de serviços a partir de seis funções fundamentais: animação local, informação, aconselhamento, acompanhamento, formações complementares e provedoria.

2.2.3. Referencial de Competências-Chave

Baseando-se em experiências desenvolvidas em outros países neste campo tornou-se imprescindível elaborar um referencial que definisse

“[...] as competências essenciais e valiosas na nossa sociedade do conhecimento e da globalização, que crie as condições para oferecer a todos e cada um dos cidadãos e cidadãs adultos uma igualdade de oportunidades perante a educação e a formação ao longo da vida” (Alonso, Imaginário & Magalhães, 2001, p.5).

O Referencial de Competências-Chave, inserido num quadro conceptual mais alargado da *aprendizagem ao longo da vida*, constitui-se como um instrumento imprescindível com vista a orientar o próprio processo de reconhecimento e validação e certificação de competências; estruturar o desenho curricular de percursos de educação e formação sustentados nas Competências-Chave e guiar a concepção da formação de agentes de educação e formação de adultos

O Referencial de Competências-Chave é entendido como uma matriz integradora entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projectos de educação e de formação de adultos. A sua organização assenta em quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e na contextualização das competências, consideradas todas elas necessárias para formação da pessoa/cidadão

do mundo actual. As suas áreas nucleares são: Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Tecnologias da Informação e Comunicação e a Cidadania e Empregabilidade.

As competências adquiridas pelos adultos ao longo da sua vida e identificadas pelo profissional de RVCC e formadores são reconhecidas neste quadro orientador que, por sua vez, indicará se estas são suficientes e adequadas para poderem ser validadas e certificadas. Este quadro orientador denominado de Referencial de Competências-Chave sustenta-se em princípios identificados na sua construção, e que, portanto, devem orientar o seu desenvolvimento em diferentes contextos de utilização, no reconhecimento e validação de competências e nos processos de desenvolvimento curricular no âmbito da formação. Estes são:

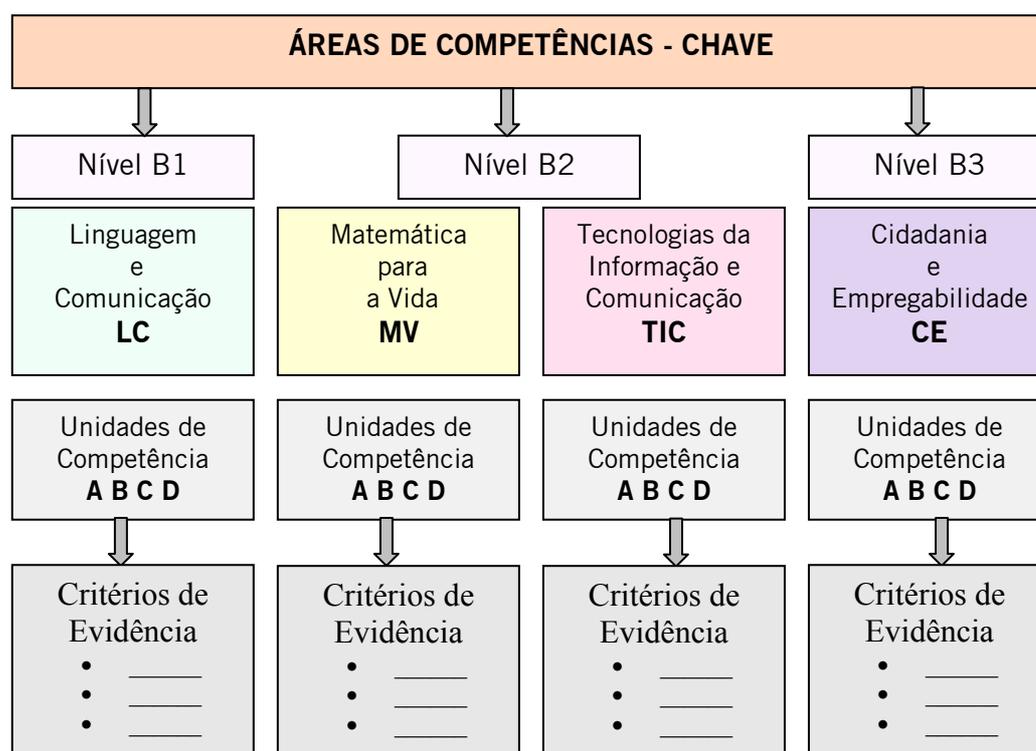
1. Adequação e relevância – as competências não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente dos indivíduos; cada indivíduo tem as suas características individuais e o referencial de Competências-Chave tem que ser, de certa maneira, adaptado às suas aprendizagens;
2. Abertura e flexibilidade – referencial suficientemente aberto de forma a permitir a sua adaptação à heterogeneidade e diversidade dos adultos; o referencial tem que ser suficientemente abrangente e moldável para cada indivíduo;
3. Articulação vertical e horizontal – as competências complementam-se numa matriz articulada onde todas ou parte delas são mobilizadas para resolução de problemas a diferentes níveis; o referencial de Competências-Chave tem que permitir a movimentação das aprendizagens, de forma a dar resposta às variadíssimas matérias e temas que daí surgem;
4. Equilíbrio – a opção por quatro áreas de Competências-Chave significa que todas elas se consideram relevantes e necessárias para a formação da pessoa no mundo actual; esta divisão permite abranger os vários temas considerados

essenciais na actualidade, para que sejam validadas e certificadas competências realmente significativas.

O Referencial de Competências-Chave credibiliza o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ao permitir que haja um enquadramento específico das competências.

Em suma, a validação e a certificação de competências adquiridas ao longo da vida, mencionadas no seu *dossier pessoal* reportam-se ao referencial de Competências-Chave da ANEFA, que se organiza por níveis: Básico 1, Básico 2, Básico 3 e que abrange as quatro áreas anteriormente mencionadas. Observe-se a seguinte figura:

Fig.1- Organização do Referencial de Competências-Chave



Fonte: Revista Saber Mais, nº14, 2002, p.6.

A estrutura do referencial deve permitir uma leitura suficientemente flexível, de forma a suscitar uma pluralidade de combinações de competências nos diferentes

projectos de reconhecimento e de formação, distinguindo os percursos e os ritmos conforme as necessidades dos formandos nos seus contextos de vida.

2.2.5. Profissionais dos Centros

As actividades desenvolvidas nos Centros resultam do trabalho conjunto e articulado de uma equipa de profissionais, responsáveis pelas actividades desenvolvidas no eixo do reconhecimento, os formadores das áreas de Competências-Chave, responsáveis pelas actividades realizadas no âmbito do processo de validação e ainda, os técnicos de apoio administrativo e de apoio à gestão financeira.

A equipa dos CRVCC é coordenada por um Director e/ou Coordenador nomeado pelas entidades promotoras dos Centros.

O profissional de RVCC acompanha o adulto desde o momento em que inicia até ao momento em que termina o processo no Centro. Por isto, conhece e domina todos documentos orientadores e enquadradores do processo de RVCC, articula/coopera com todos os outros elementos da equipa e integra o Júri de Validação. As suas principais funções situam-se no processo de identificação e reconhecimento de competências de que os adultos são portadores. Este profissional deve possuir perfil adequado ao desempenho destas funções, de entre as quais uma formação académica na área das Ciências Sociais e Humanas, formação específica na área de Educação de Adultos e experiência profissional relevante e comprovada na área de Educação e Formação de Adultos. Igualmente deve ser detentor de conhecimentos específicos na utilização do Balanço de Competências e possuir, se possível, ligação efectiva à realidade local onde se insere o Centro. As suas funções e responsabilidades são:

1. “Informar, aconselhar e acompanhar o candidato na definição do seu percurso no Centro;

2. Orientar o processo de competências adquiridas;
3. Apoiar o candidato na apresentação da candidatura ao processo de validação;
4. Identificar as necessidades de formação e incentivar o desenvolvimento das competências pessoais, profissionais e sociais dos Recursos Humanos do Centro;
5. Interpretar os referenciais de competências e procurar as suas relações internas;
6. Trabalhar em colaboração estreita com os formadores das formações complementares e com júri de validação” (ANEFA, 2001a, p.36).

Outra parte importante da equipa são os formadores, os quais devem articular-se com o profissional de RVCC no processo de reconhecimento de competências, promovendo a validação das competências dos adultos e tendo sempre por base o Referencial de Competências-Chave. Deverão produzir actividades de demonstração de competências, participar no júri de Validação e ainda, assegurar as formações complementares. Estes têm de ser detentores de habilitações académicas e profissionais que, nos termos da lei, permitam o acesso à docência (ou reconhecida como equivalente para a docência na educação básica) e possuir o Certificado de Aptidão Profissional de Formador (CAP). Devem também possuir preparação pedagógica e formação e experiência comprovada na área da educação e formação de adultos. As suas funções e responsabilidades são:

1. “Desenvolver a formação dos módulos de uma ou mais áreas de Competências-Chave;
2. Interpretar os referenciais de competências e procurar as suas relações internas;
3. Julgar a qualidade das provas produzidas, uma vez que os formadores, estão mais próximos dos adultos e poderão ser algumas das pessoas mais capazes para realizar essa tarefa;

4. Posicionar, após a validação das competências o candidato em níveis de competências (B3, B2 e B1);
5. Cooperar com os outros actores do centro de RVCC” (ANEFA, 2001a, p.36).

Os técnicos de apoio administrativo e apoio à gestão financeira são o suporte de toda a restante equipa de profissionais, assegurando o trabalho logístico do Centro de RVCC. É fundamental que os técnicos de apoio à gestão financeira detenham formação específica na área de contabilidade ou de gestão e possuir ainda conhecimentos específicos de gestão de fundos comunitários.

Outro elemento fundamental da equipa de profissionais RVCC é o avaliador externo que, embora não intervenha de forma permanente e contínua no processo, desempenha um papel crucial no Júri de Validação. Com uma actuação independente de todo o processo, o avaliador externo assume como principais funções legitimar socialmente o processo de RVCC e promover o reconhecimento social das competências do adulto, facilitando a concretização do seu projecto pessoal, contribuindo para a rede de parcerias estratégicas entre o Centro e outras entidades da comunidade em que se insere. O avaliador externo é acreditado através de um concurso público promovido pela Direcção-Geral de Formação Vocacional. As suas principais funções e responsabilidades resumem-se às seguintes:

1. “Contribui para a rede de parcerias estratégicas entre o centro e outras entidades da Comunidade;
2. Promove o reconhecimento social das competências, validadas e certificadas do candidato;
3. Interpreta os referenciais de Competências-Chave;
4. Valida as competências identificadas do candidato, em função dos referenciais;
5. Posiciona, após a validação das competências, o candidato nos níveis B3, B2 e B1;

6. Coopera com outros actores do RVCC;
7. Assegura a confidencialidade das informações referentes a cada candidato;
8. Regula o processo de RVCC, assegurando a conformidade entre os princípios orientadores, os critérios, normas e procedimentos” (ANEFA, 2001a, p.36).

O avaliador externo é instigado a desenvolver um papel de cooperação com os outros actores do processo de RVCC, uma vez que existe um conjunto de particularidades que ele, como avaliador externo, poderá desconhecer. No entanto, o facto de ser um “actor” externo a todo o restante processo visa contribuir para a imparcialidade que se lhe exige neste tipo de processo.

2.2.5. Metodologia subjacente ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

As práticas de reconhecimento de competências, em Portugal, parecem ainda estar num quadro conceptual enublado, conduzindo a práticas difusas de balanços de competências. Todavia, este constitui a oportunidade de o indivíduo fazer uma auto-avaliação do seu percurso profissional, formativo, pessoal e social. Os saberes e competências adquiridos, não só na esfera profissional, mas também na família, na escola e nos nossos tempos livres constituem adquiridos que podem ser transferidos para o mundo do trabalho.

O que significa *Balanço de competências*? Aqui importa compreender a designação, clarificando o sentido dos vocábulos *Balanço* e *Competência*. Por *Balanço* entende-se um estado de indecisão, em que se analisam os aspectos positivos e negativos de algo, neste contexto, da vida pessoal, formativa, profissional e social de cada adulto. No entanto, explicitaremos de forma sucinta o seu sentido. Apesar das dificuldades inerentes à definição de competência, dado o seu carácter polissémico, podemos, num sentido mais amplo, concebê-la como a capacidade de mobilização de conhecimentos e saberes com vista à realização/ resolução de uma determinada

tarefa/problema inserida num determinado contexto, sendo o seu possuidor ainda capaz de transferir esses mesmos conhecimentos para outros contextos em função de determinadas tarefas/problemas. Num sentido mais restrito e específico, a *Competência* deverá ser entendida como capacidade de realizar uma tarefa particular em condições específicas.

Desta forma, o *Balanço de Competências* assume-se como um processo dinâmico que permite analisar os pontos fracos e fortes de determinadas competências do indivíduo, as quais podem ser gerais ou específicas. Subjaz por parte do indivíduo uma atitude voluntária que mediante um processo activo, personalizado e complexo, articula dimensões pessoais e sócio-profissionais. O *balanço de Competências* apresenta-se como já foi reforçado atrás, como

“[...] um processo dinâmico que vai permitir a qualquer pessoa conhecer-se melhor, descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais e estabelecer um projecto de vida” (Jordão, 1997, p.11).

Este por sua vez implica um trabalho coeso, dinâmico e exploratório que envolve profissionais⁵ que suscitam a produção de elementos de análise relacionados com saberes e competências adquiridas pelos sujeitos indispensáveis à construção de projectos profissionais. Fazer um balanço de vida, seja em que momento for, pode constituir um processo muito difícil e até doloroso. Todos nós sabemos que a memória apaga muita coisa, deixando por vezes as más recordações. Nunca podemos esquecer “que fazer um balanço pessoal é desenvolver um conjunto de capacidades adormecidas” (Jordão, 1997,p.14)

Ao pormos em prática o *Balanço de Competências*, importa adaptarmos e individualizarmos o processo a cada sujeito, respeitando as suas idiossincrasias. Cada um é um sujeito detentor de uma história de vida única e singular, marcada por

⁵ No caso dos Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências envolve a colaboração do profissional de RVCC e dos formadores das respectivas áreas de Competências-Chave.

acontecimentos específicos que suscitaram o desenvolvimento de competências. Além de ser um processo de valorização de si próprio permitirá também em última análise proporcionar um melhor futuro em termos profissionais e pessoais e a (re)definição de um novo percurso de vida. Desta forma, os objectivos estabelecidos ao longo do processo de balanço de competências vão sendo adaptados ao indivíduo e à fase do processo. O objectivo último é a construção/elaboração de uma síntese do balanço, formalizando um plano de acção para a concretização dos projectos profissionais do indivíduo alvo de balanço de competências.

Neste sentido, o *Balanço de Competências* deve permitir não só a análise das competências profissionais e pessoais, assim como as aptidões e motivações mas também permitir a definição de um projecto profissional e pessoal de vida. Neste plano de acção identificam-se aspectos que convém melhorar, potencialidades a desenvolver, passos a percorrer que podem muitas vezes passar pela necessidade de uma formação adicional. Este processo poderá inscrever-se num processo de orientação a empreender com ajuda de um técnico de orientação, que o levará à definição de um projecto de vida. O *Balanço de Competências* é uma forma de reconhecimento dos quatro pilares⁶ fundamentais da educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”.

O *Balanço de Competências*, entre outros objectivos procura envolver os adultos na constituição de uma carteira pessoal de “saberes em uso” reunindo sempre provas ou evidências desse itinerário, procurando formas (reconhecidas) de validar essas

⁶ Os quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Aprender a conhecer refere-se ao domínio dos instrumentos do conhecimento, proporcionando a compreensão do mundo e o prazer de conhecer, compreender e descobrir, o que pressupõe “aprender a aprender”; aprender a fazer assume uma estreita relação com dimensão anterior e remete, de forma geral, para competências que tornem o indivíduo apto à realização de diversas actividades e ao trabalho em equipa; aprender a viver com os outros compreende o desenvolvimento de competências como compreensão do ponto de vista do outro, a descentração de si próprio, a gestão de conflitos, a valorização da pluralidade de saberes e por último aprender a ser implica o desenvolvimento da personalidade de cada um, no sentido de agir com autonomia, distinção e responsabilidade, tendo em conta todas as potencialidades do indivíduo, promovendo a sua valorização como um todo (cf. Delors, 1996).

competências, saberes, valorizando caminhos percorridos e potenciando a força necessárias para empreender voluntariamente novas aprendizagens.

3. OS DISPOSITIVOS DE RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM FRANÇA

As práticas de Reconhecimento e de Validação de Competências Adquiridas ao longo da vida, em França, tiveram lugar no início dos anos oitenta tendo sido impulsionadas, em certa medida, pelo contributo dado pelo Québec, o qual em articulação com o governo desenvolveu uma iniciativa denominada *Délégation à la Formation Professionnelle*, que criou um grupo oficial de trabalho com responsáveis pelo modelo quebequense de Reconhecimento e Validação e investigadores franceses.

Actualmente as práticas de reconhecimento e de validação de competências, neste país, são parte integrante das políticas governamentais e sindicais em termos de educação e formação com vista a facilitar o acesso à educação e à formação ao longo da vida e constituem um forte veículo de valorização pessoal, social e profissional.

A França tem vindo a implementar dispositivos no domínio do reconhecimento e da validação das aprendizagens adquiridas ao longo da vida nomeadamente os Balanços de Competências no âmbito da formação contínua, o sistema de *Validation des Acquis Professionnels* (VAP) no âmbito do Ministério da Educação Nacional, dispositivos desenvolvidos no âmbito de organismos e instituições de formação com responsabilidade na entrega de títulos e certificados de formação nomeadamente *Association pour la Formation Professionnelle des Adultes* (AFPA), no âmbito do Ministério do Trabalho.

Todos estes dispositivos centram-se nas aquisições informais que as pessoas realizaram ao longo da vida nos mais diversos contextos e situações de vida. No entanto, os referidos dispositivos assumem diferentes finalidades, características, estruturas e procedimentos. Assumindo que todos eles possuem um papel preponderante no âmbito

das políticas de educação e formação de adultos iremos apenas deter-nos nos dispositivos de Balanço de Competências e na *Validation des Acquis Professionnels*⁷.

3.1. BALANÇO DE COMPETÊNCIAS

3.1.1. Objectivos do Balanço de Competências⁸

O balanço de competências,

“[...] permite aos trabalhadores analisar as suas competências profissionais e pessoais, [...] as suas atitudes e motivações, afim de definir um projecto profissional e, caso se justifique, um projecto de formação” (Feurtrie, 1997, p.48).

Segundo Imaginário (2001) não estamos perante uma definição, formalmente, muito rigorosa, facto este que surge da necessidade de a precisar em termos mais operacionais, como uma

“[...] prática de validação que se situa num momento que lhe é especificamente dedicado, mais ou menos longo, organizado numa ou várias sequências, durante o qual uma pessoa se encontra inserida em um *procedimento assistido e guiado de auto-avaliação*. O balanço de competências centra-se na pessoa: pressupõe uma tomada de consciência e uma reapropriação pessoal das suas aquisições e implica, na fase de análise, um olhar sobre o passado longínquo ou próximo, na perspectiva de abrir vias para o futuro” (Bayard citado por Imaginário, 2001, p.27).

⁷ Feurtrie faz referência a um outro dispositivo de reconhecimento de adquiridos denominado por Posicionamento (*positionnement*). O Posicionamento constitui um dispositivo que tem como finalidade a avaliação de adquiridos de formação obtidos por vias diversas. Este não constitui um processo de validação nem mesmo de balanço de competências, apenas permite reduzir a duração de determinado percurso de formação implicando, no entanto, a frequência mínima de tempo de formação para obter o diploma pretendido independentemente da qualidade do percurso de formação anterior. Este permite também reduzir a duração de estágios em determinadas empresas. Este procedimento não se aplica ao Ensino Superior não se sucedendo o mesmo no que diz respeito ao Ministério da Educação Nacional e da Agricultura (cf. Feurtrie, 1997).

⁸ A denominação *Balanço de Competências* tem sido objecto de crítica, porque por um lado, o termo “balanço” terá uma conotação estática, de uma constatação mais do que uma projecção para o futuro, e, por outro lado, o de *competência* remeterá para a noção inversa, a de *incompetência*. Sobre este assunto cf. Imaginário, 1995, o qual se debruça sobre a discussão apresentada em torno desta conotação estática.

A este respeito, há ainda quem reforce a ideia que o balanço de competências,

“[...] não é um fim em si mesmo, mas um ponto de partida, [a partir do qual] os trabalhadores constroem eles próprios o seu projecto profissional, podendo este tomar a forma de uma formação inicial, de uma reconversão, de uma mudança de posto de trabalho, de uma progressão na carreira, a curto ou a longo prazo” (Pouverein citado por Imaginário, 2001,p.28).

Independentemente das possíveis definições, o Balanço de Competências⁹ constitui

“[...] um direito do trabalhador por conta de *outrém*, concretamente sob forma de licença, remunerada, para realizar o seu balanço de competências, à semelhança, justamente, do que também lhe é reconhecido para frequentar acções de formação contínua (Imaginário, 2001,p.23).

No entanto, importa referir que para efectuar um balanço de competências uma das exigências é que determinado trabalhador possua experiência de, pelo menos, cinco anos consecutivos ou não, e ter antiguidade na empresa de, pelo menos, doze meses.

O balanço de competências permitirá ao adulto fazer análise das suas competências e, posteriormente, a síntese das suas experiências pessoais e profissionais. Desta forma, o processo de balanço de competências poderá assumir dois tipos de dimensões: uma dimensão retrospectiva e outra dimensão prospectiva. Na primeira, o indivíduo terá de ser capaz de identificar competências, saberes, motivações, interesses e conhecimentos adquiridos ao longo das diferentes etapas da sua vida, nos mais diversos contextos, formais, não formais e informais, e na segunda dimensão exige-se do indivíduo a capacidade de formular escolhas e de se confrontar com a realidade definindo eventuais projectos de formação ou de vida.

⁹ O direito ao *Balanço de Competências* encontra-se consignado em três textos fundamentais: o acordo Nacional Interprofissional de 3 de Julho de 1991, relativo à formação e ao aperfeiçoamento profissional, a Lei n° 91-1405 de 31 de Dezembro de 1991, relativa à formação profissional e ao emprego, e o decreto n° 92-1075 de Outubro de 1992 relativo ao balanço de competências. Estes decretos foram alvo de alterações posteriores, mas estes não alteraram substancialmente o quadro jurídico do balanço de Competências (Imaginário, 2001). Este dispositivo jurídico insere-se, enquanto tal, na lógica da formação contínua que remonta ao início da década de 70 (cf. Lei de 16 de Julho de 1971).

3.1.2. Entidades promotoras do Balanço de Competências

As entidades que promovem o processo de balanço de competências são na sua generalidade organismos que exercem a sua actividade no âmbito de acordos específicos ou de convenções¹⁰ e que obedecem a um conjunto de regras e procedimentos regulamentados. A publicação destas entidades é feita com uma periodicidade anual estando sujeitas às disposições regulamentares previstas¹¹

A maioria dos Centros Interinstitucionais de Balanço de Competências¹² (CIBC) constituem uma Rede Nacional de Centros que, por intermédio de entidades públicas ou privadas, prestam este tipo de serviço ao público.

É da responsabilidade dos parceiros sociais e dos poderes políticos impulsionar, coordenar e avaliar globalmente o desenvolvimento dos balanços de competências (cf. Levy-Leboyer, 1993) estando estes, por sua vez, sujeitos a determinadas obrigações e tipos de controlo.

3.1.3. Público-alvo do Balanço de Competências

O balanço de competências foi originariamente pensado para activos empregados e nesta altura falava-se exclusivamente de “balanço de competências-tipo”. Todavia, este processo ganhou “[...] novos públicos, os mais penalizados em termos socioprofissionais, tanto jovens como adultos, desempregados (ainda ou já) ou em risco de desemprego”

¹⁰ Como os COPACIF – Comité Paritaire du Congé Individuel de Formation -, que são organismos paritários de ramos, a ANPE – Agence Nationale pour l’emploi -, APEC – Association Pour l’Emploi des Cadres, etc. Segundo Feurtrie (1997) foram constituídas até 1994 cerca de 700 centros de balanços de competências, sendo na sua grande maioria Associações.

¹² A título de curiosidade, e segundo informação proveniente de organismos que promovem o *balanço de competências*, em 1994, 700 centros de balanços de competências activos efectuaram 125 mil balanços com duração de 19 horas cada um. Em 1995 foram realizados 109 mil balanços com duração de 18 horas cada um e em 1997 registaram-se 107 mil balanços de competências com duração de 16 horas cada um.

(Imaginário, 2001, pp.72-73). Entre os activos empregados verificam-se diferenças regionais (atribuíveis ao seu maior ou menor dinamismo), de dimensão das empresas (rarem os sujeitos provenientes das PME), de níveis de qualificação (predominam os do enquadramento intermédio e os quadros), de grupos etários (principalmente do de 26-44 anos) e de género (mais mulheres do que homens, tendo em conta o seu peso relativo na população activa empregada), diferenças que não se encontram entre sectores de actividade.

3.1.4. Duração, Metodologia e o Processo de Balanço de Competências

A duração de um balanço de competências e a licença para proceder à realização do mesmo é de vinte e quatro horas do tempo de trabalho, consecutivas ou não (portanto, no mínimo, três dias úteis), sendo esse tempo considerado como período efectivo de trabalho e como tal devidamente remunerado.

O balanço de competências não pode de forma alguma ser efectuado sem consentimento¹³ expresso do trabalhador. Na eventualidade deste recusar isto não pode constituir um motivo que impulse uma falta ou despedimento. O pedido de autorização, por iniciativa do trabalhador, para realização do Balanço de Competências deverá ser feito com período de antecedência mínima de sessenta dias em relação à data de início do mesmo.

Joras & Ravier (1993) salientam que qualquer trabalhador pode realizar o seu balanço de competências através de três modalidades: uma autorização individual de balanço; uma autorização individual no âmbito do crédito individual de formação e um balanço no contexto do Plano de Formação da empresa.

¹³ A realização de um *balanço de competências* é obrigatoriamente precedida da assinatura de uma convenção tripartida que envolve o sujeito do balanço, a organização ou instituição que presta o serviço de balanço e o empregador ou o organismo paritário convencionado (OPACIF- Organismo Paritário Associado para a Gestão da Licença Individual de Formação) no âmbito da licença individual de formação. Quando o balanço é realizado no contexto do Plano de Formação da empresa, é ela (ou seja, o empregador) quem subscreve a convenção.

A metodologia subjacente ao balanço de competências compreende segundo Feurtrie (1997) três fases distintas e indissociáveis: a fase *preliminar*, a fase de *investigação* e a fase de *conclusão* que são, em princípio, conduzidas individualmente.

A primeira fase, denominada de *preliminar*, tem como objectivo confirmar a implicação do candidato no processo, definir e analisar a natureza das suas necessidades e informá-lo sobre as condições de desenvolvimento do balanço de competências, assim como os métodos e técnicas a aplicar tendo como objectivo central ajudar o adulto a melhor compreender o contexto profissional específico da sua situação

A segunda fase, a *investigação*, visa permitir ao adulto analisar as suas motivações e os seus interesses profissionais e pessoais; avaliar os conhecimentos gerais e profissionais; identificar as suas competências e aptidões profissionais e pessoais e, se for necessário, avaliar os seus conhecimentos gerais e determinar as possibilidades de evolução profissional. Nesta fase algumas das suas acções podem ser desenvolvidas colectivamente, na condição de isso não prejudicar o respeito devido à vida privada dos beneficiários.

Por último, temos a *conclusão* que, socorrendo-se de entrevistas personalizadas, pretende que o adulto tome consciência dos resultados do seu percurso [mais propriamente na fase de investigação]; Esta fase visa ainda, recensear os factores susceptíveis de favorecer, ou não, a realização de um projecto profissional, e, se for caso disso, de um projecto de formação, e prevendo ainda as principais etapas de concretização desse projecto. Esta fase termina com a apresentação das conclusões pormenorizadas do balanço de competências consubstanciadas num

“[...] documento de síntese, da sua responsabilidade, mas que tem de submeter à apreciação do beneficiário, para eventuais ajustamentos. Este documento de síntese deve limitar-se a indicar (a) as circunstâncias do balanço de competências, (b) as competências e aptidões do beneficiário respeitantes às perspectivas de evolução consideradas e (c), se for necessário, os elementos constitutivos do projecto profissional e/ou do projecto de formação do beneficiário e as principais etapas previstas para sua concretização” (Imaginário, 2001,p.54).

No entanto, importa acrescentar que segundo os CIBC existem diversas estratégias para a concretização do balanço de competências, e não uma única metodologia para a sua realização. No processo de balanço de competências é importante recorrer à diversidade de métodos e de instrumentos procurando sempre adaptá-los aos diferentes casos. Assim, e segundo Levy-Leboyer (1993), é possível encontrar diversas formas de abordagem:

1. *“abordagem relacional*, que privilegia um processo não directivo, centrado sobre o pressuposto de que o individuo que faz o seu balanço é orientado para assumir, de uma forma mais efectiva, a responsabilidade da sua carreira;
2. *abordagem diferencial*, que utiliza instrumentos (uma grande variedade de testes) por forma a conhecer as atitudes, os traços de personalidade e as características individuais;
3. *abordagem ergonómica*, que permite compreender a construção das competências nas situações de trabalho, mas de utilização bastante restrita;
4. *abordagem da imagem de si*, que visa explicar a imagem que o individuo faz de si próprio.

Esta diversidade metodológica permite apoiar o adulto na sua auto-avaliação, na enunciação e construção da situação de trabalho, na avaliação dos conhecimentos, competências (pessoais, profissionais, sociais) e na validação do seu projecto profissional e de formação. Nesta procura recorre-se a uma diversidade de instrumentos como os estudos em dossier (situações de trabalho, *portfolio* de competências, histórias de vida, curriculum vitae), entrevistas, exames, testes, questionários, simulações, situações de grupo e metodologias activas.

Das diferentes metodologias existentes, o *portfolio* assume-se como a mais usada nos Centros de Balanço de Competências. Trata-se de um *dossier pessoal* decorrente da auto-análise que o sujeito faz do seu percurso de vida. Neste encontramos um conjunto

de elementos que comprovam as competências profissionais e sociais adquiridas ao longo da sua vida, em diversos contextos. Segundo Joras (1995), esta metodologia possibilita ao adulto um apropriação do seu conhecimento e da sua imagem, permitindo “se conhecer e fazer conhecer”.

Os resultados do balanço de competências consumado no *dossier pessoal* são posteriormente submetidos à aprovação final do júri sob a forma de um documento de síntese, onde constam as circunstâncias em que este foi concretizado, mais precisamente, os motivos do balanço de competências; condições em que se desenvolveu; as competências e as atitudes diagnosticadas e, ainda, caso se justifique, os elementos para o seu trajecto profissional ou de formação acrescido das etapas indispensáveis à sua concretização.

O sujeito constitui o

“[...] único destinatário dos resultados pormenorizados no documento síntese, os quais não podem ser comunicados a terceiros, portanto, desde logo, ao empregador que autorizou ou promoveu o balanço de competências do seu assalariado, sem consentimento expresso deste” (Imaginário, 2001,p.25).

Trata-se, por isso, de um documento estritamente pessoal que contém todos os trabalhos elaborados pelo adulto durante o balanço de competências, sendo posteriormente destruídos pelo organismo promotor, excepto a pedido específico do adulto, em caso de necessidade de acompanhamento. Este não poderá ser guardado por um período superior a um ano (cf. Imaginário, 2001).

De acordo com Joras (1995), o *documento de síntese* deve precisar os *handicaps* e as competências do indivíduo, a partir de uma cartografia correspondente à actividade/emprego/profissão, um referencial utilizado no mercado de trabalho, reportórios profissionais ou ainda de outros métodos específicos. A investigação das competências e atitudes só pode ser feita tendo como referência as perspectivas de

evolução, no campo da sua actividade actual ou no campo de formação complementar para realização de um projecto.

O relatório de síntese inclui apenas uma parte do *portfólio de competências*, que se articula com as perspectivas e o projecto da pessoa. Deve, desta forma, enunciar as competências significativas detidas pela pessoa, e também as competências que devem ser adquiridas em função das perspectivas de evolução desejadas. Em síntese, o relatório assume-se como uma “síntese problemática das interfaces” entre as competências e atitudes, as perspectivas de evolução, o projecto profissional específico e a formação adequada.

Em suma, passados quase dez anos da sua institucionalização (é assumido no Código de Trabalho como um direito dos trabalhadores) ainda não adquiriu um reconhecimento pleno. As pessoas que efectuaram o balanço de competências têm demonstrado satisfação face ao mesmo, no entanto, esta prende-se mais com factores de gratificação pessoal do que com mudanças de situação profissional. Este processo ainda hoje desperta alguma desconfiança junto de trabalhadores, gestores de recursos humanos e sindicalistas. Na perspectiva de Imaginário (2001), isto resulta de alguma

“[...] falta de informação sobre para que poderá efectivamente servir, e distintamente de dispositivos afins, mas, por outro lado, justamente, porque não terá conseguido suscitar entre os seus utilizadores potenciais interesse, desejo de se informar. Assim, parecendo sem dúvida abusivo afirmar que as representações sociais do balanço de competências são negativas, não será talvez descabido dizer que elas se situarão aquém da positividade esperável pelos promotores e quer entre os activos empregados quer entre os desempregados, adultos ou jovens” (p.86).

Apesar da falta de um consenso em torno do conceito de balanço de competências, existe, por um lado, alguma unanimidade em relação ao facto do balanço de competências abranger as dimensões pessoais e sociais, além das profissionais; por outro lado, também parece haver convergência no sentido de que estas dimensões devem ser explorados em termos de passado, presente e futuro.

3.2.VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELLS

No caso Francês, identificam-se três ministérios e departamentos ministeriais que têm em execução, actualmente, um procedimento de validação de adquiridos¹⁴ profissionais, entre os quais destacamos: o Ministério da Educação Nacional, o Ministério do Ensino Superior e o Ministério da Agricultura (Feurtrie, 1997).

Este dispositivo de *Validation des Acquis Professionnels* assume-se como um dispositivo institucionalizado, com base legal, que permite a obtenção de um determinado diploma, ou parte, no âmbito do Ensino Superior e do Ensino Profissional ou Tecnológico.

Baseando-se sempre na experiência dos adultos candidatos, a validação dos adquiridos assume diferentes objectivos:

1. Preparar um diploma ou um título, através da dispensa das condições ou dos diplomas prévios exigidos para tal;
2. Encurtar percursos de formação, através da dispensa de unidades ou módulos de formação;
3. Adquirir directamente um diploma, através da dispensa de provas.

O sistema de *Validation des Acquis Professionnels*

“[...] permite aos estudantes adultos encurtarem os percursos de formação/ou ser dispensados de algumas das provas que integram os diplomas (não sendo, porém, até agora admissível a validação integral de um diploma). Os candidatos a diplomas do ensino tecnológico e profissional, que tenham um mínimo de 5 anos de experiência adquirida, poderão submeter a um júri um *dossier* atestando a experiência adquirida (existindo possibilidades de apoio técnico para organização do mesmo), podendo então ser dispensados de algumas provas” (Melo, Lima & Almeida., 2002, p.81).

¹⁴ Entenda-se o por validação de adquiridos atribuir valor às aprendizagens decorrentes de diferentes contextos: formais, não-formais e informais.

Tendo por referência a lei de 20 de Julho de 1992 podemos ler que: “toda a pessoa que exerceu durante 5 anos uma actividade profissional em relação com o objecto do seu pedido, pode solicitar a validação das aprendizagens/experiência profissional que podem ser considerados para justificar uma parte dos conhecimentos e das atitudes exigidas para a obtenção de um diploma do ensino [...]”. Esta determina que a validação produz os mesmos efeitos que aprovação nos exames a que o candidato foi dispensado, tendo assim diploma o mesmo valor que aquele que obteve pela via tradicional.

3.2.1. VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS NO ENSINO SUPERIOR

3.2.1.1. Enquadramento legal

No âmbito do Ensino Superior existem quatro textos legais que organizam e estruturam a validação dos adquiridos: decreto de 23 de Agosto de 1985, a lei de 20 de Julho de 1992, o decreto de 27 de Março 1993 e a portaria de 27 de Março de 1993 (Feurtrie, 1997). No entanto, e ainda, segundo este autor, importa salientar que o que torna específico o Ensino Superior é o facto do decreto de 1985 e de 1993 reenviarem-nos para duas orientações diferentes, mas complementares, respeitantes à validação dos adquiridos.

3.2.1.2. Metodologia do dispositivo de *Validation des Acquis Professionnels*

No Ensino Superior, os estabelecimentos possuem autonomia própria, não existindo um modelo único de aplicação dos textos legais do dispositivo VAP. No entanto, em 1994, o Ministério propôs uma estratégia de validação ao nível do ensino superior que compreende quatro etapas (Feurtrie, 1997, p.25):

A etapa 1 - *fase de entrevista*, a qual tem como objectivo examinar o pedido e as possibilidades de validação, apresentar a estratégia ao candidato e finalizar o

pedido de validação. Esta etapa é da responsabilidade de um conselheiro especialista.

A etapa 2 - fase de constituição do *dossier* para perspectivar as funções, as missões e responsabilidades e competências desenvolvidas pelo candidato com os conteúdos de formação, e a identificação dos pedidos de dispensa; esta fase é realizada com o respectivo conselheiro especialista, assistido (eventualmente) por professores dos domínios de formação em questão;

Estas duas fases poderão ser interactivas .

A etapa 3 - fase de *instrução do dossier* em que o júri aprecia a candidatura apresentada pelo candidato, nomeadamente os documentos produzidos e analisa-os em relação aos objectivos e conteúdos das unidades de valor do diploma solicitado pelo mesmo. É ainda nesta fase que o júri poderá, eventualmente, solicitar um encontro com candidato com vista a ter acesso a outros elementos complementares, considerados pertinentes e necessários para emissão das respectivas unidades a que será dispensado.

A etapa 4 - fase *de tomada de decisão* na qual o júri determina quais são os conhecimentos considerados adquiridos pelo candidato e transmite a sua decisão mediante sua apreciação ao responsável do estabelecimento, o qual por sua vez, informa o júri e o candidato competente para se proceder à entrega do diploma (Feurtrie, 1997, p.25).

Um estudo recente levado a cabo pelo Ministério e realizado pela Universidade da Ciências e Tecnologias de Lille, demonstrou que é possível identificar nas Universidades Francesas, três modelos de validação dos adquiridos profissionais (Feurtrie, 1997, p.27):

o modelo da organização centralizada; modelo de uma organização deslocalizada ou centralizada e o modelo de uma organização administrativa.

1. O modelo da *organização centralizada* caracteriza-se pela criação de uma comissão central ou de um único júri, adoptando-se um procedimento global aplicável a toda a universidade em que existe numa estrutura ou departamento que é responsável pelo dispositivo de validação. A condução do dispositivo é atribuída ao responsável da formação contínua. Este serviço é o motor do processo, desde acolhimento do candidato até à sua inserção na formação, bem como o seu acompanhamento na instituição. Este modelo de validação assenta-se numa lógica de formação permanente, favorecendo o retorno à universidade dos adultos activos, valorizando o seu percurso pessoal, e encurtando o seu percurso académico.
2. O modelo de uma *organização deslocalizada* baseia-se na decisão isolada dos professores relativamente à dispensa dos módulos ou unidades de valor, na decisão dos responsáveis de diploma em relação à política das dispensas. Cada departamento define as suas próprias regras de funcionamento, não promovendo neste modelo um fluxo de informação para o nível central. As práticas de validação inscrevem-se no prolongamento das equivalências das admissões para a formação inicial. Apoiam-se em comissões específicas para cada Unidade de Formação da Universidade, que acompanham o *dossier* do candidato desde o pedido até sua inserção na formação. Os *dossiers* são constituídos de forma diversificada, não existindo homogeneidade ao nível de critérios de validação (depende das áreas e dos decisores em cada uma delas). Feurtrie (1997) refere que na generalidade não existe um acompanhamento, nem um sistema de apoio ao candidato. São os professores que acompanham os candidatos ao longo do processo no qual não há intervenção do conselheiro. Este modelo, baseado na acção dos professores, possui duas lógicas não convergentes – os professores actores a nível individual, e actores a nível do

campo das suas componentes, que procuram uma certa independência de funcionamento como territórios distintos nas universidades.

3. O modelo de *organização administrativa* caracteriza-se a partir de uma gestão do processo feita pelos serviços que prestam apoio aos estudantes. Este serviço constitui o *dossier* e transmite-o às comissões das áreas em questão ou às comissões de validação, ou aos departamentos em causa. Este modelo, cujo motor são os serviços de escolaridade, envia para uma lógica de conformidade, em que administração da universidade tem a vontade mas não possui os meios necessários para aplicação do dispositivo.

3.2.1.3. Objecto de *Validation des Acquis Professionnels*

O decreto de 23 de Agosto de 1985 permite aceder a dois níveis diferentes de formação *post-baccalaureat*, para quem não possuir o diploma normalmente exigido ou fazer a candidatura a um curso controlado por via legislativa ou regulamentar, que possua um procedimento de selecção, sem ser titular do diploma de nível inferior. Torna-se possível a dispensa do candidato a determinados conteúdos do ensino, com base na sua aprendizagem/experiência profissional. Encontram-se consignados neste decreto todos os diplomas e títulos nacionais de estabelecimentos de ensino no âmbito do Ministério do Ensino Superior. Para aceder a este dispositivo é necessário ter-se interrompido os estudos pelos menos durante dois anos ou três anos, baseado numa reprovação, e possuir pelo menos 20 anos de idade.

O decreto-lei de 1993 permite a aquisição parcial de um diploma (unidades de valor, módulos, créditos), mas nunca o diploma completo, pois o limite é todas as unidades menos uma. O candidato deve ter exercido uma actividade profissional relacionada com o objecto de pedido, de forma contínua ou não, por um período mínimo de 5 anos (cf. Feurtrie, 1997).

3.2.1.4. O Processo de candidatura à *Validation des Acquis Professionnels*

No Ensino Superior, o candidato tem de elaborar um *dossier* que, posteriormente, será alvo de análise pelas instâncias universitárias principais responsáveis pela decisão face ao mesmo.

O decreto de 1985, enuncia que neste *dossier* deve constar a experiência profissional, as formações obtidas pelo candidato, as formações em que obteve dispensas, as modalidades, a duração, modo de sanção, os conhecimentos e atitudes adquiridas fora de todo sistema de formação.

Por sua vez, a portaria de 23 de Março de 1993 impõe a necessidade de o candidato efectuar uma apresentação pessoal, que deverá compreender o *curriculum vitae*, no qual constarão as actividades extra profissionais, as motivações, os objectivos pretendidos, os diferentes empregos, a descrição das funções exercidas e as tarefas desempenhadas, a sua autonomia, as relações, o comportamento profissional, documentos das empresas, documentos comprovativos das formações obtidas, estágios efectuados e diplomas obtidos.

De acordo com o decreto de 23 de Agosto de 1985, o candidato deverá entregar os *dossiers* no estabelecimento que lecciona a formação que ele pretende, dentro dos prazos de candidatura afixados, respeitando a lista publicada de elementos a entregar. Compete a cada estabelecimento determinar os critérios de aferição de competências que poderão ser entrevistas ou provas de verificação de conhecimentos.

O decreto 85-906 de 23 de Agosto de 1985, no seu artigo 7º, afirma que “o procedimento de validação permite apreciar os conhecimentos, os métodos e o “saber-fazer” do candidato, em função da formação que deseja seguir. Quando ao pedido de validação, tem por objecto a entrada directa numa formação, os candidatos podem, após

o exame do seu *dossier*, eventualmente seguido de uma entrevista, obter autorização para passar as provas de verificação dos conhecimentos.

A título derogatório, as dispensas, totais ou parciais destas provas, podem ser acordadas. No caso de pedido de dispensa dos títulos requeridos para a candidatura a um concurso, o procedimento de validação comporta um exame do *dossier* do candidato, eventualmente seguido de entrevista. A limitação para solicitar o pedido de diploma a um estabelecimento de ensino é de um ano civil, precisando as unidades ou os módulos em que pretende obter a dispensa.

3.2.1.5. Pedido e tomada de decisão à *Validation des Acquis Professionnels*

Para proceder ao seu pedido de validação, deverão constar no seu *dossier pessoal* os seguintes elementos:

1. Um pedido de validação precisando o diploma em causa e as dispensas das provas desejadas pelo respectivo candidato, acompanhado de uma apresentação pessoal que deverá incluir o seu *curriculum vitae* (o qual deverá contemplar actividades extra profissionais) e a respectiva indicação das motivações e dos objectivos pretendidos;
2. O conjunto dos elementos e dos documentos, nomeadamente o diploma, que permitem a inscrição do candidato a determinado diploma, ou, se for caso, as formações seguidas, os estágios efectuados e outros diplomas obtidos;
3. Uma declaração de honra onde constará que o candidato não fará outra candidatura no mesmo ano e para o mesmo diploma;
4. Um descritivo das funções exercidas e respectivas tarefas desempenhadas pelo candidato, definidas (se as houver) tendo por referência as classificações em vigor na ou nas profissões que dizem respeito ao mesmo;

5. O candidato deve descrever os diferentes empregos que teve, à sua escolha e ainda indicar as componentes da actividade profissional correspondente, as condições de realização, em particular a organização do trabalho, a margem de autonomia atribuída e as relações com o meio profissional

A esta formalidade acrescenta-se ainda a necessidade de referir todas as informações possíveis sobre a(s) empresa(s), organizações onde esteve empregado o candidato, como a denominação, estatuto, dimensão, ramo de actividade, implantação e exercício efectivo ou cessação da actividade (portaria de 27 Março 1993).

Mediante estes elementos que compõem o *dossier* procura-se, então, estabelecer a correspondência entre a experiência detida e os requisitos das unidades a validar. Desta forma, o júri efectuará a correspondência e dedução necessária com base nesses elementos com eventuais entrevista ao candidato, se for necessário.

No que respeita à tomada de decisão, o decreto 23 Agosto de 1985 estipula que é da competência da Comissão Pedagógica¹⁵, a qual deverá ser constituída e determinada pelo presidente da Universidade ou pelo responsável do mesmo, sendo posteriormente comunicada ao candidato. O decreto de 27 de Março de 1993 determina que o candidato só pode solicitar um pedido de diploma a um estabelecimento por ano civil, devendo precisar quais as unidades ou módulos em que pretende obter dispensa.

Segundo decreto nº 93-538 de 27 de Março de 1993 “o pedido de validação que precisa as provas cuja dispensa é solicitada, é acompanhado de um dossier cujos elementos constitutivos, fixados pelo ministro responsável do Ensino Superior compreende a descrição das funções exercidas e das tarefas executadas, definidas se houver lugar em referencia às classificações em vigor na ou nas profissões indicadas

¹⁵ A Comissão Pedagógica é determinada pelo responsável da Instituição que compreende dois professores-investigadores do domínio da área de formação específica e um professor que desenvolve actividade no campo da formação contínua, sendo presidida por um professor da Universidade podem do também integrar outros profissionais externos à Instituição.

pelo candidato e atestadas, na medida do possível, pelos seus empregadores, bem como, se for caso, os documentos que atestam as formações seguidas, os estágios efectuados e os diplomas obtidos”.

A decisão é sempre da competência do Presidente da Universidade ou pelo responsável do estabelecimento, que nomeia um júri de validação por um período de dois anos. Este júri comporta professores e investigadores e profissionais do domínio da respectiva validação. Os elementos representativos das empresas não podem ser maioritários no respectivo júri e devem obedecer às seguintes condições: exercem ou já exerceram as actividades profissionais no domínio do pedido da validação, possuir o diploma em causa, exercem ou terem exercido responsabilidades idênticas ou actividades correspondentes ao mesmo nível do diploma ou ainda terem leccionado no ensino do domínio em que atribui determinado diploma. O júri que efectua análise do dossier do candidato verifica se as aprendizagens/experiências profissionais do candidato correspondem ao nível dos conhecimentos requeridos, e após deliberação, comunica ao director do estabelecimento que por sua vez transmite por escrito e registada ao júri e por notificação ao candidato.

3.2.2. VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

3.2.2.1. Enquadramento legal

Os quatro textos legais que organizam a validação dos adquiridos profissionais para o ensino secundário são a lei de 20 de Julho de 1992, o decreto de Março de 1993, a portaria de 19 de Maio de 1993 (que fixam a listagem dos diplomas tecnológicos e profissionais que conferem o direito à validação dos adquiridos profissionais) e a portaria de 29 de Julho de 1993 (relativa à constituição do dossier) (Feurtrie, 1997). Para se poder beneficiar das disposições do decreto de 27 de Março de 1993, os candidatos deverão ter desempenhado uma actividade profissional, continuamente ou não, ao longo

de cinco anos. Esta actividade profissional tem de estar relacionada com o domínio de validação a que se pretende obter um diploma.

3.2.2.2. Objecto de *Validation des Acquis Professionnels*

A validação dos adquiridos profissionais no ensino secundário baseia-se na atribuição de unidades de valor ou de parte dos diplomas tecnológicos e profissionais e tem por finalidade a obtenção de um diploma, com a dispensa de provas ou unidades constitutivas do mesmo. As modalidades de dispensa são, deste modo, enriquecidas por esta relação nova que se pode construir entre actividade profissional e a obtenção de diplomas. Os campos de aplicação destes são: diplomas de carácter tecnológico ou profissional da responsabilidade da Educação Nacional - CAP- Certificado de aptidão profissional, ou BTS - *brévet* de técnico superior, de níveis V ou nível III da nomenclatura dos níveis de formação (Feurtrie,1997). Actualmente existem uma enorme diversidade de diplomas que podem ser obtidos via modalidade de validação.

3.2.2.3. Metodologia do dispositivo de *Validation des Acquis Professionnels*

É da responsabilidade do Ministério da Educação, e neste âmbito dos Directores dos Liceus e Colégios e Encarregados de Missão, a gestão do dispositivo VAP. Com vista a garantir a homogeneidade deste processo, a nível nacional, um grupo de trabalho criado para o efeito, propôs um procedimento centralizado, normalizado e coerente de instrumentos disponíveis às Academias. Assim cada academia levou a cabo a criação de um dispositivo académico da responsabilidade do seu reitor.

Este dispositivo desdobra-se em quatro fases:

1. *Acolhimento e informação* poderão constituir momentos individuais ou colectivos onde se procura transmitir o máximo de informação possível ao

candidato relativa ao dispositivo em questão, nomeadamente as modalidades de acesso à validação. Esta etapa é da responsabilidade de um especialista o qual possui a formação adequada que permitirá ao candidato tomar conhecimento dos procedimentos e dos aspectos burocráticos inerentes ao processo. É nesta fase que o candidato também toma conhecimento que poderá optar por um acompanhamento individual ao nível da construção do seu projecto;

2. *Acompanhamento* (solicitado por escrito com preenchimento de uma ficha própria) o qual poderá ser facultativo e mediante o qual se procura apoiar o candidato na escolha do diploma, das unidades a dispensar, na descrição da experiência profissional e na organização do respectivo *dossier*. Nesta etapa intervêm vários especialistas de formação, de validação, de análise da experiência de trabalho e de situações profissionais, etc. O apoio que o candidato recebe situa-se, então, ao nível da análise da experiência profissional (análise do conteúdo das actividades, selecção pertinente da informação, etc.), da elaboração do projecto de validação (escolha do diploma e das dispensas mais pertinentes) e da constituição do *dossier* (identificação e descrição dos aspectos e das situações da actividade profissional mais representativos). Normalmente a entrevista tem duração de cerca duas horas e poderá ter ser necessário duas sessões. No final o candidato é convidado a preencher uma ficha de proposta que constitui o resultado do que foi dito ao longo da entrevista. Esta entrevista é utilizada na formulação do pedido e na constituição do dossier. Se eventualmente, se justificar, durante o momento de elaboração do dossier o candidato pode solicitar um novo contacto com os acompanhantes com objectivo de obter alguma informação adicional ou então outras informações para precisar alguns aspectos;
3. Etapa de *construção do dossier* realiza-se autonomamente pelo respectivo candidato. O dossier assume-se como documento que permitirá precisar e fundamentar o pedido de dispensas e descrever os empregos que legitimam o

respectivo pedido. Mediante análise que os júris efectuarão será emitida uma decisão. Este dossier contempla uma breve apresentação das motivações e do projecto do candidato, o seu percurso profissional e o percurso de formação. Este dossier desdobra-se em quatro partes: ficha de informação, documento 1 - pedido de dispensa de unidades ou provas, documento 2- dossier individual do candidato e documento 3 - dossier individual do candidato – livro descritivo do emprego;

4. Etapa da *validação*, a qual tem como objectivo efectuar uma análise aprofundada (exame de pedido e análise da descrição de actividades). Este momento baseia-se num trabalho de dedução dos conhecimentos e competências desenvolvidos tendo como referência as exigências das unidades e provas que são solicitadas para dispensa. O júri poderá ter necessidade de um encontro com candidato com objectivo de obter mais informações que complementem ou verifiquem elementos do *dossier*. Esta entrevista não consiste num exame ou controlo de conhecimentos, testes profissionais ou outra forma de avaliação, Neste altura, o júri toma decisão que por sua vez é irrevogável que será posteriormente comunicada ao candidato recebendo o atestado das dispensas concedidas pelo respectivo júri.

3.2.2.4. Procedimentos de candidatura à *Validation des Acquis Professionnels*

O candidato deverá produzir um *dossier*, o qual permitirá ao júri tomar uma decisão. Importa referir que o candidato não pode, durante o mesmo ano civil, candidatar-se a mais de que um diploma e academia.

O *dossier* de candidatura deve incidir na descrição dos empregos que teve e funções exercidas, bem como nas tarefas realizadas (se possível) em relação às classificações em vigor; as componentes da actividade profissional correspondente; as condições de realização, particularmente a organização do trabalho, autonomia e as

relações com meio profissional. Este descritivo deve ser atestado sempre que possível pelos empregadores, que devem indicar as competências mobilizadas na actividade profissional. Devem ainda juntar-se todas as informações possíveis sobre as empresas ou organizações em que o candidato exerceu a sua actividade (denominação, estatuto, ramo de actividade, etc.). O *dossier* deve ser completado com uma apresentação pessoal (*curriculum vitae*, actividades extra profissionais, motivações e objectivos alcançar, etc.) e com documentos que atestam as formações seguidas, os estágios realizados e os respectivos diplomas obtidos.

3.2.2.5. Pedido de Validação à *Validation des Acquis Professionnels*

A candidatura de *Validation des Acquis Professionnels* deve ser dirigida ao reitor da academia pela qual optou, e nesse mesmo ano só poderá fazer o seu pedido a um diploma e numa só academia. O pedido de validação deve precisar claramente as provas ou as unidades de controlo de que o candidato deseja ser dispensado, e deverá ser acompanhado de um *dossier* de candidatura, cujos elementos são fixados por decisão do ministro competente. Os elementos que devem constar são a descrição das funções exercidas e das tarefas desempenhadas tendo como referência as classificações em vigor na profissão exercida (se houver) e devem ser atestadas sempre que possível pelos empregadores, e ainda se for caso disso, incluir documentos que atestam as formações seguidas, os estágios realizados e os diplomas obtidos. Seguidamente os pedidos de validação são submetidos a um júri designado para cada diploma (por decisão do reitor). Normalmente os membros do respectivo júri são professores-investigadores e ainda profissionais escolhidos em função da sua competência na actividade. Após apreciação pelo júri do *dossier* do candidato através da verificação se a experiência do candidato corresponde ao nível de conhecimento e de atitudes requeridos pelas unidades de controlo é tomada uma decisão e respectiva deliberação que será comunicada ao reitor. Se o reitor aceita a validação, determina quais são então as provas ou as unidades de controlo capitalizáveis que podem ser dispensadas, não podendo, no entanto, estas

abranger a totalidade das provas ou unidades constituintes do diploma. Esta decisão é complementada com uma apreciação que é transmitida ao júri competente para atribuição do diploma. O candidato deve realizar as provas a que não foi dispensado com o júri de exame que atribui o respectivo diploma, nas mesmas condições de inscrição fixadas pelo regulamento geral do diploma.

3.2.3. VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS DO MINISTÉRIO DA AGRICULTURA

3.2.3.1. Enquadramento legal

Quatro textos organizam os dispositivos de validação dos adquiridos profissionais por organismos de formação dependentes do Ministério da Agricultura entre os quais passamos a destacar: a lei de 20 de Julho de 1992, o decreto de 26 de Março de 1993 (comum ao do Ministério da Educação nacional) e as portarias de 20 de Julho de 1993 (fixam a lista dos diplomas tecnológicos e profissionais que concedem o direito à validação dos adquiridos profissionais) e a portaria de 8 de Fevereiro de 1994 (relativa à constituição do dossier)

3.2.3.2. Tipo de diplomas de *Validation des Acquis Professionnels*

Os diplomas concedidos abrangem o certificado de aptidão profissional agrícola, o *Brevet* de Técnico Superior Agrícola e incluem todos os níveis do nível V ao nível III não podendo ser objecto de validação os títulos e diplomas homologados pela Comissão Técnica de Homologação, os CQP criados pelos ramos profissionais e aos diplomas específicos das universidades e outros estabelecimento do ensino superior.

3.2.3.3. Metodologia do dispositivo de *Validation des Acquis Professionnels*

No âmbito do Ministério da Agricultura existem poucas informações relativas ao processo de validação. Uma grande parte das práticas desenvolvidas não obedecem a

princípios específicos e enquadram-se nos esquemas desenvolvidos pelos Ministério da Educação Nacional (Feurtrie, 1997). Estes procedimentos obedecem a três etapas:

1. *Acolhimento e acompanhamento* do respectivo candidato mediante um atendimento personalizado, o qual tem como objectivo prestar toda informação sobre os diplomas, sobre procedimentos e na prestação de documentação específica, bem como o apoio ao nível da elaboração do dossier;
2. *Aceitação/admissão* mediante a qual se verifica a aceitabilidade do respectivo dossier, bem como o tipo de elementos que poderão ser solicitados aos candidatos se houver necessidade;
3. *Estudo do dossier*, o qual é efectuado pelo júri de validação e que por sua vez poderá recorrer, caso se justifique a peritos para apoiar na sua decisão. Nesta fase, o júri poderá ainda solicitar a presença do candidato caso este não disponha de todos os elementos necessários para uma tomada de decisão. Por fim, no final do processo o júri assume a sua posição face ao pedido de dispensa apresentado pelo candidato e emite o seu parecer.

A dispensa de provas é da responsabilidade do Director Regional da Agricultura e Florestas.

4. DISPOSITIVO DE RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM ESPANHA

A Espanha, tal como a Grécia e a Itália, não dispõe de dispositivos semelhantes ao do balanço de competências Francês e Português (Luís Imaginário, 2001). Assim,

“Os esforços espanhóis para o reconhecimento do não-formal (e informal), [...] ressentem-se do enviesamento resultante da ênfase excessiva nos percursos formais de formação. Contudo, poderão ser contrariados pelo desenvolvimento de «sistemas nacionais de qualificações», uma referência que se espera que forneça uma melhor base para integrar e articular as várias formas de aquisição de competências. Este desenvolvimento decorrerá provavelmente de progressos na área das classificações ocupacionais/profissionais resultantes da negociação colectiva ao nível sectorial, onde os matizes regionais são importantes” (Imaginário, 2001, pp.95-96).

Em Espanha, os Centros de Emprego (do Instituto Nacional de Emprego - INEM - organismo gestor da política de emprego) asseguram serviços de orientação profissional com afinidades com o balanço de competências, nomeadamente na sua dimensão de balanço - orientação (Imaginário, 2001).

No entanto, em 5 de Março de 1993, por acordo de Conselho de Ministros, foi criado, com a finalidade de reformular o sistema de formação profissional Espanhol, o Programa Nacional de Formação Profissional, o que veio dar um poderoso impulso ao processo de reforma da formação profissional, apostando-se, como refere no decreto-lei 797/1995¹⁶, “numa formação profissional que permita aos cidadãos responder à transformação constante das qualificações exigidas por um mercado de trabalho que se caracteriza cada vez mais competitivo, devido à internacionalização da economia”.

As ideias expostas associam-se ao papel que deve desempenhar a formação profissional, do ponto de vista das políticas de desenvolvimento e melhoria da estrutura produtiva, das políticas activas de emprego como instrumento de inserção e progressão profissional, das políticas de desenvolvimento regional e local e do novo cenário laboral europeu de onde a transparência das qualificações se converte num factor primordial para que os trabalhadores exerçam o livre direito de circulação (decreto lei 797 de 19 Maio de 1995) no entanto, deste plano emergiu o programa de “correspondências e validações conjuntas entre módulos de formação” ou seja, estipulou-se por decreto ao Ministério do Trabalho a responsabilidade de emissão de *Certificados de Profesionalidad* como forma de acreditação das competências adquiridas através da formação profissional ocupacional e da experiência de trabalho. Mais tarde, em 1994, regulamentou-se a correspondência existente entre as aprendizagens/experiência profissional e os referidos certificados e em 1995 surgem as directivas relativas aos *Certificados de Profesionalidad*.

¹⁶ Real Decreto 797/1995 de Mayo (BOE 10-06-1995), por el que se establece directrices sobre los Certificados de Profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional.

4.1. Destinatários do *Certificado de Profesionalidad*

Têm acesso a estes certificados todos os trabalhadores que possuam experiência profissional num determinado domínio, podendo a estes aceder via da formação ocupacional e/ou da experiência.

4.2. Objectivos e finalidades do *Certificado de Profesionalidad*

O decreto 797/95 estipula que o *Certificado de Profesionalidad* constitui um mecanismo legal que tem como finalidade acreditar as competências profissionais adquiridas através de acções de formação profissional ocupacional, contratos de formação, programas de escolas - oficinas e casas de ofícios, contratos de aprendizagem, ou de experiência laboral e acções de formação contínua.

O *Certificado de Profesionalidad* contém:

1. O *perfil Profissional da ocupação*, o qual faz referência às competências profissionais exigidas, desagrupadas em unidades de competência com valor e significado para determinar os postos de trabalho dentro da ocupação. Estas unidades de competência reflectem as realizações profissionais e os critérios de execução;
2. Os *conteúdos teórico-práticos* de acção formativa com vista a adquirir os conhecimentos, destrezas e atitudes vinculadas à competência profissional característica de cada *Certificado de Profesionalidad*;
3. O *itinerário formativo* organizado sequencialmente por módulos profissionais que respondem aos conteúdos formativos associados a cada unidade de competência;
4. A *duração total* do itinerário formativo e cada um dos módulos que o integram está expresso em horas.

5. Os *objectivos formativos* e os critérios para a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Importa referir que os conteúdos de cada especialidade podem variar e adaptar-se à situação particular de cada região ou sector desde que se respeitem os requisitos mínimos descritos no *Certificado de Profesionalidad*.

Este certificado profissional é válido em todo território nacional espanhol e tem um carácter oficial, definindo as competências profissionais características em cada ocupação e os conteúdos mínimos de formação associados às mesmas.

A certificação profissional constitui um elemento chave da reforma da formação profissional *ocupacional* em Espanha, o qual têm como objectivos: i) identificar as competências profissionais características de uma ocupação e acreditá-las; ii) articular a formação profissional ocupacional para garantir a mais sólida aquisição dessas competências profissionais; iii) dotar a certificação profissional de validade Nacional facilitando a transparência do mercado de trabalho e a mobilidade laboral.

Segundo Crussat (1997), é possível obter este tipo de acreditação por duas vias: uma delas através da formação com a realização da totalidade dos módulos que constituem os itinerários de formação da profissão correspondente, ou das acções de formação profissional "ocupacional", e outra através da experiência profissional, com a passagem das provas de acesso organizadas pelas Comissões de Avaliação, podendo esta via ser completada com os cursos de formação contínua.

Aliás, a própria legislação determina que este tipo de *Certificado de Profesionalidad* pode ser obtido a partir de diferentes formas nomeadamente através da formação, experiência ou da combinação entre as duas.

4.3. Aspectos que regulamentam o *Certificado de Profesionalidad*

Os aspectos que regulamentam o *Certificado de Profesionalidad* são:

1. Perfil profissional da ocupação - competências profissionais por unidades que reflectem realizações profissionais e critérios de execução;
2. Itinerário formativo por módulos (associados às unidades de competência) com expressão da sua duração e total;
3. Para cada módulo formativo, objectivos formativos, critérios de avaliação e conteúdos teórico - práticos de acção formativa;
4. Requisitos dos professores e alunos, instalações, equipamentos, ferramentas e material de consumo.

Este sistema ainda se encontra em fase de implementação, esperando-se que na fase experimental, serão disponibilizados 50 certificados, abrangendo 27 famílias profissionais do *Certificado de Profesionalidad*.

4.4. Metodologia de avaliação do *Certificado de Profesionalidad*

Para obtenção do *Certificado de Profesionalidad* é imprescindível a realização de exames, cujas provas baseiam-se em unidades de competências dos perfis profissionais referenciados.

A avaliação é da responsabilidade das Comissões de Avaliação compostas por profissionais das áreas em análise. O dispositivo de avaliação encontra-se ainda em estudo, prevendo-se a criação de um sistema de avaliação informatizado para os testes teóricos. No entanto, o processo de avaliação consiste na realização de um conjunto de exames/provas em que se avalia o domínio das competências que o candidato possui. Estes testes podem ser de natureza teórica e/ou prática, de forma a comprovar o

domínio das competências exigidas para determinada área profissional. Esta avaliação é efectuada em função de referenciais construídos num relatório de perfis de competências (deduzidas a partir de actividades do mundo do trabalho), constituindo uma base de dados organizada a nível nacional.

4.5. Provas de acesso ao *Certificado de Profesionalidad*

O Ministério do Trabalho e da Segurança Social ou o órgão competente da Comunidade Autónoma com responsabilidades na gestão da formação profissional *ocupacional* através de Comissões de Avaliação, formadas por especialistas (Decreto Lei 1797/1995), comprovarão o domínio das competências profissionais adquiridas mediante o contrato de aprendizagem, a experiência de trabalho ou a combinação de esta com acções formativas. Estas Comissões submetem os candidatos a teste teórico-práticos necessários para comprovar o domínio das competências mínimas exigidas para emissão do certificado relativo a determinada ocupação. Estas comissões reúnem-se com alguma periodicidade, de forma a dar resposta às necessidades e exigências do território ocorrendo uma vez por ano (Decreto Lei nº 1797/1995).

4.6. Emissão do *Certificado de Profesionalidad*

A emissão do *Certificado de Profesionalidad* é da responsabilidade do Ministério do Trabalho e da Segurança Social ou do órgão competente da Comunidade Autónoma com responsabilidades na gestão da formação profissional ocupacional (Decreto Lei 1797/1995). O adulto só poderá solicitar o certificado depois de completar positivamente a totalidade dos módulos que integram o itinerário formativo correspondente à sua ocupação. Também poderão acreditar-se através de créditos ocupacionais, aquelas unidades de competência associadas aos correspondentes módulos formativos.

Apresentamos de seguida o quadro nº1 que compila as ideias aqui apresentadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quadro nº 1 - Síntese das Estruturas/Sistemas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Portugal, França e Espanha

	PORTUGAL	FRANÇA	ESPANHA
DENOMINAÇÃO	CRVCC - Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;	BC -Bilans de compétences; VAP -Validation des Acquis Professionnels ;	<i>Certificados de Profesionalidad</i>
ENTIDADES RESPONSÁVEIS	DGFV -Direcção-Geral de Formação Vocacional que acredita entidades com vista promoção de um CRVCC	BC -entidades prestatárias (COPACIF, ANPE, APEC) e CIBC; VAP -ministérios da Educação Nacional no Ensino Superior e Ministério Agricultura.	INEM - Ministério do Trabalho e da Segurança Social
OBJECTIVOS	Certificação das competências que as pessoas adquiriram ao longo da vida mediante atribuição de uma equivalência escolar correspondente ao 3º, 2º, 1º Ciclo do Ensino Básico	BC -fazer o balanço das experiências passadas, identificar as competências pessoais e profissionais e as atitudes dos sujeitos, para definir um projecto profissional e, se for caso, um projecto de formação; VAP -aceder a um diploma (ou parte) do ensino superior, profissional ou tecnológico. Permite a dispensa de provas e abrevia o percurso de obtenção do diploma completo. Validação para entrada no ensino superior sem a posse do diploma normalmente exigido.	Acreditação das competências profissionais adquiridas em diversos contextos, formais e informais (formação, experiência, ou a combinação de ambas), para obtenção de uma qualificação profissional.
PÚBLICO-ALVO	Todos as pessoas, com mais de 18 anos, que pretendam ver reconhecidas – pessoal, social e oficialmente – as competências, conhecimentos e saberes que foram adquirindo ao longo da vida nos mais variados contextos.	BC -abrange todo o tipo de público; VAP -inclui candidatos que tenham desenvolvido uma actividade profissional relacionada com o diploma pretendido, durante um período mínimo de 5 anos de forma contínua ou não.	Todos os trabalhadores que possuam experiência num domínio de actividade.
METODOLOGIA	Realização de um <i>dossier pessoal / portfolio</i>	BC -assenta numa metodologia diversificada: entrevistas, abordagens autobiográficas, exames, testes, questionários, simulações, elaboração de <i>dossiers</i> e <i>portfolios</i> de competências; VAP - elaboração de <i>dossiers</i> que incluem a apresentação pessoal, a formação realizada, diplomas obtidos, estágios, descritivo da actividade profissional, informações sobre empresas e organizações empregadoras, etc.	Realização de exames, cujas provas são baseadas em unidades de competências dos perfis profissionais. Os testes são de natureza teórica e prática. Prevê-se a criação de um sistema de avaliação informatizado para testes teóricos.
REFERENCIAIS UTILIZADOS	Referencial de Competências-Chave definido pela, extinta, ANEFA	BC -não utiliza um referencial definido <i>a priori</i> VAP - o referencial deste dispositivo é o nível de conhecimento e de atitudes referidos nas unidades que constituem os diplomas. Baseia-se no quadro nacional de qualificações existente.	Este sistema tem como referência um relatório nacional baseado em referenciais de competências para cada profissão. As unidades de competência que constituem cada perfil são identificadas a partir da análise do sistema produtivo.

Adaptado, Pires (2005)

Da análise atenta percebemos da variedade dos dispositivos que são utilizados para o reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas ao longo da vida nos mais variados contextos (não-formais, informais e até formais). Cada um dos respectivos dispositivos reflecte a realidade e o contexto nacional de cada país, não obedecendo a um modelo único, mas evidenciando, pontos convergentes sobre a mesma problemática. De igual forma, as próprias designações dos sistemas ou dispositivos são diferentes, traduzindo os conceitos utilizados em cada realidade nacional. A este respeito, em Portugal, podemos falar de “reconhecimento, validação e certificação” de competências mas, em Espanha falamos de “Certificação” e em França, referimo-nos a “Validação”.

As entidades responsáveis pelos sistemas dependem geralmente de uma estrutura tutelada por um determinado ministério. Em Portugal os CRVCC estão sob a tutela do Ministério da Educação, em França sob a tutela dos ministérios da Educação Nacional no Ensino Superior e Ministério Agricultura e em Espanha sob o Ministério do Trabalho e da Segurança Social.

Os objectivos subjacentes aos três dispositivos baseiam-se na valorização formal das aprendizagens e das competências adquiridas ao longo da vida por qualquer via. O processo de reconhecimento não se finaliza com obtenção de um diploma, título ou certificado institucionalmente reconhecido, finaliza-se geralmente com a elaboração de projectos profissionais, formativos e pessoais.

As metodologias utilizadas são diversificadas, no entanto, é possível encontrar convergências a nível metodológico, nomeadamente no que diz respeito às etapas dos processos de reconhecimento, validação e à elaboração de *dossiers* e *portfolios* de competências. Em Portugal, a elaboração dos *dossiers/portfolios* pessoais, constitui o produto final da realização da primeira fase do RVCC (balanço de Competências), mediante o qual os técnicos, em confronto com Referencial de Competências-Chave,

verificam se o adulto reúne as competências para obter o nível de Certificação pretendido.

Os referenciais adoptados pelos três países são variáveis. Em França, não existem referenciais ao nível do reconhecimento de competências porque são externos e definidos a priori. Em Portugal os referenciais de Competências-Chave são definidos pela Direcção-Geral de Formação Vocacional e remetido posteriormente aos Centros, os quais conduzem a certificações escolares com equivalência aos diplomas em vigor no sistema de ensino formal. Em Espanha definem-se referenciais para cada profissão, sendo as unidades de competências que constituem cada perfil identificadas a partir da análise do sistema produtivo.

Da análise que acabámos de efectuar, relativamente aos diferentes sistemas e dispositivos de validação e certificação de competências existentes em Portugal, França e Espanha, podemos constatar que apesar da proximidade geográfica, possuem modelos muito próprios com alguma convergência. Apesar de todos se centrarem nas aprendizagens informais que as pessoas realizaram ao longo dos seus trajectos de vida, os dispositivos implementados possuem diferentes finalidades, características, estruturas e procedimentos. Independentemente deste facto, importa ressaltar que o Sistema de RVCC em Portugal teve como referência a metodologia de Balanço de Competências própria da França. Da mesma forma, a estrutura e organização dos próprios sistemas permitiu-nos perceber o grau de importância que cada um dos países atribui às aprendizagens não-formais e informais.

A este respeito, podemos, então, constatar que a Espanha, comparativamente aos restantes países, não possui grande tradição no âmbito da certificação de competências adquiridas ao longo da vida, pois coloca ainda uma grande ênfase nos percursos formais de educação e de formação descurando, em certa medida, o valor das aprendizagens decorrentes do percurso de vida. O mesmo não se sucede relativamente à

França que desde o início da década de oitenta e, no âmbito da formação contínua, começou a implementar as práticas de Reconhecimento, Validação das aprendizagens experienciais, impulsionadas em parte pela cooperação desenvolvida com Québec no domínio da investigação e da educação.

Em Portugal foi, sobretudo, no ano 2000 que se começou a dar uma grande ênfase às aprendizagens experienciais com a criação de uma Rede de Centro de RVCC que têm vindo a aumentar gradualmente do Norte ao Sul do País. Esta rede de Centros tem vindo a afirmar-se cada vez mais no terreno, e um forte reflexo desta realidade prende-se com o facto de começarem a surgir Centros em regime de auto-financiamento.

Este facto revela-se pertinente se tomarmos por referência a análise efectuada nos países da União Europeia que demonstra que Portugal é, apesar dos esforços empreendidos durante a vigência dos I e II Quadro Comunitário de Apoio, o país que apresenta os mais baixos índices de qualificação escolar. Num universo de cinco milhões de adultos activos, mais de três milhões não atingiram os nove anos de escolaridade, o que corresponde a uma taxa demasiado elevada e pesada para o nosso país.

Face a este panorama Portugal através dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências tem procurado através desta estrutura de Educação e Formação de Adultos valorizar e reconhecer socialmente as aprendizagens que as pessoas adquiriram ao longo da sua vida nos mais variados contextos (*lifewide*).

À semelhança dos países sobre os quais nos debruçamos, os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências orientam-se por objectivos muito próprios, destina-se a um público-alvo abrangente, orienta-se por um referencial de Competências-Chave que se assume como um instrumento imprescindível no enquadramento das aprendizagens adquiridas pelas pessoas, via à certificação de competências e possui uma metodologia diversificada que assente no balanço de

competências á qual permite às pessoas descobrirem as suas potencialidades pessoais, profissionais e sociais contribuindo para a (re)construção ou (re)definição de um projecto de vida.

CAPÍTULO II

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: UMA MODA OU UM NOVO PARADIGMA?

Neste capítulo apresentamos, num primeiro momento, o processo de transição do conceito *Educação ao longo da vida* para o de *Aprendizagem ao longo da vida*. Este último resulta de exigências de uma sociedade em constante mutação que, cada vez mais, valoriza indivíduos capazes de se movimentar numa sociedade competitiva. Num segundo momento, debruçamo-nos sobre a, perda relativa da importância da escola, como veículo legítimo e socialmente reconhecido de transmissão de conhecimentos e saberes. Na actualidade, o monopólio que era reservado à escola na transmissão de saberes e conhecimento cede lugar, paulatinamente, a outros sistemas de educação/formação não-formal e informal. Na realidade, a valorização de outros saberes veio reforçar a importância das pessoas investirem na sua formação/educação ao longo da vida e com a vida, tal como exige a denominada “sociedade da aprendizagem” ou “sociedade cognitiva”.

1. RUMO AO CONCEITO DE *APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA*

A presença do conceito de *Aprendizagem ao longo da vida* em textos e discursos sobre a Educação remonta à década de sessenta, tendo emergido, na cena política contemporânea, com uma força e interesse repentinos associados a qualquer moda assumindo uma roupagem e caracterização diferente e apresentando-se com uma outra denominação - *Educação ao longo da vida*.

Conforme o referido, o conceito de *Aprendizagem ao Longo da Vida* apresentava-se com a designação de *Educação ao Longo da Vida* e era assumidamente considerado um conceito humanista, pois “todos seres humanos são considerados como capazes de aprenderem a desenvolverem todas as suas potenciais capacidades” (Gustavsson, 1997, p.239). Este autor acrescenta ainda que a *Aprendizagem ao longo da vida* é um “conceito integrador” em muitos aspectos. “Ao longo da vida” significa que “aprendizagem” e a “educação” são possíveis em qualquer idade [desde] do berço até ao túmulo” (*ibid*, p.239). É integrativa porque se assume como um *continuum* que se prolonga ao longo da nossa vida independentemente da idade. Do ponto de vista de Gustavsson o conceito de *Aprendizagem ao longo da vida* implica uma aproximação mais abrangente ao conhecimento e possui uma visão mais holística da educação, na qual as aprendizagens formais e informais podem ser integradas uma com a outra e consideradas num só contexto.

A forte atenção que se dedicou ao conceito de *Aprendizagem ao longo da vida* levou à construção e divulgação de três textos fundamentais, que foram redigidos de forma independente, pelas Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) em 1972, e depois pelo Conselho da Europa (1978). Estes três textos remetem para a noção de uma política de *Educação ao Longo da Vida* assente em dois princípios fundamentais: por um lado, a extensão do ensino pós-obrigatório à totalidade do tempo da vida das

peçoas, e por outro lado, a organização recorrente do sistema com vista a abranger todos os momentos da vida, proporcionando uma distribuição igualitária e eficiente das oportunidades educativas, a toda a população.

Nesta década importa destacar o papel preponderante de alguns autores como Paul Lengrand e Edgar Faure, os quais constituem dois nomes fortemente ligados à *Educação ao longo da vida*.

Paul Lengrand, elemento-chave da concepção do conceito de *Educação ao longo da vida* da UNESCO, apresentou numa Conferência da UNESCO, um relatório intitulado *An Introduction to Lifelong Learning*, e desde uma perspectiva humanista, a Educação Permanente parece representar um esforço para reconciliar e harmonizar os diferentes momentos da formação, dando importância à unidade, à globalidade e à continuidade do desenvolvimento da pessoa, concebendo para tal programas e instrumentos de educação que estabeleçam uma comunicação constante e permanente entre as necessidades e a formação geral, o ensino da profissão, a expressão cultural com as quais e para as quais, cada indivíduo se realiza e se completa, na íntegra.

Este trabalho desenvolvido por Paul Lengrand deu o mote e delineou os principais contornos que o relatório que Edgar Faure haveria de desenvolver. Consequentemente, a UNESCO solicitou um estudo a sete peritos, presidido por Edgar Faure, no sentido de realizarem uma investigação aprofundada a nível internacional incidindo sobre o estado da educação. Deste estudo, publicou-se em 1972 um relatório denominado *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Neste documento, defende-se

“[...] uma estreita interligação entre os contextos formais e informais e [não-formais] em que aprendizagem tem lugar” (Eurydice, 2000, p.9). A filosofia subjacente a este pode caracterizar-se como um «novo humanismo» que vai beber o desejo inato do homem de aprender, e que torna possível trabalhar rumo a uma sociedade nova e mais humana” (Kallen, 1996, p.19).

Este relatório veio reforçar a ideia que os indivíduos têm direito e a necessidade de aprender ao longo de toda a sua vida, afirmando-se a importância de democratizar a educação pela supressão de barreiras que possam impedir os mais desfavorecidos de acederem à educação. Este relatório despertou para uma política e actividade de organização no domínio da *Educação ao longo da vida*, que coincidiu com as ideias já apresentadas em algumas conferências de Educação de Adultos (cf. Elseneur, em 1949 e Montreal, em 1960), as quais lançaram as bases conceptuais e prepararam o terreno para uma política nova e abrangente que pudesse inspirar e orientar todo o programa da UNESCO.

Edgar Faure aponta, deste modo, para a necessidade de uma maior flexibilidade no processo de aprendizagem, em que os indivíduos têm como tarefa a concepção e gestão dos processos educativos em que se envolvem. Fica assim claro que Edgar Faure, entendendo a educação como um processo educativo global, acredita que a educação permanente seja expressão de uma relação envolvente entre todas as formas e momentos do acto educativo.

Neste sentido, a educação permanente emerge, na década de setenta, como uma nova forma de entender a educação ao questionar as próprias raízes do sistema educativo, ao integrar e articular todas as estruturas e passos da educação, ao considerar e reconhecer a educação formal mas também a educação não formal, ao supor uma educação contínua ao longo de toda a vida.

Todavia, a *Educação ao longo da vida* ou educação permanente, consoante a tradução em Inglês ou Francês, não é objecto de consenso entre os especialistas e, Gustavsson (1997) a este respeito considera-a como idealista, pelo facto de “esta ser aplicável a qualquer propósito, transformando-o num conceito vazio em conteúdo e incapaz de fazer, hoje, face aos problemas da Educação de Adultos” (p.238).

É nos anos noventa, que o conceito de *Educação ao longo da vida* renasce com uma “roupagem” diferente, tendo sido a luta contra o desemprego e a competitividade as prioridades da sua agenda, pois as empresas ao se confrontarem com as novas exigências que visam a sua adaptação às mudanças tecnológicas e às inovações na organização do trabalho, para além da mundialização dos mercados. Estas evoluções contribuíram para acelerar a obsolescência dos conhecimentos, saberes e das competências.

Em consequência deste contexto, os termos “educação” e “aprendizagem” começam a diferenciar-se e assumir uma identidade própria. A este respeito Boshier (1998) refere que à noção de aprendizagem, está directamente implícita a ideia de responsabilidade pessoal do indivíduo relativamente ao seu próprio percurso educativo, ou seja, o indivíduo é o responsável pelas suas escolhas e opções, em função das suas necessidades e interesses, e face ao que o mercado da educação e da formação tem para lhe dar, a fim de manter a sua empregabilidade. Por sua vez, a educação exige condições que advêm de um actor governamental capaz de desenvolver políticas de acordo com os recursos que se inscrevem num contexto formal, não-formal e informal. A expressão *Educação ao longo da vida* é, assim portadora da exigência de uma política pública presente, e de acções deliberadas, responsabilizando, portanto, o Estado pela garantia das condições equitativas de acesso à formação e ao conhecimento a todos os cidadãos.

De “um conceito visionário universal e humanista (relatório Faure), a *Educação ao longo da vida* tornou-se parte integrante das políticas nacionais e internacionais nos domínios da educação e formação” (Eurydice, 2000, p.13). É de realçar, a este nível, e já mais recentemente, as orientações programáticas, no domínio da educação e formação, para o período de 2000-2006, em que a *Aprendizagem ao longo da vida* constitui um dos objectivos subjacentes. Aliás, também o próprio tratado de

Amsterdão¹⁷, estabeleceu formalmente que a *Aprendizagem ao longo da vida* seria, doravante, o princípio orientador subjacente à política comunitária em matéria de educação e formação, e integrou-o enquanto noção complementar noutras áreas de intervenção comunitária.

Em articulação com o referido é publicado, em 1995, o *Livro Branco da Comissão Europeia* intitulado *Ensinar e Aprender – rumo à sociedade cognitiva*, que constitui a principal fonte de referência da política comunitária no domínio da *Aprendizagem ao longo da vida*. Não fornecendo qualquer definição deste conceito, coloca a responsabilidade individual no centro do processo. Este reforça o papel que educação e a formação como sendo “últimos recursos face ao problema do emprego” (Comissão Europeia, 1995, p.5). Acrescentando que a Europa

“[...] deve investir na educação para elevar o nível geral de formação e de qualificação dos trabalhadores e do conjunto da população activa, pelo ensino inicial e pelo incentivo à aquisição de novos conhecimentos durante a vida” (*ibid*, p.31).

Com aparecimento do conceito de *Aprendizagem ao longo da vida* surge associada a noção de *empregabilidade*, a qual designa a capacidade dos trabalhadores desenvolverem e actualizarem os seus conhecimentos, competências e saberes de forma a poderem manter o seu emprego, durante a sua vida profissional.

Em 1996, a publicação da UNESCO intitulada *L'education, un trésor est caché dedans*, mais conhecida por *Relatório Delors*, continua a promover o conceito de educação ao longo da vida, salientando que a educação é tão diversificada, quer nas missões que lhe são confiadas, quer nas formas que assume, abrangendo todas

¹⁷ O Tratado de Amsterdão foi aprovado pelo Conselho Europeu de Amsterdão (16 e 17 de Junho de 1997) e assinado em 2 de Outubro de 1997 pelos ministros dos Negócios Estrangeiros dos quinze países membros da União Europeia. Entrou em vigor a 1 de Maio de 1999 depois de ratificado por todos os Estados Membros de acordo com as suas normas constitucionais. Tendo sido recebido com bastantes críticas, este significou um avanço no caminho da Unidade Europeia, consubstanciando-se em princípios de liberdade, democracia, respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e do Estado de Direito, comuns a todos os estados membros. Neste sentido, posteriormente em 1998, o Conselho Europeu reunido em Colónia, acordou que a UE rediga e aprove uma Carta de Direitos Fundamentais. Esta Carta virá a “comunitarizar” os princípios gerais expressos no Convénio Europeu dos Direitos Humanos (CEDH), aprovado em 1950 no quadro do Conselho da Europa.

atividades que permitem aos ser humano, desde infância à velhice, adquirir um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si próprio. A educação assume-se como um processo contínuo, co-extensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade.

O Conselho Nacional de Educação (1996) define o conceito de *Aprendizagem ao longo da vida* como,

“[...] englobando o desenvolvimento individual e social do ser humano sob todas as formas e em todos os contextos, tanto formais - na escola e nos estabelecimentos de ensino profissional, terciário e para adultos – como não formais – em casa, no trabalho e na comunidade. Trata-se de uma abordagem sistémica, centrada nos níveis de conhecimento e competências a adquirir por cada um, independentemente da sua idade” (p.15).

Desta feita, a noção de *Aprendizagem ao longo da vida* tomou frente à expressão *Educação ao longo da vida*. A este nível Lima (2002) reforça a importância das aprendizagens que ocorrem em qualquer contexto, seja ele formal, não-formal e informal. Dá deste modo, o devido reconhecimento e valor às aprendizagens experiênciais,

Salienta que,

“[...] a educação tende a ser predominantemente representada como remetendo privilegiadamente para esforços sistemáticos, para acções deliberadas, para decisões e estratégias racionalmente planeadas, designadamente no contexto de organizações sociais formais (como a escola, por exemplo), de que se espera que resultem aprendizagens; ou seja, para contextos de educação formal ou não formal, embora seja reconhecida a força e omnipresença da educação informal” (p.131) “[...] a aprendizagem concentra um significado mais comportamental e individual, podendo relevar não apenas de acções de educação formal ou não formal mas também de situações experiênciais sem carácter estruturado e intencional, como de facto resulta inevitavelmente da experiência, *lato sensu* considerada, é também um decorrência da vida, o resultado de diversos processos de socialização primária e secundária sem objectivos educativos expressos, de ensaios e tentativa - erro e de acção e reflexão, sem os quais não seria sequer possível aprender a sobreviver autonomamente em contextos sociais minimamente complexos” (Lima, 2002, p.131).

Admitindo que a *Aprendizagem ao longo da vida* substituiu o conceito de *Educação ao longo da vida*, nota-se actualmente nos discursos dos vários representantes dos sistemas nacionais de Educação e Formação uma imprecisão na utilização dos dois conceitos, patenteando uma ausência de precisão conceptual que Lima (2002) define

como sendo conceitos “ubíquos, difundidos à escala global com um estatuto de *tópicos*, integrando o núcleo das categorias sócioeducativas aparentemente universais” (p.130).

Todavia, não podemos ignorar que a imprecisão subjacente na utilização dos dois conceitos articula-se, segundo o ponto de vista de Carneiro (2004), com o facto da

“[...] aprendizagem ao longo da vida ser result[ado] de um processo longo (pelo menos, quatro décadas) em que as necessidades de expansão económica foram produzindo sucessivos conceitos como formação contínua, educação permanente, educação recorrente, formação em serviço ou aprender fazendo” (p.11).

Carneiro (2004) retoma a questão anterior e considera que é indiscutível que *a aprendizagem ao longo da vida* surge como “incarnação última desta cadeia evolutiva”, contendo, de forma evidente, o potencial para superar o paradigma economicista que inspira os antecessores conceitos, enquanto os economicistas da educação e do trabalho perspectivavam o capital humano como uma panaceia que permitia dar resposta aos constantes desafios emergentes da elevação da produtividade, do factor trabalho e de ganhos de eficiência nas cadeias produtivas. Todavia, rapidamente surgiram fortes críticas em torno das teorias do capital humano, de raízes puramente económicas. Estas críticas acentuam a natureza eminentemente técnica - e de racionalidade neoclássica - do comportamento das economias, enquanto a aprendizagem ao longo da vida reivindica um sensibilidade predominantemente cultural e cívica. Desta forma, a “*aprendizagem ao longo da vida* tem uma íntima conexão com cidadania, a participação e a inclusividade” (Carneiro, 2004, p.13).

Um aspecto que parece claro e que não levanta grandes dúvidas relaciona-se com o facto da *Aprendizagem ao longo da vida* ter, desde o seu início, uma relação de cumplicidade com a tradição humanista em que os “seres humanos consideram-se capazes de aprender e desenvolverem todos as suas potenciais capacidades” (Lima, 2002, p.239).

Apresentando-se, desta forma, como um construto mais amplo e complexo, *Aprendizagem ao longo da vida* encontra-se estritamente relacionada com o desenvolvimento pessoal e das comunidades. A este respeito, Carneiro (2004) refere que é possível distinguir três grandes dimensões no que toca ao conceito de *Aprendizagem ao longo da vida*, as quais permitem obter uma “visão integral da pessoa humana”. Estamos a referir-nos mais precisamente ao desenvolvimento pessoal e cultural que se sustenta na criação de sentido para a vida e para o mundo; ao desenvolvimento social e cívico que suporta o funcionamento das democracias avançadas e das comunidades coesas, e por fim, ao desenvolvimento da empregabilidade, que melhora em permanência as competências produtivas e de adaptação a um mercado de trabalho em acelerada evolução. Este autor defende mesmo que esta nova dimensão da *Aprendizagem ao longo da vida* é, contudo, muito encorajadora.

Sem, no entanto, ter clarificado o significado do conceito nem ter conseguido a sua plena harmonização, a expressão *Aprendizagem ao longo da vida* ganhou a batalha terminológica emergindo,

”[...] como máxima político-educativa decorrente da declaração de “falência” do Estado-Providência, predominantemente orientada para a resolução dos problemas de competitividade económica e para o reforço das vantagens competitivas de indivíduos, empresas e nações. Como se a re-escolarização da sociedade, em toda a sua latitude e longitude, fosse uma solução, a partir de um fenómeno de “pedagogização” quase totalitária da esfera individual e colectiva, assente na crença pedagógica de que os nossos maiores problemas se devem à crise da educação e da escola e que só pela via de um novo paradigma de aprendizagem, que em primeiro lugar responsabiliza o indivíduo e o atomiza, e cujo maior sucesso dependerá da sua efectiva utilização vantajosa, i.e., contra outrém, poderemos finalmente responder aos “desafios” da globalização e da “sociedade da informação e do conhecimento” (Lima, 2002b, p.21)

Importa aqui, ainda, explorar que os conceitos de educação e formação e *Aprendizagem ao longo da vida* encontram-se estreitamente dependentes de distintos modelos de políticas sociais (Griffin, 1999).

O modelo “progressivo social democrata” (Griffin, 1999), típico de diversas configurações de Estado-Providência e particularmente defendido e divulgado pela UNESCO, baseia-se numa forte articulação entre provisão pública de educação, facilitação de acesso e da igualdade de oportunidades através de políticas sociais, acentuando o papel redistributivo do Estado e as responsabilidades governamentais na promulgação de políticas, na criação e manutenção de uma rede pública e na regulação no sector através de legislação prescritiva. A educação é aqui entendida como «um bem de natureza colectiva» (UNESCO, 1996, p.150).

Este desenvolvimento a partir do Estado-Providência, de tipo social-democrata, bem cedo suscitou críticas devido ao seu carácter centralizado e burocrático, bem como às dificuldades orçamentais próprias de um sistema concebido como universal e gratuito; um sistema que, não obstante as suas importantíssimas realizações, não deixou de assumir, frequentes vezes, feições meritocráticas e bastante menos igualitárias do que aquilo que esse esperava e afirmava. Contudo, um certo tipo de críticas provenientes dos defensores do que Griffin (1999) designou por «modelos de políticas sociais críticos», embora radicais quanto ao desvelamento das tendências meritocráticas, discriminatórias e de controlo, e dos objectivos mais economicistas, modernizadores e tecnocráticos da educação, mantêm a exigência da promulgação das decisões. Proclamam a assumpção da responsabilidade social dos governos, a criação ou reforço de uma oferta pública orientada para a igualdade de acesso e a justiça social conferindo especial relevo aos fenómenos de organização da sociedade civil (associativismo, desenvolvimento local e comunitário, etc.) (p.133).

Contrariamente, os «modelos de reforma social neoliberal» deslocam-se, segundo Griffin (1999), das «políticas» de provisão de educação pelo Estado para o estatuto de «estratégias» e do conceito de educação para os conceitos de aprendizagem, com incidência mais individualista, fragmentada e instrumental. Estas conferem relevo a concepções, mais funcionais e adaptativas de aprendizagem e parecem ignorar que, em

última instância, não há vida sem aprendizagens, incorrendo no risco de negar a substantividade da vida ao longo da aprendizagem e de abandonar os objectivos de transformação da vida, individual e colectiva, em todas as suas dimensões (p.134).

No limite, a *Aprendizagem ao longo da vida*, torna-se condição *sine qua non* de uma evolução crescente, de uma socialização ao longo da vida e do exercício de uma cidadania activa no plano dos direitos e dos deveres de cada pessoa.

Em suma, a noção de *Aprendizagem ao longo da vida* foi rapidamente tomada por um dado adquirido e aplaudida como uma iniciativa definitivamente importante para a sociedade.

2. AS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS/ORIENTAÇÕES POLÍTICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

“O protagonismo conceptual e a apologia actualmente registados pelas ideias de formação ao longo da vida e, especialmente, da aprendizagem ao longo da vida não têm precedentes na história das políticas educativas e, em geral, das políticas sociais” (Lima, 2002a. p.130),

tendo emergido como um conceito que se difundiu à escala global assumindo ambiguidade e pouca consistência, mas dotado de primazia nos países da Europa do Sul.

No entanto, nos últimos anos, ao nível do contexto europeu, assistimos ao despontar de um conjunto de orientações políticas no domínio da Educação e Formação de Adultos que abordam questões fortemente articuladas com aprendizagem formal, não formal e informal e com a necessidade de desenvolvimento de competências que se orientam para uma *Aprendizagem ao longo da vida*. Seguidamente iremos debruçarmo-nos sobre a identificação dos principais enfoques em torno dos conceitos de educação, formação e *Aprendizagem ao Longo da Vida* presentes em alguns documentos.

2.1. Livro Branco da Educação e Formação "Ensinar a aprender". Rumo a uma sociedade cognitiva - 1995

O Livro Branco¹⁸ constituiu um documento apresentado pela Comissão Europeia por iniciativa dos Comissários de Édith Cresson¹⁹ que procura sintetizar as principais questões que actualmente se colocam ao nível dos sistemas de Educação e Formação apresentando, a este respeito, algumas propostas respeitantes a iniciativas a desenvolver no contexto comunitário.

Partindo da constatação que “as crescentes mutações em curso acresceram as oportunidades de cada indivíduo de aceder à informação e ao saber” (Comissão Europeia, 1995, p.5). Este facto provocou mudanças em termos de competências necessárias e também em termos dos sistemas de trabalho os quais requerem significativas adaptações. Assim, neste Livro apostasse numa sociedade do futuro que invista na inteligência, numa sociedade onde se ensina e se aprende e onde cada indivíduo poderá construir a sua própria qualificação.

Face à complexidade das mudanças que sociedade Europeia conhece, o Livro Branco identifica três grandes tendências, denominadas de três choques: “a mundialização das trocas”, o “advento da sociedade da informação” e “aceleração da revolução científica e técnica”. Neste sentido, com intuito de dar resposta ou eliminar os efeitos nefastos destes, o Livro Branco propõem duas acções integradas: “revalorizar a cultural geral” e “desenvolver aptidão para o emprego”.

No que respeita à primeira considera-se que face a uma sociedade que “impõe ao indivíduo a apreensão de situações complexas que evoluem de uma forma imprevisível, em que este deverá enfrentar um afluxo de informações dispares e

¹⁸ Este livro foi lançado pela Comissão Europeia em finais de 1995, o qual fez parte de uma linha de acção Comunitária com vista análise e definição de linhas orientadoras no domínio da educação e da formação.

¹⁹ Édith Cresson foi a responsável por esta investigação no âmbito de Educação e Formação e Pádraig Flynn, titular dos assuntos sociais.

numerosas” (Comissão Europeia, 1995, pp.6-7) implica uma possível fosso e ruptura entre aqueles indivíduos que são capazes de interpretar e os indivíduos que não sabem fazer nem uma coisa nem outra. A este respeito considera-se a escola como principal responsável a capacidade de apreender o significado das coisas, de compreender e de criar.

No que diz respeito à segunda acção, *desenvolver a aptidão para o emprego*, o que se tem constatado é que os indivíduos procuram esta resposta mediante aquisição de um diploma escolar. No entanto, esta sobrevalorização do diploma adquirido pela via tradicional surte efeitos perversos na medida em que se está a descurar e desvalorizar as vias profissionalizantes consideradas como fortes opções de segunda categoria. Privilegia-se a imagem do diploma como uma referência quase absoluta de competência e critério de classificação do trabalhador no seu posto de trabalho. Frente a este panorama, e não descurando a importância da via tradicional, propõe uma perspectiva mais aberta, mais flexível que se baseia em encorajar a mobilidade dos trabalhadores implicando inevitavelmente, ao nível da União Europeia, um reconhecimento não só de diplomas mas também de outros saberes adquiridos em outros contextos de educação e formação.

Uma outra ideia, lançada, relaciona-se com o facto de que o acesso à educação e formação constituir uma constante na vida das pessoas. Embora esta questão já seja do conhecimento geral têm-se manifestado como insuficientes as alterações e mais uma vez este documento faz um apelo à tomada de consciência de que deve apostar fortemente na formação.

No entanto, e tal como menciona o Livro Branco a sociedade da informação não altera apenas o funcionamento da empresa mas “desenha” também novos horizontes para Educação e a Formação. Desta forma, apela-se ao desenvolvimento de programas educativas multimédia, ao recurso de novos instrumentos tecnológicos. Esta nova flexibilidade “convida à reflexão em torno de novos modos de validação das

competências adquiridas pelas vias clássicas ou outras” (Comissão Europeia, 1995, p.8). Em função disto, sugerem mesmo a criação de “cartões pessoais de competências” nos quais constariam os saberes de cada indivíduo sejam eles no domínio técnico ou profissional. Por exemplo um jovem sem diploma poderia assim candidatar-se a um emprego apresentando o respectivo cartão que atestaria a respectivas competências em diversos domínios. Esta avaliação instantânea das qualificações que cada um adquire ao longo da vida ao contrário, dos diplomas que, com passar do anos e hoje cada vez mais depressa, vão perdendo o respectivo valor permite a sua actualização.

A construção da sociedade cognitiva tão proposta pelo Livro Branco constituirá um processo contínuo, que implica na perspectiva da Comissão Europeia lançamento de cinco grandes linhas de acção fundamentais para uma *Aprendizagem ao longo da vida*, a saber:

- *Fomentar a aquisição de novos conhecimentos*, a este nível o Livro Branco considera que deve elevar o nível geral de conhecimentos propondo a

“[...] criação de um instrumento europeu de acreditação das competências técnicas e profissionais, apoiando-se em redes europeias de centros de investigação e de centros de formação profissional, de empresas, de ramos profissionais” (Cresson, 1996, p.11).

que não passe necessariamente por um diploma. Todo este processo culminaria com emissão de “cartões pessoais de competências” que permitirá cada indivíduo fazer reconhecer os respectivos conhecimentos e capacidades da União Europeia.

- *Aproximar a escola e a empresa* reforçando os laços ambas, no que diz respeito à prossecução dos estudos que uma dada validação da sua experiência profissional adquirida pode possibilitar.

- Propõe ainda a construção de centros de aprendizagem entre diferentes países europeus e a promoção da mobilidade dos aprendizes no âmbito de um programa do tipo *Erasmus*²⁰.

- *Lutar contra a exclusão*, a existência de um número elevado de jovens sem qualificação continua a ser um factor pesado para o desemprego e a exclusão social. O Livro Branco recomenda a este nível que se levem a efeito dispositivos de inserção para formação que beneficiem os jovens dos bairros desfavorecidos. Considera que se deve prestar apoio a um projecto-piloto de iniciativa local com objectivo de num circuito de formação os jovens que tenham abandonado a escola sem diploma e qualificação tenham acesso ao conhecimento;

- *Dominar as três línguas comunitárias*, o domínio de três línguas comunitárias é um factor de comunicação, de intercâmbio e de mobilidade na Europa. O Livro Branco propõe, entre outros, apoiar o desenvolvimento de materiais e de métodos inovadores de aprendizagem educação aos diferentes grupos de idade e níveis de e encorajar a aprendizagem das línguas estrangeiras desde os primeiros anos de educação;

- *Tratar em plano de igualdade o investimento físico e o investimento em formação*, isto é, é necessário incentivar através de medidas concretas as empresas ou os poderes públicos. Neste sentido o Livro Branco sugere o desenvolvimento de fórmulas de “planos

²⁰ O Programa *Erasmus* é uma secção exclusivamente consagrada ao ensino superior, inserida no programa de acção comunitária para a cooperação na área da educação. No âmbito de Programa ERASMUS, as Universidades europeias são convidadas a organizar a mobilidade dos seus estudantes. Esta iniciativa deve ser entendida como uma forma de cooperação entre Universidades, geradora de condições óptimas para que os estudantes efectuem períodos de estudo, reconhecidos pela sua Universidade de origem, em estabelecimentos de outros países. Os principais objectivos do Programa *Erasmus* são: promover nos Estados-membros uma ampla e intensa cooperação entre estabelecimentos de ensino de nível superior, acentuando o seu potencial intelectual e pedagógico; fomentar a mobilidade dos estudantes universitários, permitindo-lhes efectuar parte dos seus estudos noutra Estado-membro, de forma a consolidar a dimensão europeia da educação; fomentar as relações entre estudantes ao nível da União Europeia, promovendo simultaneamente a dimensão europeia da sua educação e fomentar o reconhecimento académico dos diplomas, dos períodos de estudo e de outras qualificações, por forma a facilitar o desenvolvimento de um espaço aberto europeu de cooperação na área da educação.

de poupança-formação” a favor de pessoas interessadas em renovar os respectivos conhecimentos ou retomar uma formação depois de terem interrompido os estudos.

A perspectiva apresentada no Livro Branco sobre educação e a formação ao longo da vida valoriza fortemente a aquisição de competências estratégicas que permitam “aprender a aprender” como também remete para aquisição de um leque diversificado de conhecimentos em diversos domínios dotados de universalidade e independentes de uma utilização determinada e imediata (cf. Canário, 1999).

No Livro Branco é atribuído à educação e à formação um papel central, sendo estas “consideradas as pedras angulares da *sociedade cognitiva* como também porque se espera que contribuam para a coesão social e para a prevenção da exclusão “ (Afonso & Antunes, 2001, p.8).

Na perspectiva destes autores, se analisarmos com atenção aos

“[...] contextos e textos em que expressão *sociedade cognitiva* (ou sociedade do conhecimento) é evocada se poderá constatar que os seus significados não são convergentes, expressando ora a necessidade de os indivíduos terem uma educação e uma formação permanentes ou ao ,longo da vida (*lifelong education*), ora necessidade de as organizações produtivas e de serviços se tornaram elas próprias, cada vez mais, lugares qualificantes e promotores de aprendizagens (*learning organisations*), ora ainda a necessidade de a própria sociedade aprender a desenvolver a sua capacidade reflexiva” (Afonso & Antunes, 2001, p.9).

Canário (1999) salienta que o Livro Branco para além de algumas,

“[...] «belas frases» de circunstância que constam, necessariamente, de qualquer discurso ou relatório (oficial ou oficioso) sobre a formação ao longo da vida tem como eixo estruturante a ideia de que a formação corresponde no essencial à formação profissional e que a formação profissional deve servir as necessidades das empresas. O projecto europeu tende a retomar, no essencial, o provérbio americano segundo o qual «*O que é bom para General Motors é bom para a América*»” (pp.89-90).

Não descurando o facto de que a educação e a formação contribuem incontestavelmente para relançar o crescimento, restaurar a competitividade e restabelecer um elevado nível de emprego, o Comité das Regiões, no parecer emitido a

21 de Março de 1996, vai mais longe direccionando uma critica incisiva e directa ao economicismo presente nas análises e propostas do Livro Branco considerando que este centra o seu olhar na “criação de emprego e na melhoria das perspectivas de emprego das pessoas”. Reconhecendo, todavia, a importância deste facto entende que a nova sociedade denominada de “cognitiva” não poderá ser construída com base no desenvolvimento da capacidade das pessoas para actividade económica.

Nesta linha de ideias a ênfase que é colocada na importância da educação e da formação, inscreve-se na perspectiva de Canário (1999) numa lógica de “sobredeterminação” da educação por uma lógica de carácter económico que, cumulativamente, induz uma visão redutora e pobre dos fenómenos educativos.

Esta subordinação da educação à lógica mercantil “induz a que, a própria educação se organize adoptando a racionalidade económica do mercado. A emergência de um «mercado da formação», em particular no que se refere à formação de adultos, constitui o corolário lógico de uma visão instrumental dos processos formativos.

Entendendo a educação como um

“[...]mero instrumento, ao serviço de uma política económica mercantil, é complementada por uma visão predominantemente técnica das práticas educativas, marcadas por critérios empresariais de procura da «eficácia» e da «qualidade»” (Canário,1999, p.90).

Este autor assume mesmo que o elevado interesse e a consequente insistência em torno da educação e formação ao longo da vida por parte do poder político exprime “uma visão redutora e funcionalista que, como procuraremos argumentar não é nem pertinente, nem realista” (Canário, 1999, p.91).

Kovács (2002) reforça esta posturas criticas falando mesmo em «determinismo tecnológico» e argumenta que no Livro Branco

“[...] [n]ão há actores sociais, mas apenas sujeitos passivos que têm de se adaptar aos inevitáveis processos de transformação. Nesta perspectiva, aprendizagem ao longo da vida é um dos principais meios de adaptação, constituindo uma fonte importante de alta *performance*, ou seja da manutenção ou aumento da competitividade” (p.64-65)

Por fim, Canário (1999) insiste ao dizer que,

“[...] será útil reparar que essa valorização do “desenvolvimento da cultura geral” é apresentada como “primeiro factor de adaptação à evolução da economia e do emprego”. A exigência de “uma base cultural sólida e larga, literária, filosófica, científica” é apresentada como um “ponto de passagem necessário para a reconversão profissional de assalariado pouco qualificados ou muito especializados”. Esta visão utilitária e instrumental da educação, ao serviço da economia (de mercado) implica ainda, por exemplo, que a ligação da educação ao mundo do trabalho seja justificada pela premência dos problemas de emprego, e que o «mundo do trabalho» seja reduzido à «empresa». Ligar a educação ao mundo do trabalho passa, então, a significar «ligar a escola à empresa»” (p.91).

2.2. Relatório Jacques Delors - Um tesouro a descobrir -1996

O Relatório Delors, 1996, vem reforçar a ideia que cabe à educação e às múltiplas formas que esta possa revestir dotar os indivíduos desde a infância até ao fim da vida de um conhecimento dinâmico acerca do mundo, dos outros e de si mesmos, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais tão reforçadas por Delors.

A divisão tradicional da existência do ser humano em períodos distintos - o tempo da infância e da juventude consagrado à educação escolar, o tempo da actividade profissional enquanto adulto, o tempo a reforma - já não corresponde às realidades e às exigências da vida contemporânea, e, ainda menos, às exigências do futuro.

Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a rápida evolução do mundo exige uma permanente e continua actualização dos saberes. Como reforça Delors (1996) a,

“ [a] educação ao longo de toda a vida não é um ideal longínquo, mas uma realidade que tende, cada vez mais, a inscrever-se nos factos, no seio duma paisagem educativa complexa marcada por um conjunto de alterações que a tornaram cada vez mais necessária. Para a organizar há

que deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras e, de alguma maneira, sobrepondo-se umas às outras, ou concorrendo entre si, e procurar, pelo contrário, valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna” (p.90).

Mas a *Educação ao longo da vida* implica que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, construindo-se continuamente enquanto pessoa, desenvolvendo saberes, aptidões e simultaneamente a sua capacidade de discernir e agir face a um mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com fenómenos de globalização. A *Educação ao longo de toda a vida* “torna-se assim para todos nós, como um meio que permite chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem e ao exercício duma cidadania activa” (Delors, 1996, p.90) permitindo a tomada de consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade.

Interessa insistir numa educação pluridimensional, desenvolvida ao longo da vida e com a vida permitindo recolher junto de diversas instâncias diferentes saberes: o saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituindo como os principais pilares do conhecimento. Mediante este *continuum* educativo, coextensivo à vida e alargado às diferentes dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar no presente relatório, pela expressão *Educação ao longo da vida*.

2.3. Memorando sobre *Aprendizagem ao Longo da Vida* – 2000

O *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*²¹ apesar de reforçar algumas das ideias já preconizadas pelo Livro Branco introduz uma nova perspectiva de aprendizagem, mais ampla e complexa diluindo as fronteiras entre educação e formação e reconhecendo a importância dos contextos não-formais e informais de aprendizagem. A educação nesta perspectiva expande-se para além das fronteiras tradicionais e deixa de

²¹ O Memorando sobre Aprendizagem ao longo da vida foi elaborado pela Comissão Europeia com objectivo de implementar uma estratégia “de aprendizagem ao longo da vida”, pretendendo ser um instrumento de debate e orientador, à escala europeia.

pertencer ao monopólio da educação/formação formal, ideia esta que será devidamente explorada mais à frente.

A estratégia de *Aprendizagem ao longo da vida* assume-se como uma prioridade para a União Europeia essencialmente por duas razões: a Europa encontra-se num período de transição para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento. Mais do que nunca, o acesso a informações e conhecimentos actualizados, bem como a motivação e as competências para usar esses recursos de forma inteligente em prol de si mesmo e da comunidade, estão tornar-se a chave do reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de trabalho e o facto dos europeus viverem num mundo político e social complexo. Mais do que nunca, os indivíduos querem planear as suas próprias vidas, esperando-se que contribuam activamente para a sociedade e aprendam a viver positivamente em contextos de diversidade cultural, étnica e linguística. Estes dois objectivos assumem-se como importantes para “promover a cidadania activa e fomentar a empregabilidade”. Neste contexto a *Aprendizagem ao longo da vida* tornou-se no princípio orientador de uma nova geração de programas comunitários nas áreas da educação, formação e juventude.

As conclusões do Conselho Europeu de Lisboa confirmam que a aposta na *Aprendizagem ao longo da vida* deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento onde os próprios indivíduos são os “actores principais das sociedades do conhecimento” (Comissão Europeia, 2000, p.8).

No âmbito da estratégia Europeia de Emprego, a Comissão e os Estados - Membros definiram *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”(p.3), e o seus principais objectivos são promoção da cidadania e o fomento da empregabilidade.

A amplitude desta definição remete para outros tipos de aprendizagem formal, aprendizagem não formal e aprendizagem informal. Analisemos, então, cada um destes conceitos individualmente.

i) Aprendizagem formal compreende “a educação e formação ministrada num sistema de escolas, colégios, universidades e outras instituições de educação e ensino, em que a aprendizagem é organizada, avaliada e certificada sob responsabilidade de profissionais qualificados, correspondendo à aprendizagem no âmbito do sistema de educação e formação” (INE, 2004, p.8);

ii) Aprendizagem não-formal abrange a “formação que decorre normalmente em estruturas institucionais mais ou menos organizadas, podendo conferir certificação. Contudo, esta certificação não permite a progressão na sucessão hierárquica de níveis de educação e formação. Compreende a frequência de cursos, a participação em seminários, conferências, explicações, lições privadas, acções de formação no âmbito do emprego, cursos de recreio e lazer e toda a outra formação organizada e sustentada que não confere equivalência a níveis de ensino” (INE, 2004, p.8);

iii) Aprendizagem informal “decorre das actividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família, a vida social ou lazer. Normalmente tem lugar fora de estruturas institucionais, decorrendo num ambiente de aprendizagem que o individuo pode organizar e estruturar livremente” (INE, 2004, p.8).

Até ao momento, a aprendizagem formal dominava o pensamento político, modelando as formas como são ministradas a Educação e a Formação. Todavia, o *continuum* de *Aprendizagem ao longo da vida* atrai para este cenário outros tipos de aprendizagem, nomeadamente a não formal e informal que importa considerar o seu valor. Sendo a aprendizagem não formal, por definição, aquela que ocorre fora das escolas, dos liceus, dos centros de formação e das universidades não tem sido, ao longo dos tempos, considerada como produtora de uma «verdadeira» aprendizagem, sendo por conseguinte subvalorizada. No entanto, a experiência da vida mostra-nos que os contextos informais proporcionam um enorme manancial de saber e poderão constituir uma importante fonte de inovação em matéria de métodos de ensino e aprendizagem.

A expressão *Aprendizagem ao longo da vida* «*lifelong*» coloca a tónica no tempo: aprender durante uma vida, contínua ou periodicamente. A recém-cunhada expressão aprendizagem em todos os domínios da vida «*lifewide*» vem enriquecer a questão,

chamando a atenção para disseminação da aprendizagem, que pode decorrer em todas as dimensões das nossas vidas e, em qualquer fase das mesmas. A dimensão “em todos os domínios da vida” coloca uma tónica acentuada na complementaridade das aprendizagens formal, não formal e informal, lembrando que uma aquisição de conhecimentos útil e agradável pode decorrer, e decorre de facto, no seio da família, durante o tempo de lazer, na convivência comunitária e na vida profissional quotidiana. A aprendizagem em todos os domínios da vida faz-nos também perceber que ensinar e aprender são papéis e actividades que podem ser alterados e trocados em diferentes momentos e espaços.

Contudo, esta é ainda objecto de diversas definições consoante os diferentes contextos nacionais e para variados fins. As análises políticas mais recentes neste domínio sugerem que as definições continuam a ser, em larga medida, informais e pragmáticas, associadas mais estreitamente à reacção do que à clareza conceptual ou a normas jurídicas. A força catalisadora que, nos anos noventa, voltou a colocar a *aprendizagem ao longo da vida* nas agendas políticas foi a preocupação de melhorar a empregabilidade e a adaptabilidade dos cidadãos, à luz dos elevados níveis de desemprego estrutural que afectam com maior gravidade os trabalhadores menos qualificados. A perspectiva de uma população europeia em drástico envelhecimento significa que a necessidade de conhecimentos e competências actualizados não poderá ser satisfeita unicamente pela entrada de novos trabalhadores no mercado de trabalho, como acontecia no passado - serão demasiado poucos os jovens e o ritmo da mudança tecnológica é demasiado rápido, com especial incidência na célebre transição para economia digital.

Os diferentes Estados Membros admitem a necessidade de cooperação entre eles para a criação de várias parcerias para dar corpo a uma estratégia de *aprendizagem ao longo da vida*. O contínuo de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida implica que os diferentes níveis e departamentos dos sistemas de educação e formação,

incluindo os domínios não-formais, devem trabalhar em estreita concertação. Neste caso, trabalhar em conjunto de forma eficaz significará ir para além dos esforços em curso para construir pontes e percursos entre as diferentes partes dos sistemas existentes.

Como resposta a estas inquietações foram lançadas pela Comissão seis mensagens-chave que sugerem uma estratégia global e coerente de aprendizagem ao longo da vida para a Europa entre as quais passamos a destacar:

Mensagem 1: Novas competências básicas para todos

Objectivo: garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento:

Mensagem 2: Mais investimentos em recursos humanos

Objectivo: aumentar visivelmente os níveis de investimento em recurso humanos, de modo a dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos;

Mensagem 3: Inovação no ensino e na aprendizagem

Objectivo: Desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida

Mensagem 4: Valorizar a aprendizagem

Objectivo: melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal;

Mensagem 5: Repensar as acções de orientação e consultadoria

Objectivo: assegurar o acesso facilitado de todos a informações e consultadoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagens em toda a Europa e durante toda a vida;

Mensagem 6: Aproximar a aprendizagem dos indivíduos

Objectivo: providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas se necessário em estruturas TIC (cf. Comissão Europeia, 2000).

2.4. Tornar o Espaço Europeu de *Aprendizagem ao longo da vida* uma realidade - 2001

A comunicação da Comissão das Comunidades Europeias “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”²², vem ampliar os desafios já identificados no *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Este documento resultou de um trabalho de consulta sobre o *Memorando da aprendizagem ao longo da vida*.

Da consulta efectuada sublinhou-se a importância que a cooperação e a coordenação, a nível europeu assumem neste domínio da aprendizagem.

Este documento

“[...] veio ampliar, por um lado, os desafios já identificados decorrentes das mutações económicas e sociais, por outro, a necessidade de adoptar uma nova abordagem da educação e da formação” (Pires, 2005,p.89).

²² O documento “Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma realidade” resultou de um processo organizado de consulta à Comissão, aos Estados-membros, aos países EEE e aos países candidatos, às instituições europeias e a organismos representando a Sociedade Civil Europeia que culminou com uma Conferência que teve lugar em Bruxelas em 10 de Setembro de 2001.

Para o efeito considera-se urgente a adaptação dos sistemas tradicionais de educação e formação com intuito de se tornarem mais abertos e flexíveis evitando que as desigualdades existentes se perpetuem fornecendo aos “aprendentes” o acesso a percursos individuais de aprendizagem à medida das suas necessidades, motivações e interesses, em qualquer estágio e momentos da sua vida.

Este documento reforça a necessidade de se criar “um quadro global para educação e formação que se articule com as políticas de emprego, integração social, juventude e investigação” (Pires, 2005,p.89).

Verificou-se da mesma forma, no respectivo documento que a *Aprendizagem ao longo da vida* deveria incluir todas as fases da aprendizagem, desde pré-escolaridade à pós-reforma”, não devendo ser dado valor excessivo, tal como acontece no *Memorando sobre Aprendizagem ao longo da vida*, a dimensões estritamente relacionadas com emprego e o mercado de trabalho. Desta forma, faz-se um apelo a dimensões tais como espiritualidade e cultura de aprendizagem e chegando a um consenso ao considerarmos a realização pessoal, a cidadania activa, a inclusão social e a empregabilidade/adaptabilidade como quatro objectivos subjacentes à *Aprendizagem ao longo da vida*.

Segundo presente documento, ressalta-se a necessidade de ampliar o âmbito da definição de *Aprendizagem ao longo da vida* devendo ser definida como,

“[...] toda actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Comissão Europeia, 2000, p.11).

Neste sentido, a amplitude este conceito remete para uma diversidade de aprendizagens desenvolvidas em outros contextos: formais, não formais e informais tal como se verificou com o *Memorando sobre Aprendizagem ao longo da vida*. A consulta

permitiu ainda um debate em torno dos princípios fundamentais que enformam a *Aprendizagem ao longo da vida*:

- proximidade do aprendente no âmbito das experiências de aprendizagem formal, não-formal e informal;
- igualdade de oportunidades em ambas as suas vertentes de igualdade entre sexo e acessibilidade a todos;
- qualidade elevada e relevância, “uma vez que os investimentos de tempo e dinheiro só são plenamente eficazes se as condições de aprendizagem e os plano políticos e sistemas conexos forem de elevada qualidade” (Comissão Europeia, 2000, p.12).

Com objectivo de promover um espaço europeu de *Aprendizagem ao longo da vida* em todas as esferas o presente documento lança algumas medidas práticas que se desdobram em módulos constitutivos das estratégias coerentes e globais e também acções prioritárias que permitem a reforçar as respectivas estratégias.

Nesse sentido, as estratégias coerentes e globais propostas para promoção de aprendizagem ao longo da vida, a nível nacional, são: trabalhar em parceria (a nível nacional, regional e local), promover uma cultura de aprendizagem e procurar a excelência a fim de garantir a coerência; apreender as necessidades de aprendizagem, facilitar o acesso e mobilizar os recursos adequados para garantir a exaustividade da abordagem (cf. Comissão Europeia, 2001).

Dos documentos analisados ressalta facilmente a responsabilização da educação como um meio que permite criar condições para que todos os cidadãos tenham acesso à *Aprendizagem ao longo da vida* inscrevendo-se numa concepção democrática do funcionamento das sociedades. No entanto, também é claro que

“[...] o apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de

vantagens competitivas no mercado global num quadro de crise do Estado de bem estar e de esbatimento do seu papel na educação, com o correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de «competências para competir» (Lima, 2002a,p.129). Canário (1999) salienta que no Ano Europeu da Educação e da Formação ao

Longo da Vida assistiu-se a uma

“[...] forte revalorização da importância estratégica do investimento na educação, e, por outro lado, na ideia de que a educação e a formação não podem restringir-se a etapas delimitadas da vida de cada pessoa, [mas] antes constituir um processo que se desenrola ao longo da toda existência” (p.87).

A *Aprendizagem ao longo da vida* mais do que preparação para a vida, surge como parte integrante da própria vida, valorizada em todas as suas dimensões, pessoal, comunitária, espiritual e material. Já não se pretende aproximar a educação da vida, mas antes, aprender na e com a própria vida, transformando cada uma das experiências vivenciadas num capital de conhecimento e de cultura colocado solidariamente ao serviço da nossa sociedade (cf. Azevedo, 2004).

3. DO MONOPÓLIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR À AMPLITUDE DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

“À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (Delors, 1996, p.77).

De acordo com isto cabe à educação responder a dois objectivos: fornecer os mapas de um mundo complexo e perpetuamente agitado e a bússola que permitirá nele navegar. Os

“[...] mapas referem-se a universos de conhecimentos e de saberes - fazer cada vez mais vastos; a bússola remete-nos para a necessidade de pontos de referência que não deixam «submergir pelos fluxos de informação mais ou menos efémeros que invadem os espaços públicos e privados»” (Pinto, 2002,p.93).

Assumindo a educação um papel preponderante na nossa vida, tanto a nível individual, social, político e económico, na verdade é que a mesma constitui uma dimensão da prática social, tão necessária como a economia ou política (Freire, 1996)

uma vez que desempenha um papel fundamental na construção de uma “sociedade cognitiva” emergindo no mais ínfimo pormenor na vida particular de cada indivíduo.

À medida que o seu papel aumenta no seio da sociedade actual, o conceito de educação vai simultaneamente alargando o seu espaço e adquirindo cada vez amplitude e dinâmica contribuindo para o progressivo desenvolvimento e alargamento em diversos domínios da sociedade.

Inscrevendo-se a nossa sociedade num contexto e numa lógica de agitação, permanentemente, provocada pelas constantes transformações tecnológicas e científicas, a educação emerge como uma “ferramenta” que nos permite desenvolver e mobilizar diferentes saberes numa diversidade de contextos e situações. Neste sentido, torna-se um imperativo na nossa vida, que cada indivíduo saiba mobilizar esses saberes, competências e conduzi-los adequadamente em torno de um mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com fenómenos de globalização que conduzem a situações cada vez maiores de imprevisibilidade.

Todavia, amplitude dada ao conceito de educação hoje, não foi sempre assim, pois, durante várias décadas a escola assumiu o monopólio da educação intitulado-se como a única instituição capaz e dotada de legitimidade, na transmissão de conhecimentos e saberes. Educação esta, que do ponto de vista de um grande Pedagogo, Paulo Freire, baseava-se na mera e simples transmissão de conhecimentos - *educação bancária*.

Com efeito, actualmente, são bem conhecidas as críticas em torno da instituição escolar reafirmando-se cada vez mais a incapacidade de termos

“[...] uma oferta social de educação frequentemente incapaz de se redundar em aprendizagens significativas e sustentáveis para largos sectores sociais e culturais, não obstante os objectivos de democratização de educação e do ensino consagrados do ponto de vista juridico-formal. Desde a sua critica à «educação bancária», considerada alienante e opressora, num dos mais

violentos e eloquentes ataques à escola burocrática e à racionalidade técnico-instrumental em educação, que Paulo Freire (1975) insistiu em que ensinar não é transferir conhecimento, mas antes criar possibilidades para sua própria produção ou construção (Lima, 2002a,p.132).

Para Freire o “formador não é aquele que transforma o outro em objecto da sua formação, «nem formar» é acção pela qual um sujeito criador dá forma estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (Freire, 1996, p.25). A relevância e o protagonismo pedagógico é atribuída ao acto de aprender em si e não tanto ao acto de ensinar que lhe fica subordinado e, em última análise, depende dos sujeitos em aprendizagem para se confirmar como ensino verdadeiro, como prática de ensinar - aprender. Em função disto, Freire não teme em afirmar que não existe qualquer validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se torna capaz de recriar ou de refazer o ensinado (*ibid*).

Em consequência desta e de muitas outras razões, a educação escolar, “atravessa um momento de crise e de ampla transformação. Novas e velhas temáticas surgem em confronto. Novas e velhas soluções se esgrimem” (Carneiro, 2004,pp.7-8).

Outros autores enunciam que a

“[...] crise da educação escolar assentou arrais há bastante tempo, nas nossas sociedades. Trata-se de uma crise que não se reduz ao lado mais visível dos sistemas educativos: é mais funda, mais duradoura, mais estrutural, quase diria endémica, a ponto de nos obrigar a aprender a conviver com ela e, ao mesmo tempo, a ter de a pensar” (Pinto, 2002, p.87).

Ainda a este respeito, Afonso (1999) fala da crise do sistema escolar salientando que

“[...] os discursos sobre a crise da educação escolar [são] tão antigos como a própria Escola, os factores supostamente geradores da actual crise são hoje mais amplos e heterogéneos. Talvez mais do que em qualquer outra época, as referências à crise da educação escolar no contexto actual remetem (implícita e explicitamente) para condicionantes económicas, sociais e politico-ideológicas muito diversificadas e, conseqüentemente, as explicações produzidas e divulgadas são hoje mais heterogéneas e contraditórias” (Afonso, 1999, p.26)

Percorrendo o historial desta crise, é pois na década de sessenta que a instituição escolar sofre um forte abalo tendo sido alvo de inúmeras críticas (relembremos aqui os movimentos estudantis de Maio de 68). Críticas que se debruçam no facto de esta ter a pretensão de manter o monopólio da transferência de conhecimento, e que já há muito, na perspectiva de alguns, já havia perdido. A escola constituía um

“[...] instrumento de doutrinação e de opressão da espontaneidade, nas mãos de Estados obcecados pela necessidade de ensinar às crianças o respeito pela lei, o comportamento disciplinado e outras virtudes que os seus “bons” cidadãos deveriam possuir” (Kallen, 1996, p.20).

Durante muito tempo tudo o que a escola ensinava foi considerado como o saber legítimo tendo provocado um fosso claro entre os saberes escolares (saberes académicos) e os saberes da vida (saberes práticos), sendo que aqueles serviam como preparação para estes em alguns campos bem delimitados, quase sempre associados a funções sociais tidas por mais elevadas. Neste sentido a escola como “preparação para a vida” foi durante muito tempo, entendida como única via que permitia aceder a determinados patamares sociais e económicos, constituindo um veículo de mobilidade social.

Para além do fosso que a escola insistia em manter aceso não podemos ignorar que estes saberes que

“[...] na escola se adquirem não podem entender-se como fontes de domínio enciclopédico de conhecimentos, mas sim como referenciais que constituem um quadro global de entendimento da matriz cultural e dos códigos de acesso a uma dada sociedade, códigos esses que se estendem às categorias de análise e compreensão do real, não se esgotando nos códigos funcionais da comunicação” (Roldão, 1996, p.214).

Todavia, o processo de globalização ao acentuar a complexidade e a evolução crescente das sociedades industrializadas que, por sua vez, passam a exigir pessoas cada vez mais capazes de se adaptarem a novas situações ajudou a “cair por terra” a ideia da escola enquanto meio único e privilegiado de transmissão e aquisição de saberes e conhecimentos, contribuindo para rejeição da escola como único agente de

preparação para uma realidade sócio-económica, e “integrador e participante de uma mudança cada vez mais rápida e imprevisível” (Roldão, 1996, p.206).

Em resultado do processo de globalização o,

“[...] sistema educacional está a tornar-se um, entre muitos fornecedores do conhecimento, e vê-se obrigado a ter de competir com outros em questão, também, a oferecer as suas próprias qualificações. Em suma existe um mercado de aprendizagem, e o modo como o mercado atrai os seus clientes é através da publicidade dos seus produtos [...]. A educação tornou-se uma mercadoria para ser consumida” (Jarvis, 2000, p.39).

A este respeito e em conformidade com o que já vem sendo dito, Belchior (1990) acrescenta que a “escola seria uma parêntesis numa preparação para a vida” (p.35), ideia que se opõe ao facto dos indivíduos constituírem seres acabados, cuja sua inserção e adaptação ao mundo, característico do “tempo de sobrevivência” (Jansen, 2000), não se adequa a esquemas inatos, fixos e pré-estabelecidos, próprios do “tempo biográfico” (*ibid*). Relativamente a isto, Jansen (2000) refere que as mensagens tranquilizantes da educação [...] submetem “os processos de aprendizagem, que pertencem ao tempo biográfico, à racionalidade e às exigências do tempo de sobrevivência” (p.51). O homem enquanto ser histórico e em projecto realiza-se ao longo da sua vida, nas mais diversas esferas (sociais, culturais, políticas, educativas e económicas) e como tal não pode “estabelecer laços fortes e profundos”, característicos do tempo de biográfico, mas sim tem de construir estratégias racionais, por forma a adaptar-se às constantes mutações sociais. Face a esta concepção de homem “como um ser em construção, [conduz] assim ao reequacionamento da especificidade da função social da escola [...]” (Roldão, 1996, p.211).

Em torno do que já foi dito, a continuidade da educação para além do mundo escolar, é um facto evidente e inegável face às pressões do mundo do trabalho e às necessidades de responder a exigências cada vez maiores de competição e, empregabilidade.

Nesta linha de ideias, Jarvis (2000) considera que

“[...] as pessoas podem ter acesso à informação que quiserem através de uma variedade de meios e a partir de uma variedade de fornecedores; o sistema de educação é, porém, um só. A educação perdeu o seu monopólio de ser fornecedor do conhecimento e uma variedade de instituições competem através de vários para fornecer informação” (p.38). “[...]O sistema educacional está a tornar-se um, entre muitos fornecedores do conhecimento, e vê-se obrigado a ter de competir com outros em questão, também, a oferecer as suas próprias qualificações. Em suma existe um mercado de aprendizagem, e o modo como o mercado atrai os seus clientes é através da publicidade dos seus produtos [...]. A educação tornou-se uma mercadoria para ser consumida” (p.39).

Neste sentido, importa aprender ao longo da vida e com a vida considerando os diversos contextos (*lifewide*) mas não descurando a importância do contexto escolar.

Pois,

“[...] aprender ao longo da vida não dispensa, nem substitui, aprendizagem escolar. Mas desafia-a, obrigando-a a reinventar-se e a sintonizar-se com a interpelação do mundo que a rodeia. Deste modo, as instituições escolares constituem-se elas próprias como organismos aprendentes que, ao interagir com outros contextos educativos e com outras organizações, afirmam a sua identidade ao mesmo tempo que contribuem para a consolidação do capital cultural e social da comunidade” (Azevedo, 2004, p.26). [...] Pelo seu saber técnico e científico, pela sua experiência e pelos papéis que desempenham num espaço educativo de referência – a instituição escolar - os professores e educadores constituem parceiros preciosos em todas as dinâmicas de aprendizagem a valorizar, formais, não-formais ou informais” (*Ibid*).

Nesta sequência, deve-se equacionar a escola como um agente educativo em constante interacção com o mundo e o tempo a que pertence procurando responder às necessidades da própria sociedade.

Efectivamente, a educação não se confina somente à prática escolar (educação formal) mas a outros contextos de educação não-formal e informal assumindo-se como um processo holístico e sinérgico. Um processo que não se deixa traduzir na acumulação ou soma de conhecimentos, mas sim numa combinação mais complexa em que as experiências que vivemos se influem mutuamente. Cada experiência educativa resulta das anteriores e prepara e condiciona as subsequentes - “abordagem diacrónica”, mas também o que ocorre numa determinada experiência está em estreita relação com uma outra. Tomemos o seguinte exemplo, o que ocorre a uma criança na escola está em

relação com o que vive no seio da sua família e outros contextos educativos em que se movimenta e vice-versa - “abordagem sincrónica” (Serramona,1992).

Esta interdependência entre os efeitos educativos se não ocorresse teríamos de pôr em questão a própria eficácia formativa de cada um deles. No entanto, importa realçar que não se cruzam somente funções e efeitos, pois numa mesma realidade de educação formal, não-formal e informal influem-se.

Estas intromissões efectuam-se em todos os sentidos, pois uma determinada instância educativa pode ser considerada como globalmente pertencente a um dos três tipos de educação e simultaneamente acolher elementos ou processos próprios dos restantes. Assim, por exemplo temos o caso da escola, que pertence predominantemente ao modo educativo formal pode incluir actividades com características não formais (as de carácter extracurricular) e processos informais (os que resultam das interacções não planificadas entre grupos) que se complementam e enriquecem.

4. TODA A VIDA É UMA ESCOLA: OS MEANDROS DA EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL

Face ao referido anteriormente, pensamos que ficou clara a ideia que a aprendizagem ultrapassa os limites espacio-temporais das instituições tradicionais de educação e formação e desenvolve-se ao longo da vida e para além dos espaços e tempos formalizados.

O conceito de *Aprendizagem ao longo da vida* articula-se com um outro conceito, o de «sociedade educadora», em que tudo pode e deve tornar-se uma oportunidade para aprender e para realizar o potencial de cada um. Tal afirmação remete para o reconhecimento de que a aprendizagem não se pode restringir unicamente às estruturas educativas (educação formal), pois corre o risco também, de maneira informal e até

incidental de ignorar outros «contextos educadores» que constituem espaços que proporcionam outras situações de aprendizagem significativas.

Nesta ordem de ideias importa, antes de mais, frisar que o processo educativo deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: “aprender a conhecer” (aprender a aprender), isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; “aprender a fazer” (adquirir competências), para poder agir sobre o meio envolvente; “aprender a viver juntos” (desenvolver a compreensão mútua e a percepção das interdependências), afim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente “aprender a ser” (desenvolver personalidade, adquirir responsabilidades, “saber agir” em conformidade com o exigido socialmente), via essencial que integra as três precedentes (cf. Delors, 1996).

No entanto, para que isto seja possível implica que para além da escola (educação formal), a qual é perspectivada como um

“[...]sistema educativo altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que se estende desde os primeiros anos da escola primária até aos últimos anos da Universidade” (Serramona, 1992, p.12),

consideremos outros contextos de aprendizagem que permitem adquirir e desenvolver saberes, conhecimentos e competências. Admitindo, antes de mais, que a educação escolar contribui de forma decisiva para a aprendizagem destas aprendizagens, principalmente para “aprender a conhecer” e também, se bem que em menor escala, para “aprender a fazer”, as outras duas formas de aprendizagem acontecem de maneira aleatória na experiência do quotidiano e nas situações com que nos confrontamos ao longo da vida. Assim, é fácil compreender que educação surge como um *continuum* ao longo da nossa vida e não como uma aprendizagem compartimentada, ocasional e estanque.

Esta ideia de *continuum* educativo é reforçada pela Comissão das Comunidades Europeias (2000) segundo a qual a “aprendizagem ao longo da vida considera todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto «do berço à sepultura»”(p.9) implicando, uma estratégia concertada entre diversos sectores da sociedade mediante articulação de diferentes sistemas de educação e formação de âmbito formal, não formal e informal de aprendizagem. Desta forma, torna-se importante investir numa *Aprendizagem ao longo da vida*, que realça a necessidade de abordagens mais coordenadas, integradas e transversais no pensamento e acção dos políticos, dado que hoje em dia, não é eficaz os domínios da política e da acção operarem isolados uns dos outros.

Estas estratégias que pretendem promover uma *Aprendizagem ao Longo da Vida* deverão considerar de forma igualitária o papel dos contextos não formais e informais de aprendizagem, tal como são contemplados pelo Livro Branco da Educação e Formação “Ensinar a aprender” - rumo a uma sociedade cognitiva” promovendo ainda formas organizativas mais adequadas para dar resposta a públicos e necessidades de formação diversificadas e encorajando à auto aprendizagem.

Um facto inegável prende-se com a constatação de que as

“[...]aprendizagens realizadas à margem dos sistemas tradicionais de educação/formação, ao longo das trajectórias pessoais, sociais e profissionais dos adultos, assumem uma importância decisiva na construção das suas competências e qualificações, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Pires, 1999, p.27).

Antes de passarmos à discussão da importância assumida pelos contextos não-formais e informais convém esclarecer o que se entende por cada uma delas e delimitar os campos de actuação. A educação não-formal pode ser definida como,

“[...] conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferenciadamente desenhados em função de objectivos explícitos de formação ou de instrução que não estão directamente dirigidos a atribuição de graus próprios do sistema educativo” (Serramona, 1992, p.21).

Este tipo de aprendizagem desenvolve-se em variados contextos da vida nomeadamente nas situações de trabalho, em cursos e acções de formação, de lazer, convívio, em momentos de formação (organizados nos locais de trabalho ou frequentados por iniciativa própria), não sendo reconhecida pelos sistemas de educação formais é, no entanto, uma realidade perdurável, vivaz e um factor de desenvolvimento pessoal, tornada única para aqueles que não tiveram acesso pelas mais variadas razões, a um quadro de educação formal. A aprendizagem não-formal surge-nos assim

“[...] quer como coplanar das aprendizagens formais, quer como a única forma de aprendizagem da maioria dos adultos, fruto de um autodidactismo ou de exigências/necessidades ditadas quotidianamente, a nível profissional/social” (Correia & Cabete, 2002, pp.45-46).

Convém salientar que a educação não-formal e a formal apresentam uma fronteira entre si em termos metodológicos e estruturais. Metodologicamente é bastante comum caracterizar a educação não-formal como sendo “aquela que se realiza fora do marco institucional da escola ou que afasta procedimentos convencionalmente escolar” (Serramona, 1992,p.19). Desta forma, o escolar seria o formal e o não escolar seria o não formal. Por outro lado, tem-se procurado caracterizar a escola a partir de uma série de especificidades, nomeadamente: o carácter presencial da e colectivos do processo de aprendizagem, de possuir um espaço físico próprio, possuir tempos determinados e estruturados (horários, duração, calendário lectivo), a separação institucional entre professor e aluno, a pré-selecção e ordenação de conteúdos que se trocam entre ambos por meio de planos de estudo, curriculum, etc.) e a descontextualização da aprendizagem (os conteúdos que se ensinam e aprendem fora dos âmbitos naturais da sua produção e aplicação).

Face ao referido, estruturalmente a educação formal e não-formal não se distinguiriam pelo seu carácter escolar ou não escolar mas pela sua inclusão ou exclusão do sistema educativo. Isto quer dizer que ela vai desde o ensino pré-escolar até os estudos universitários, com seus diferentes níveis e variantes; dito de outro modo a

estrutura educativa graduada e hierarquizada que se orienta para atribuição de títulos académicos.

Para além destas duas acresce referir a importância assumida pela educação informal em termos de aprendizagem e aquisição de conhecimentos. O interesse crescente sobre as aprendizagens realizadas informalmente decorre de diversos eixos nomeadamente:

“[...] da evolução do mundo do trabalho e das organizações, com a emergência de novas práticas e saberes profissionais, principalmente daqueles que se produzem a partir das aprendizagens informais em contextos de trabalho; da constatação das dificuldades dos sistemas de educação/formação em reconhecer os saberes adquiridos para além dos contextos e processos tradicionais; da necessidade de flexibilizar estes sistemas, por um lado, e da necessidade da sua articulação mais eficaz com o mundo do trabalho, por outro” (Pires, 1999, pp.27-28).

As diferenças entre educação informal e as outras duas são mais substanciais do que as existentes entre a formal e não-formal. Os critérios propostos para caracterizar a educação informal e portanto, para sinalizar a fronteira entre esta e as outras são diversos e variados, no entanto, têm-se insistido mais na intencionalidade do agente e o carácter metódico ou sistemático do processo. Segundo o primeiro critério

“[...] todos os processos intencionalmente educativos situar-se-iam no âmbito do formal e não formal, enquanto os não intencionais situar-se-iam ao nível do informal” (Serramona, 1992, p.17).

Todavia, o facto da educação informal ser considerada não intencional tem suscitado alguma controvérsia. Dado que existem meios em que a intencionalidade é notoriamente visível como caso da educação que os pais transmitem aos filhos. Aqui verifica-se intencionalidade na acção dos agentes (pais) face aos filhos no seio da família²³. Desta forma, parece que o critério de intencionalidade não define verdadeiramente a fronteira entre educação não-formal e a informal. O segundo critério

²³ Quintana (1991) constitui uma excepção pois situa a família no âmbito da educação não formal. Facto questionado pela incerteza do autor em considerar a educação informal como um tipo de educação.

prende-se com carácter metódico ou sistemático do processo educativo. A este nível a educação formal e não-formal realizam-se de forma metódica, enquanto a educação informal seria assistemática. Estaríamos perante um caso de educação informal quando um processo educativo acontece de forma indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está imiscuído inseparavelmente em outras realidades culturais, quando emerge como algo distinto e predominante no decurso geral da acção em que decorre tal processo.

A diferença entre educação formal e não-formal que estão conscientemente organizadas para propósitos específicos, a educação informal é desorganizada, desestruturada, assistemática e frequentemente acidental.

A educação informal é a verdadeira forma de aprender ao longo da vida e constitui o grosso da aprendizagem total.

Em termos de educação informal,

“[...] a família assume um pilar central assegurando a ligação entre o afectivo e o cognitivo, assim como transmissão dos valores e das normas. O mundo do trabalho constitui, igualmente um espaço privilegiado de educação. Trata-se, antes de mais, da aprendizagem dum conjunto de aptidões e, a este respeito, importa que seja mais reconhecido, na maior parte das sociedades o valor formativo do trabalho, em particular quando inserido no sistema educativo” (Delors, 1996, p.97).

A educação informal ocorre na maioria das vezes de uma forma tão acidental que as próprias pessoas não têm consciência. No entanto, é em função dos nossos momentos de vida que tendemos a dar prioridade a um ou outro dos diferentes espaços educativos, não desvalorizando

“[...] as relações de complementaridade que e criam entre eles, facilitar as transições complexas duns para outros, afim de recriar uma verdadeira coerência educativa que existia, sob outras formas, em muitas sociedades tradicionais” (Delors, 1996, p.100).

Neste sentido importa explorar as sinergias entre o *saber* e o *saber-fazer*, ou entre o *saber-ser* e o *saber viver juntos*, por consequência, a complementaridade das formas e dos espaços educativos correspondentes.

Embora,

“[...] social e institucionalmente, os saberes que resultam da experiência variados contextos (saber, saber-fazer, saber-ser, saber viver em conjunto e saber-estar) não sejam valorizados, os mesmos são, contudo, indispensáveis ao exercício de uma cidadania activa e a um desempenho pessoal (profissional, familiar, sociocultural...) autónomo. O valor social a atribuir a estes saberes passa obrigatoriamente por processos formais de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Correia & Cabete, 2002, p46).

5. DAS VELHAS COMPETÊNCIAS ÀS NOVAS COMPETÊNCIAS BÁSICAS - UM REQUISITO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Vivendo numa sociedade denominada de “conhecimento” e “Informação” emerge a necessidade das pessoas se apropriarem de competências transversais, essenciais e indispensáveis à empregabilidade, ao exercício da cidadania, ao acesso à cultura e ao desenvolvimento de novas aprendizagens tão apregoadas no Livro Branco da Educação e Formação “Ensinar a aprender”. Rumo a uma sociedade cognitiva. No *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da vida* a aquisição de novas “competências básicas para todos” constitui a primeira mensagem, a qual tem como objectivo “garantir o acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento” (CCE, 2000,p.11).

A aquisição destas competências constitui um fundamento essencial da cidadania activa e da empregabilidade na Europa do Século XXI. Como reforça o *Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da vida*

“[...] as mutações económicas e sociais estão a transformar e a actualizar o perfil de competências básicas que todos devem possuir enquanto requisitos mínimos, permitindo a participação activa na vida profissional, familiar e em todos os níveis da vida das comunidades, da esfera local e à europeia”. Um sólido domínio destas competências é crucial para todos, mas

é apenas o início de um contínuo de aprendizagem ao longo da vida. Os mercados laborais actuais exigem perfis de competências, qualificações e experiências em permanente mudança” (Comissão Europeia, 2000, p.12)

As novas competências básicas, as quais estão consagradas nas conclusões do Conselho Europeu de Lisboa (paragrafo 26) incluem competências em TIC, línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e competências sociais. Como salienta no Memorando, não se trata de uma lista exaustiva, mas abrange algumas das áreas fundamentais não implicando, no entanto, que as competências básicas tradicionais em literacia e numeracia deixem de ser importantes. Estamos aqui a apresentar não um inventário de disciplinas ou matérias, mas sim, áreas amplamente definidas de conhecimentos e competências, todas elas interdisciplinares.

Nos últimos anos muitos têm sido as *investigações empíricas, análises teóricas e experienciais institucionais* realizadas nomeadamente por estudos internacionais sobre literacia dos adultos, coordenados pelo *Statistics Canada* e pela OCDE, como o *International Adult Literacy (IALS)* (OCDE e *Statistics Canada*, 2000) e até mesmo em Portugal com o estudo Nacional de Literacia realizado por uma equipa sob coordenação de Ana Benavente. Considerando este último, constatou-se que a população adulta portuguesa possui níveis de competência em leitura, escrita e cálculo muitíssimos baixos em comparação com os restantes países da OCDE analisados (OECD e *Statistics Canada*, 2000). Obviamente que este aspecto não se assume como surpreendente atendendo ao facto que os níveis de escolaridade dos portugueses se encontram a enorme distância, por exemplo, da média Europeia. E em comparação com os restantes países na Europa, há já muito tempo que cumpriram com este objectivo, o mesmo não se sucedeu em Portugal onde cerca de 3,2 milhões de adultos activos (em 4,7 milhões) não possuem essas competências ou não as possuem reconhecidas e certificadas.

Num mundo globalizado, complexo, competitivo e acima de tudo incerto não é suficiente a educação e formação inicial, isto é, aprender até aos 12/15/18 anos. É necessário não só garantir isso mas depois continuar a investir incessantemente nas

nossas aprendizagens e com um nível cada vez maior de exigência porque ao longo de toda a nossa vida a ciência e a tecnologia se renovam todos os dias (cf. Trigo, 2002).

Todavia, apesar deste panorama tão sombrio reforça-se a necessidade de às velhas competência básicas (ler, escrever e contar) acrescentarem agora as «novas competências básicas para todos» designadas pelo Memorando da Comissão Europeia sobre *Aprendizagem ao Longo da Vida* como sendo as Tecnologias da Informação e Comunicação, a Internet, a utilização corrente do computador e, também, o espírito empreendedor e científico, a par do espírito de cooperação e de abertura num mundo que se globaliza a ritmos impensáveis.

Considera-se hoje que estas competências básicas, Competências-Chave ou *Core Competence* são fundamentais, essenciais e transversais e constituem uma espécie de passaporte para continuar aprender ao longo da vida. A aquisição destas competências básicas deve ser feita continuamente e com o corpo todo como diria Piaget (muito antes das investigações de António Damásio) que nos ensinou que se aprende, cresce, trabalha, vive e convive com o corpo e alma toda, ao contrário de Descartes e seus seguidores que se enganaram quando separaram a razão da emoção ou da não-razão, o corpo da alma, a inteligência das emoções (cf.Trigo, 2002).

Não podemos esquecer, que a promoção de uma política de *Aprendizagem ao longo da vida* pressupõe e impõe a aquisição das designadas competências básicas, essenciais ou críticas para todos, jovens e adultos. Entendendo que a *Aprendizagem ao longo da vida* remete para o facto de que todas as pessoas aprendem em todas as fases da sua existência e que devem ser dada a possibilidade de actualizar as suas competências ou de obter novas competências sejam elas de âmbito pessoal ou profissional. Então, sem essas competências básicas ou chave (literacia linguística, numérica, tecnológica, científica, cultural e comportamental) não há aprendizagem autónoma (ou mesmo assistida por professores ou tutores) ao longo da nossa vida

pessoal e profissional. Aliás esta ideia constitui a primeira mensagem do *Memorando da Aprendizagem ao Longo da vida* o qual reforça apelando aos Estados Membros para que assegurem «novas competências básicas para todos». Estas competências básicas assumem-se como um imperativo ético, social, solidário, estratégico e indispensável ao melhor desempenho pessoal, profissional e qualificação do país e as suas organizações: culturais, educativas, formativas, científicas, económicas e empresariais. Sem estas competências básicas não há *Aprendizagem ao longo da vida* sólida, estruturada e certificada.

“Aprender é uma tarefa para toda a vida mas ninguém pode aprender autonomamente a ao longo da vida sem possuir as chamadas competências básicas fundamentais ou críticas, as quais incluem designadamente: a literacia numérica, a literacia multicultural, a literacia da fala e comunicação com os outros, a literacia tecnológica, a literacia comportamental, a literacia científica a níveis cada vez mais exigentes e avançado” (Trigo, 2002, p.123).

A nova sociedade do conhecimento supõe, cada vez mais integradamente a universalidade e transponibilidade de competências chave que adquiridas em diferentes contextos constituem por sua vez ferramentas imprescindíveis para que os indivíduos possam movimentarem-se agilmente na chamada sociedade do conhecimento.

Face ao exposto importa referir, que o reforço da coesão social e da cidadania activa, no contexto da emergência de uma sociedade e uma economia baseadas na inovação e no conhecimento, implica aquisição destas novas competências. O contexto de uma sociedade educativa, onde a *Aprendizagem ao longo da vida* desempenhe um papel central para exercício activo da cidadania, para melhores empregos e melhor desenvolvimento implica a mobilização de competências.

6. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: ADAPTABILIDADE E EMPREGABILIDADE

É do senso comum, o facto de as empresas já não obedecerem a padrões estáveis de organização, os empregos tornaram-se cada vez mais temporários e

frequentemente precários e a constante evolução tecnológica fez com que os conhecimentos e competências se vejam rapidamente ultrapassadas (Carneiro, 2004).

Desta forma, facilmente percebemos que as competências constituem uma condição *sine qua non* para a existência da *empregabilidade*. Neste sentido torna-se evidente que o conceito de *competência* e *empregabilidade* tecem estreitas relações. No entanto, cada um tem, possui um significado próprio, pois a competência pode ser entendida como a capacidade que um indivíduo tem em mobilizar recursos, nomeadamente a criatividade para que se possa produzir respostas adequadas ainda que em situações não-previstas, face a determinadas situações, podendo, ainda, a competência ser também entendida no seio de uma actividade exercida num determinado contexto organizacional, ou seja, sempre implicada num contexto. Por sua vez, o conceito de *empregabilidade* no Livro Branco da Educação e Formação "Ensinar a aprender". Rumo a uma sociedade cognitiva" - 1995, remete para a

"[...] capacidade de assegurar um emprego e de o manter – é não apenas uma dimensão central da cidadania activa, mas também uma condição decisiva do pleno emprego e da melhoria da competitividade e prosperidade europeias na «nova economia». Empregabilidade e Cidadania activa estão dependentes da existência de competências e conhecimentos adequados e actualizados indispensáveis à participação na vida económica e social" (Comissão Europeia, 1995,p. 6).

O tema, *empregabilidade*, baseia-se numa recente nomenclatura dada à capacidade de adequação ao novo mercado de trabalho e nada mais, é, do que, a capacidade que um indivíduo desenvolve, de acumular e manter actualizadas suas competências e sua rede de relacionamento e conhecimento, de forma a ter sempre em suas mãos o arbítrio sobre seu projecto de carreira.

Do exposto, torna-se cada vez mais claro, que o processo de crescimento da pessoa no que se refere à aquisição de competências, dos saberes e conhecimentos necessários a viver num mundo complexo em acelerada mudança já não tem lugar num único tempo e num único espaço como se aceitou no passado.

A *Aprendizagem ao longo da vida* deve acima, de tudo, procurar assegurar que qualquer pessoa possa adquirir conhecimentos necessários para tomar parte no contexto onde se move como cidadão activo face a uma sociedade do conhecimento e marcada por um mercado de trabalho competitivo e em constante mutação. O grande desafio que se coloca, cada vez mais, às nossas sociedades e aos sistemas formais de educação e formação, e a cada um de nós, é a aceitação de que aprendizagem tem lugar permanentemente. Com o aparecimento do conceito *Aprendizagem ao longo da vida* surge a noção de *empregabilidade* que designa a capacidade dos trabalhadores desenvolverem e actualizarem os seus conhecimentos e competências de forma a poderem manter o seu emprego, ou pelo, menos um emprego, durante a sua vida profissional.

O paradigma da *Aprendizagem ao longo da vida*

“[...] assenta numa grande dose de exigência pessoal. Cada ser humano tem de ter consciente a sua «carta de mear» e de ser capaz de se orientar nela, em cooperação com os demais membros da sua comunidade local...” (Carneiro, 2004,p.29).

Neste contexto de incerteza cresce de importância a temática da *Identidade Vocacional*. Segundo Carneiro (2004) a *Identidade Vocacional* é um construto pessoal que se vai aperfeiçoando ao longo da vida. Torna-se cada vez, mais importante, a construção de um instrumento pessoal de autonomia perante o mercado de trabalho a que o autor denomina de *Identidade Vocacional*. Este processo que Roberto Carneiro (2004) denominou de *Identidade Vocacional*,

“[...] permite manter o máximo de escolhas profissionais ao longo da vida, e fomenta as competências de autonomia e de sabedoria de gestão do património de conhecimentos ou de competências pessoais. Uma esclarecida Identidade Vocacional à parte indissociável de um projecto de vida e condição de plena liberdade individual” (p.29).

A manutenção de índices elevados de *empregabilidade* pessoal é o melhor antídoto ao trânsito precoce para inactividade” (Carneiro, 2004, p.25). São muitos e variados os ingredientes da empregabilidade. Pode-se, entretanto, sintetizá-los em três

componentes essenciais: competência profissional; disposição para aprender continuamente e a capacidade de empreender e adaptar-se às situações.

A educação e formação constituem, sem dúvida, um meio indispensável para “promover a coesão social, a cidadania activa, a realização pessoal e profissional, bem como *adaptabilidade* e a *empregabilidade* (Resolução de Conselho de Ministros, 2002/C 163/01, p.1). Se o individuo é sempre um ser em situação, e se cada situação é por natureza única, o individuo encontra-se sempre em contextos diferentes, uns mais semelhantes que outros, mas a situação é sempre inédita. Conseguir e saber agir, de uma forma competente, perante um conjunto de situações a que o tempo vai dando lugar, implica ser flexível e possuir um certo grau de *adaptabilidade*. Ser competente é ter a predisposição para enfrentar e saber gerir a mudança, num mundo onde as rápidas transformações se operam a todos os níveis. Ser competente é adaptar-se ao diferente e agir em conformidade com essas diferenças, que decorrem de uma sociedade onde o global dá visibilidade ao local, onde as diferentes etnias, religiões e valores coabitam num espaço que deve ser partilhado. Partilhar esse espaço tão múltiplo e divergente requer capacidades de adaptação e de flexibilidade (Almeida, 2003, p.88).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No nosso entender Portugal está viver uma fase de transição, entre o tempo em que apenas as elites tinham direito a ser educadas e o tempo em que todos os cidadãos passaram a ter direito ao acesso e ao sucesso na escola, com a finalidade de melhorarem a sua qualidade de vida. Na década de setenta, quando a educação passou a assumir um valor primordial no âmbito das políticas educativas nacionais, foram tomadas decisões no sentido de *abrir* a escola a qualquer cidadão, como foi o alargamento da escolaridade básica e as medidas sociais de apoio à igualdade de oportunidades.

Lima (2002a) refere a este respeito que a

“[...] a construção de uma escola democrática representa um ideal de realização muito exigente em tempo e em recursos, mas talvez sobretudo em termos de projectos e de vontades políticas, como historicamente ficou demonstrado sempre que governos e elites evidenciaram pouco apego a ideais educativos humanistas e se revelaram descomprometidos face à educação, ao esclarecimento e à emancipação da maioria dos seus concidadãos” (Lima, 2002a, p.132).

Foram estas ideias humanistas que procuraram valorizar a aprendizagem efectuada pelos cidadãos ao longo da sua vida, mesmo no caso dos que tiveram curto percursos escolares. A investigação que neste últimos tempos tem sido desenvolvida no âmbito da educação, tem realçado a importância da valorização da *aprendizagem ao longo da vida* como a única maneira de responder às exigências de um tempo de transformação rápida. O conhecimento de hoje não será de certo o mais importante do dia de amanhã. A escola tem uma função específica na construção do conhecimento e na socialização mas, torna-se cada vez mais claro, que não é o único instrumento ao serviço da educação das pessoas. O trabalho, a família, os amigos, os tempos livres, os media, constituem-se também como dispositivos de aprendizagem e de adaptação social e pessoal. Apesar de tudo isto, a escola e o trabalho são os espaços em que cada pessoa é mais incentivada a aprender. Por vezes, os dois espaços coexistem, outras vezes não. Se se certifica a aprendizagem escolar porque não certificar a aprendizagem obtida no trabalho e, mesmo, em outros espaços?

Esta tomada consciência da existência de uma *aprendizagem ao longo da vida* têm sido reforçada nestes últimas três décadas, por políticas educativas centradas na sua valorização. Os Centros de RVCC emergiram da concretização destas políticas.

No entanto, ainda estamos a meio do caminho, pois outras medidas precisarão de ser tomadas no sentido de relacionar intrinsecamente os campos de aprendizagem, sejam formais ou informais. Assim, deve-se procurar desenvolver uma ligação estreita entre a escola académica e a escola da vida, já que se certifica a escola da vida com os mesmos graus da escola académica, o que faz pensar seriamente no que se pretende

quando se estabelece uma relação de semelhança e de validade institucional entre o currículo escolar (constituído por uma listagem de dez competências essenciais apoiadas em programas e disciplinas) e a certificação de competências (constituída por um referencial de Competências-Chave).

CAPÍTULO III

COMPETÊNCIA - A POLISSEMIA DE UM CONCEITO

Este capítulo tem como objectivo definir o conceito de *competência*, assumindo que se trata de um conceito polissémico e ambíguo, que se reveste de diferentes significados e utilizado em diferentes domínios. Neste sentido, num primeiro momento, explicamos o contexto e os factores que estão na emergência do mesmo. Ao explorarmos o conceito de *competência* encontramos conceitos vizinhos oriundos de outras áreas disciplinares tais como: capacidade, aptidão, desempenho e qualificação que contribuem para a clarificação do conceito de *competência*. Debruçarmo-nos ainda sobre algumas perspectivas teóricas que procuram explicar de diferentes perspectivas o conceito de *competência*. Da mesma forma, percebemos que o conceito de *competência* transformou-se num fenómeno da moda, o qual extravasou os muros das empresas passando a integrar o domínio da Educação. Neste campo disciplinar tem influenciado influenciando as sociedades, as ideias e as formas de acção e actuação.

1. EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE *COMPETÊNCIA*

A aprendizagem ao longo da vida, e como já foi anteriormente destacado sempre

“[...]foi uma realidade, sempre fez parte integrante do processo de desenvolvimento do Homem, mas nunca foi tão valorizada como no actual contexto da Sociedade do Conhecimento, defensora que a riqueza da sociedade reside nas competências e nos conhecimentos [...] que as pessoas” (Pires, 2005, p.99) adquiriram ao longo dos seus percursos de vida.

Este fenómeno da *Aprendizagem ao longo da vida* não é um resultado da sociedade contemporânea, mas a sua importância é cada vez mais valorizada face às rápidas mudanças, e incertezas e à imprevisibilidade que passaram a ser exigidas por um mercado de emprego que procura cada vez mais pessoas capazes de competir em contextos de trabalho sujeitos a constantes mutações. Consequentemente, as organizações (empresas, as escolas, instituições e outras entidades) exigem cada vez mais recursos humanos competentes e flexíveis, que invistam na sua formação e que apresentem competências de adaptabilidade e empregabilidade. Podemos, em certa medida, falar aqui da “agressividade” inerente às exigências económicas que fazem com que as empresas procurem ter cada vez mais nos seus quadros trabalhadores capazes de promoverem o maior lucro possível contribuindo, assim, para a primazia das empresas no seio do mercado de trabalho. A polivalência tão exigida, actualmente, pelo mercado de trabalho constitui, sem dúvida, uma condição para o desenvolvimento da nossa economia mas assenta numa visão puramente economicista que procura acima de tudo ter um lugar de destaque no mercado de trabalho.

Ao falarmos da emergência do conceito de *competência* temos necessariamente que ter como referência factores de diversa ordem: factores de ordem tecnológica, organizacional, económica, demográfica e cultural que, por sua vez, ajudam a explicar a emergência deste conceito a partir a década de oitenta. Estamos pois a falar de uma época, em que as organizações, ao assentarem a sua filosofia de trabalho numa lógica

economicista passaram a exigir recursos humanos cada vez mais competitivos e capazes enfrentar as mudanças permanentes.

A potenciação do conceito de *competência* poderá, ainda, ser melhor entendido se tivermos em consideração outros factores nomeadamente os factores económicos, sociais e ideológicos. A nível económico, o factor potenciador do conceito de *competência* prende-se com a internacionalização dos mercados associado ao aumento da competitividade. Aqui não podemos esquecer que no período da década de “ouro”, posterior aos anos 30, substituiu os mercados de “equipamentos” por mercados de “renovação”. As organizações empresariais pretenderam garantir a sua sobrevivência e crescimento através da “diferenciação” dos seus competidores. Esta é a principal razão apontada pelo surgimento da produção em “pequena série”, associada à necessidade de personalização dos produtos como forma de sedução de novos clientes. Esta alteração económica implicou, inevitavelmente, novas opções relativamente à forma de organização e estruturação do trabalho, requerendo maior flexibilidade dos processos e especificidade da formação das pessoas envolvidas, tendo em vista os objectivos de produção. A nível social, o crescimento do “individualismo”, por um lado, e a presença no mercado de uma grande força de trabalho, por outro, contribuíram para a integração do conceito de competência. A nível ideológico, o crescimento da noção de *competência* é associada com o desejo de reivindicação dos direitos dos trabalhadores, entre os quais:

- substituição do critério da idade pelo critério da competência na progressão económica na carreira;
- substituição dos planos individuais de carreira pela negociação colectiva;
- responsabilização dos próprios trabalhadores pelo seu emprego e progressão profissional;
- modernização dos sistemas de formação e de treino, tornando-os mais flexíveis.

A emergência de um novo paradigma técnico-económico e produtivo veio assim introduzir a flexibilização do trabalho e um novo conceito de empregabilidade que produziu alterações constantes nas carreiras profissionais, polivalência, cooperação, valorização, autonomia e competência.

É pois num contexto de incerteza e de mudança permanente que as empresas já não procuram apenas uma força de trabalho, mas indivíduos detentores ou potencialmente preparados para se tornarem possuidores de saberes específicos - competências – que irão ser mobilizados em diferentes contextos profissionais.

Suleman (2000) salienta que este contexto, marcado pela incerteza e inovação, teve repercussões acentuadas e visíveis no mercado de trabalho, reflectindo-se na

“[...] elevação das exigências de qualificação; exigência de mobilidade, entre empregos, profissões, regiões e países; precarização do emprego, em que este se afigura como uma variável de ajustamento da produção às flutuações do mercado; dualidade inerente a esta necessidade de ajustamento (núcleo duro/núcleo flexível); e desemprego cada vez mais selectivo” (p.83).

A exigência de mudar de emprego ou mesmo de profissão, várias vezes, ao longo da vida, tornou-se numa característica central do mercado de trabalho, marcando de uma forma decisiva as trajectórias pessoais e profissionais de cada indivíduo.

Face a esta conjuntura, tornou-se uma exigência que as pessoas adquirissem e desenvolvessem cada vez mais saberes capazes de serem valorizados e negociados no mercado de trabalho. As empresas passaram a interessar-se por conceitos como “competência múltipla”, “competências transversais” e “competências-chave” ao invés de competência especializada (Suleman, 2000). À especialização e à lentidão da execução de tarefas uniformizadas, tão típicas do taylorismo opõem-se, agora, características como polivalência, flexibilidade e empregabilidade²⁴.

²⁴ Entenda-se por *Empregabilidade* “como a capacidade de um individuo encontrar um emprego e/ou de se manter no emprego em que se encontra. Isto significa que a probabilidade de aceder ou manter-se no emprego depende do grau de

Desta forma, o conceito de *competência* transforma-se num fenómeno da moda, extravasando os muros das empresas e integrando-se em outros domínios e campos como a educação, influenciando as sociedades, as ideias e as formas de acção e actuação.

A este respeito estamos, por exemplo, a falar na redefinição do modelo de formação profissional, exigindo que considerassem a necessidade do desenvolvimento de competências gerais que possam vir a ser mobilizadas em diversas situações profissionais, inéditas e imprevisíveis no momento de formação.

À emergência do conceito de *competência*, Zarifian (2001a), destaca:

“[...] a noção de incidente - aquilo que ocorre de forma imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua auto regulação; isto implica que a competência não pode ser contida nas predefinições da tarefa fazendo com que as pessoas precisem estar sempre mobilizando recursos para resolver novas situações; a noção de comunicação - que implica a necessidade de as pessoas compreenderem o outro e a si mesmas para partilharem objectivos e normas organizacionais e a noção de serviços - a noção de atender um cliente externo ou interno à organização precisa de ser central e presente em todas actividades” (p. 9).

Ao introduzir mudanças no mundo do trabalho, a emergência do conceito de *competência*, implicou também alterações ao nível da formação profissional. Isto por que as exigências ao nível do mercado de trabalho passaram a ser outras (ex. não podemos esquecer aspectos que se prendem com substituição progressiva dos processos rígidos, pelos processos de base flexível). Se antes o conceito de formação profissional baseava-

empregabilidade e este depende particularmente, da detenção de conhecimentos e capacidades que reduzem os custos de adaptação” (Suleman, 2000, p. 81). Segundo Cart e Toutin (1998) citados por Suleman (2000) a definição de empregabilidade implica a posse de dois elementos interligados, os quais se movimentam em torno da estabilidade/instabilidade: i) qualificação, relativa aos conhecimentos, adquiridos através de processos formais ou informais e são estáveis; ii) uma competência, que é sinónimo de adaptabilidade, o que significa que não é estável, devendo ser entendida como “agregação de saberes de diferentes registos” in Cart e Toutin citado por Suleman (2000, p.81). No Livro Branco da Educação e Formação “Ensinar a aprender”. Rumo a uma sociedade cognitiva” – 1995, o conceito de Empregabilidade é definido como “capacidade de assegurar um emprego e de o manter – é não apenas uma dimensão central da cidadania activa, mas também uma condição decisiva do pleno emprego e da melhoria da competitividade e prosperidade europeias na «nova economia». Empregabilidade e Cidadania activa estão dependentes da existência de competências e conhecimentos adequados e actualizados indispensáveis à participação na vida económica e social” (p. 6).

se, simplesmente, nos modos de fazer, na articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos, com a ênfase nas capacidades cognitivas, comunicativas e criativas agora passa-se a ter em atenção, não apenas à aquisição de conhecimentos e modos operacionais, mas sim passa-se a privilegiar uma noção mais complexa do saber que integra o *saber-fazer*, o *saber-ser*, o *saber-pensar* e o *saber-conviver*, agregando saberes cognitivos, procedimentais e sócio-afectivos.

A visibilidade do conceito de *competência*, no campo da formação profissional, atingiu em pouco tempo os debates políticos internacionais tendo dado origem, em diversos países, a momentos de discussão em torno da melhoria da qualidade da formação e da aprendizagem profissional, no sentido de os tornar mais relevantes e adaptados ao mercado de trabalho. Este facto também ajudou a identificar a multiplicidade de significados inerentes à ideia de competência, dado que o conceito tem vindo a esclarecer-se à medida que decorre a discussão em torno de determinados contextos.

Da variedade de países que concorreram para a clarificação das ideias em torno do conceito de *competência*, vale a pena destacar alguns, sintetizando-se o âmbito da sua contribuição:

No Reino Unido, o debate em torno do conceito de *competência* “foi inicialmente conduzido pela questão da avaliação, ao mesmo tempo que alguns dos participantes argumentam que o verdadeiro problema é a organização e o apoio à formação profissional. A abordagem da *competência* é aqui orientada, em grande parte, para os resultados e, baseada na avaliação de acordo com os padrões indicados” (Grootings, 1994, p.6).

Na Alemanha, a discussão em torno do conceito de *competência* profissional já dura há mais de 15 anos e tem sido travada no contexto da falta de especialização da

formação profissional neste país. A este nível as competências estão estritamente “relacionadas com as definições profissionais globais e o debate concentra-se no aperfeiçoamento do processo de aprendizagem” (Grootings, 1994, p.6).

Na França, a discussão foi despoletada pela “crítica feita ao tradicional sistema pedagógico orientado para o reconhecimento que reinava nas escolas, tendo ganho novo impulso com o aumento da formação complementar de adultos no seio das empresas. Aqui claramente, a abordagem em termos de competência entra em conflito com as estruturas e instituições existentes” (Grootings, 1994, p.6).

Na Holanda, o debate realizou-se em torno de quatro aspectos: “uma maior integração das correntes e estabelecimentos de ensino; uma descentralização das responsabilidades pelo processo de ensino; uma dualização de todas as formas de formação profissional incluindo as que se baseiam nas escolas tradicionais e, um quarto aspecto que se relaciona com o aumento da flexibilidade interna do sistema” (Grootings, 1994, p.6).

. Aqui, as competências são entendidas como sendo semelhantes às qualificações, que por sua vez estão basicamente relacionadas com certificados e diplomas.

Por último, em Espanha e em Portugal, “a competência é debatida no contexto do desenvolvimento de um sistema formal de formação e aprendizagem profissional” (Grootings, 1994, p.6). No entanto, em Portugal alargou-se a discussão ao nível do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências e ainda para o contexto escolar a partir do momento em que foi publicado um Currículo Nacional para o Ensino Básico Português estruturado no desenvolvimento de competências essenciais.

De acordo com estes dados podemos distinguir dois tipos diferentes de temas em discussão:

- a introdução de uma abordagem de formação e aprendizagem profissional baseada nas competências e
- a adaptação da formação profissional face ao aparecimento de novas competências resultantes das novas formas de organização do trabalho e do novo tipo de estratégias de recrutamento das empresas.

Neste sentido, as discussões em torno da abordagem baseada na *competência* predomina nos países (Portugal, França, Espanha) onde formação e aprendizagem profissional estão pouco implantadas ou, onde há uma profunda insatisfação em relação ao sistema existente.

A sociedade contemporânea caracteriza-se por um fluxo elevado de mudanças em todas as áreas e domínios. Inevitavelmente, as organizações vivenciam esta realidade e, não podendo ficar indiferentes às mesmas, tornam-se mais competitivas no mercado global. Face a esta realidade é cada vez maior a exigência de profissionais com conhecimentos, habilidades, capacidades mais amplos e mais flexíveis.

2. CONCEITOS E AFINS: EM BUSCA DA CLAREZA EPISTEMOLÓGICA

É possível encontrar em diversos campos disciplinares, nomeadamente na Psicologia e Sociologia e em outros domínios alguns conceitos vizinhos que se aproximam da noção de *competência* que importa esclarecer. É o caso dos conceitos de capacidade, aptidão e qualificação. Estes conceitos, ao serem dotados de especificidade conceptual, permitem, em conjunto, concorrer para uma clarificação e compreensão mais profunda e ampla do conceito de *competência*.

2.1.0 Conceito de capacidade

O conceito de capacidade²⁵ é definido como a possibilidade de executar com sucesso uma determinada tarefa, constituindo uma das condições desse sucesso, a posse inicial pelo sujeito de uma determinada aptidão (Aubret; Gilbert & Pigeyre, 1993). Em termos gerais H. Piéron citado por Aubret; Gilbert & Pigeyre (1993) refere que este grau de êxito, ou seja, da execução de determinada tarefa, pode ser avaliado.

A capacidade do sujeito pode ser definida em diversos contextos de vida, quer directamente no contexto escolar, mediante aplicação de testes, quer indirectamente, através da análise dos resultados da acção em actividades seguintes e com ela relacionadas. Da mesma forma, a avaliação do grau de êxito em certas ocasiões permite estimar a aptidão dos indivíduos. Muitas vezes, a distinção entre aptidão e capacidade tem sido negligenciada, facto este que se prende com a utilização da terminologia inglesa em que o vocábulo aptidão assume dois sentidos, dentro da mesma realidade.

No entanto, na língua francesa, o significado desta palavra está influenciado pelo desenvolvimento histórico que foi sendo alvo ao longo dos tempos. Aqui, o termo *aptidão* poderá estar relacionado com a valorização de acções dependentes de factores genéticos (Aubret; Gilbert & Pigeyre, 1993) o que pode tornar complexa a discussão da aprendizagem dessas aptidões.

Segundo Roegiers & De Ketele (2001) uma capacidade "é o poder, aptidão para fazer algo. É uma actividade que se exerce. Identificar, comparar, memorizar, analisar, sintetizar, classificar, seriar, abstrair, observar, são capacidades" (p.35). Na perspectiva destes autores *aptidão* e *habilidade* são termos próximos ao de *capacidade*. Aliás, a definição dada por Meirieu (1987) remete para a questão da complementaridade existente entre capacidade e o conteúdo, salientando:

²⁵ *Capacité* em lingu francesa e *ability, Skill, competence* em língua inglesa

"[...] actividade intelectual estabilizada e reprodutível em campos diversos de conhecimento; termo utilizado com frequência como sinónimo de *savoir-faire*. Nenhuma capacidade existe no estado puro, e toda capacidade somente se manifesta através da obra de conteúdos" (p.181).

Nesta ordem de ideias, uma capacidade só se manifesta porque ela se aplica a conteúdos. Assim, Roegiers & De Ketele (2001) salientam que o que caracteriza a competência "é o facto de ela mobilizar diferentes capacidades e conteúdos diversos" (p.44).

Estes autores enunciam um exemplo prático bastante ilustrativo do que acabámos de referir: para uma enfermeira, ser competente no âmbito dos cuidados dispensados a um paciente, implica a mobilização das seguintes capacidades:

1. Comunicar-se com o paciente, cuidar para corresponder às suas expectativas;
2. Observar (o estado do paciente, o ambiente);
3. Trocar as informações necessárias com médicos e com outros enfermeiros;
4. Questionar-se sobre o que ele faz, avaliar a qualidade do seu trabalho.

No entanto, a mobilização destas capacidades implica também, segundo os respectivos autores, diferentes conteúdos, especialmente saberes (saber onde se encontra o estômago, saber qual é o efeito de determinado tratamento etc.). Todavia, a enfermeira, pode ter aprendido todas estas coisas teoricamente, mas ser incapaz, na prática, de aplicá-las. Uma boa enfermeira não é a que é capaz de dizer como se aplica uma injeção, mas que age correctamente quando deve aplicar uma injeção a determinado paciente.

Se a competência implica a mobilização de capacidades e conhecimentos, essa mobilização só se manifesta como competência quando, na prática, na acção, as capacidades e os conhecimentos são mobilizados com sucesso.

Não é possível ignorar o facto de que não podemos ser competentes se não formos capazes de integrar um conjunto de conhecimentos que aprendemos, ao longo da vida, em diversos contextos e situações. Ser competente, no exemplo supra citado, não significa saber aplicar uma injeção, saber localizar o vaso sanguíneo, torná-lo visível, injectar o medicamento no lugar certo, com a correcta saída de líquido, mas é também necessário saber fazer a verificação da qualidade e adequação do produto receitado e da forma como deve ser feito o tratamento em face das características e condições do doente. É necessário ainda saber, em face dos dados em presença, tomar decisões, que, por vezes, podem contrariar as rotinas previamente estabelecidas relativamente a procedimentos estudados e repetidos vezes sem conta. São estes processos que envolvem mecanismos de confrontação dos conhecimentos adquiridos previamente e de dados recolhidos no momento, que permitem evidenciar a competência, neste caso, de uma enfermeira, face a uma situação particular.

2.2.0 conceito de aptidão

O conceito de aptidão, numa perspectiva clássica, remete-nos para os aspectos constitucionais do sujeito, determinados, em parte, por factores hereditários. Segundo a teoria construtivista e interaccionista da psicologia²⁶ considera os factores maturativos e os ambientais importantes no desenvolvimento do sujeito (Pires, 2005,p.268). Deste ponto de vista a aptidão é desenvolvida e actualizada em função de solicitações e exigências emergentes do meio exterior, dado que o ser humano é um sistema autopoietico (Maturana e Varela, 1990), ou seja, as pessoas são sistemas abertos em constante interacção com o seu meio.

²⁶ A abordagem construtivista foi desenvolvida por Jean Piaget no âmbito do seu trabalho sobre epistemologia genética. Segundo este o desenvolvimento intelectual é entendido como resultado de factores biológicos de maturação, de experiências do mundo físico e da interrelação e transmissão social.

No entanto, *aptidão* como uma dimensão que

“[...] permite diferenciar a conduta dos indivíduos, e estas diferenças residem não nas características observáveis mas em características subjacentes tais como os aspectos cognitivos responsáveis pelo tratamento da informação” (Pires, 2005, p.268).

O conceito de aptidão coloca em evidência dois aspectos que são considerados na definição de competência: aptidão não é observável, mas um “construto cognitivo” que resulta de interferências sobre factos observáveis; é uma forma de expressão de um julgamento sobre um determinado potencial em termos de probabilidade (Aubert, Gilbert & Pigeys, 1993).

As aptidões são interpretadas em termos de substrato das capacidades, como por exemplo e o desenvolvimento das aptidões, quer através de formação como de experiência, condicionam as capacidades do sujeito. A aptidão refere-se ao que é individual, do foro psicológico, enquanto que *capacidade* ou *habilidade* reflecte as influências do meio, e sobretudo as influências da escola, manifestando-se no desempenho (Aubert, Gilbert & Pigeys, 1993).

No dicionário de Educação Profissional (2000) o termo *competência* emerge com duplo sentido: primeiro, e tal como já foi referido anteriormente, refere-se ao substrato constitucional de uma dada capacidade como por exemplo, desenhar bem, cantar bem, cozinhar bem. Aqui estabelece-se uma relação entre o potencial de desempenho de um determinado indivíduo, numa dada área profissional. Trata-se de disposições naturais tendo em conta um conjunto de condições necessárias para desenvolver determinada tarefa ou problema; num segundo sentido refere-se à capacidade adquirida e reconhecida. E aqui o sentido é de obtenção de uma qualificação, por exemplo determinada pessoa está apta para exercer medicina. Estudos nesta área revelam que aptidão desenvolve-se em função da maturidade interna e da educação.

Outros autores, nomeadamente Levy-Leboyer (1996) procura estabelecer a distinção entre o conceito de aptidão, traços de personalidade e competência. A este respeito, por um lado, as aptidões e os traços da personalidade permitem, de em certa medida, caracterizar os indivíduos e explicam a variância dos seus comportamentos na execução de determinadas tarefas ou frente a determinadas situações de vida. Por outro lado, as competências dizem respeito não só à utilização integrada de aptidões mas também dos traços de personalidade e dos conhecimentos adquiridos para a realização de uma determinada tarefa/situação. Desta forma, as competências não podem ser desenvolvidas sem terem como suporte as aptidões mas também não são redutíveis às mesmas.

2.3. O conceito de qualificação

Embora os estudos sobre qualificação possam ocorrer em muitas partes do mundo e em diferentes momentos, eles adquiriram maior consistência na França, sobretudo, a partir da Segunda Guerra Mundial, devido à modernização do sector produtivo e à intensificação do *taylorismo* naquele país.

Para Reibold & Breillot (1993), a qualificação decorre de um julgamento oficial, tem legitimidade contratual ou legal, e é reconhecida e utilizada num determinado grupo social. Ela classifica e hierarquiza os indivíduos, diferenciando-os, a partir de uma classe de valores, em função dos seus conhecimentos e competências, em relação à categoria de emprego. Esta atribuição pode formalizar-se nas grelhas de classificação das convenções de colectividade ou nos estatutos da função pública.

Segundo Castillo (1998) a qualificação é um conceito socialmente construído. A qualificação pode ser entendida *dentro de* e em *resultado de* uma determinada situação de trabalho e a sua evolução depende da distribuição dos saberes entre pessoas, máquinas e instituições, em cada sociedade. Desta forma, a qualificação torna-se numa

fonte de conflitos: a “etiqueta” atribuída condiciona o estatuto, o nível de remuneração, o nível de responsabilidades, a imagem que o indivíduo forja de si próprio na interacção social. Ela exprime as relações de força que regem a empresa ou um ramo profissional (Reibold & Breillot, 1993). Segundo estes autores a qualificação é analisada na perspectiva de um grupo social, e considera-se uma pessoa qualificada quando esta possui as capacidades necessárias para exercer determinada função ou possuir determinado emprego. Consideram, ainda, que os sistemas hierárquicos das qualificações reflectem os valores dominantes numa determinada sociedade, o que nem sempre traduz o real valor do operário ou o dos diplomas obtidos. Alegam que se tem verificado, nas últimas décadas, a desvalorização relativa das qualificações, pois actualmente para um emprego com mesma qualificação, exigem-se níveis de escolaridade muito superiores do que há vinte anos.

Lise Damailly citado por Canário, (1999) defende que,

“[...] a qualificação é um termo que remete para o universo dos títulos, diplomas, graus e certificados que atestam capacidade de alguém para desempenhar funções determinadas, em função do seu sucesso num percurso formativo formal. Em contrapartida, a Competência refere-se a *um não sei quê* através do qual a qualificação se torna eficiente e se actualiza numa situação de trabalho” (p.46).

Alaluf citado por Alaluf & Stroobants (1994) refere que

“a qualificação constitui de facto, uma forma de, com base em situações de emprego, efectuar agrupamentos de indivíduos e proceder, depois à sua classificação, por forma a diferenciá-los mediante a sua hierarquização” (p.52). Na perspectiva de Alaluf & Stroobants (1994)

Esta definição apresenta ambiguidades e equívocos, dado que ao nível salarial que, supostamente, deveria reflectir as qualidades do trabalho desenvolvidos, quando afinal, é a ordem das remunerações que pretendíamos explicar, que explica a qualificação.

Neste sentido a qualificação resulta de uma codificação de hierarquias profissionais. Face a isto, ponderamos entender de certa forma a tendência para o abandono do conceito de qualificação em proveito do de competência, como uma forma ou tentativa de legitimar qualificações profissionais para além das relações sociais, ou seja, naturalizar as hierarquias que delas emergem. Pierre Naville (1969) citado por Alaluf & Stroobants, (1994) vê na qualificação uma “apreciação social de diferenciação dos trabalhos” (p.243).

3. DO CONCEITO DE QUALIFICAÇÃO AO CONCEITO DE COMPETÊNCIA

“Se pensarmos na história da humanidade e mais especificamente na história e evolução das ciências, reparamos que o movimento e a transformação é inerente à própria vida e, portanto, à própria ciência. Assim, é natural que os paradigmas sejam substituídos à medida que a evolução das ideias permite o esclarecimento das situações, o entendimento dos processos, o aperfeiçoamento dos resultados. Quando um paradigma se revela insatisfatório na explicação e entendimento do mundo e dos fenómenos que nos rodeiam, dá lugar, inevitavelmente, a um novo paradigma. Este novo paradigma emergente impor-se-á e conquistará a sua preponderância em virtude de trazer com ele explicações e conceitos mais adequados à visão actual da realidade” (Almeida, 2003, p.11).

Este facto é comparativamente semelhante à deslocação do conceito de qualificação para o de competência, dada que em virtude das exigências de uma sociedade em constante alteração emergem novos conceitos que explicam melhor essas alterações.

A construção e definição do conceito de qualificação não se mostrou, e nem se tem mostrado, uma tarefa fácil. Contrariamente, tem-se revelado um construto dotado de complexidade e polissemia. No entanto, é claramente assumido que a noção de qualificação construiu-se no seio da Sociologia do Trabalho, com forte impulso dos trabalhos desenvolvidos por Friedmann (1947) na sua obra *Problèmes Humains des Machinisme Industriel* e conseqüentemente por Touraine (1957) e Naville (1961) que reconhecem definitivamente o seu estatuto oficial, mediante os estudos desenvolvidos no âmbito dos sistemas do trabalho.

Inicialmente a qualificação emergiu a partir de duas perspectivas divergentes: a primeira perspectiva, denominada de *Friedmaniana*, identificada também como *substancialista*, a qual centra-se no *saber* e no *saber-fazer* adquiridos no trabalho e na aprendizagem sistemática; a segunda perspectiva, desenvolvida por Naville (1962), também conhecida por *relativista*, em que a qualificação é o resultado de um processo de formação autónomo, independente da formação espontânea no trabalho, não se reduzindo às qualidades intrínsecas do indivíduo.

Apesar das divergências existentes em torno deste conceito, a partir destes últimos cinquenta anos, começa a verificar-se algum consenso no seio da literatura sociológica, testemunhando-se a convergência de elementos comuns, que se prendem com o facto da qualificação determinar graus hierárquicos e salariais ao nível das relações de trabalho.

Na perspectiva de Kovács; Cerdeira; Bairrada & Moniz, (1994) a qualificação foi, ao longo dos tempos, adquirindo um triplo significado:

“[...] a qualificação do trabalhador, que designa os conhecimentos e capacidades que decorreram da sua formação geral ou profissional; a qualificação do emprego, ou os requisitos exigidos pelo posto de trabalho; a qualificação convencional, designando a classificação do trabalhador na hierarquia de categorias profissionais, cada uma com seu salário e estatuto (p.14).

Nesta ordem de ideias Terressac (1996) considera a existência de três teses em torno do conceito de qualificação: “o fazer, o saber-fazer e o saber que fazer” (p.224). A primeira tese irrompeu nos anos setenta em que a qualificação aparece associada ao termo *fazer* sendo partilhada por numerosos autores nomeadamente Braverman (1974) em Inglaterra, Edwards (1979) nos Estados Unidos, Freyssenet (1974) na França e Kern e Schumann (1970) na Alemanha. Aqui os indivíduos estão estreitamente dependentes da hierarquia e recebem orientações específicas face ao seu trabalho, não sendo dotados de autonomia nem de espírito de iniciativa. Segundo esta tese, a qualificação é

considerada como “conjunto de capacidades e conhecimentos socialmente definidos e requeridos para realizar um determinado trabalho” (Terssac, 1996, p.226). O trabalho é definido em termos de tarefas repetitivas e monótonas, sendo o controlo muito reforçado tanto ao nível da disciplina como execução das tarefas. A qualificação reduz-se simplesmente à expressão de divisão do trabalho e em particular a divisão técnica: a desqualificação é a consequência do taylorismo que retira aos trabalhadores os seus conhecimentos face a um ofício, controlando a sua acção. Surge aqui, nitidamente, a concepção de “homem *versus* máquina” destituído de inteligência e de capacidade de desenvolver autonomamente as suas tarefas.

Reforçando o que já foi dito, Almeida (2003) salienta que a qualificação surgiu

“[...] a partir de um vazio que se foi gerando no mundo do trabalho e da formação com aparecimento da revolução industrial, do trabalho indiferenciado, massificado e dividido em tarefas. O vazio instaurou-se em virtude da perda de identidade do trabalhador, que deixou de estar agrupado numa corporação, onde ingressava normalmente como aprendiz, para aprender determinado ofício (arte) e onde relações estreitas e familiares se estabeleciam entre artesãos. Com a era industrial o indivíduo deixou de ser um mestre ou um aprendiz de ofício e passou a ser um simples “componente” na linha de montagem” (p.31).

A segunda tese emerge nos anos oitenta, em que o conceito de qualificação surge associado ao *saber-fazer* sendo partilhada por Jones e Woods (1984), Adler (1987), Iribarne (1984). Esta tese postula que,

“[...] a vida do trabalho não se submete somente à lógica da dominação, mas que os actores decidem, fazem valer os seus pontos de vista e são membros activos dentro do sistema de trabalho (Terssac, 1996, p.226).

Aqui os trabalhadores não se limitam à mera execução de determinada tarefa que lhe é imposta e sugerida por alguém, mas utilizam e recorrem a outros conhecimentos para executar ou desenvolver tarefas semelhantes enquadradas em situações diversas, mobilizando outro tipo de conhecimentos face a situações de imprevisibilidade. Segundo Iribarne citado por Terssac (1996) aqui a qualificação surge como “capacidade individual de dominar uma situação de trabalho fazendo apelo ao seu potencial” (p.227). Jones e

Woods citados por Terssac (1996) formulam o conceito de qualificação para designar os “conhecimentos tácitos mobilizados na acção”. Estes caracterizam as qualificações tácitas em três dimensões: “as práticas rotineiras adquiridas pela aprendizagem; a gestão de situações imprevistas e a natureza colectiva do trabalho que impõe desenvolver qualificações de cooperação” (p.227). Segundo Adler citado por Terssac (1996) a qualificação não é somente uma “variável unidimensional mas a combinação de responsabilidade, de interdependência e de formação”(p.227).

A terceira tese despoletou nos anos noventa, em que qualificação surge associada aos *saber-que-fazer* na qual se inscrevem Friedberg (1995) e Zarifian (1993) e que permite caracterizar “as situações que são pouco definidas e os contextos de acção são pouco estruturados: pensamos em situações imprevistas para as quais não existem procedimentos previstos” (Terssac, 1996, p.227). Dito de outra forma, esta tese remete para a ideia da imprevisibilidade das situações que podem ocorrer em diferentes contextos e perante as quais o sujeito tem de ser capaz de mobilizar saberes adquiridos ao longo da sua vida para as poder resolver. Ou seja o sujeito tem de *saber-que-fazer* face a determinadas situações.

Sellin (1991) refere que o conceito de qualificação actualmente pode ser perspectivado a diferentes níveis: macro, meso e micro. De acordo com isto podemos falar de

“[...] uma perspectiva estrutural, colectiva e económica ou social em termos globais, «a potencialidade global» de um país, de uma região, etc; perspectiva imputada ou imputável em termos individuais ou individualistas, isto é, «a potencialidade individual», os «recursos humanos» ou a «capacidade de consumo», etc; perspectiva institucional, definida por determinadas instâncias da área de formação ou do mercado de trabalho, que se encontra associada a determinadas certificações ou a uma valorização material directa e que, por exemplo, encontra sua expressão na «certificação», ou «hierarquização» na empresa” (p.55).

Acima de tudo, verifica-se um consenso em torno da ideia de que a qualificação depende exclusivamente dos diplomas ou certificados conseguidos mediante uma

organização educativa ou formativa. A qualificação assume-se como um termo que remete fortemente para o domínio dos títulos, diplomas, graus e certificados que atestam a capacidade de alguém para desempenhar determinadas funções, em função do sucesso num percurso formativo formal. No entanto, esta perspectiva pouco informa ou nos dá a conhecer as capacidades, conhecimentos, saberes que as novas tecnologias e as novas organizações cada vez mais vão exigindo às pessoas. Da mesma forma, não oferece qualquer resposta à validação de saberes e conhecimentos adquiridos pela prática profissional, pessoal ou em outras situações não formais ou informais de vida. No entanto permite, por sua vez, uma organização e hierarquização dos postos de trabalho feita com base exclusiva em diplomas, adquiridos em contextos formativos, excluindo-se aqui os saberes reais e actuais de cada indivíduo, criando um abismo entre os saberes reais e os diplomas obtidos.

Um aspecto curioso, que importa frisar, relaciona-se com o facto da

”[...] qualificação [ser], ao mesmo tempo um processo de aquisição de competências e de experiências e um produto [...], o resultado obtido no termo desse processo. A qualificação constitui um investimento. Conforme os casos, este será financiado pelos trabalhadores ou pelos empregados ou empresa ou ainda pelo estado, Não raramente, este investimento em capital humano é realizado mediante esforços concentrados de vários actores” (Delcourt, 1991, p.47).

A este respeito, alguns economistas nomeadamente Thevenot & Montmollin citados por Delcourt (1991) acrescentam que a qualificação “é também um instrumento de forma” (p.48). Isto porque para além de ser um investimento realizado com vista à aquisição de uma qualificação ou do certificado que a comprova, existe um investimento necessário junto da sociedade no sentido dessa qualificação, da sua denominação, do seu conteúdo e do quadro no qual poderá ser adquirida e comprovada. Em função disto afirma-se que toda a verdadeira qualificação é assim uma *construção social* imposta pelos empregadores isoladamente ou em conjunto ou uma iniciativa dos próprios trabalhadores.

O modelo de qualificação sem lhe descurar a sua importância social e conceptual revela-se insuficiente, tornando-se num fenómeno rígido, impróprio e inadaptado a partir dos anos setenta, manifestando-se, então, a necessidade de construção de um novo paradigma de gestão e reconhecimento social adaptado aos tempos de incerteza e mudança.

Na ordem deste imperativo, importa aqui fazer referência a um conjunto de fenómenos que, da sua conjugação, modificaram profundamente a natureza das qualificações e a forma de as apreender como seja

“[...] a intensificação e a internacionalização da concorrência, a difusão das novas tecnologias de informação, a evolução das estruturas profissionais que se manifestaram por uma subida constante dos empregos no sector terciário” (Bertrand, 1991, p.29).

Em consequência destes factores, o desejo de eficácia e de adaptação a esta nova realidade conduziram muitas empresas a colocarem em causa o modelo de organização do trabalho marcadamente *taylorista*, rígido e hierárquico, exigindo, por sua vez, um modo de organização mais flexível, onde os indivíduos se mostram capazes de se adaptarem às exigências desta nova realidade. Assim, nos anos noventa, o sistema de qualificação revelou-se impotente e insuficiente face as necessidades de um economia em acelerada transformação e mudança. Ao modelo de qualificações impõe-se um novo modelo social que procura adaptar a mão-de-obra às novas exigências do sistema de produção dotado de novas necessidades. Neste sentido, os sistemas de qualificação deixam de constituir um obstáculo fazendo emergir um novo paradigma de organização *pós-tayloriano* assentes numa lógica de flexibilidade e abertura.

O conceito de competência surge, então, ligado ao conceito de qualificação, numa relação que para alguns é de ruptura, para outros é de continuidade e para outros ainda de substituição ou desenvolvimento. Tendo sido importado da área do trabalho é, actualmente, utilizado em todas as dimensões da vida, tendo sido adoptada e assimilada

pela educação surgindo com uma construção pós-moderna e por isso mesmo *pós-fordista*, *pós-taylorista* e *pós-positivista*.

Ao contrário da qualificação, a competência não teve o *taylorismo* como referência, mas novos modos de organização de trabalho. O modelo de competências surge, assim, como resposta às insuficiências do sistema das qualificações e emerge centrando no trabalhador todas as variáveis relativas ao trabalho e à formação, integrando, igualmente, dimensões nunca consideradas como é o caso do investimento psicológico (Dugué, 1999).

Apesar do conceito de *competência* ser dotado de uma enorme polissemia, como já foi referido, ele tem vindo cada vez mais a afirmar-se revelando uma plasticidade muito grande, sendo inúmeras as contribuições indispensáveis para sua delimitação conceptual, emergindo destas três características fundamentais:

- refere-se exclusivamente à pessoa;
- implica o assumir de responsabilidades e o reconhecimento social dessa assunção;
- é um processo combinatório de mobilização dinâmica dos recursos individuais (saberes, saber-fazer, atitudes, relações...) para encontrar a resposta eficaz na realização das mais diferentes actividades, nas mais variadas situações, sendo indissociável de cada uma dessas acções.

De acordo com este denominador comum, Zarifian (2001b) refere que a competência “é a arte de transformar um acontecimento inesperado num acontecimento que vai constituir uma oportunidade positiva e criativa” (p.10). Assim, a competência não se manifesta antes do acontecimento, “a competência é o que se manifesta na situação imprevista (que tanto pode ser de alguns minutos como de muitos anos” (Zarifian,

2001b, p.10). Tal entendimento de competência, na perspectiva de Le Boterf é a reunião simultânea das condições favoráveis para saber agir, querer agir e poder agir, referindo

“[...] o saber agir que supõe saber combinar e mobilizar recursos pertinentes (conhecimentos, saber-fazer, relações...), o querer agir que se refere à motivação e ao envolvimento pessoal do indivíduo; o poder agir que remete para existência de um contexto, de uma organização de trabalho e de condições sociais que tornem possíveis e legítimos o assumir de responsabilidades e o assumir de riscos, por parte do indivíduo” (Le Boterf, 1998, p.150).

Convém referir que, o facto de alguém ter revelado competência numa determinada situação, não nos garante que o volte a fazer numa outra situação ainda que similar.

Como refere Canário (1999),

“[...] a produção de competências corresponde a um processo multidimensional, simultaneamente individual e colectivo, e sempre contingente, ou seja, dependente de um determinado contexto e de um determinado projecto de acção. Assim entendido, o conceito de competência corresponde a «saber encontrar e pôr em pratica eficazmente as respostas apropriadas ao contexto de realização de um projecto». É na medida em que as competências são da ordem do «saber mobilizar» (pode-se armazenar informações, mas não competências) que elas não podem ser dotadas de universalidade e existir independentemente dos sujeitos e dos contextos” (p.47).

Em síntese, apresentamos algumas das definições dadas no campo das ciências da educação ao conceito de competência. No Vocabulário da Língua Pedagógica de P. Foulquié (1971), refere que a palavra competência deriva do latim *competens*, participio presente de *competere*, que significa “convir”, “estar adaptado a”, acrescentando que se trata da capacidade requerida para assumir certas funções, relativamente a um determinado trabalho. No *Vocabulaire de L'Éducation* redigido sob direcção de G. Mialaret (1979), competência deriva do latim jurídico *competentia* que significa “relação justa”. A competência é o resultado de uma aptidão, de uma capacidade ou habilidade. Num plano mais técnico, Landsheere (1988) define competência como a simples “capacidade de cumprir uma tarefa satisfatoriamente” (p.21). Segundo Meirieu, no Dicionário *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés* (1997), uma competência é um “saber identificado pondo em jogo uma ou as capacidades num campo conceptual ou

disciplinar dado”, o que sugere que a competência “seria uma combinação apropriada a várias capacidades numa situação determinada” (p.77).

4.PERSPECTIVAS DIFERENCIADAS EM TORNO DO CONCEITO DE *COMPETÊNCIA*

O conceito de competência tem sido enriquecido com vários significados e tem sido utilizado em diferentes domínios e áreas disciplinares. Da mesma forma este vocábulo tem sido alvo de inúmeras sessões de trabalho, organizadas por alguns organismos (*Centre Européen Pour Le Développement de la Formation Professionnelle - CEDEFOP*), que tem reunido diversos países com objectivo de se chegar a um consenso acerca do conceito de competências e procurado clarificar o porquê, como e a partir de quando, o termo “competência” surgiu nos debates políticos sobre o ensino, educação e a formação profissional.

Todavia, apesar dos esforços desenvolvidos, esta missão tem-se revelado infrutífera dada a complexidade e abrangência que o próprio conceito encerra. Face a estes objectivos poucas foram as conclusões obtidas.

No entanto, Grootings (1994) chama atenção para o facto que devemos ter cuidado ao falar de competência senão correremos “o mesmo risco há muito existente, em vários países, em torno do significado do conceito de qualificação” (p.5), dado que não é utilizado uniformemente e nem com precisão. Desta forma, o conceito de competência assume-se como polissémico, susceptível de interpretações e abordagens múltiplas, as quais não têm necessariamente concorrido para a sua necessária clareza epistemológica.

Nas últimas décadas este conceito tem sido analisado e compreendido à luz de determinadas áreas disciplinares como a psicologia, a ergonomia, as ciências da educação, a sociologia do trabalho e a gestão de recursos humanos, que têm constituído os principais domínios científicos de interesse, e que fornecem dados para a compreensão da origem e da evolução e das contradições em jogo. Foi da intersecção ou

cruzamento de diversos campos disciplinares e sob influência de abordagens distintas que o conceito de competência emergiu e adquiriu determinada identidade.

Apesar da falta de consenso em torno deste vocábulo, a sua utilização tem vindo a ganhar cada vez mais espaço em diferentes domínios com destaque para a educação, concorrendo, na perspectiva de Pires (2005), “para uma generalização e utilização plenas de ambiguidade” (p.262). Este carácter ambíguo surge, inevitavelmente, quando consideramos que a educação resulta de processos contínuos e complexos que se desenvolvem numa variedade de esferas e contextos formais, informais e não formais que têm contribuído para “construção das identidades pessoais e profissionais” (Dubar, 1997) mediante as quais os sujeitos passaram a mobilizar saberes no desenvolvimento do seu trabalho.

No entanto, dada a existência de múltiplas perspectivas urge estabelecer não uma abordagem estanque e parcial, mas, sim, integradora e interdisciplinar que nos dê uma visão ampla, concertada e o mais completa possível do conceito de competência para nos ser possível a construção de um discurso formativo claro para diferentes públicos.

Sendo a competência um conceito central nesta investigação importa proceder a uma análise da sua problemática e do seu desenvolvimento segundo várias perspectivas e abordagens. Com este intuito, recorreremos, então, ao contributo de vários domínios disciplinares com o objectivo, num primeiro momento, em compreender e clarificar a origem e evolução do conceito e, num segundo momento, ultrapassar os limites dos enfoques disciplinares específicos apresentando uma abordagem do conceito de competências interdisciplinar, integradora e abrangente como já foi referido anteriormente.

4.1.Perspectiva da Psicolinguística

Em termos históricos o conceito de competência começou por ser alvo de atenção no âmbito Psicolinguística, tendo sido numa fase posterior introduzido e adaptado a outros contextos e áreas disciplinares. Chomsky criador da gramática generativa, considera a competência como uma “faculdade genérica, como uma potencialidade, com um significado distinto de desempenho” (Pires, 2005, p.264)

Chomsky considera que apesar da interacção com o meio ambiente ser necessária ao desabrochar dos processos geneticamente determinados, a maturidade das estruturas não é, no entanto, determinada pela sua interacção com o meio ambiente. Segundo este autor, o comportamento, a performance, só atinge indirectamente a natureza da competência linguística - conhecimento da língua -, que é um dos factores da performance. Estabelece ainda uma distinção entre competência de desempenho “considerando a competência como a capacidade de um sujeito produzir uma língua enquanto o desempenho como o uso efectivo da língua em situações concretas” (Pires, 2005, p.265). Da mesma forma, a capacidade é inacessível do ponto de vista da observação externa e por sua vez, o desempenho é a utilização da linguagem, que é observável e actualiza a competência do sujeito numa situação de comunicação.

Neste sentido, a competência nesta perspectiva é entendida como o conjunto de saberes linguísticos de um locutor, que lhe permite compreender e produzir um número infinito de frases aceitáveis.

A competência linguística segundo Chomsky citado por Pires (2005) “é um sistema de regras interiorizadas pelos sujeito, que lhe dá possibilidade de compreender e emitir no âmbito de uma língua uma infinidade de enunciados” (p.265).

Na perspectiva de Chomsky, a competência linguística seria a faculdade genérica, uma potencialidade do sujeito, “uma capacidade de produção infinita de acções não-programada, uma capacidade de improvisação e de invenção (Perrenoud, 1997). Deste ponto de vista a competência é entendida “como um poder generativo, transversal, como uma capacidade que permite a adaptação a novas situações em função da sua singularidade” (*ibid*)

No âmbito da investigação experimental da Psicologia, o termo competência não é reconhecido como um termo específico do domínio dos conhecimentos. Aliás, esta ideia é reforçada pelo grande dicionário de Psicologia (Larousse, 1991) em que o vocábulo “competência” se associa essencialmente a duas noções. A primeira diz respeito à psicologia do desenvolvimento que na perspectiva de Bloch (Larousse, 1991) as competências são definidas a partir de quatro tipos de estudos: anatomoforlógicos, neurofisiológicos, neurológicos e comportamentais. A segunda utilização diz respeito à psicolinguística, a partir do trabalho desenvolvido por Chomsky, em que o conceito de competência começou a fazer parte do léxico da psicologia opondo-se ao conceito de desempenho.

4.2. Perspectiva Psicológica

No âmbito da Psicologia podemos encontrar duas abordagens psicológicas em torno do conceito de competência: behaviorista (comportamental) e a cognitivista. Neste âmbito, Leplat (1991) fala-nos de uma abordagem behaviorista, marcada por uma visão positivista da realidade, a qual valoriza os aspectos observáveis das competências, como é o desempenho, uma abordagem “subjectivista” ou denominada de cognitivista que reforça o potencial e os atributos do sujeito.

Segundo a perspectiva behaviorista, o conceito de competência remete para um comportamento observável, ligado com a tarefa concreta a que está associado. A ênfase

é posta no resultado ou produto final, e a competência evidencia-se através do seu desempenho (*performance*). Segundo esta abordagem a competência não é mais do que um somatório de comportamentos distintos, que se associam para a realização de tarefas atomizadas.

Esta ideia é apresentada por Le Boterf (1997) na sua obra *De la Competence à la Navegation Professionnelle* em que apresenta dois modelos de competência. O primeiro modelo, enquadra-se numa abordagem onde “o sujeito é considerado como um operador cuja competência se limita a saber executar determinadas operações conforme são prescritas” (p.91), pondo em relevo concepções taylorianas e fordistas, em que “a competência limita-se a um saber fazer que se manifesta em termos de comportamento definido e observável” (Le Boterf, 1997, p.91). Esta abordagem de competência não resulta de uma visão integrada do sujeito, nem considera que a interação entre as partes é uma entidade distinta do seu somatório. A fragilidade deste modelo tem suscitado diversas críticas no que diz respeito ao seu carácter atomista e redutor. Esta perspectiva ignora os atributos subjacentes, ignora os processos grupais e o seu efeito no desempenho, sendo, assim, conservadora, ateorética, não tendo em conta a complexidade do desempenho no mundo real e ignorando o papel do julgamento profissional no desempenho inteligente. Face a isto, este conceito de competência revela-se claramente insuficiente face às exigências sociais e formativas, dado que, por um lado, não considera a competência como uma realidade complexa, globalizante e dotada de um carácter dinâmico e, por outro lado, centra a sua atenção no produto final, observável e mensurável, desvalorizando aspectos objectiváveis, processuais e fundamentais para sua compreensão, tais como a cognição e a metacognição, a sócio-afectividade e a relação.

O segundo modelo, de cariz cognitivo, constitui uma abordagem subjectivista da competência em que coloca a ênfase nos atributos do sujeito como sendo o aspecto mais importante do seu desempenho. Le Boterf (1997), nesta perspectiva, considera o

sujeito “não como um actor mas como um operador” (p.91), que é capaz ir além do que é prescrito e pré-determinado, que sabe agir por iniciativa própria, que é capaz de se adaptar a qualquer situação e contexto, mobilizando os saberes necessários para realização da sua actividade. “A competência não é uma estado ou um conhecimento possuído” (Le Boterf, 1997, p.16); ela não se reduz nem a um *saber*, nem a um *saber-fazer*, ela não é assimilável, isto é, não resulta apenas de conhecimentos adquiridos em formação. Ter conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Ser competente é ser capaz de usar o que se sabe com sucesso, de forma adequada às situações que surgem, sejam elas previsíveis ou não.

Leplat (1991) argumenta que é possível encontrar, independentemente da falta de consenso em torno do conceitos de competência, um conjunto de características que corporizam as mesmas, referindo que

“[...] as competências são finalizadas, ou seja, é-se *competente para*; os conhecimentos (operativos ou funcionais) são utilizados para realização de uma finalidade; as competências são apreendidas, através de um processo de aprendizagem, quer na escola quer na empresa; as competências são organizadas em unidades coordenadas, de acordo com hierarquias ou relações que estabelecem entre si; a competência é uma noção abstracta e hipotética que serve para explicar a organização de uma acção, da qual apenas é possível observar as suas manifestações, através da inferência a partir do desempenho” (pp.265-266).

Deste ponto de vista a competência não é um resultado mas sim, cada *competência*, é produto de uma combinação de conhecimentos e, é nesse *saber-combinar* que reside a autonomia, riqueza e capacidade de um profissional. A *competência* não se circunscreve apenas aos recursos (conhecimentos, capacidades...) a mobilizar mas na mobilização dos mesmos face a determinada situação. A *competência* remete para o *saber mobilizar* um conjunto de saberes, *saberes-fazer*, de *saberes-estar*, heterogéneos e múltiplos não constituindo, assim, uma simples adição de saberes partidos (Le Boterf, 1994, p.17). Desta forma, o conceito de *competência* designa uma realidade dinâmica, um processo, e não um estado (Le Boterf, 1997). Na perspectiva de

Lorino citado por Le Boterf (1997), “um saber não é útil se não se concretizar num saber-fazer, numa actividade” (p.18) pois a competência faz as suas provas na acção.

Todavia, nesta abordagem, “as competências são entendidas com atributos gerais, ignorando o contexto onde são utilizadas” (Hager & Gonczi, 1996, p.248). Segundo esta, os atributos podem ser utilizados em diferentes situações, independentemente dos contextos onde se situa o sujeito. Nestes atributos genéricos incluem-se as competências ligadas ao pensamento crítico, à criatividade, à autonomia e à capacidade de comunicação. Esta concepção de competência, que se situa nas potencialidades da pessoa, valorizando a sua subjectividade, independentemente das situações em que ele se encontra, e da relação que estabelece com o meio, mostra-se insuficiente por si só para a compreensão de determinado problema, na medida em que não considera as interfaces e as relações que se estabelecem entre o sujeito e o seu exterior, pois o sujeito é sempre situado num determinado contexto, e a competência resulta de uma interacção dinâmica entre aspectos individuais e as condições e características do meio onde este se situa.

4.3.Perspectiva Ecológica

A perspectiva ecológica considera pertinentes as relações que se estabelecem entre o sujeito e o meio onde ele se encontra, pois o sujeito é sempre o ser situado num determinado contexto, e a competência resulta da interacção dinâmica entre os aspectos individuais e as condições e características do meio onde este se situa. Esta abordagem valoriza o carácter global, dinâmico, integrado e contextualizado da competência.

Alonso (1996) refere que a perspectiva ecológica remete para

“a singularidade e complexidade de interacções, a pluralidade e diversidade de culturas e necessidades, a imprevisibilidade de acontecimentos e a dinamicidade e abertura de processos” (p.3).

Coloca-se a ênfase nos contextos marcados pela incerteza, porque se situam em ambientes abertos, plurais e interactivos. Assim, é exigido que as pessoas tomem decisões e actuem, tendo em conta que não estão isoladas, mas sim inseridas em contextos geridos pela complexidade. Neste sentido é possível encontrar uma abordagem situacional, a qual evidencia o carácter dinâmico e complexo da competência. Estamos a falar de uma perspectiva que procura ser abrangente, dando uma visão e uma compreensão global da competência, interrelacionando as pessoas e o meio onde elas adquirem, desenvolvem e usam as competências. Esta abordagem vê a noção de *competência* como um conjunto de combinações complexas de atributos, conhecimentos, atitudes, valores, e perícias, que são usados para compreender e agir nos contextos particulares onde os indivíduos se situam. “A competência exerce-se num contexto particular; Ela é contingente. Toda a competência é finalizada e contextualizada” (Le Boterf, 1994, p.20). Alonso (2004) refere que

“[...] no cenário do comportamento, considerado como metáfora básica desta perspectiva ecológica, ressaltam as interrelações pessoa/grupo e pessoa/grupo/meio ambiente, sendo preciso analisar o contexto [...] influenciado por outros contextos em interdependência constante” (p.3).

Mandon citado por Le Boterf (1994), considera a competência como o *saber mobilizar* conhecimentos e qualidades para fazer face a qualquer problema, podendo ser utilizados para a construção de novos conhecimentos e qualidades decorrentes das respostas dadas à situação problemática. Neste sentido ser competente, é *saber transferir*, não se limitando à plena execução de uma tarefa única e repetitiva, igual a tantas outras anteriormente realizadas. A competência torna-se pertinente na resolução de uma classe de problemas ou no enfrentar de uma categoria de situações, num contexto específico, e não se reporta apenas a um problema ou a uma situação, num contexto padronizado. *Saber-fazer* não é um saber único, é saber adaptar a sua conduta a diferentes situações, é fazer face as dificuldades imprevistas, é saber transferir para qualquer situação ou contexto, os saberes adquiridos previamente, mas com possibilidades de serem alterados, reconstruídos, aprofundados, consoante as

implicações e as necessidades do ambiente. As competências deverão ter cada vez mais e mais a qualidade da transferibilidade.

Berthelot citado por Le Boterf, 1994) define a competência como "uma unidade integrativa, referente a uma unidade situacional" (p.22). Marzeau citado por Le Boterf, 1994) diz que "ser competente [é pois] dispor de saberes, saberes-fazer e de habilidades" (p.47) que nos tornam capazes de resolver problemas num contexto profissional e pessoal específico. A competência é a *arte de combinar* e é indissociável da arte de utilizar, não podendo ser separada das condições em que ela é colocada em acção.

Considera-se, assim, que a noção de competência é relacional pois agrupa elementos separados - as capacidades dos indivíduos (que derivam de combinações de conhecimentos entendidos sob um ponto de vista multidimensional) e as tarefas que precisam de ser desempenhadas em situações particulares, não as dissociando da influência do contexto onde acontecem, estando nesta atenção às condições do contexto, a tónica do paradigma ecológico que a caracteriza. A competência surge da relação intrínseca entre estes factores, numa perspectiva da realização com sucesso. São, assim, incorporados aspectos éticos e valores associados ao eu e ao contexto. Daqui se depreende a dificuldade de identificar um leque de competências que possa ser universal, isto é, ter valor em qualquer contexto, relativamente a qualquer pessoa. Pode existir mais do que uma forma de se agir competentemente (Hager & Gonczi, 1996, p.249).

Esta perspectiva de competência concebe-a como um processo dinâmico dotada de uma complexidade própria e, não, como um estado. A utilização dos recursos considerados como o potencial do sujeito, assente em conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, implica um processo de integração, transferência e construção de novos conhecimentos capazes de responder directamente às características próprias da

situação. A competência nesta perspectiva é concebida como uma unidade bipolar, pois só pode ser compreendida tendo por referência o sujeito e o contexto no qual este se situa. O sujeito com competência é sempre um sujeito situado, sendo a situação representada e percebida de acordo com os aspectos individuais (Le Boterf, 1994).

4.4. Abordagem Social-Constructivista

Segundo esta perspectiva as pessoas são consideradas como seres construtores de conhecimento. Deste modo, todos os saberes que adquirimos ao longo da vida destinam-se a enriquecer as nossas competências, a tornar-nos aptos a enfrentar, com sucesso, situações diversificadas no campo do individual e social, na nossa vida pessoal e profissional.

O conceito de competência não é separável das condições sociais em que se produz, apoiando-se em saberes que são socialmente construídos, isto é, existe uma aprendizagem individual, dependente do esforço próprio do indivíduo mas que é influenciado, enriquecido e facilitado pelas relações com os outros. Não só os outros apoiam, pela sua acção, a aquisição e desenvolvimento de competências como fazem com que essa aprendizagem tenha significado, ao participarem na identificação e criação dos problemas e na sua resolução. Os ambientes de aprendizagem são múltiplos e têm uma vertente social. As competências desenvolvem-se, constroem-se, tanto em situações formais de educação/formação, próprias da escola, das universidades, dos organismos de formação, como em situações não-formais que ocorrem nas empresas, sindicatos, comunidades, bem como em situações informais específicas do quotidiano, da vida familiar, associativa, política, social, profissional (Pires, 2005, p.354).

Neste sentido as competências ao fazerem parte do processo de desenvolvimento dos adultos, na medida em que se adquirem, desenvolvem e actualizam ao longo das variadas experiências numa multiplicidade de contextos, vão-se

desenvolvendo de uma forma progressiva, continua ou descontínua ao longo do percurso de vida das pessoas. Face ao referido, a construção de competências ocorre progressivamente e a experiência assume um papel preponderante no processo de aquisição e consolidação de saberes.

Nesta linha de ideias, se pensarmos num indivíduo sem conhecimentos históricos dificilmente o podemos considerar como competente pois ele não é capaz de interpretar temporal e historicamente a realidade - mas, pode ter imenso conhecimento histórico inerte e, também, não ser capaz de exercer essa competência de pensar historicamente. Isto é, muitas pessoas acumulam muitos conhecimentos e práticas específicas, mas o simples facto de não se terem apropriado internamente, cognitivamente, desses conhecimentos, não lhes é permitido o seu uso inteligente, não mostrando competência. Esta realidade é revelada em situações inéditas, não rotineiras, quando o indivíduo tem de recorrer ao que já sabe mas para o transformar para que esse conhecimento se adeque à nova situação. Esta apropriação pode levar à construção de novo conhecimento, pois, como refere Alonso (2004),

“[...] aprender é sobretudo adquirir instrumentos para *aprender a aprender* e ajudar a pensar sobre o que se aprende, adquirindo assim, especial interesse, o papel das estratégias metacognitivas enquanto capacidade para reflectir criticamente sobre os próprios processos de pensamento e acção” (p.3).

Roldão (2003) salienta que “a competência uma vez adquirida, não se esquece nem se perde (pensa-se em coisas tão concretas como tocar piano ou conduzir...) - mas pode ampliar-se e consolidar-se, sempre” (p.21). Como sublinha Le Boterf (1994,1997), a competência é um conceito sistémico, uma organização inteligente e activa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto dinâmico com situações e problemas. Assim sendo

“[...] a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora pelo sujeito, de modo a permitir-lhe «convocar» esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de

ajustar os saberes a cada situação - por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade” (Roldão, 2003, p.24).

Perrenoud (1997) defende que a “construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos, com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma acção eficaz” (p.10). Estes esquemas internos a que se refere constroem-se e desenvolvem-se em função da experiência e da prática diária, associados sempre a uma postura de reflexão individual e em grupo. Experimentar e analisar as experiências que decorrem do nosso dia a dia são consideradas as bases da construção das competências.

Perrenoud, um dos autores de referência nesta área, define competência, também, como um “saber em uso” (Roldão, 2003), sendo uma noção muito próxima das competências profissionais de Le Boterf em que o “saber em uso” pode assumir-se em oposição ao “saber inerte”. Ou seja, ao falarmos de competência referimo-nos ao saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo - intelectual, verbal ou prático - e não a conteúdos acumulados, com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles (*ibid*). Assim, na perspectiva de Roldão, existe competência quando “perante uma situação, se é capaz de mobilizar diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objectos cognitivo ou estético) ” (*ibid*, p.24).

A competência é para Malglaive (1990,1992) um “saber em uso” designando uma totalidade, complexa e movente mas estruturada, operatória, que se pode dizer ajustada a acção e às suas diferentes ocorrências”. Para Malglaive (1992) o “saber em uso e a formalização, são dois aspectos complementares da competência” (p.272).

Ainda no campo da educação o “conceito de competências surge como um construto central na definição e organização do currículo” (Alonso, 2004, p.1).

Do ponto de vista desta autora o conceito de competências,

“[...] vem desafiar, também, as práticas de ensino e de aprendizagem predominantes na escola, levando, por isso, a questionar as metodologias e sistemas de avaliação que, em larga escala, impedem o cumprimento de critérios de qualidade curricular, hoje assentes, tais como a adequação e relevância, a flexibilidade e reflexividade e o equilíbrio e articulação, que permitem aos alunos serem construtores activos e autónomos no seu processo de aprendizagem, de modo a que este lhes sirva para compreender a complexidade do mundo e intervir na sua transformação, através duma acção informada e esclarecida” (Alonso, 2004, p.1).

De acordo com referido, o conceito de competência no currículo escolar emerge, tal como ocorreu em outros domínios, na sequência e por influência da sua utilização noutros campos, nomeadamente o da educação e formação de adultos, em que a necessidade de tornar esta formação relevante para a vida e para a profissão, num contexto de formação ao longo da vida, como paradigma nuclear da sociedade do conhecimento, leva a colocar como foco central da formação a aquisição de Competências-Chave para a cidadania e a empregabilidade (Alonso; Imaginário & Magalhães, 2000). A este respeito Alonso (2000) salienta que estes dois conceitos,

“[...] reclamam a centralidade do *conhecimento* na formação das pessoas tornando-as capazes de compreender e confrontar a complexidade da sociedade da informação, que veio, entre outros aspectos, alterar profundamente a natureza e a organização do trabalho e emprego, exigindo delas uma adaptação flexível, crítica e criativa, bem como a centralidade da *cidadania* para “ajudar as pessoas a construir uma sociedade mais justa e solidária, num mundo onde as desigualdades de oportunidades, a xenofobia, o individualismo e a exclusão social tendem a acentuar-se” (p.20).

Na abordagem curricular o conceito de competência extravasa o seu carácter tecnicista conferindo-lhe uma

“[...] orientação mais construtivista e integrada que nos remete para a capacidade de agir e reagir de forma adequada frente a situações mais ou menos complexas apelando “à mobilização e combinação de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (Alonso, 2000, p.21).

Esta ideia é também partilhada por Roldão (2003) ao argumentar que existe competência quando uma pessoa face a uma determinada situação tem de ser capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccionando-os e

integrando-os com vista a dar resposta à mesma.

É pois numa tentativa de encontrar respostas adequadas a estes desafios que a sociedade do conhecimento nos coloca, e que se

“[...] enquadra a Reorganização Curricular em curso no nosso sistema educativo, a qual pretende colocar no *coração* do currículo a aprendizagem de *competências essenciais* para aprender a aprender e a lidar com a incerteza e mudança, assim como para aprender a colaborar e a participar na melhoria da sociedade, através do exercício de uma cidadania esclarecida e activa (*ibid*).

Como se compreende, as perspectivas ecológica e social-construtivista completam-se e permitem uma concepção integrada da competência que

“[...] implica sempre a aquisição (construção e reconstrução) de conhecimento de diferente natureza (declarativo ou conceptual, procedimental e atitudinal) que adquire sentido ao ser mobilizado e transferido estrategicamente em contextos de acção [... em que a competência ...] não é outra coisa senão a aprendizagem tornada funcional através da mobilização e combinação de conhecimentos relevantes para a acção” (Alonso, 2005,p.23)

5. ABORDAGEM INTEGRADA DAS COMPETÊNCIAS

Um dos pontos de maior polémica no que respeita ao conceito de competência relaciona-se com os saberes implicados na competência. Apesar da disparidade de reflexões, em torno desta questão é possível encontrar algum consenso em volta tríptico “saber, saber-fazer e saber-ser”, os quais são entendidos por Le Boterf como recursos subacentes à competência. Importa salientar que Le Boterf (1998) destriça recursos de competências, argumentando que os recursos são necessários para a construção das competências, as quais “se encarnam nas actividades e condutas profissionais adaptadas a contextos particulares” (p.12).

A este respeito, Le Boterf (1998) distingue, então, três categorias como recursos que possibilitam a construção de competências: *o saber, o saber-fazer e saber-ser*.

Desdobra o *saber e o saber-fazer* segundo diversos tipos de saberes específicos, que são destacadas por Suleman (2000) como:

“[...] saberes teóricos: engloba conceitos, conhecimentos disciplinares, organizacionais e racionais; saberes de contexto: integram saberes sobre o processo; saberes sobre materiais e produtos; saberes organizacionais e saberes sociais; saberes processuais: integram regras para a acção, são saberes operatórios que descrevem processos, métodos, modos operatórios; saber-fazer formalizado: relativo a estratégias, métodos instrumentos de aplicação prática, capacidade para a realização de operações; saber-fazer empírico: saberes adquiridos através da experiência e designados igualmente como saber-fazer experiencial, talento do artista e conhecimento tácito e traduz a habilidade adquirida ao longo do tempo; saber-fazer relacionais: também designados de competências comportamentais, de terceira dimensão ou de saber-ser, remetem para o conjunto de capacidades que permitem cooperar eficazmente com outros; saber-fazer cognitivo: relativos a “operações intelectuais necessárias à formulação, análise e a resolução de problemas, à concepção e realização de projectos, à tomada de decisão, à criação ou invenção” (Le Boterf, 1998, p.120).

No *saber-fazer* cognitivo, Le Boterf inclui ainda as “operações intelectuais que podem ser mais simples (enumerar, classificar, comparar, definir, descrever) ou mais complexas (generalização indutiva, generalização construtiva, raciocínio analógico” (p.86).

As atitudes e qualidades pessoais são contextualizadas e dizem respeito a capacidades e características pessoais, entre as quais se podem destacar, “trabalhar com rigor”, “ter convicção no trabalho”, “reagir a situações”. Por último, Le Boterf (1998) salienta os meta-conhecimentos, enquanto

“[...] conhecimentos que o sujeito tem dos seus próprios conhecimentos e capacidades, do «seu modo de os usar para». São pois estes conhecimentos que facilitarão (ou dificultarão) a assumpção de responsabilidades e de novas actividades. Estes estão estritamente relacionados com a imagem de si e com autoconfiança” (p.157).

Face ao exposto, Suleman (2000) salienta que “as competências designam conhecimentos e capacidades que são mobilizados em situações profissionais ou contextos de trabalho particulares” (p.86).

Dito de outra forma trata-se de conhecimentos e capacidades que são estruturadas em função de um determinado problema que se pretende resolver. Este problema pode constituir-se como uma actividade a realizar, um projecto a gerir, um conflito a resolver. As competências são, assim, caracterizadas pela sua relação com a actividade ou o problema e pela selecção e estruturação dos conhecimentos e capacidades para dar resposta.

Na mesma linha de pensamento, Suleman (2000) salienta que os recursos e as competências devem englobar, de forma dinâmica e interactiva, um conjunto diverso de conhecimentos e capacidades que as situações tendem a exigir.

Neste sentido, a competência, face à actividade que a vai evidenciar, deve integrar:

“[...] uma dimensão teórica de conhecimentos, que permitem a compreensão e a familiaridade com determinados domínios científicos, técnicos, tecnológicos, organizacionais; uma dimensão instrumental, relativa à aplicação de saberes e de utilização de instrumentos, metodologias e estratégias; uma dimensão social, de comportamentos no trabalho e de relação com os outros; uma dimensão cognitiva, relativa ao desenvolvimento de capacidades que estruturam a acção, que permitem aprender, raciocinar e tratar informação, que são observáveis directamente, através dos comportamentos” (Suleman, 2000, p.87).

Este conjunto de dimensões permitem identificar o tipo de competências mais valorizadas, ou seja, os conhecimentos adquiridos, as capacidades operacionais mobilizáveis que apoiam a resolução de um dado problema.

No entanto, esta proposta apresenta-se na perspectiva de alguns autores (Suleman, 2000) desagregada e de difícil aplicação na prática. Daí ter emergido uma nova tipologia do conteúdos das competências, mais abrangente, resultante de um trabalho de investigação no âmbito no quadro da análise de necessidades de formação em Portugal, que a seguir se apresenta:

“[...] *conhecimentos teóricos*, que integram os conceitos, os conhecimentos disciplinares, organizacionais e racionais e ainda conhecimentos técnicos sobre o contexto e sobre processos e modos operatórios; *saber-fazer*, relativos à capacidade de executar, de realizar operações e de utilizar instrumentos e aplicar métodos e procedimentos. Estes saber-fazer têm um carácter operacional, de aplicação prática ou de operacionalização dos conhecimentos teóricos; *saber-fazer sociais e relacionais*, relativos a atitudes e qualidades pessoais (Le Boterf) e à disposição de agir e interagir com outros, ou seja, a capacidade de cooperar e de se relacionar com os outros; iv) *capacidades cognitivas*, dizem respeito a operações intelectuais que podem ser mais simples ou mais complexas. Descrevem capacidades de combinação de saberes heterogêneos, de coordenação de acções para encontrar soluções e resolver problemas” (Suleman, 2000, p.87).

Nesta perspectiva, os saberes teóricos integram a trilogia de saberes de Le Boterf, abrindo mais o campo das exigências da competência e mostrando como o conceito é complexo e sujeito a diferentes interpretações.

6. UMA NOVA VISÃO DO HOMEM E DO PROFISSIONAL: *HOMO COMPETENS*

O modelo de competências fez emergir uma nova concepção antropológica, restituindo ao ser humano, e simultaneamente ao trabalhador, virtualidades e capacidades que com o decorrer da história e dos acontecimentos, sucumbiram, não porque as pessoas não as tivessem, mas porque não eram valorizadas e a formação não se centrava no seu desenvolvimento.

Nos anos setenta “não se falava de conhecimentos ou de aptidões para o trabalho, apenas se fazia referência ao taylorismo como uma máquina de guerra capaz de desposar os trabalhadores dos seus saberes” (Stroobants, 1994, p.50). Com o taylorismo, afirma-se a figura do *homo economicus*, ou seja, de um operário racional, guiado pelos seus interesses. A este nível, para Taylor e, para a maioria dos autores clássicos, o homem era motivado e incentivado por estímulos salariais e económicos. Daí o facto de quase todos os percursores da *Administração Científica* terem elaborado um plano de incentivo salarial, no sentido de elevarem a eficiência e baixarem os custos operacionais. Taylor afirmava que o sucesso da empresa estava no movimento caracterizado pelo planejar de um bom método, seleccionar adequadamente o seu

executor de acordo com suas características físicas e oferecer um esquema de remuneração baseado na produção (*ibid*).

Como foi referido, nesta época o trabalhador era movido e influenciado por recompensas salariais, económicas e materiais e procurava o trabalho não por que gostasse dele, mas como meio de ganhar a vida, através do salário que o trabalho lhe proporcionava (Chiavenato, 1987). Os principais defensores da *Administração Científica* achavam que uma vez seleccionado cientificamente o trabalhador do ponto de vista físico, ensinado o melhor método de trabalho e condicionada a sua remuneração à eficiência, o trabalhador passaria a produzir o máximo de que fosse capaz. Esta visão da natureza humana, perspectiva o homem como

“[...] um individuo limitado e mesquinho, preguiçoso e culpado pela vadiagem e desperdício das empresas e que deveria ser controlado continuamente através do trabalho previamente racionalizado e do *tempo-padrão*” (Chiavenato, 1987, p.75).

O trabalhador é concebido como instrumento passivo capaz de executar o trabalho a receber ordens, não possuindo qualquer poder de iniciativa. O filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, produzido em 1936, “retrata pitorescamente as agruras do operário americano robotizado pela extrema especialização de tarefas e pelo excesso de automação dentro das fábricas” (Chiavenato, 1987, p.85).

A visão microscópica e negativista do homem, tão própria do taylorismo, deu origem a fortes críticas à obra dos engenheiros americanos, pois estes limitaram-se às características físicas do corpo humano em trabalhos rotineiros, com ênfase nos estudos dos movimentos e da fadiga. Esta abordagem atomista do homem, desprovido de capacidades intelectuais descuroou as potencialidades inerentes ao ser humano, perspectivando apenas ao nível do trabalho, as características do homem e as características da máquina.

Sob égide da teoria das relações humanas²⁷, emerge uma nova visão do ser humano, uma espécie de *homo sociabilis*, movido por uma lógica de sentimentos. Na *Teoria das Relações Humanas* o homem é motivado principalmente pela necessidade de *reconhecimento*, de *aprovação social* e de *participação* nas actividades dos grupos sociais onde se movimenta. Dai o conceito de *homem social*. Na Teoria das Relações Humanas o conceito de *organização informal* resulta de um conjunto de pessoas que se relacionam espontaneamente entre si e que desenvolvem afectos e sentimentos, uns em relação aos outros, e, nas suas relações diárias, desenvolvem entre si padrões de interacção social. “Cada indivíduo é uma personalidade altamente diferenciada que influi no comportamento e atitudes dos outros com quem mantém contacto e é, por outro lado, igualmente bastante influenciado pelos outros” (Chiavenato, 1987, p.169). Aliás, a *experiência Hawthorne*²⁸ revelou que o trabalho é uma actividade tipicamente grupal, o operário não reage como indivíduo isolado, mas como membro de um grupo social. A tarefa básica da Administração Científica é formar uma elite capaz de compreender e de comunicar. A pessoa é motivada essencialmente pela necessidade de *estar junto*, de *ser reconhecida*, de receber a comunicação adequada.

A *experiência de Hawthorne* permitiu o desenvolvimento de uma nova concepção de homem, sustentada pelo respeito pela natureza humana. No entanto, esta teoria, ao colocar demasiada ênfase nos grupos informais, foi alvo de críticas, sendo questionada pela visão demagógica, ingénua e romântica do operário. Na teoria das relações humanas o homem é considerado um animal, dotado de necessidades complexas e diferenciadas. Estas necessidades orientam e dinamizam o comportamento humano em

²⁷ A Teoria das Relações Humanas também denominada de *Escola Humanística da Administração* surgiu nos Estados Unidos, como consequência imediata das conclusões obtidas na *Experiência de Hawthorne*, desenvolvida por Elton Mayo e seus colaboradores. Foi basicamente um movimento de reacção e de oposição à *Teoria Clássica da Administração*. Na origem da teoria das Relações Humanas podemos destacar os seguintes factores: i) a necessidade de se humanizar e democratizar a Administração; ii) o desenvolvimento das chamadas ciências humanas; iii) as ideias de filosofia pragmática de John Dewey e da Psicologia dinâmica de Kurt Lewin e por último, as conclusões da experiência de Hawthorne (que colocou em questão os principais postulados da *Teoria Clássica da Administração*).

²⁸ A *Experiência de Hawthorne* consistiu num estudo que se desdobrou em quatro fases distintas que teve como objectivo verificar a correlação entre produtividade e iluminação do local de trabalho dentro dos pressupostos básicos de Taylor e de Gilbreth.

direcção a certos objectivos pessoais. Assim logo que uma necessidade é satisfeita surge outra em seu lugar, e assim sucessivamente. Aqui privilegia-se outras dimensões até então negligenciadas pelas Teorias Clássicas.

É então, a partir dos anos oitenta, que as noções de *saber* e *saber-fazer* e de *competência* surgem no centro das investigações e nasce a denominação de *homo competens*, motivado pelo enriquecimento da sua “carteira de competências”. Aqui o homem deixa de ser considerado como uma “máquina” mas como um profissional polivalente capaz de se adaptar a qualquer situação e de resolver situações cada vez mais inesperadas. O modelo de competência traz consigo uma nova concepção do homem e simultaneamente do trabalho, onde características como autonomia, a responsabilidade, a polivalência e a flexibilidade são predicados do trabalhador de hoje o que provocou uma visão holística do homem.

Agora mais do que nunca, perante a complexidade de situações do trabalho, o profissional deverá saber gerir essa diversidade, inventando, reconstruindo e inovando. Terá de saber combinar, na altura e no lugar certo, os dados em presença, tomando decisões, muitas vezes inovadoras, afastando-se das combinações preestabelecidas. Se, anteriormente, o *homem do ofício* era caracterizado pelo trabalho que tinha de executar e que consistia num conjunto de tarefas estruturadas a partir de condições lineares e uniformes, agora, o profissional define-se pela actividade de gerir os conhecimentos e agir em conformidade. Alias, como refere Le Boterf (1997) “um dos requisitos do profissional é o de saber navegar na complexidade” (p.39). Com isto pretende explicar que este trabalhador deverá ser capaz de elaborar e conduzir um projecto, tendo em consideração um determinado campo de forças e constrangimentos, por vezes opostos. Quando aqui se faz referência ao saber gerir isto não se limita ao *saber-fazer* ou ao *saber-operar* pois trata-se de ir mais além do prescrito e fazer frente aos imprevistos e à complexidade dos sistemas e das lógicas de acção, tomando-se necessário, negociar,

arbitrar e fazer as escolhas que considera mais adequadas face aos objectivos desenhados e à realidade.

O novo profissional é acima de tudo o *homem situacional*, aquele que sabe tomar decisões e assumir responsabilidades perante a instabilidade, a urgência e o efémero. Nestas situações a sua capacidade de antecipação e de reacção deverá estar sempre presente. Para além do *saber gerir*, o *saber agir* assume uma importância relevante pois a acção deverá ser significativa, com sentido. Da adequação das opções será considerado o sucesso das acções e a responsabilidade do trabalhador, surgindo a necessidade deste possuir um outro saber, o *saber-ser*. Neste saber integram-se atitudes relacionadas com os juízos de valor do trabalhador perante a sua profissão, os colegas, a hierarquia e o ambiente de trabalho. Fala-se aqui de, por exemplo, responsabilidade e colaboração.

Assim, o profissional, é capaz de mobilizar os conhecimentos que possui no campo dos factos, das leis, dos procedimentos e é capaz de agir de acordo com normas e regras que respeita, normas que têm a ver com o seu local de trabalho, com a utilização de máquinas, mas também com as relações interpessoais e com a comunicação. Desta forma, poderá fazer face a determinada situação, com rigor e afirmação, relacionando-se com as condições do problema e as pessoas envolvidas.

A competência não se limita aos saberes, embora sejam importantes. Todos nós sabemos, pela experiência do quotidiano, que indivíduos que detêm conhecimentos, podem não os saber mobilizar de forma pertinente num determinada situação ou, se o fazem, podem fazê-lo de forma isolada não tendo em conta os seus parceiros. Então, o indivíduo não é competente. Também não o será se não tiver em conta as condições do contexto onde se espera que decorra a acção, não adequando as estratégias para conseguir melhores resultados. Nesta ordem de ideias, a competência implicará sempre

um contexto determinado para o uso da mesma. Como acrescenta Le Boterf (1997) "a competência emerge da junção de um saber e de um contexto" (p.52).

A mobilização de determinada competência face a um determinado contexto não se trata de uma mera aplicação mas, antes, de uma construção. Neste sentido o profissional produz competências e desta forma, o profissionalismo é uma realidade dinâmica. O homem só será definido como um profissional se evidenciar competências decorrentes do uso dos seus saberes de forma integrada e supostamente necessários à situação, pois nem tudo que ele sabe é útil em dado momento. A selecção do que interessa saber e, até, a procura do que ainda não sabe para fazer frente à situação profissional é já evidência da competência. Aqui não podemos esquecer que o percurso biográfico do profissional é fundamental para o próprio profissionalismo. Saber tirar lições da acção é saber agir com pertinência.

Esta nova visão do homem-profissional pressupõe envolvimento cognitivo e afectivo, o que implica compromisso e ética. O trabalhador passa a ser valorizado pela sua inteligência que se manifesta enquanto um conjunto de saberes estratégicos capazes de serem usados e que são definidos sob a forma de competências. Estes saberes, utilizados para a construção de estratégias, não são uniformes ou estáticos, desenvolvem-se consoante as condições e as exigências da própria profissão. Segundo esta perspectiva, o trabalhador passou a integrar um sistema dinâmico: a sua valorização depende de si e do mercado de trabalho. Mas o mercado de trabalho, por sua vez, enriquece-se através das condições que cria com vista à valorização dos seus profissionais

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se por um lado, parece haver um olhar humanista na forma de ver o trabalhador, por outro lado, parece haver uma vertente perversa nesta visão, que não podemos

ignorar, se considerarmos as acrescidas responsabilidades permanentemente exigidas ao trabalhador e, acopladas a elas, a insegurança e instabilidade dos seus empregos. Podemos estar, assim, perante uma nova forma de *escravatura light* ao exigir aos trabalhadores qualidades como flexibilidade, adaptabilidade e polivalência. Esta *escravatura* exige saber responder às exigências economicistas do mundo contemporâneo.

Uma forma de contrariar a perversidade das exigências atrás referidas é fazer da certificação de competências um estímulo para a formação integral de cada um, no sentido da *aprendizagem ao longo da vida*. Estes Centros devem ser vistos como um ponto de partida, uma oportunidade para perspectivar e (re)definir novos percursos de valorização pessoal, profissional e social. Isto significa que a tarefa do Centros não é apenas a certificação mas, também, a identificação de horizontes capazes de serem conquistados a partir dessa certificação.

Uma outra questão que importa aqui discutir, relaciona-se com a ambiguidade do próprio conceito de competência, apesar de todos estudos que têm sido feitos, agora que o conceito está na moda da investigação e da acção educativa. A concepção de *competência* tem evoluído ao longo dos tempos e passou do entendimento de um comportamento simples, típico dos anos sessenta (*skill*) até a complexidade do *saber-fazer* construindo e reconstruindo conhecimento próprio. Esta evolução do conceito não foi acompanhada por muitas pessoas que o utilizam na área da Certificação de Competências. Temos, assim, no campo do reconhecimento e certificação de competências, a utilização de um conjunto de conceitos, nem sempre convergentes. Se para uns, obedecer simplesmente a um conjunto de regras enunciadas pelo formador é já uma manifestação de competência, para outros, construir essa regras, utiliza-las e adequa-las à realização de uma tarefa é a *competência*. Então, o sistema de validação e certificação de competências têm de ser abordado pelas equipas em trabalho de profunda reflexão colaborativa.

Um outro problema que surge é também provocado pelo conceito de *competência*. Se entendermos por *competência* a mobilização eficiente e eficaz de um conjunto de combinações complexas de atributos, conhecimentos, atitudes, valores e perícias, no sentido de compreender e agir face a determinados contextos particulares e imprevistos, então, de que forma é possível num ambiente artificial, controlado e burocrático, como são os Centros, o adulto sujeito a regras estreitas e descontextualizadas, mostrar as suas competências? Será capaz de mostrar realmente o que é capaz de fazer? A sua acção não poderá ser entendida mais do que um mero exemplo das capacidades dessa pessoa num contexto artificial? Neste contexto o sujeito a certificar é mais “actor” do que “autor” ao adequar-se à situação, que raramente corresponde à realidade da sua vida. Para certificar as competências de acordo com o conceito anteriormente referido era necessário que os técnicos envolvidos no processo acompanhassem a pessoa no seu dia-a-dia. Poderiam então aperceber-se da forma como cada um mobilizava, transferia e (re)construía o conhecimento em situações contextualizadas e complexas. Por isso, o que o Centro faz não é validar e certificar competências mas sim identificar e reconhecer saberes e capacidades que poderão ser a base estrutural da construção e desenvolvimento das competências. Estas palavras não devem ser entendidas como uma desvalorização do trabalho dos Centros mas sim como uma clarificação das suas funções. A Certificação não deverá ser o último passo devendo continuar o seu trabalho com o esclarecimento e o apoio no sentido da valorização do que as pessoas poderão fazer com essa certificação. Face a isto, as próprias pessoas devem assumir um papel activo na procurar Ofertas de Educação e Formação de Adultos que lhe proporcionem momentos de aprendizagem e de conhecimento.

Da mesma forma, os técnicos dos respectivos Centros que acompanham os adultos durante todo o processo de RVCC, assumem aqui um papel preponderante que se prende com o acompanhamento e orientação que deverá ser desenvolvida junto dos adultos certificados com objectivo de os direccionar e encaminhar não só para ofertas

educativas mas também de os ajudar a desenhar um projecto de vida pessoal, profissional e formativo adequado ao seu perfil.

PARTE II

O CENTRO DE RVCC VALE DO AVE - ESTUDO DE CASO

CAPÍTULO IV

ESTUDO EMPÍRICO - CENTRO DE RECONHECIMENTO VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DO VALE DO AVE

Neste capítulo apresentamos e esclarecemos todos os procedimentos metodológicos empreendidos ao longo deste estudo empírico. Começamos por enquadrar o nosso estudo no âmbito das preocupações sociais, económicas e políticas que envolvem o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - objecto de estudo desta investigação. Seguidamente, descrevemos os objectivos gerais e específicos que orientaram este estudo bem como a descrição da amostra alvo de estudo. Por fim, apresentamos o modo como os dados foram alvo de tratamento e análise.

1. PROBLEMÁTICA DE ESTUDO

O fenómeno da globalização associado às rápidas mudanças tecnológicas, científicas e sociais conferiram um clima de instabilidade e de incerteza à economia e consequentemente aos mercados de trabalho. Esse quadro de agitação provocou e tem provocado um quadro de competitividade e mobilidade profissional nas organizações e mesmo no espaço transnacional tendo dado origem a um novo paradigma técnico-económico e produtivo que veio introduzir flexibilidade no trabalho e um novo conceito de empregabilidade, o qual exige aos indivíduos novas competências em contexto de trabalho. Este facto contribuiu para que as pessoas se preocupassem com a aquisição de conhecimentos, saberes e competências junto de “uma multiplicidade de plataformas e de instâncias de aprendizagem e de formação que fazem parte da experiência da vida” (Pinto, 2002, p.88) e mediante as quais poderão adquirir um manancial de “recursos cognitivos” - saberes, capacidades, informações, etc. - fundamentais para enfrentar as exigências da sociedade em que nos movimentamos.

A valorização de saberes e aprendizagens adquiridas ao longo da vida deu origem à construção e desenvolvimento de dispositivos e espaços organizacionais, que em Portugal se designam por Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e que têm constituído uma oportunidade privilegiada para adultos, com 18 ou mais anos, verem reconhecidas formalmente as aprendizagens decorrentes dos seus percursos de vida pessoais, profissionais e formativos.

Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências surgem como um modelo de Educação/Formação de Adultos flexível, ainda que estruturado, que tem em consideração todos os aspectos subjectivos de vida do sujeito susceptíveis de serem valorizados, reconhecidos e transformadas formalmente num certificado escolar.

Estes Centros emergiram no contexto europeu, não só como um projecto inovador, mas, acima de tudo, pertinente e dotado de um espaço próprio no contexto das políticas educativas, de emprego e de inserção social ao nível nacional.

Na realidade, os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências apareceram, no seio das Políticas de Educação e Formação de Adultos em Portugal, como resultado de uma valorização das aprendizagens experienciais decorrentes de vários contextos de vida, ao longo da vida e com a vida, e que assumem como meta a redução de défices de qualificação escolar e profissional contribuindo para eliminação da subcertificação, característica do nosso país, onde mais de metade da população portuguesa (62,6%) possui níveis inferiores ou iguais a seis anos de escolaridade (Araújo, 2000). Comparativamente aos restantes países da União Europeia, Portugal possui níveis de escolarização tão baixos que o coloca na cauda em termos de taxa de escolarização²⁹. Na realidade,

“[...] numa Europa em que 12 anos de escolaridade e formação se vai tornando norma, mais de 2/3 da população adulta portuguesa, cujo nível de aproveitamento escolar não ultrapassa os 6 anos, desenham um quadro social preocupante. E acima de tudo denunciam o quadro profundamente elitista da sociedade portuguesa” (Melo, 2001, p.120).

Todavia, alguns estudos dão como suposto que, apesar desta paisagem de subcertificação que caracteriza o nosso país, os indivíduos vão reforçando as suas qualificações e adquirindo mais competências nos seus desempenhos sociais e profissionais e elas são susceptíveis de ser avaliadas, reconhecidas e certificadas mediante o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

²⁹ “A preocupação em torno da fraca escolarização da população portuguesa, não se revela como sendo um problema de “números”, da curta duração de vida escolar da maioria da população portuguesa. Trata-se também de um problema qualitativo, pois de entre os nove Estados-Membros (Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Finlândia, Holanda, Irlanda, Portugal, Reino Unido e Suécia) da União Europeia, analisados no âmbito do estudo de Literacy in the Information Age (OCDE, 2000), Portugal encontra-se numa posição pouco confortável, pois cerca de 80% da população, na faixa etária dos 16 -65 anos de idade, apresenta competências em literacia que não vão além do nível 2 (em 5 níveis), ou seja, a maior parte da população portuguesa parece ter sérias dificuldades ao nível de literacia em prosa, documental e quantitativa nas actividades quotidianas de carácter profissional e pessoal” (CIDEC, 2004, p.27). Relativamente a esta realidade importa consultar o estudo levado a cabo por Ana Benavente em 1996.

Estas competências assumem-se como transversais e transferíveis, as quais podem ser adquiridas numa diversidade de vias, quer formais, não-formais e informais, nos percursos pessoais e profissionais e que são mobilizadas e deslocadas para contextos novos e diferenciados. Neste sentido, na

“[...]sociedade do futuro, as pessoas terão de ser mais flexíveis. Terão de desempenhar várias tarefas ao mesmo tempo. A produção será personalizada, e não mais padronizada. À medida que a tecnologia se desenvolver, as pessoas precisarão aprender a executar novas tarefas em sua actividade profissional, e não raro terão de mudar de emprego a fim de acompanharem as mudanças tecnológicas” (Jordão, 1997, p.13).

É então, neste cenário, que emerge o dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências o qual possibilita a certificação escolar e profissional de uma significativa parte da população portuguesa.

Simultaneamente, ao possibilitar o reconhecimento de competências, aprendizagens e saberes que os indivíduos adquiriram, qualquer que seja o seu modo e lugar de aquisição, abrem também novos horizontes no tecido social e económico português, na medida em que permitem um acerto ao nível dos seus trajectos escolares e profissionais, sobretudo aos grupos sociais mais desfavorecidos, inúmeras vezes em risco de exclusão social e cultural.

Como é do nosso conhecimento, em Portugal, só muito recentemente é que os indivíduos têm visto reconhecidos e validados, mediante atribuição de um diploma escolar, os investimentos que foram fazendo ao longo da sua vida em termos pessoais, profissionais e formativos.

Em resposta às exigências estruturais do nosso País em termos de educação, e no cumprimento das metas negociadas pelo Estado Português com a União Europeia, entraram em funcionamento desde o ano 2000 uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Presentemente, existem 94 centros em plena actividade, de Norte a Sul do país, disponibilizando aos cidadãos, com 18 ou mais anos e que não possuem escolaridade de 4, 6 ou 9 anos, um processo de equivalência escolar que, mediante um processo de acompanhamento personalizado, reconhece formal e legalmente as aprendizagens que as pessoas adquiriram ao longo da sua vida nos mais diversos contextos (formais, não-formais e informais).

Se, em alguns países da Europa, nomeadamente na Irlanda e na França (os quais possuem sistemas de certificação de competências similares ao português e que já se encontram implementados há anos), é possível termos acesso a um *feedback* relativo aos resultados dos processos (cf. Imaginário, 2001), o mesmo não sucede, tão vincadamente, em Portugal pois esse *feedback* é ainda restrito dado que são reduzidos os estudos acerca do impacto do Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências na vida das pessoas certificadas. Todavia, começam a surgir alguns estudos que nos dão conta dos efeitos destes dispositivos de educação/formação na vida das pessoas. Importa, aqui, referir os estudos desenvolvidos pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDECE) e a investigação de Luísa Maria Pinhal de Almeida no âmbito de uma tese de Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária na Universidade de Coimbra em 2003.

O estudo desenvolvido pelo CIDECE³⁰, foi solicitado pela Direcção-Geral de Formação Vocacional e desenvolveu-se entre Agosto de 2003 e Janeiro de 2004. Este estudo centrou-se na análise do percurso sócio-profissional dos adultos certificados até

³⁰ Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do concurso público nº1/2003/DGFV da Direcção-Geral de Formação Vocacional em 2003. Este estudo desenvolveu-se em diferentes fases. A primeira fase culminou com apresentação de um primeiro Documento de Trabalho (12 Setembro de 2003) que se centrou na caracterização do âmbito da análise e na afinação das metodologias que tinham sido sugeridas pelo CIDECE em sede de Proposta, nomeadamente na definição dos suportes de recolha de informação; no final da segunda fase foi apresentado um Relatório Intermédio (15 de Outubro de 2003) o qual contém uma breve descrição do Sistema Nacional de RVCC, e apresenta o ponto de situação do desenvolvimento dos trabalhos, bem como apresentação de resultados relativos às entrevistas e por último, e num documento final apresenta-se os principais resultados obtidos com a investigação, nomeadamente as principais conclusões sobre impacto do Sistema Nacional de RVCC em termos do percurso sócio-profissional dos adultos certificados.

31 de Dezembro de 2002 e teve como alvo alguns Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. A intenção da investigação consistiu em

“[...] analisar o percurso sócio-profissional dos adultos certificados até 31 de Dezembro de 2002 após a respectiva certificação; analisar a pertinência do Sistema Nacional de RVCC, desde as necessidades existentes de estimular a aprendizagem ao longo da vida e de promover a certificação de conhecimentos e competências (como forma de vencer os atrasos estruturais existentes na sociedade portuguesa em termos de escolarização, qualificação e literacia); analisar a operacionalização do Sistema Nacional de RVCC, através de avaliação de qualidade do modelo de gestão, acompanhamento e financiamento dos Centros de RVCC e dos sistemas de informação de suporte à gestão e das actividades desenvolvidas por esses centros; analisar a realização, mediante a avaliação dos indicadores de realização física e de resultados previstos no Complemento de Programação do PRODEP III para a Acção 4.1 (“Certificação de conhecimentos /competências adquiridos ao longo da vida”), bem como dos indicadores de realização financeira dessa acção” (CIDEDEC, 2004,p.7).

Deste estudo, foi possível concluir a existência de efeitos do Processo de Reconhecimento de Competências na vida dos adultos certificados. Constatou-se que os efeitos se direccionaram principalmente para dimensões de ordem pessoal, pois uma grande “fatia” dos inquiridos revelaram que o processo de RVCC teve um contributo muito importante para aspectos como o auto-conhecimento, a auto-estima ou a auto-valorização do indivíduo. (CIDEDEC, 2004). Emerge também uma outra dimensão relacionada com projecto pessoal dos adultos ao nível profissional uma vez que os sujeitos do estudo salientam que a frequência do RVCC contribuiu para reconstrução ou mesmo definição de um projecto pessoal ao nível profissional.

No âmbito profissional foi possível concluir que,

“[...] mais de um terço dos adultos que estavam desempregados quando iniciaram o respectivo processo de RVCC e que obtiveram o respectivo certificado até 31 de Dezembro de 2002 estão actualmente a trabalhar. Paralelamente, a taxa de desemprego³¹, que no início do processo era próxima dos 17%, é actualmente de apenas 13% para adultos certificados até àquela data” (CIDEDEC, 2004, p.61).

³¹ Importa referir que estes resultados referem-se ao período de 2001-2003, época bastante desfavorável do ponto de vista do mercado de trabalho em Portugal “caracterizado pelo aumento do desemprego, o que confirma a relevância do Sistema de RVCC enquanto política activa de emprego” (CIDEDEC, 2004,p.61).

É de notar que este efeito teve maior impacto entre sujeitos do sexo feminino do que do sexo masculino.

Outro factor importante prende-se com a influência de um certificado em termos de transições do desemprego para a situação de empregado. Os resultados da investigação não evidenciam claramente essa relação. Contudo, os mesmos resultados sugerem a existência de

“[...] uma maior propensão para este tipo de transição no caso dos desempregados que obtiveram o Nível Básico 2, em comparação com os que obtiveram um certificado equivalente ao 9º ano de escolaridade” (CIDEDEC, 2004, p.61).

Este estudo revelou, ainda, que os adultos que iniciaram o processo de RVCC e que se encontravam desempregados, e que após o processo de certificação se mantinham desempregados demonstraram a pretensão de encontrar uma ocupação remunerada. Estes mesmos indivíduos que se mantiveram desempregados após a certificação passam a estar mais motivados para arranjar um determinado trabalho e a procurá-lo com mais frequência. Ao nível dos empregados (que são os que maioritariamente procuram o sistema, cerca de 79% do total dos sujeitos) verificaram-se efeitos positivos: os indivíduos trabalhadores por conta de outrem passaram a auferir rendimentos mensais mais elevados após a certificação.

Assim, o Sistema de RVCC promove, desta forma,

“[...] ganhos de bem-estar social de tipo *rawsiliano*, que são sobretudo os adultos mais pobres que vêem a sua situação (financeira) melhor” (CIDEDEC, 2004,p.62). No entanto, os efeitos da certificação estendem-se também em termos de vínculos contratuais dos adultos empregados. Segundo o presente estudo cerca de 15% do TOC que possuíam um contrato com termo no momento de inscrição, já eram efectivos seis meses após a obtenção do respectivo certificado” (CIDEDEC, 2004, p.61).

Em termos de impacto do RVCC ao nível do percurso formativo dos adultos constatou-se que apenas

“[...] 13% dos adultos inquiridos prosseguiram os estudos no âmbito do sistema do ensino regular, tratando-se maioritariamente de mulheres e jovens que já tinham frequentado o 3º Ciclo do Ensino Básico, trabalhadores por conta de outrem e com uma situação profissional mais favorável do que a média da amostra respondente” (CIDEDEC, 2004, p.61).

No entanto, mais de dois terços (65%) dos adultos responderam ao inquérito salientando que pretendem prosseguir nos estudos. Este facto ganha maior visibilidade e expressão notando que apenas 10% dos adultos revelaram terem-se inscrito no processo de RVCC com objectivo de prosseguir estudos. Segundo os autores, o processo de RVCC motivou os adultos para a educação ao longo da vida incentivando aqueles que não pretendiam prosseguir estudos a fazê-lo - ou, pelo menos, a consideraram o “regresso à escola” como hipótese em termos de projecto pessoal.

O estudo³² de Almeida (2003), denominado *Eu, os outros e as competências*, procurou compreender o processo de RVCC em dois centros do País reflectindo em torno das transformações/implicações que este operou nos adultos ao longo e após o referido processo. O estudo pretendia cumprir os seguintes objectivos:

“[...] perceber como decorre o processo de RVCC, nomeadamente ao nível de: motivação dos utentes, relacionamento técnico/utente, postura activa por parte do utente, tarefas executadas no balanço de competências, auto-reconhecimento das competências adquiridas, a experiência do momento de validação, importância atribuída para cada um dos momentos do processo (reconhecimento, validação e certificação), juízo de valor relativamente ao processo”; “verificar as mudanças operadas nos utentes, tendo em conta os propósitos enunciados para o RVCC: conhecimento de si, autonomia, adaptabilidade e flexibilidade, capacidade de decisão, receptividade a novas aprendizagens, cidadania mais activa e envolvimento em projectos sociais”; “averiguar a evolução dos utentes relativamente ao bem-estar subjectivo e à sua capacidade de auto - determinação: evolução da autoconfiança, evolução da auto - estima, exemplos concretos de «progressos» manifestos no quotidiano, valorização do individuo na família, no trabalho e a novas informações (entrevistas), consciencialização e reflexão crítica” (Almeida,2003, pp.127-128).

³² Estudo centrou-se em dois Centros (ANOP – Associação Nacional de Oficinas de Projectos - Centro de RVCC de Paços de Brandão e EPRAL – Escola Profissional do Alentejo – Centro de RVCC da Fundação Alentejo) e foi desenvolvido no âmbito de uma Tese Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária na Universidade de Coimbra, em 2003.

Deste estudo exploratório foi possível concluir que as motivações subjacentes à frequência do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências subdividem-se em dois grupos: motivações de ordem profissional e motivações pessoais, verificando, no entanto, uma maior incidência no domínio profissional.

O estudo demonstra que o processo de RVCC abre portas ao mercado de trabalho e permite o acesso a novos conhecimentos. Almeida (2003) refere que, em termos pessoais, o processo de RVCC contribui para uma valorização da pessoa, tendo como pontos fortes o aumento da auto-estima, da autoconfiança, de valorização da pessoa na família, incutindo nesta a vontade de aprender, o acesso a novos conhecimentos e um mais fácil enquadramento no mercado de trabalho. Um efeito tão positivo não se verifica ao nível de mudanças em termos de autonomia, existindo como refere Almeida (2003)

“[...] apenas alguma evolução na flexibilidade, na capacidade de reflexão e na consciência crítica. De qualquer forma trata-se de um processo bastante enriquecedor e que proporciona uma melhoria nomeadamente a nível intra-pessoal, da qualidade de vida do sujeito, dando-lhe a possibilidade de ir sempre mais além” (p.196).

Os estudos em questão demonstram os efeitos positivos do PRVCC na vida das pessoas a alguns níveis. No entanto, importa aprofundar o impacto deste processo dando continuidade a outros trabalhos de investigação que visem assegurar e reforçar as potencialidades inerentes a este dispositivo de Educação/Formação de Adultos.

O nosso trabalho visa constituir mais um desses esforços de investigação e inscreve-se dentro das linhas gerais dos dois estudos acima citados. O nosso envolvimento num projecto (CRVCC) desde Setembro de 2001, enquanto profissional de um dos noventa quatro Centros existentes no país, emergiu da necessidade e curiosidade em explorar os efeitos deste processo de certificação na vida das pessoas em termos pessoais, formativos e profissionais. Importa recordar que ao longo de quatro anos de trabalho nesta área, estabelecemos um contacto muito próximo com inúmeros indivíduos certificados. Pessoas que procuraram os nossos serviços movidos por diferentes

objectivos e que por razões diversas abandonaram o sistema escolar precocemente. Pessoas detentoras de percursos de vida idiossincráticos e que revelaram possuir um manancial de saberes, conhecimentos e competências que adquiriram com a “escola da vida”.

Nesta fase do nosso percurso profissional, considerámos importante transcender as constatações pessoais decorrentes de meras observações, de conversas informais, de olhares de um profissional para tentar conhecer e perceber, de forma fundamentada e cientificamente, as motivações que nortearam as pessoas a frequentarem este processo, como se caracterizam, qual foi a sua relação com o mundo escolar, que projectos tinham enquanto estudantes, para que efeitos pretendiam a certificação e ainda verificar quais os efeitos do processo de certificação nas suas vidas.

São estas e muitas outras questões que nos inquietaram e que simultaneamente nos moveram no sentido de realizar esta investigação numa realidade em que a investigação científica dá os primeiros passos.

2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Constituindo objectivo desta investigação retratar uma realidade de forma global, considerámos o *estudo de caso* como a metodologia adequada para o levar a efeito. O estudo de caso tem sido descrito com um termo “guarda-chuva” para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interacção entre factores e eventos (Bell, 1984). Esta concepção foi adoptada por J. Nisbet, numa conferência em Cambridge, em 1976, na qual a metodologia é apresentada como um termo “guarda-chuva” para uma família de métodos de investigação que têm em comum a decisão de centrar a pesquisa em torno de um momento (Nisbet & Watt, 1984, p.74). Esta metáfora do “guarda-chuva” traduz, de uma forma clara e explícita, o que é realmente um estudo de caso. Com efeito, perante uma diversidade de problemas de investigação, o

investigador tem de optar apenas por um, de forma a poder debruçar-se sobre ele de maneira exaustiva e completa. Neste sentido, e para o devido efeito socorre-se da diversidade de técnicas (entrevistas, observação participante e estudos de campo, por exemplo) existentes, dependendo obviamente a sua escolha do estudo em questão, permitindo efectuar uma análise do fenómeno com rigor e exaustividade.

Importa referir que, embora os métodos de recolha de dados mais comuns, em estudos de caso, sejam a observação e as entrevistas, nenhum método pode ser descurado. Assim, os respectivos métodos serão escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida (Bell, 1984). Nesta linha de ideias, Chizzotti, (1992) refere que o estudo de caso assume-se como,

“[...] uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência ou avaliá-la analiticamente, objectivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma acção transformadora” (p.102).

O estudo de caso, ao afirmar-se como um método específico de pesquisa de campo e ao pretender investigar fenómenos à medida que estes ocorrem, sem qualquer interferência significativa do pesquisador, tem como objectivo compreender o acontecimento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito dos aspectos característicos do fenómeno observado (Fidel, 1992). Neste sentido, Hartley (1994) assume o estudo de caso como

“[...] uma investigação detalhada muitas vezes com dados recolhidos durante um dado período de tempo, de uma ou mais investigações, ou grupos dentro de organizações, com o intuito de fornecer uma análise do contexto e dos processos do fenómeno em estudo. O fenómeno não está isolado do seu contexto” (p.209).

Nesta definição, torna-se explicito a ênfase colocada na análise do contexto do fenómeno permitindo o seu enquadramento, não podendo ser convenientemente estudado se for isolado do seu contexto. O estudo de caso não constitui uma estratégia de procura, porque o contexto “[...]é propositadamente parte do seu desenho e terá

sempre demasiadas variáveis para o número de observações realizadas” (Hartley, 1994, p.209).

O estudo de caso é particularmente apropriado para investigadores individuais, dando a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado (Bell, 1984). Assim sendo, o ponto forte do estudo de caso é a sua capacidade de explorar processos sociais à medida que esses ocorrem nas organizações, permitindo uma análise processual, contextual e longitudinal das várias acções e significados que ocorrem e são construídos nas organizações. A natureza mais aberta da recolha de dados em estudos de caso permite analisar em profundidade os processos e as relações entre eles (Hartley, 1994).

Dada a sua natureza, um estudo de caso pode provocar em quem nele participa um processo de reciclagem pessoal e de descobertas pessoais constantes. Todos aqueles que estão envolvidos num estudo desta natureza acabam, de certo modo, por vivenciar uma experiência de auto-descoberta.

Um estudo de caso significa, para nós, uma tarefa que tem como objectivo tentar aprofundar o nível de compreensão de um momento que está sendo vivido por um “organismo humano” (pessoa, grupo, etc.). E na mesma ordem de ideias, Lessard-Hébert (1994) salienta que o estudo de caso assume-se como uma investigação em que o investigador está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de um (ou mais) caso(s) particular(es). “Ele aborda o seu campo de investigação a partir do interior” (Lessard-Hébert, 1994, p.169). O estudo de caso, na perspectiva deste autor, caracteriza-se por reunir um leque de informações tão numerosas e pormenorizadas quanto possível para abranger a totalidade da situação investigada. Em síntese, Lüdke & Marli (1986, p.18) enfatizam sete características do estudo caso:

“Os estudos de caso visam a descoberta” dado que apesar do investigador partir munido já de algumas lentes teóricas, estas constituem apenas o arcabouço para a procura de novos conhecimentos numa perspectiva dialéctica de construção de conhecimento; “Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto” uma vez que procuram proporcionar uma visão holística e integrada de um fenómeno; “Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda” procuram aprofundar o conhecimento de forma contextual; “Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação” como a observação, entrevistas, inquéritos, análise documental de forma a recolher o máximo de informações de forma a poder confirmar ou infirmar as hipóteses de trabalho já construídas; “Os estudos de caso revelam uma experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas” pois o leitor procura sempre encontrar algo que se aplique a seu caso; “Os estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” dado que possibilitam a representação de uma diversidade de interpretação do caso; “Os relatos de estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa” pois podem ser apresentados de diferentes formas como fotografias, relatos escritos informais, narrativo, acompanhado de citações, exemplos e descrições (Lüdke & Marli, 1986, p.18).

3. OBJECTIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DA INVESTIGAÇÃO

Em termos gerais, pretendemos averiguar quais as potenciais implicações do Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, na vida dos indivíduos em termos profissionais, pessoais e formativos. Com esta investigação procura-se atingir, especificamente, os seguintes objectivos:

- ii) Perceber as principais razões que levam os adultos, que frequentam o PRVCC, a deixarem de estudar;

- iii) Avaliar as percepções dos adultos relativamente à importância da escola, da imagem de si como alunos e dos respectivos projectos escolares;
- iv) Perceber os motivos que impulsionaram os adultos a frequentarem o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;
- v) Explorar quais os possíveis projectos pessoais, profissionais ou formativos dos adultos antes de entrarem PRVCC;
- vi) Analisar possíveis associações entre o Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências e a *situação pessoal dos adultos* (reforço da auto-estima, auto-valorização, realização pessoal, definição de um projecto de vida pessoal);
- vii) Analisar possíveis associações entre o processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências e a *situação profissional dos adultos* (progressão na carreira profissional, mudança de emprego, procura de emprego, aumento salarial, inserção no mercado de trabalho e obtenção de carteira profissional);
- viii) Analisar possíveis associações entre o processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências e o *processo formativo dos adultos* (prosseguir nos estudos, motivação para frequência de cursos ou acções de formação, maior interesse pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, aquisição de novos hábitos de leitura e escrita, motivação para questões sociais).

4. SÍTIO, POPULAÇÃO E AMOSTRA DA INVESTIGAÇÃO

4.1. Sítio de investigação - A região do Vale do Ave

- Localização geográfica

A região do Vale do Ave - NUT III (ver figura nº 2) localiza-se no Noroeste de Portugal sendo composta por oito municípios: Fafe, Guimarães, Póvoa de Lanhoso, Santo Tirso, Vieira do Minho, Vila Nova de Famalicão, Trofa e Vizela. Estes concelhos integram,

por sua vez, três sub-regiões morfologicamente distintas designadas por Baixo Ave, Médio Ave e Alto Ave. As sub-regiões do Baixo e Médio Ave integram os municípios de Santo Tirso, Trofa, Vila Nova de Famalicão, Guimarães e Vizela e na parte ocidental Fafe, enquanto na sub-região do Alto Ave encontramos o município de Vieira do Minho, e na parte oriental situa-se o município de Fafe. Com uma superfície total de 1245.5 km² e 509968 habitantes em 2001, esta sub-região do Noroeste Peninsular tem uma densidade populacional de 409.5 hab/km², um valor claramente superior ao da Região Norte (173.2 hab/km²), só ultrapassado pelo Grande Porto (1547.3 hab/km²). 

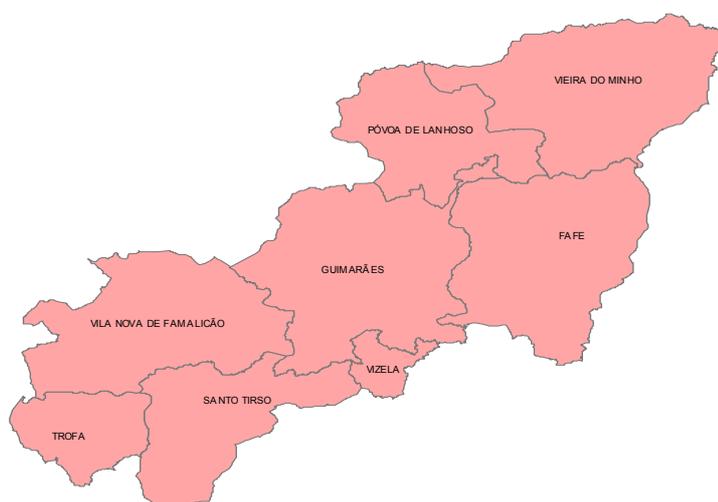


Fig.2 - Municípios do Vale do Ave

Entre 1991 e 2001, o crescimento populacional da Região do Ave superou a média de crescimento registado ao nível do Continente e a verificada na Região Norte, cuja população cresceu a um ritmo ligeiramente mais moderado. Este crescimento populacional foi, contudo, bastante diferenciado nos vários concelhos, apresentando substanciais divergências comparativas e, sobretudo, internas, isto é, entre as freguesias que os compõem, dado que em muitas verificaram-se perdas populacionais.

De acordo com último recenseamento da população, em 2001 residiam no Vale do Ave 50 8674 habitantes, reflectindo um crescimento de cerca de 9,1% relativamente

ao mesmo indicador em 1991, o equivalente a uma tendência populacional média de 410 hab/ Km².

Em relação à distribuição da população residente por grandes grupos etários, tendo como referência o último Recenseamento Geral da População e as Estimativas da População Residente de 1999, verifica-se um decréscimo populacional que se situa no grupo etário dos 0-14 anos, na ordem dos 15%, uma variação de -10,8% no grupo etário dos 15-24 anos e um registo de 15,9% para a população compreendida entre os 25-64 anos. O sentido deste envelhecimento populacional surge reforçado no grupo etário de idade superior a 25 anos, protagonizando um acréscimo de quase 16,45% num período de 8 anos. Face a isto, a região do Vale do Ave inscrevia mais de metade da sua população residente na faixa etária dos 25-64 anos, o que permite antever, a médio-prazo, um considerável envelhecimento da mesma, muito embora o contingente entre os 0-24 anos some um total de 36% da população total (Sol do Ave, s/d)).

- Educação

Em 1991, a taxa de analfabetismo, na região do vale do Ave, atingia os 11,3%, assumindo por sua vez um valor superior ao registado na Região Norte, dado que 9,9% da população não sabia ler, escrever e contar. No entanto, um facto curioso relaciona-se com a existência nesta região de uma elevada percentagem de população que sabia ler e escrever sem possuir um determinado grau de ensino ou possuindo apenas o 1º Ciclo do Ensino Básico. No que diz respeito ao Ensino Secundário apenas 2% da população do Vale do Ave possuía o mesmo, enquanto 1,9% possuía formação académica superior. Desta forma, podemos caracterizar o Vale do Ave como uma região com níveis de escolarização muito baixos (Sol do Ave, s/d)).

-Actividade Económica, População Activa e Emprego

Além da forte industrialização característica dos Concelhos do Médio e do Baixo Ave, principalmente Guimarães, Vila Nova de Famalicão, Vizela, Trofa e Santo Tirso, e uma pequena parte ocidental do concelho de Fafe, associada, em grande medida, à indústria têxtil, do vestuário e confecção, podemos também observar nesta região um forte cunho de ruralidade. A agricultura surge aqui, muitas vezes, como uma actividade complementar da actividade industrial, dado que os magros salários praticados na indústria obrigam os trabalhadores à procura de rendimentos complementares. Nos concelhos do Alto Ave – Vieira do Minho e Fafe – onde a indústria é escassa, a problemática de desenvolvimento é, realmente, a do desenvolvimento rural, sendo aqui necessário encontrar actividades complementares à agricultura, que permitem engrossar e diversificar as fontes de rendimento familiar.

Em 1997, para um universo de 383 000 indivíduos (residentes com mais de 16 anos), a população activa correspondia a 60,3% desse valor, distribuída por 94,4% de população empregada e de 5,2% de desempregados. A população reformada correspondia então 59% da população inactiva estimada em cerca de 151 a 200 indivíduos, enquanto os jovens desempregados representavam 3,3 % da população jovem com idade entre os 15 e os 24 anos.

A procura do primeiro emprego representava 6,5% do total de desempregados inscritos do IEFP do Vale do Ave, e os desempregados de longa duração representavam 59,8% do total de desempregados inscritos, sendo que, deste valor, cerca de 27% representavam inscritos com 55 ou mais anos (www.ine.pt).

A taxa de desemprego estimada pelo INE (no inquérito permanente ao Emprego) era, em 1997, de 5% enquanto que, na Região Norte este valor era de 4,9%.

O desemprego constitui, sem dúvida, um dos maiores problemas da região do Vale do Ave. Situando-se a taxa de desemprego, de acordo com dados dos Censos de 2001, num valor de 5,6%, sendo, contudo, nossa convicção que essa percentagem é hoje superior devido à conjuntura económica desfavorável que se tem feito sentir nos últimos anos no sector industrial, nomeadamente no sector têxtil e vestuário, atingindo principalmente as mulheres na ordem dos 6,4% contra 4,8% dos homens. A reinserção profissional do desempregado do Vale do Ave é dificultada pelos baixos níveis de escolaridade que este possui. Por outro lado, e que já não é um fenómeno novo, o desemprego começa atingir substancialmente o grupo dos jovens recém-licenciado (Sol do Ave, s/d). Ao analisarmos o número de desempregados por concelho (ver quadro nº 1) verificámos que são os concelhos mais industrializados (Guimarães, Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão) aqueles que apresentam o maior número de desempregados inscritos nos Centros de Emprego, fenómeno este que se encontra relacionado com libertação de mão-de-obra da indústria têxtil - vestuário.

Quadro nº2 - Nº de desempregados, por concelhos, na região do Vale do Ave

Total de Desempregados	(N)
Ave	20087
Fafe	2915
Guimarães	5080
Santo Tirso	4045
Trofa	1353
Vieira do Minho	468
Póvoa de Lanhoso	602
V.N. Famalicão	4803
Vizela	821

Fonte: Centros de Emprego sediados no Vale do Ave, 2000

Também o fenómeno de desemprego de longa duração tem vindo a aumentar, dando ao desemprego do Ave um carácter estrutural. Este fenómeno tem origem na crise que se verificou e se verifica na indústria têxtil do vestuário do Ave, levando a que, muitas vezes as empresas em dificuldades libertassem trabalhadores que, pelo seu perfil profissional (idade avançada, baixo grau de escolarização e de qualificação profissional), se converteram em desempregados de longa duração. Este factor é igualmente confirmado pela idade da maioria dos desempregados inscritos nos Centros de Emprego, uma vez que 43% destes têm idade igual ou superior a 50 anos (Sol do Ave, s/d).

Também a baixa escolaridade dos desempregados inscritos é bem visível, pois a grande maioria (78%) possui níveis iguais ou inferiores ao 6º ano de escolaridade, o que vai agravar o carácter do desemprego no Ave (Sol do Ave, s/d).

O Centro de RVCC do Vale do Ave

O Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave localiza-se no norte do País, mais precisamente no Concelho de Guimarães, encontrando-se em funcionamento desde Novembro de 2001. Apesar da sua sede estar localizada em Guimarães, os profissionais deste Centro prestam, através do regime de itinerância, apoio aos restantes concelhos do Vale Ave, nomeadamente: Vieira do Minho, Póvoa de Lanhoso, Fafe, Guimarães, Vizela, Santo Tirso, Vila Nova de Famalicão e Trofa. A este nível, o Centro conta com apoio dos parceiros do projecto que por sua vez cedem recursos físicos e materiais para que este processo se torne exequível.

- Entidade promotora do RVCC do Vale do Ave

Associação de Municípios do Vale do Ave - AMAVE - foi a entidade acreditada pela extinta ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos e actual DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional para promoção de um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

A AMAVE, assume-se como uma Associação de Municípios de direito público sem fins lucrativos, criada a 18 de Fevereiro de 1991, tendo a sua sede social em Guimarães. Esta Associação tem como finalidade a realização de quaisquer interesses compreendidos nas atribuições dos municípios designadamente o apoio, coordenação, gestão e concretização de iniciativas no âmbito das seguintes actividades: tratamento automático de informação; programação financeira e organização administrativa; planeamento territorial, política de habitação e de transportes públicos; saneamento básico, abastecimento de água, tratamento de lixo e protecção do ambiente; desenvolvimento sócio-cultural; desenvolvimento económico; obras municipais; representação colectiva dos municípios e quaisquer outras iniciativas de interesse intermunicipal (cf. Plano Estratégico do Vale do Ave, s/d).

A acção da AMAVE, que se tem enquadrado no centro deste debate, assume, estrategicamente, um diálogo entre as diferentes estruturas do Estado Central e das suas organizações desconcentradas e as Autarquias Locais, procurando desenvolver um modelo qualificante para região, que se sustentasse no primado das pessoas os processos de desenvolvimento.

- Fundamentação do Centro

O nível de qualificação da população adulta na região do Vale do Ave, (com ou mais de 18 anos), apresenta contornos preocupantes, pois 2/3 da população possui habilitações escolares inferiores ao 9º ano de escolaridade. Aliado a este facto, a exígua participação em processos de formação contínua, em reuniões estruturadas, organizadas e com creditação formal vertida em diplomas. Por outro, o nível de desenvolvimento que esta região apresenta - com uma economia que possui um conjunto de empresas relevantes no contexto nacional a operarem no mercado global faz-nos pensar que existe uma descontinuidade entre aquilo que os diplomas formalmente atribuem e as práticas e

experiências que ao longo de gerações qualificam as pessoas (cf. Plano Estratégico de Intervenção do CRVCC Vale do Ave, 2003).

A existência de adultos pouco escolarizados, mas com efectivas competências profissionais (empregados de longa duração e recém-desempregados), oriundos na sua maioria de empresas extinguidas da indústria têxtil, em consequência de reestruturação/reorganização, correram e correm riscos desemprego. Tornando-se, deste modo, necessário, face a este panorama, a existência de estruturas formativas que permitam a estas pessoas de alguma forma responder a necessidades de qualificação escolar. Aliás, um facto que não podemos ignorar é que na sua grande maioria estas pessoas pertencem a um grupo etário específico (com idade avançada) que lhes dificultam fortemente o reingresso no mercado de trabalho (cf. Plano Estratégico de Intervenção do CRVCC Vale do Ave, 2003).

Face a esta realidade, a Associação de Municípios do Vale do Ave – *AMAVE* – entendeu introduzir na sua acção um conjunto de orientações que permitissem criar oportunidades a todas estas pessoas que, por motivos diversos, tiveram uma relação difícil ou incipiente com a escola tendo ficado excluídos do movimento de obtenção de diplomas.

No entanto, importa referir que a criação de oportunidades de formação e qualificação da população adulta nesta região tem vindo a organizar-se por diferentes instituições públicas e privadas³³, em que *AMAVE* não participando directamente nesta dinâmica tem vindo animá-la, induzindo ainda nas instituições locais práticas orientadas para superação de défices educativos e formativos como forma desta ver garantidos direitos de cidadania e de participação na vida social e profissional.

³³ A este nível podemos referir o papel preponderante desenvolvido no âmbito da educação e formação das seguintes entidades que operam activamente na Região do Vale do Ave: SOL-DO-AVE - Associação para Desenvolvimento Integrado do Vale do Ave; ADCL- Associação para o Desenvolvimento das Comunidades locais; Escola Profissional CIOR-Cooperativa de Ensino de Vila Nova de Famalicão; Associação Comercial de Vizela, entre outras.

Nesta ordem de ideias, a existência de um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave emerge para dar resposta a uma problemática central existente no desenvolvimento do território, que se relaciona com a existência de défices educativos e formativos formais.

Desta forma, torna-se necessário então,

“[...] avaliar e reconhecer o saber-fazer e o saber-ser que um adulto adquiriu a partir de experiências de vida, seja qual for o meio e o lugar das suas aprendizagens” (Jordão, 1997, p.13).

Neste sentido, o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no quadro da intervenção destes centros, constitui um elemento chave positivo nas alterações das relações entre empregadores e empregados, entre pessoas que procuram um novo emprego, na valorização pessoal e auto estima dos utentes, na progressão da carreira, na carreira profissional pós situação de desemprego temporário, na procura de emprego e realização profissional, e até poderá no limite incentivar e motivar, através de práticas de indução de confiança, uma cultura de iniciativa privada susceptível de promover a qualidade de vida, melhorar situações de trabalho e promover outros percursos de formação pessoal.

Acrescentar-se-á a estes factores a possibilidade de considerar uma política local, assumida por todos, no sentido da aprendizagem ao longo da vida (cf. Plano Estratégico de Intervenção do CRVCC Vale do Ave, 2003).

Com o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, a Associação de Municípios do Vale do Ave consolida o seu campo de intervenção num domínio que considera central para desenvolvimento desta sub-região, contribuindo para valorização dos recursos humanos, para melhorar a imagem do Vale do Ave a nível

regional e nacional e, em termos de justiça social, contribuir para reconhecimento social dos saberes adquiridos ao longo da vida pela população nos mais diversos contextos.

- Utentes do Centro RVCC do Vale do Ave

O Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave tem assumido como público-alvo os jovens e adultos, com idade superior ou igual a 18 anos, com ou sem actividade profissional, com baixos níveis de qualificação profissional e que não possuam a escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos, que pretendam ver reconhecidas e validadas e certificadas as competências que adquiriram ao longo da sua vida nos mais diversos contextos.

Nos últimos anos, e no âmbito da actuação estratégica do centro, foi dado especial atenção e prioridade aos desempregados de longa duração, jovens e adultos abrangidos pelos Rendimento Mínimo Garantido; mulheres sem actividade profissional; activos da indústria transformadora local, activos do sector primário: activos do sector terciário e activos empregados da administração pública local. No entanto, dado o volume de pessoas que procuram os serviços deste centro, nos dois últimos anos, a população-alvo do centro passou a ser toda a população residente no Vale do Ave com idade igual ou superior aos 18 anos de idade e que não possuam escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos independentemente da sua situação profissional.

- Parceiros do Centro

O Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave para concretização da sua intervenção nos vários concelhos do Vale do Ave conta com a parceria de várias entidades da região³⁴.

³⁴ ACIST - Associação Comercial e Industrial de Santo Tirso; ADRAVE- Agência de Desenvolvimento Regional do vale do Ave; Associação ASAS; ACIG - Associação Comercial e Industrial de Guimarães; ACIV - Associação Comercial e Industrial de Vizela; Associação de

Para além das parcerias indicadas, refira-se que o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave beneficia da participação, nas redes sociais já existentes nos Municípios do Ave, dos parceiros em conjunto com outras associações e entidades que são também representativas do tecido social da região. É de salientar que apesar do conjunto de parcerias já existentes, o centro permanece aberto ao estabelecimento de novos parceiros – complementares ou paralelos desde que se destinem a cobrir de modo ainda mais eficaz o território – de forma a atingir equilibradamente as expectativas que colocam no seu desenvolvimento e a dar uma resposta mais rápida e eficaz aos adultos que recorrem a este Centro.

-Recursos Humanos

Na concretização dos seus objectivos o CRVC conta com colaboração de recursos humanos dotados de formação específica e adequada ao exercício das suas actividades neste Centro. Desta forma, contamos, desde a sua abertura, com a colaboração de um director, uma coordenadora/profissional de RVCC (licenciada em Educação) e dois profissionais de RVCC; (um licenciado em Educação e outro em Sociologia); dois formadores, um responsável pelas áreas de Competências-Chave - Matemática para Vida e Tecnologias da Informação e Comunicação, (licenciado em Matemática) e outro responsável pelas áreas de Competências-Chave - Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade (licenciado em Humanidades), e por último um gestor financeiro licenciado em Economia e uma funcionária administrativa.

4.2. População da investigação

A população deste estudo corresponde aos 615 adultos certificados desde o ano 2001 pelo Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave.

4.3. Amostra

Na selecção da amostra colocaram-se algumas questões que se prenderam com o seu grau de significância e representatividade. A primeira refere-se aos efectivos da amostra, ou seja, ao número de pessoas e a segunda refere-se ao método de amostragem.

Relativamente ao primeiro aspecto, significância da amostra, utilizamos a tabela de estimativas da autoria de Krejcie & Morgan³⁵ citados por Almeida e Freire (1997). Segundo estes é possível ter uma estimativa do valor de determinada amostra para uma probabilidade de erro nunca superior a 5%. Então, sabendo de antemão que o N corresponde a 615 adultos, segundo a tabela de Krejcie & Morgan seria apenas necessário inquirir cerca de 230 adultos para que a amostra se assumisse como significativa. Face a isto optamos por constituir como nossa amostra 330 adultos, garantindo desta forma a sua significância.

Relativamente ao segundo aspecto, representatividade da amostra, procuramos definir a amostra considerando previamente determinados aspectos: clarificação do universo, tamanho e tipo de amostra (atendendo aos critérios de representatividade

³⁵ De acordo com Krejcie e Morgan (1970) é possível ter uma estimativa do valor de **n** da amostra quando conhecemos o **N** do universo. A este nível, Leandro S. Almeida e Teresa Freire, no livro *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação* (1997), apresentam a tabela de correspondência das estimativas do **n** da amostra em função do **N** da população.

previamente definidos), explicitação das técnicas de amostragem. Quanto a este último aspecto utilizamos o método de amostragem aleatória.

- Caracterização da amostra da investigação

Como se pode observar, no quadro nº 2, a amostra desta investigação é constituída por 330 sujeitos. Os 330 sujeitos são compostos por elementos de ambos os sexos, embora com ligeiro predomínio do sexo masculino com 178 sujeitos masculinos (53,9%) contra 152 sujeitos do sexo feminino (46,1%).

Quadro nº 3 - Distribuição dos sujeitos inquiridos em função do sexo

Sexo	n	%
Feminino	152	46,1
Masculino	178	53,9
Total	330	100

Os sujeitos têm *idades* compreendidas entre os 18 e os 83 anos de idade. A média de idades situa-se nos 37 anos de idade. Predomina a faixa etária dos 20 aos 35 anos de idade (44,24 %). Verifica-se que 31,21% dos inquiridos têm idades entre 36 e 45 anos, seguindo-se 19,09% dos utentes que apresentam idades entre os 46 e 55 anos e apenas 1,82% dos inquiridos que apresentam idades compreendidas entre os 56 e 83 anos.

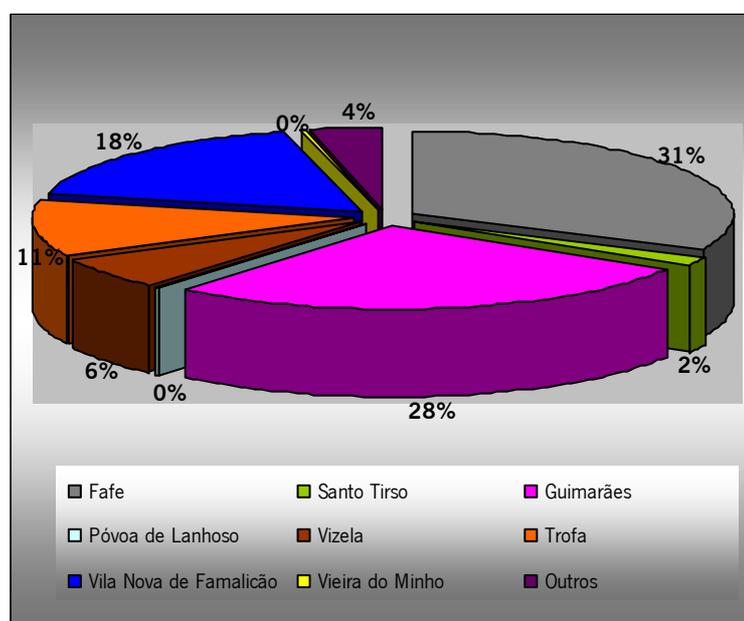
Quadro nº 4 - Faixa etária dos sujeitos inquiridos

Faixa etária	n	%
Menos 20	12	3,64
20-35	146	44,24
36-45	103	31,21
46-55	63	19,09
56-83	6	1,82
Total	330	100

No que respeita ao *estado civil*, os sujeitos são maioritariamente casados, cerca de 71,5% (236), seguindo o estado civil de solteiro com 19% (65). Estes residem na sua grande maioria, como seria de esperar, no Concelho do Vale do Ave, incidindo 31,8% no concelho de Fafe, seguindo-se 28% no Concelho de Guimarães e posteriormente Vila Nova de Famalicão com 18%.

A distribuição dos adultos pelos respectivos *concelhos* pode ser visualizada no gráfico nº 1. Da leitura do mesmo, concluímos que 31% dos inquiridos residem no concelho de Fafe, 28% dos sujeitos pertencem ao concelho de Guimarães, 18% ao concelho de Vila Nova de Famalicão, 11% dos sujeitos vivem na Trofa, 6% do sujeitos residem em Vizela, 4% do sujeitos pertencem a outros concelhos que não integram a região do Vale do Ave (Felgueiras, Maia, Barcelos, Braga, Lousada, Cabeceiras de Basto e Celorico de Basto) e 2% dos sujeitos residem em Santo Tirso.

Gráfico nº 1 - Distribuição dos sujeitos inquiridos pelos diferentes Concelhos



Em termos de *habilitações literárias*, tal como se pode observar no quadro nº 4, 39,70%, dos sujeitos possuem o 6º ano de escolaridade completo, seguindo-se 12,1% com o 4º ano de escolaridade e o mesmo número de inquiridos tem o 9º ano

incompleto, 11,82% dos sujeitos têm o 9º ano de escolaridade incompleto, 11,21% dos inquiridos possuem o 8º ano de escolaridade incompleto, 7,58% dos sujeitos possuem o 7º ano de escolaridade incompleto, 6,06% dos sujeitos tem o 7º ano completo, 4,55% dos inquiridos possuem o 8º ano de escolaridade completo, 2,73% dos inquiridos possuem o 6º ano incompleto, 2,42% dos sujeitos detêm o 5º ano completo e, por último, temos quatro sujeitos (1,2%) que possuem o 5º ano de escolaridade incompleto.

Quadro nº 5 - Habilitações literárias dos sujeitos inquiridos

Ciclos	Níveis de Escolaridade	n	%
1º Ciclo do Ensino Básico	4º ano incompleto	2	0,61
	4º ano completo	40	12,1
2º Ciclo do Ensino Básico	5º ano incompleto	4	1,2
	5º ano completo	8	2,42
	6º ano incompleto	9	2,73
	6º ano completo	131	39,70
3º Ciclo do Ensino Básico	7º ano incompleto	25	7,58
	7º ano completo	20	6,06
	8º ano incompleto	37	11,21
	8º ano completo	15	4,55
	9º ano incompleto	39	11,82
Total		330	100

No que diz respeito à caracterização de alguns elementos do agregado familiar (pai e mãe) dos sujeitos inquiridos, podemos concluir no que respeita às *habilitações literárias dos pais* dos sujeitos inquiridos, e tal como se pode observar da leitura dos dados apresentados pelo quadro nº 5, que 76,4% dos inquiridos revelaram que o seu pai possui o 1º Ciclo do Ensino Básico Completo contra os 67,6% da mãe, seguindo-se 10,3% de pais analfabetos e 23,9% de mães analfabetas, seguindo-se 4,8% de pais que possuem o 2º Ciclo do Ensino Básico Completo contra 3,9% de mães, 1,8% dos inquiridos revelaram que os seus pais possuem o 3º Ciclo do Ensino Básico Completo contra os 0,6% relativos às mães, ainda 1,5% dos sujeitos inquiridos afirmaram que os seus pais possuem formação superior (bacharelato ou licenciatura) contra 0,6% das mães

e por fim, importa acrescentar que 4,5% dos sujeitos inquiridos revelaram não saber as habilitações do pai e 2,7% da mãe.

Face ao exposto, facilmente depreendemos que os sujeitos inquiridos inserem-se num quadro familiar possuidor de habilitações muito baixas. Este facto, pode, eventualmente articular-se com a falta de motivação e incentivo por parte dos pais face à escola. Motivo este apontado pelos sujeitos inquiridos como tendo sido uma das razões em terem deixado de estudar.

Quadro nº 6- Habilitações literárias dos pais dos sujeitos inquiridos (n=330)

Habilitações literárias dos pais	Pai		Mãe	
	n	%	n	%
Analfabeto	34	10,3	79	23,9
1º Ciclo incompleto	61	18,5	64	19,4
1º Ciclo completo	191	57,9	159	48,2
2º Ciclo incompleto	2	0,6	4	1,2
2º Ciclo completo	14	4,2	9	2,7
3º Ciclo incompleto	3	0,9	1	0,3
3º Ciclo Completo	3	0,9	1	0,3
Ensino secundário incompleto	1	0,3	1	0,3
Ensino secundário Completo	4	1,2	1	0,3
Bacharelato	1	0,3	1	0,3
Licenciatura	1	0,3	1	0,3
Não sabem	15	4,5	9	2,7
Total	330	100	330	100

Em termos da *profissão dos pais dos inquiridos*, e tal como se pode observar no quadro nº 6, e no que se refere à profissão do pai, 34,8% dos inquiridos referiram que os seus pais pertencem à categoria de operários, artífices e trabalhadores similares, seguindo-se 15,8 % que são operadores de instalação e máquinas e trabalhadores de montagem, 12,4% pertencem à categoria de pessoal de serviços e vendedores, 12,1% dos adultos inquiridos revelaram não saber as profissões do pai, 7,6% dos pais são trabalhadores não qualificados, 6,1% pertencem à categoria de pessoal administrativo e

similares, 0,9% pertencem à categoria de especialistas das profissões intelectuais e científicas e 0,6% são técnicos profissionais de nível intermédio.

No que respeita à profissão da mãe verificamos que 60,6% dos inquiridos não sabem a profissão da mãe. Das respostas obtidas à questão, podemos aferir que 20% do sujeito revelaram que a sua mãe pertence à categoria de operários, artífices e trabalhadores similares, 7,0% pertenciam à categoria profissional de pessoal de serviços e vendedores, 6,7% são agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas, 5,2% são trabalhadores não qualificados e por último, um inquirido (0,3%) referiu que pertence à categoria de especialistas das profissões intelectuais e científicas e um outro (0,3%) são técnicos profissionais de nível intermédio.

Quadro nº 7- Profissão dos Pais dos sujeitos inquiridos (n=330)

Profissão dos pais	Pai		Mãe	
	n	%	n	%
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	3	0,9	1	0,3
Técnicos Profissionais de nível intermédio	2	0,6	1	0,3
Pessoal administrativo e similares	20	6,1	0	0
Pessoal de serviços e vendedores	41	12,4	23	7,0
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	32	9,7	22	6,7
Operários, artífices e trabalhadores similares	115	34,8	66	20
Operadores de instalação e máquinas e trabalhadores da montagem	52	15,8	0	0
Trabalhadores não qualificados	25	7,6	17	5,2
Não sabem	40	12,1	200	60,6
Total	330	100	330	100

4.4. Instrumentos de recolha de dados

Optámos pela utilização de diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados: inquérito por questionário, entrevista, observação participante, análise de documentos (documental) as quais se complementaram e permitiram a triangulação de fontes de informação possibilitando uma análise holística e exaustiva e contextualizada do

fenómeno em estudo. No quadro que se segue apresentamos sumariamente a panóplia de instrumentos utilizados nesta investigação.

	Objectivos	Descrição	Amostra
Inquérito por Questionário	-Analisar e caracterizar a situação dos adultos antes iniciarem o PRVCC e caracterizar o PRVCC; analisar os efeitos do PRVCC em termos de projectos pessoais, profissionais e formativos dos adultos certificados.	O questionário é constituído por 39 perguntas. Destas 39 perguntas encontramos 8 perguntas abertas e 31 perguntas fechadas.	-330 Adultos que foram certificados
Entrevista	-Conhecer o percurso de vida dos adultos Certificados no Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave no ano 2002 e 2003; explorar a história de vida dos adultos focalizando-nos nos acontecimentos mais marcantes (positivos ou negativos) que ocorreram nas diferentes fases de vida dos sujeitos e analisar o potencial impacto, transformações/implicações do PRVCC na vida das pessoas após processo de certificação em termos: profissionais, pessoais e formativos.	Entrevista semi – estruturada, abrangendo questões que se prenderam com seguintes aspectos: breve apresentação; descrição das experiências e acontecimentos (positivos ou negativos) que ocorreram ao longo da sua de vida; participação em cursos e ações de formação; envolvimento ou não em actividades sociais e culturais; como obteve conhecimento do Centro de RVCC; efeitos do PRVCC em termos pessoais, formativos e profissionais e projectos que gostariam de ver realizados num futuro próximo. Estas foram realizadas durante o mês de Julho e para todos os casos foi solicitado e obtida a autorização junto dos sujeitos para efectuar a gravação em registo digital áudio	-7 adultos que frequentaram o PRVCC tendo sido certificados no ano 2002 ou 2003.
Observação Participante	-Perceber o processo de RVCC, tanto ao nível pedagógico como metodológico; conhecer de perto as virtualidades e fragilidades deste dispositivo; explorar com mais profundidade o perfil dos adultos em PRVCC e compreender as inquietações, interesses e motivações dos adultos face ao PRVCC.	Um olhar atento sobre as reacções dos adultos durante as sessões de RVCC e mediante conversas estabelecidas com os mesmos após certificação.	- Adultos que frequentaram o CRVCC
Análise Documental	-Compreender de forma mais completa e contextualizada a realidade em estudo.	Analisou-se documentos que nos permitiram perceber melhor as dinâmicas subjacentes ao PRVCC: relatório final (versão analítica) relativo à avaliação intercalar da Intervenção Operacional da Educação do Quadro Comunitário de Apoio 2000-2006; <i>dossiers pessoais</i> dos adultos entrevistados; decretos-lei e vários despachos conjuntos.	- Adultos entrevistados; - Documentos dos Centros de RVCC.

Passaremos a descrever cada uma das respectivas técnicas.

4.4.1. Inquérito por questionário

Constituindo-se como a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica, o inquérito por questionário, surgiu como um instrumento imprescindível na recolha de dados no âmbito desta investigação. Na perspectiva de Ferreira (1986),

“O inquérito, é de facto, a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral” (Ferreira, 1986, p.167). Desta forma, se compreenderá a sua natureza quantitativa e a sua capacidade de “objectivar” informação conferindo-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica no quadro de uma sociedade e de uma ciência dominadas pela lógica formal e burocrático - racional, mais apropriada à captação dos aspectos contabilizáveis dos fenómenos” (*ibid*,p.168).

A diversidade de definições em torno desta metodologia, torna-se cada vez mais difícil na perspectiva de Matalon & Rodolphe (1997)

“[...]falar de “inquérito” de uma forma geral não apenas porque os há de diferentes tipos, mas sobretudo porque a sua prática exige o recurso a diferentes técnicas, colocando cada uma delas problemas específicos: métodos de sondagem, entrevistas livres, escalas de atitude, análise de conteúdo, análise estatística, etc.,” (p.1).

Contrariamente ao que se pensa, um inquérito não se resume a uma mera interrogação de um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização. Esta posição assume-se como demasiado arbitrária e contestável. Um inquérito procura

“[...]suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los. Os problemas teóricos e metodológicos levantados pela sua prática e pela sua utilização estão relacionados com estas características e só podem ser analisados relativamente a elas” (Matalon & Rodolphe, 1997, p.2).

Nesta linha de ideias, Ferreira (1986) salienta que “toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar [...]” (p.165) acrescentando que,

”[...] tudo se resume a saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes da resposta. E isto não é nada pouco, contrariamente ao que possa parecer à primeira vista. Em primeiro lugar obriga ao controlo da inteligibilidade da pergunta em toda a sua extensão e multiplicidade de dimensões e, em segundo lugar, exige a fixação de critérios para distinguir o que é ruído do que é sinal de resposta à pergunta formulada. Assim a “arte de bem perguntar” reside na capacidade de controlar as implicações dos enunciados das perguntas e das condições criadas, no seio das quais emergem enunciados de respostas” (p.165).

Atendendo à construção do nosso inquérito por questionário (cf. Anexo II) esteve subjacente todo um trabalho prévio que implicou a definição um conjunto de perguntas a colocar relacionados com os objectivos subjacentes ao objecto de estudo.

Estes procedimentos prévios prenderam-se, num primeiro momento, com a definição do problema de investigação, definição de objectivos, revisão bibliográfica e definição da amostra. Num segundo momento, e após a ponderação destes aspectos, na construção do questionário, procurámos atender às características sócio-culturais da amostra de estudo. Desta forma, e com objectivo de evitar enviesamentos, procuramos adequar o tipo de perguntas às características da população. A este nível destacamos alguns dos aspectos considerados pertinentes na elaboração do questionário:

- i) linguagem adequada às características da população - linguagem simples;
- iii) linguagem clara, breve e simples evitando ambiguidades, palavras abstractas ou com múltiplos significados;
- IV) perguntas relevantes para os inquiridos;

O questionário integra 39 perguntas. Destas 39, 31 são perguntas fechadas e 8 perguntas abertas (vide anexo II). Na elaboração do questionário tivemos preocupações na ordenação e sequência das questões. A este nível preocupámo-nos em estruturá-lo de uma forma muito simples e coerente facilitando aos inquiridos o seu preenchimento.

Aqui tivemos o cuidado e, como reforça Bell (1997), em procurar que o questionário contivesse instruções de preenchimento claras, que tivesse perguntas espaçadas e quadrados para respostas e com as perguntas ordenadas das mais simples para as mais difíceis.

Em termos de apresentação o questionário inicia-se com uma nota introdutória explicando aos inquiridos o objectivo do estudo e o seu âmbito de desenvolvimento bem como as instruções de preenchimento e o agradecimento pela colaboração prestada.

A exigência de precisão do instrumento conduziu a que este fosse previamente testado junto de sujeitos com características idênticas às da população em questão com o objectivo de nos assegurar da qualidade das perguntas e da razoabilidade da sua ordenação (pré-teste). Neste sentido, tornou-se necessário aplicar o questionário a uma amostra reduzida e constituída por inquiridos com características semelhantes à amostra (Pardal & Correia, 1995). Neste sentido, este foi aplicado a um grupo restrito de 24 pessoas em dois momentos distintos.

Num primeiro momento, para a testagem do questionário, e recorrendo à administração directa, os sujeitos preencheram o questionário face às questões formuladas no mesmo. No entanto, os investigadores estiveram sempre presentes e disponíveis para prestar algum esclarecimento adicional sobre o conteúdo de alguma questão. Aquando desta administração preliminar foram diagnosticadas algumas dificuldades de preenchimento:

i) as questões de ordenação tiveram de ser reformuladas dado que os inquiridos apenas consideraram uma opção como resposta, ignorando o pretendido. Desta forma, estas questões foram transformadas em perguntas de resposta múltipla (referimo-nos às perguntas nº 17 e 23);

ii) verificou-se também que a linguagem, por vezes, não era acessível, nem clara, tendo originado diferentes interpretações. Estas questões (referimo-nos às perguntas nº10 e 22) foram reformuladas pois levantaram dificuldades de interpretação tendo sido necessário reescrevê-las;

iii) por último, a sequência das questões inicialmente escolhida revelou-se confusa para os sujeitos. Optou-se, neste caso, por uma ordenação dos itens mais atinente com o pensamento dos sujeitos.

Num segundo momento, e após a reformulação do questionário, procedeu-se a uma nova administração, tendo sido aplicado a uma amostra de 12 sujeitos. Os sujeitos manifestaram dificuldades de resposta às perguntas abertas devido às limitações de expressão escrita. Optou-se por transformar perguntas abertas (referimo-nos às perguntas nº 19 e 21) em fechadas nas questões mais problemáticas. A este nível destacamos, a título de exemplo, a pergunta nº 21 que era uma pergunta aberta e que foi transformada em pergunta fechada: “Que projecto escolar tinha enquanto aluno?”.

A administração final do inquérito por questionário obedeceu a várias fases: numa primeira fase, os adultos foram contactados telefonicamente tendo-lhes sido explicado o objectivo da investigação e solicitado a colaboração para o preenchimento do questionário. Numa segunda fase, agendamos o dia, hora e local de aplicação do questionário. Numa terceira fase, a investigadora deslocou-se aos locais onde os utentes frequentaram o processo de RVCC tendo preenchido os questionários na presença e apoio, quando necessária, da investigadora.

4.4.2. Entrevista

O método de entrevista distingue-se das restantes técnicas de recolha de informação pelo facto de decorrer de um processo de comunicação e de interacção humana que nos faculta determinada informação (Quivy & Campenhoudt, 1992).

No âmbito da investigação qualitativa, a entrevista possui laços evidentes com a observação participante, podendo, em determinadas ocasiões, contribuir para contrariar determinados enviesamentos próprios da observação participante (Hébert-Lessard, 1990) considera, ainda, que a

“[...] entrevista permite ao observador participante confrontar a sua percepção do «significado» atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (p.160).

Desta forma, a técnica de entrevista é não só útil e complementar à observação participante mas também indispensável quando se trata de recolher dados válidos sobre crenças, opiniões, ideias, acontecimentos de vida dos sujeitos observados. Aliás, a este nível, Erasmie & Lima (1989) argumentam que a entrevista é

“[...] uma conversa cuidadosamente planeada que visa obter informações sobre crenças, opiniões, atitudes, comportamentos, conhecimentos, etc. do entrevistado relativamente a certas questões ou matérias” (p.85).

Dado que a entrevista é, antes de mais, um instrumento de recolha de dados, o investigador deve possuir algumas destrezas/capacidades (por exemplo, saber ouvir e estar atento às reacções do entrevistado), de tal forma que da sua interacção com o seu interlocutor resultem elementos valiosos para uma posterior análise.

A entrevista, ao contrário do inquérito por questionário, permitiu-nos um contacto directo entre investigador e os adultos certificados entrevistados, instaurando-se assim uma verdadeira troca de ideias, durante a qual o entrevistado exprimiu as suas percepções acerca de um acontecimento ou situação.

Como sabemos a,

“[...] entrevista semi-estruturada nem é inteiramente livre nem aberta – comunicação, entrevistador e entrevistado, com carácter informal – , nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*” (Pardal & Correia, 1995, p.65).

As entrevistas realizadas no âmbito da nossa investigação tiveram como suporte um manancial de perguntas (cf. Guião das entrevistas - anexo I) previamente testadas, ainda que flexível em termos de ordem.

Procurou-se que a narrativa dos sujeitos fosse fluindo livremente, limitando-se o entrevistador a reencaminhar a comunicação para os objectivos da entrevista quando o discurso se desviava dos propósitos da investigação. Foi possível, desta forma, captar junto dos adultos as suas percepções e interpretações sobre os acontecimentos da sua vida, sobre as suas experiências e memórias, apreendendo o sentido que estes dão às suas práticas; ao seu percurso de vida e, sobretudo, ao impacto que o PRVCC teve após a certificação na vida dos adultos.

Em termos de conteúdo, as entrevistas debruçaram-se sobre questões estritamente ligadas ao percurso de vida das pessoas e aos efeitos do PRVCC na vida de cada adulto. A entrevista inicia-se com uma breve apresentação (tendo a este respeito os sujeitos focado o nome, idade, estado civil, local onde nasceu, composição do agregado familiar e situação profissional) segue-se a descrição das experiências e acontecimentos (positivos ou negativos) que ocorreram ao longo da sua de vida e que contribuíram para aquisição de conhecimentos, saberes e competências; relato do seu percurso profissional reforçando as aprendizagens decorrentes do mesmo, participação ou não por iniciativa própria em cursos e acções de formação; envolvimento ou não em actividades sociais e culturais; como obteve conhecimento do Centro de RVCC; efeitos do processo de RVCC em termos pessoais, formativos e profissionais e projectos que gostariam de ver realizados num futuro próximo.

As entrevistas foram efectuadas a sete adultos, no sentido de obtermos informação pertinente sobre os efeitos concretos da certificação de competências adquiridas ao longo da vida. Procuramos que os relatos dos entrevistados, além de interessantes, fossem diversificados.

Estes sujeitos foram certificados nos anos 2002 e 2003 pelo Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Seguidamente apresentamos o perfil dos sete adultos entrevistados:

Quadro nº 8- Perfil dos sujeitos entrevistados

Sujeitos	Data de realização da entrevista	Sexo	Idade	Concelho de residência	Profissão
Sujeito 1	7 de Julho	M	58	Vila Nova de Famalicão	Aposentado dos tribunais, mas exerce a profissão de formador na área de serviços jurídicos
Sujeito 2	7 de Julho	F	53	Braga	Assistente administrativa (contabilidade)
Sujeito 3	8 de Julho	M	53	Guimarães	Instrutor de Condução e Sub Director de uma Escola de Condução
Sujeito 4	8 de Julho	M	83	Vizela	Reformado
Sujeito 5	9 de Julho	M	22	Guimarães	Estudante (a frequentar ensino recorrente)
Sujeito 6	10 de Julho	M	59	Guimarães	Oficial de diligencias
Sujeito 7	14 de Julho	M	63	Trofa	Treinador de cultura física e dá consultas na área medicina oriental

As entrevistas, na sua maioria, tiveram lugar no Centro de RVCC do Vale do Ave, e no concelho onde os sujeitos residem, tendo sido realizadas durante o mês de Julho de 2004.

O consentimento dos sujeitos foi obtido através de contacto prévio, após o qual foram acordados a data e local da realização da entrevista. Antes de cada entrevista, os sujeitos tomaram conhecimento dos seus objectivos fundamentais e da sua importância para a investigação em curso, tendo sido solicitada a respectiva autorização para se proceder ao registo digital áudio como suporte para registo das informações.

Com objectivo de quebrar a tensão inicial manifestada por alguns sujeitos, e seguindo as recomendações metodológicas de Biklen & Bodgan (1994), iniciou-se a

entrevista com um diálogo informal relacionado com a certificação de competências ao nível do 12º ano de escolaridade. Não podemos esquecer que,

“[...] as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...]. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (Biklen & Bodgan, 1994, p.136).

Após a fase inicial e tendo sido conseguida a confiança do entrevistado, a entrevista assumiu um carácter informal. No decurso da entrevista, aproveitámos a informação facultada pelos sujeitos para formular ou reformular questões que pudessem aprofundar ou esclarecer o pensamento do entrevistado (Hébert-Lessard; Goyette & Boutin, 1990).

As entrevistas foram transcritas durante os meses de Agosto e Setembro de 2004 e encontram-se em anexo na sua versão integral (cf. Apêndice I). As mesmas foram enviadas aos entrevistados para que estes validassem o conteúdo e se necessário procedessem a alterações e correcções. A narrativa produzida pelos sujeitos foi submetida a análise de conteúdo, com categorias definidas à priori, da forma que é descrito em outro ponto deste trabalho.

4.4.3. Observação Participante

É possível encontrar um leque diversificado de definições no que diz respeito ao conceito observação participante. Algumas delas integram-se numa linha mais clássica, enquanto outras fazem parte de uma linha mais recente de investigação no âmbito das Ciências Sociais. Segundo Haguette (1997) a

“[...] observação participante não tem gozado de uma definição clara nas ciências sociais. Pode-se distinguir, entretanto, diferenças básicas entre algumas concepções em termos de suas grandes linhas de abordagem” (p.69).

Passaremos agora, a apresentar algumas definições clássicas de observação participante. Eduard C. Lindeman e Florence Kluckhohn citados por Haguette (1997) consideram a observação participante como uma técnica importante de recolha de dados que deve ser utilizada em situações especiais e cujo sucesso depende de certos requisitos que a distinguem das técnicas convencionais, nomeadamente a entrevista e questionário. A observação participante é não só perspectivada como um instrumento de “captação” de dados mas, também e sobretudo, como instrumento de modificação e transformação social do meio alvo de pesquisa. Por último, a opinião de Severyn T. Bruyn citados por Haguette (1997) diverge da dos anteriores, argumentando que a observação participante representa um processo de interacção entre teoria e os métodos dirigidos pelo pesquisador na busca de conhecimento não só da «perspectiva humana» como da própria sociedade.

Do exposto, pode-se depreender que cada definição acrescenta um aspecto novo e especificador da anterior. Enquanto Lindeman citado por Haguette, (1997) reforça a necessidade da presença constante e permanente do observador nas actividades de grupo, Kluckhohn citado por Haguette, (1997) refere o compartilhar consciente e sistemático das actividades do grupo e dos seus interesses e afectos, o que implica, em primeiro lugar, que a observação participante não se concretize apenas através da participação do pesquisador, mas que essa signifique um envolvimento e interacção maior do pesquisador, não só com as actividades externas do grupo, mas com os processos subjectivos (internos) – interesses, sentimentos e afectos – que se desenrolam na vida diária dos indivíduos ou grupos alvo de pesquisa. A definição de Schwartz e Schwartz citado por Haguette (1997) é, sem dúvida, a mais completa dado que privilegia não só a presença constante do observador no contexto alvo de observação, como a interacção face a face, como condição *sine quo non* da observação participante, já evidenciada nas definições anteriores.

Na perspectiva de Haguette (1997), os autores acima citados introduzem quatro novos aspectos no conceito de observação participante: i) o facto de a observação participante ter como finalidade a recolha de dados; ii) o conceito de variabilidade no papel do observador, que pode ser revelado ou não, formal ou informal, parte integral ou periférica quanto à estrutura social; iii) as referências ao tempo necessário para que a observação se realize, que pode ser num espaço de tempo curto ou longo; iv) a atenção para o papel activo do observador enquanto modificador do contexto e, ao mesmo tempo, como receptáculo de influências do mesmo contexto observado. Enquanto os três primeiros pontos fornecem especificações novas sobre os procedimentos e características ligados à observação participante, o último, pelo menos aparentemente, transgride o princípio da objectividade, por admitir uma actuação activa do observador no meio apelando aos aspectos subjectivos (sentimentos, interesses e afectos).

Haguette (1995) define, então,

“[...] a observação participante como [resultado] de um relação face a face com os observados, [...] participando com eles em seu ambiente natural de vida [...], é parte do contexto observado no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por esse contexto”(p.71).

Na mesma linha ideológica, Chizzotti (1991) considera que

“[...] a observação participante ou directa é obtida mediante o contacto directo do investigador com fenómeno observado com objectivo de recolher informações acerca das acções dos actores em seu contexto natural. Desta forma o investigador tem oportunidade de experienciar, compreender a dinâmica dos fenómenos e recolher informações que considera mais pertinentes face ao estudo a que se propôs efectuar” (pág.90).

Hebert-Lessard; Goyette & Boutin (1990) apresenta uma definição que vem reforçar o papel do observador ao referir que “[n]a observação participante é o próprio investigador o instrumento principal de observação”(p.155). Isto significa que, de acordo com os postulados epistemológicos do paradigma interpretativo ou compreensivo, o

investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa.

Do exposto, depreende-se que o investigador é acima de tudo um actor social, pois participa, interage com o objecto observado, onde recolhe dados sobre acções, opiniões ou perspectivas aos quais um observador exterior não teria acesso. É sem dúvida, pela sua participação na vida do grupo e nas actividades diárias que ele acede a dados de observação que são difíceis ou impossíveis de se obter mantendo-se como observador exterior.

Quivy & Campenhoudt (1992) reforçam as ideias anteriormente referidas ao considerarem que,

“[...] os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem mediação de um documento ou de um testemunho (p.196).

O mesmo não se sucede com outros métodos em que os fenómenos ou acontecimentos são reconstituídos a partir da declaração dos sujeitos observados (inquérito por questionário e entrevista) ou indirectamente (análise de documentos).

No nosso caso, a observação participante foi uma constante desde que o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave foi constituído. Enquanto profissionais/coordenadora deste centro, o contacto e o grau de proximidade com os utentes e as sucessivas reestruturações no processo de RVCC, tanto ao nível pedagógico como metodológico, permitiram-nos conhecer de perto as virtualidades e fragilidades deste dispositivo. Em simultâneo, ao longo das sessões de RVCC, o contacto com os adultos permitiu-nos perceber melhor determinadas situações nomeadamente: inquietações, interesses e motivações dos adultos face ao PRVCC. As conversas informais estabelecidas com os utentes ao longo destes anos de actividade

profissional permitiram-nos, ainda, delinear áreas de estudo, pistas de trabalho articuladas com as nossas fontes de interesse pessoal e profissional.

4.4.4. Análise documental

Na definição de Pardal & Correia (1995, p.74) a análise documental é uma “[t]écnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação, o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina”.

Bardin (1977), por seu turno, define análise de documentos como,

“[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, afim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (p.45).

Na presente investigação, tornou-se necessário em determinados momentos utilizar outras fontes de informação que nos permitiram uma compreensão mais completa e contextualizada da realidade em estudo. São exemplos dessas fontes de informação o relatório final (versão analítica) relativo à Avaliação Intercalar da Intervenção Operacional da Educação do Quadro Comunitário de Apoio 2000-2006.

Também os decretos-lei constituíram uma outra fonte documental que nos facilitou uma melhor e aprofundada compreensão do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. A este nível, no plano legislativo, destacamos:

a) os normativos que regulamentam o Sistema de Reconhecimento, Validação e certificação de Competências, nomeadamente o decreto – lei nº 387/99, Dr. 227, série I-A, de 28 de Setembro de 1999 que cria Agência Nacional de Educação e Formação de

Adultos, designada por ANEFA, como Instituto Público, sujeito à dupla superintendência e tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, funcionando em regime de instalação por um período de dois anos, e que define ainda as suas atribuições, a sua estrutura e o seu funcionamento;

b) o Despacho conjunto n.º 1092/2000, Dr. 272, série II, de 24 de Novembro de 2000 que cria, no âmbito da comissão instaladora da ANEFA, a equipa de Projecto de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;

c) o Despacho conjunto n.º 262/2001, Dr. série II, de 22 de Março de 2001 que aprova o regulamento do regime de acesso aos apoios concedidos pela Intervenção Operacional da Educação - Prodep III - no âmbito da medida n.º 4, acção n.º 4.1 “Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos e Competências Adquiridos ao Longo da Vida”;

d) o Despacho n.º 9629/2001, de 23 de Abril de 2001 da presidente CI da ANEFA, publicado no Dr. 106, série IA, de 8 de Maio de 2001, que aprova o regulamento que estabelece o processo de acreditação das entidades com potencialidades para promoverem Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, designados abreviadamente por centros de RVC;

e) o Despacho n.º 1082-A/2001, Dr. 206, série I-B de 5 de Setembro de 2000 que cria uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros de RVCC);

f) o Despacho conjunto n.º 919-A/2001, Dr.233 de 8 de Outubro de 2001 que cria os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros de RVCC), a funcionar em 2001 e 2002 (6+22+14);

g) o Despacho conjunto n.º 18527/2002, Dr. 193; série II, de 22 de Agosto de 2002, em que se publica a listagem das entidades acreditadas em 2002 para integrar o Sistema Nacional de Acreditação de Entidades potenciais promotoras se Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;

h) o Despacho conjunto n.º 804/2002, Dr. 249, série II, de 28 de Outubro de 2002 que publica listagem das entidades previamente acreditadas, que funcionarão como Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (centros de RVCC) em 2003, 2004 e 2005.

Foram ainda consultados e analisados os *portfolios (dossiers pessoais)* elaborados pelos adultos entrevistados, nas sessões de balanço de competências e que nos permitiram complementar os dados recolhidos nas entrevistas acedendo a outros dados e pormenores relativos às histórias de vida de cada sujeito (cf. Apêndice I).

5. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Os dados recolhidos a partir dos instrumentos anteriormente descritos foram submetidos a um processo de tratamento qualitativo e quantitativo, que passaremos a descrever em seguida.

5.1. Análise estatística

No plano do tratamento quantitativo, recorreremos a análises estatísticas de tipo descritivo. Para o efeito, socorremo-nos do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Science*).

5.2. Análise de conteúdo

No que respeita ao tratamento da informação recolhida com as entrevistas e nas perguntas fechadas que integram o questionário tivemos de proceder à análise de conteúdo da informação.

“A análise de conteúdo consiste genericamente numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (Pardal & Correia, 1995, p.72).

Em sintonia com esta ideia, Berelson citado por Bardin (1977) define análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação. Em qualquer uma das situações a análise de conteúdo incide sobre a captação de ideias e de significados da comunicação e “eventualmente” sobre “[...] as condições teórico-ideológicas de produção” (Almeida & Pinto, 1976, p.96). Aliás, e como salienta Bardin (1977), a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), com ajuda de indicadores (quantitativos ou não).

A análise de conteúdo surge nesta investigação da necessidade de analisar a informação recolhida nas entrevistas que foram realizadas aos adultos certificados e nas perguntas abertas do inquérito por questionário. Desta forma, e em consonância com as exigências da própria técnica, procurámos, relativamente às entrevistas adoptamos os seguintes procedimentos:

- i) num primeiro momento as *categorização*, estas são as rubricas significativas em função das quais o conteúdo foi classificado e eventualmente quantificado. Estas categorias foram surgindo com base no próprio conteúdo das entrevistas e das

perguntas fechadas. As escolhas das categorias foram efectuadas em estreita articulação com os objectivos do trabalho de investigação;

ii) num segundo momento procedeu-se à escolha das *unidades de análise* – que foram determinadas por referência a palavras e temas;

iii) por último, procedeu-se à *quantificação de análise* em função dos objectivos a atingir e, posteriormente, verificou-se o grau de frequência dos elementos considerados significativos. O objectivo desta etapa foi relacionar as características dos textos combinados ao universo estudado. A presença ou ausência de uma unidade igual ao nome das unidades representou uma quantificação ao nível nominal.

No ponto que se segue descreveremos os resultados encontrados com base nas análises previamente efectuadas.

A análise de conteúdo assumiu-se como uma técnica delicada a qual exigiu muita paciência e precisão não constituindo uma de fácil aplicabilidade. Esta exigiu disciplina, capacidade de escolha das categorias (procurou-se categorias codificadas que fossem exclusivas e não ambíguas), rigidez na decomposição do conteúdo e na contagem dos resultados das análises.

6. PROCEDIMENTOS

Num primeiro momento, definimos o objecto de estudo da respectiva investigação. Posteriormente procedemos à revisão bibliográfica existente em Portugal. Dadas as limitações existentes, tivemos de proceder à aquisição de bibliografia em Francesa e brasileira e ainda contamos com a colaboração do CEDEFOP e com o Centro de Recursos em Conhecimento da Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Num segundo momento, e decorridas as leituras exploratórias em torno do objecto de estudo, procedemos à definição dos objectivos que nos guiaram até ao presente trabalho. Definidos os objectivos, passámos à construção dos instrumentos de recolha de dados (inquérito por questionário e guião de entrevista). O questionário, tal como foi anteriormente expresso, foi submetido a um processo de refinamento. Efectivamente, até à sua versão final, o questionário passou por várias etapas de pré-aplicação e testagem.

Num terceiro momento, procedeu-se aos contactos com os sujeitos certificados pelo Centro tendo explicitado aos mesmos, numa primeira conversa, os objectivos subjacentes ao estudo. Numa fase posterior procedemos à administração dos respectivos questionários e entrevistas.

Num quarto momento, passamos ao tratamento dos dados recorrendo para o efeito ao programa SPSS e à análise de conteúdo. Posteriormente, procedemos à apresentação e discussão dos dados e respectivas conclusões (cf. capítulo V).

CAPÍTULO V

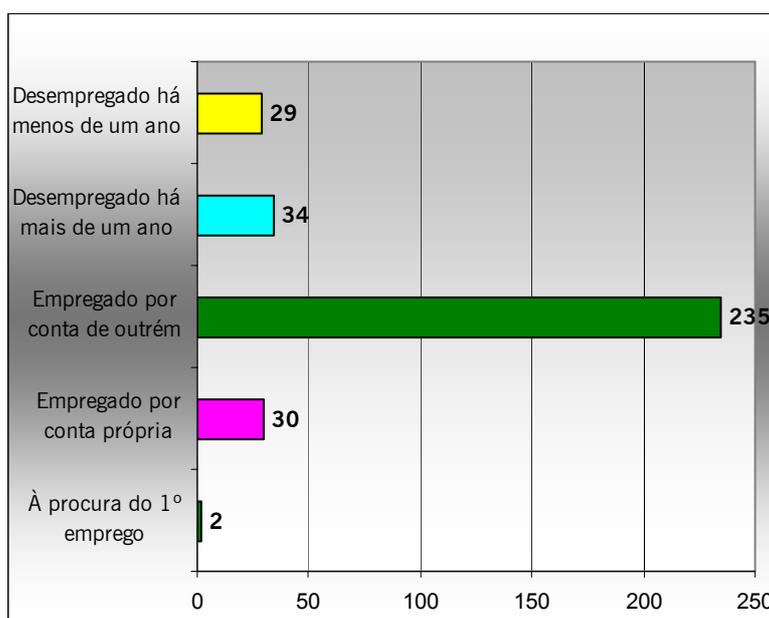
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto da investigação passaremos a descrever os resultados encontrados com base nas análises estatísticas e de conteúdo efectuadas. Num primeiro momento, caracterizaremos os sujeitos inquiridos, os quais foram certificados pelo Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Seguidamente, apresentamos e discutimos os resultados relativos ao PRVCC. E finalmente, descrevemos e discutimos os efeitos da certificação de competências a nível profissional, formativo e pessoal tecendo algumas considerações a este respeito.

1. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO DOS SUJEITOS ANTES DE INICIAREM O PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Relativamente à *situação profissional*, tal como se pode visualizar no gráfico nº 2, os sujeitos são na sua grande maioria trabalhadores por conta de outrem (71,21%), seguindo-se 10,30% dos indivíduos que se encontram desempregados há mais de um ano. Verifica-se ainda que 9,09% sujeitos encontram-se empregados por conta própria, 8,79% estão desempregados há menos de uma ano e, finalmente, 0,61% encontram-se à procura do primeiro emprego. Com base na leitura do gráfico que se segue, que 265 sujeitos inquiridos encontravam-se antes de ingressar no Centro empregados e apenas 65 estavam desempregados.

Gráfico nº 2 - Situação Profissional dos sujeitos inquiridos (n=330)

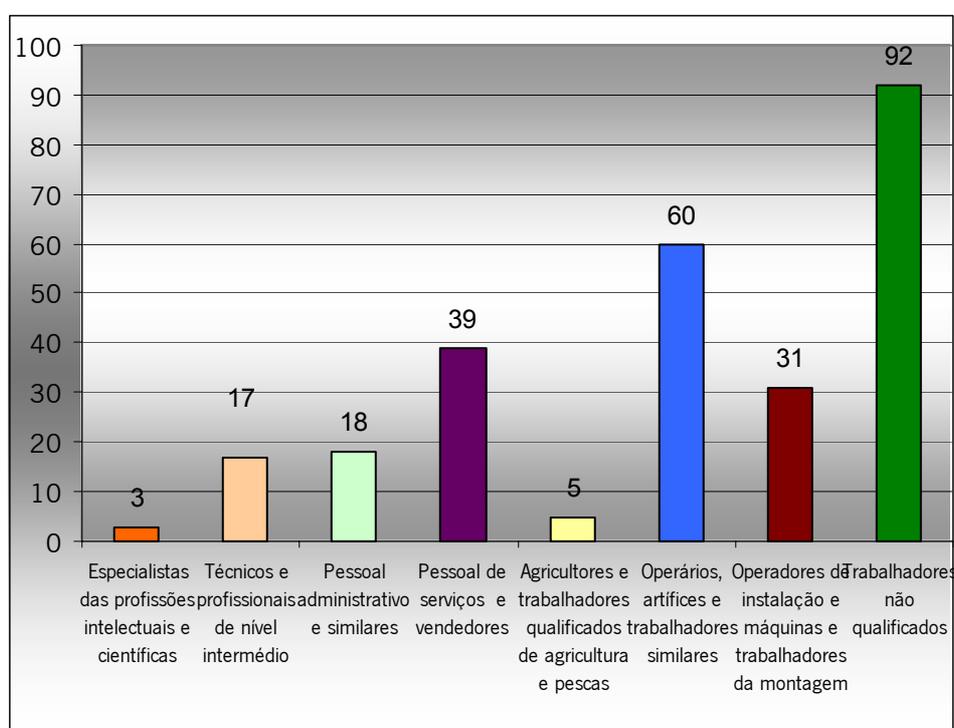


No que se refere à *profissão*³⁶ exercida, dos 265 sujeitos que se encontravam na altura empregados, verifica-se que a maioria dos operários são trabalhadores não

³⁶ A classificação das profissões dos adultos inquiridos teve por base *A Classificação Nacional de Profissões*, versão de 1994, publicada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional. Os grandes grupos considerados foram: Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas; Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio; Pessoal Administrativo e Similares; Pessoal dos Serviços e Vendedores; Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas; Operários, Artífices e Trabalhadores e Similares; Operadores de Instalações e Máquinas e trabalhadores da Montagem, e por último, Trabalhadores Não Qualificados.

qualificados (34,72%), seguindo-se 22,64% dos sujeitos empregados são operários, artífices e vendedores, 14,72% dos sujeitos pertencem ao grupo profissional designado por pessoal dos serviços e vendedores, 11,70% dos inquiridos exercem profissões que pertencem ao grupo dos operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagens, verifica-se ainda que 6,79% dos sujeitos são pessoal administrativos e similares, 6,42% são técnicos profissionais de nível intermédio e apenas 3 sujeitos (1,13%) são especialistas das profissões intelectuais.

Gráfico nº 3 - Classificação das profissões dos sujeitos inquiridos que se encontravam empregados



Quanto à *situação contratual* dos 265³⁷ sujeitos empregados, salienta-se que a maioria dos sujeitos encontram-se numa situação de contrato sem termo (79,52%), seguindo-se 12,5% dos casos com um contrato com termo, 7,23% dos inquiridos exercem trabalho temporário sem contrato e 1,20% prestam serviços a recibos verdes.

³⁷ Dos 265 sujeitos inquiridos que se encontravam empregados apenas 249 referiram a respectiva situação contratual.

No que se refere à *localização do local de trabalho*, 33,21% dos sujeitos trabalhavam em Fafe, 24,91% em Guimarães, 17,36% em Vila Nova de Famalicão, 10,57% na Trofa, 5,66% trabalham noutros concelhos, 4,91% em Vizela e 3,40% e Santo Tirso.

Dos 65 sujeitos que se encontravam desempregados, 53 referiram *procurar activamente emprego* contra 12 que não procuravam emprego. Em relação a estes últimos sujeitos, as razões apontadas para não procurarem activamente emprego são as seguintes: 66,67% consideravam não possuir habilitações literárias suficientes para arranjar um determinado emprego, 16,67% referiram não existir ofertas de emprego na zona de residência. Com a mesma percentagem (8,33%) temos sujeitos que ora se consideravam muito jovens, ora não tinham pensado procurar emprego. Observe-se o quadro que se segue.

Quadro nº 9 - Razões pelas quais os sujeitos desempregados não procuravam emprego

Razões pelas quais os sujeitos desempregados não procuravam emprego	n	%
Não sabiam como procurar emprego	0	0
Não tinham habilitações literárias	8	66,67
Considerava-me muito jovem	1	8,33
Não havia ofertas de emprego na zona de residência	2	16,67
Não tinha pensado em procurar emprego	0	0
Tinha problemas de saúde	1	8,33
Total	12	100

No que concerne *ao período de desemprego*, de acordo com o quadro nº 9, a grande maioria destes desempregados encontram-se nesta situação há menos de cinco anos (89,23%). Concluímos ainda que 9,23% encontravam-se desempregados entre 6 e 10 anos e apenas um caso refere estar desempregado entre 11 e 15 anos.

Este panorama reflecte um dos maiores problemas da região do Vale do Ave – desemprego, o qual se situa de acordo com dados dos Censos de 2001, num valor de 5,6%, sendo, contudo, certo que esta percentagem é hoje superior devido à conjuntura

económica desfavorável que se tem feito reflectido nos últimos anos no sector industrial, nomeadamente no sector têxtil.

Quadro nº 10 - Número de anos em que os sujeitos se encontram desempregados

Tempo de desemprego	n	%
0 aos 5 anos	58	89,23
6 anos a 10 anos	6	9,23
11 aos 15 anos	1	1,54
Total	65	100

Quanto às *razões apontadas pelos sujeitos avaliados para o abandono dos estudos*, concluímos que: 29,61% referiram as dificuldades económicas dos pais, 19,41% optaram por trabalhar mais cedo, 12,75% desejavam a autonomia financeira, 10,78% não davam importância à escola, 7,84% referiram a falta de apoio e motivação familiar, 5,69% salientaram o aparecimento de oportunidades de trabalho, 4,90% mencionaram a distância entre o local de residência e a escola, 4,12% apontaram outros motivos, 2,55% referiram o insucesso escolar, 1,76% mencionaram a pouca atenção por parte dos professores e, por último, 0,59% apontaram problemas de saúde.

Quadro nº 11 - Razões pelas quais os sujeitos inquiridos deixaram de estudar

Razões pelas quais os sujeitos desempregados não procuravam emprego	n	%
Desejar obter autonomia financeira	65	12,75
Dificuldades económicas dos pais	151	29,61
Não dar importância à escola	55	10,78
Distância entre o local de residência e a escola	25	4,90
Pouca atenção por parte dos professores	9	1,76
Falta de apoio e motivação familiar	40	7,84
Optou por trabalhar mais cedo	99	19,41
Insucesso escolar	13	2,55
Aparecimento de oportunidade de trabalho	29	5,69
Tinha problemas de saúde	3	0,59
Outros motivos ³⁹	21	4,12
Total	510³⁹	100

³⁹ Nesta questão os sujeitos podem optar por mais do que uma possibilidade de resposta.

Apesar dos dados expressos no quadro nº 10 nos oferecerem uma visão espartilhada das razões que motivaram os inquiridos a deixarem de estudar, todavia, podemos encontrar constelações de razões que estão na origem do abandono escolar. Efectivamente, se é verdade que alguns sujeitos deixaram de estudar devido às dificuldades económicas do agregado familiar (tal como se pode depreender dos excertos dos sujeitos das entrevistas nº 1, nº 3 e nº 4, abaixo transcritos), também parece ser plausível que estes mesmos sujeitos tenham abandonado a escola por opção pessoal, os quais, desde cedo, revelaram uma apreciação pouco positiva face à escola. Estes sujeitos quando confrontados com uma oportunidade de emprego (tal como argumenta o sujeito da entrevista nº2, procuram, desta forma, a sua, autonomia financeira e, conseqüentemente, a independência face ao agregado familiar.

Relativamente ao primeiro motivo que se prende com as dificuldades económicas/financeiras do agregado familiar, *entrevistados nº 1, nº 3 e nº 4* referem o seguinte:

“Deixei de estudar por motivos de ordem financeira. Na altura a minha mãe era viúva, [...] o meu pai tinha falecido tinha eu 5 anos. Éramos 5 irmãos e tive de ajudar nas despesas da casa” [...] “A minha mãe apesar de todas as dificuldades nunca nos faltou com mínimo, o necessário e vivemos sempre num ambiente familiar muito acolhedor e com muito amor. Naquela altura só os ricos é que podiam estudar, mas mesmo assim fui estudar” (excerto da entrevista do *sujeito nº 1*).

“Eu estudava e ajudava o meu pai na sua profissão. Ele começou como carpinteiro e depois montou uma fábrica de balcões e frigoríficos.

I: Isto ainda no Brasil? E: Sim, ainda lá. E o meu percurso foi este, foi estudar, ajudar e fazer primária e o secundário. Mas as dificuldades deles eram tantas que tive de deixar de estudar” (excerto da entrevista do *sujeito nº 3*).

“Quais foram os motivos que o levaram a deixar de estudar?

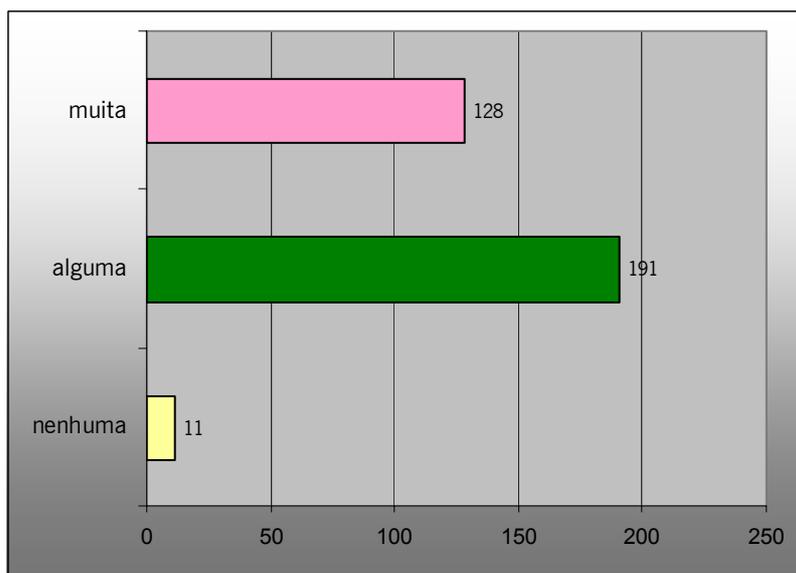
Dificuldades económicas dos meus pais” (excerto da entrevista do *sujeito nº 4*).

No que respeita ao segundo motivo, ingressar mais cedo no mercado de trabalho, o *sujeito nº 2* reforça-o referindo que deixou de

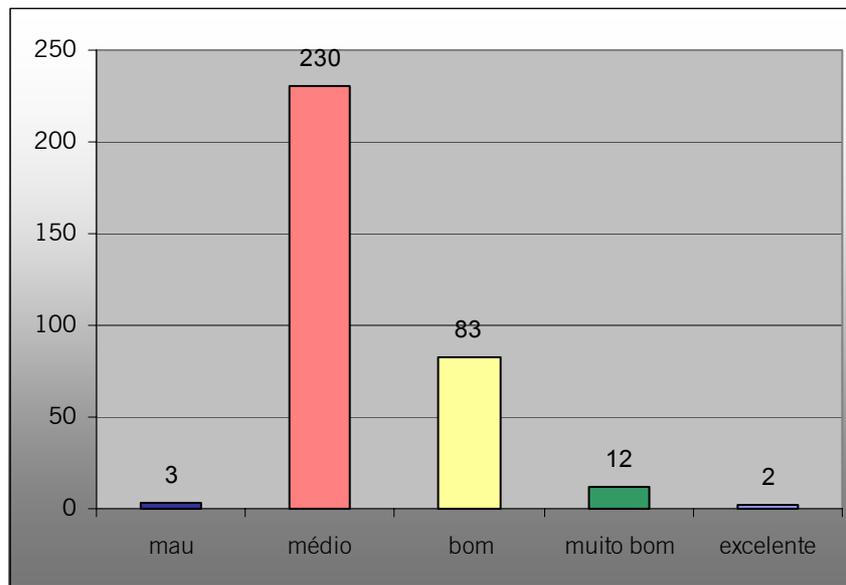
“[...] estudar porque estava a frequentar o Curso de Artes Decorativas e reprovei à disciplina de matemática. Entretanto, nas férias tive conhecimento que o Instituto das Ciências Sociais de Angola estava a pedir voluntários para Colónia de férias e candidatei-me. Entretanto, tivemos algum tipo de formação e fomos para a colónia de férias com os miúdos que vinham do interior, da província e alguns também de Luanda. Mas a maior parte eram miúdos que vinham do Interior que não tinham praia, nem nada. No final da Colónia de Férias propuseram-me para trabalhar lá e como eu até aí dependia do meu pai preferi deixar de estudar e também pensei que não era necessário estudar mais” (excerto da entrevista do *sujeito n.º 2*).

No que concerne à *importância atribuída pelos sujeitos avaliados à escola*, é de notar que cerca de 57,9 % dos sujeitos atribuíram alguma importância à escola, seguido de 38,8 % que atribuíram muita importância à escola e, por último, 3,3 % não atribuíram qualquer importância à escola.

Gráfico nº 4 - Importância atribuída pelos sujeitos inquiridos relativamente à escola



No que respeita *percepção dos inquiridos enquanto alunos*, verifica-se que 69,70% consideravam-se como tendo sido alunos médios, 25,15% dos sujeitos consideravam-se bons alunos, 3,64% avaliaram como muito bons, dois sujeitos (0,61%) percepcionavam como excelentes alunos e três inquiridos (0,91%) percepcionavam como maus alunos.

Gráfico nº 5 – Percepção dos sujeitos inquiridos enquanto alunos

A este respeito alguns dos entrevistados salientam,

“Não fui um estudante com notas altíssimas mas medianas [...] Sempre fui um aluno mediano, razoável. Nunca me considerei um bom aluno” (excerto da entrevista do *sujeito n° 1*).

“Do meu percurso escolar gostava muito de ir à escola e considerava-me uma boa aluna [...] Eu fui para o Liceu onde fui uma aluna boa” (excerto da entrevista do *sujeito n° 2*).

“Considerava-me um aluno razoável” (excerto da entrevista do *sujeito n° 5*).

No que respeita a *percepção dos inquiridos quanto ao tipo dificuldades sentidas durante o percurso escolar*, 47,68% acrescentam que não tiveram qualquer dificuldade durante o seu percurso escolar, seguindo-se 18, 81% que revelaram que tiveram dificuldades ao nível de aprendizagem e 13, 14% que se depararam com dificuldades de adaptação à escola, concluiu-se ainda que 8,76% referem ter tido dificuldades de relacionamento com os professores, 7,22% referem ter tido outras dificuldades e 4,38% salientam dificuldades de relacionamento com os colegas. Observe-se o quadro seguinte.

Quadro nº 12 - Percepção das dificuldades que sentiram os sujeitos inquiridos durante o seu percurso escolar

Dificuldades que sentiram os inquiridos durante o seu percurso escolar	n	%
Dificuldades de aprendizagem	73	18,81
Relacionamento com colegas	17	4,38
Relacionamento com professores	34	8,76
Adaptação à escola	51	13,14
Nenhumas	185	47,68
Outras ⁴⁰	28	7,22
Total	388⁴¹	100

A este respeito alguns dos sujeitos entrevistados salientam que,

“E: Durante o seu percurso escolar teve dificuldades?

I: Sim, tive algumas dificuldades de aprendizagem, por exemplo” (excerto da entrevista do sujeito *nº 1*).

“I: Concluiu o seu percurso escolar sem dificuldades?

E: Sim, com sucesso (excerto da entrevista do *sujeito nº 6*).

No que respeita aos *projectos escolares* que os adultos consideravam na altura, a leitura do quadro nº12 permite-nos constatar que 44,24% dos sujeitos pretendiam obter a escolaridade mínima obrigatória, seguindo-se 20% desejavam obter um curso de formação profissional, 17%, 27% dos adultos pretendiam ingressar no Ensino Superior, 12,73% queriam concluir um curso da escola comercial e industrial, 3,33% não tinham nenhum projecto e 2,42% tinham outros projectos.

Quadro nº 13 - Projectos escolares dos sujeitos inquiridos enquanto alunos

Projectos escolares enquanto aluno	n	%
Obter a escolaridade mínima obrigatória	146	44,24
Obter um curso de formação profissional	66	20
Concluir um curso da escola industrial e comercial	42	12,73
Obter uma formação superior	57	17,27
Nenhum	11	3,33
Outros	8	2,42
Total	330	100

⁴¹ Os sujeitos tiveram a possibilidade de seleccionar mais de que uma opção.

No que respeita aos *projectos profissionais, pessoais e formativos dos sujeitos inquiridos antes de iniciarem o processo de RVCC*, a leitura do quadro nº 13, permite-nos referir que 19,10% pretendiam aumentar as suas habilitações literárias, 18,54% dos sujeitos inquiridos pretendiam progredir na carreira, 10,39% pretendiam vir a frequentar um curso de formação profissional, 9,83% desejavam arranjar um emprego, 8,43% revelaram que pretendiam mudar de profissão, 7,87% queriam adquirir mais conhecimentos, 7,58% aspiravam a valorização pessoal e profissional, 7,30% desejavam adquirir mais estabilidade no seu emprego, 4,78% dos sujeitos pretendiam prosseguir nos estudos, 2,25 ambicionavam inserir-se no mercado de trabalho, 1,69% pretendiam vir a trabalhar por conta própria, 0,84% queriam saber o valor daquilo que aprenderam ao longo da vida e dois inquiridos (0,56%) pretendiam obter a carteira profissional e outros dois tinham em mente projectos culturais. Por último, um inquirido (0,28%) pretendia aumentar a sua auto-estima.

Quadro nº 14 - Projectos dos sujeitos inquiridos antes de iniciarem o PRVCC

Projectos dos inquiridos antes de entrarem para o Centro	n	%
Mudar de profissão	30	8,43
Arranjar emprego	35	9,83
Progredir na carreira	66	18,54
Inserir-se no mercado de trabalho	8	2,25
Trabalhar por conta própria	6	1,69
Estabilidade profissional	26	7,30
Frequentar um curso de formação profissional	37	10,39
Obter carteira profissional	2	0,56
Adquirir mais conhecimentos	28	7,87
Proseguir nos estudos	17	4,78
Aumentar as habilitações literárias	68	19,10
Valorização pessoal/profissional	27	7,58
Projectos culturais	2	0,56
Saber o valor do que aprendeu ao longo da vida	3	0,84
Melhor auto-estima	1	0,28
Total	356⁴²	100

⁴² Nesta questão os sujeitos podem optar por mais do que uma possibilidade de resposta.

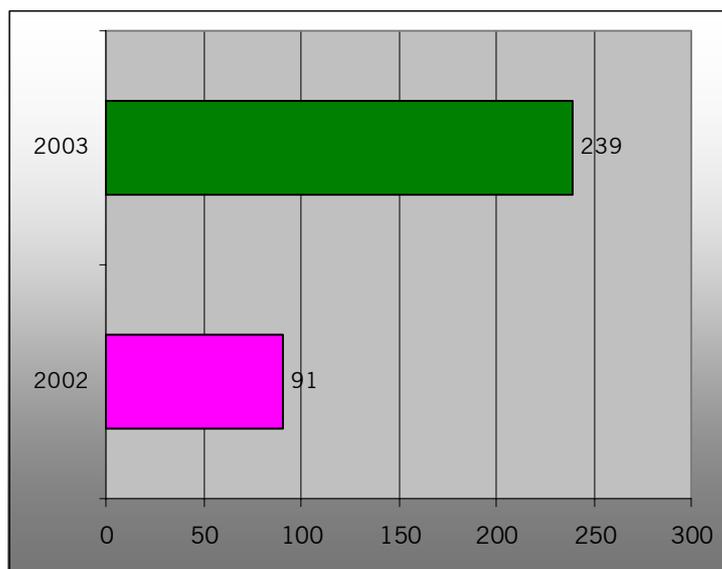
Em síntese, podemos concluir que antes de iniciarem o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, os adultos inquiridos revelaram possuir projectos quer de ordem pessoal, formativa ou profissional para sua vida, com uma forte incidência em projectos que dizem respeito ao plano profissional.

2. O PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

O Sistema Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências tem como objectivo dar a oportunidade a todas as pessoas adultas, com mais de 18 anos, de reconhecerem oficialmente as competências, conhecimentos e saberes que foram adquirindo ao longo da vida nos mais variados contextos (formais, não - formais e informais), mediante atribuição de um certificado equivalente ao 3º, 2º e 1º Ciclo do Ensino Básico.

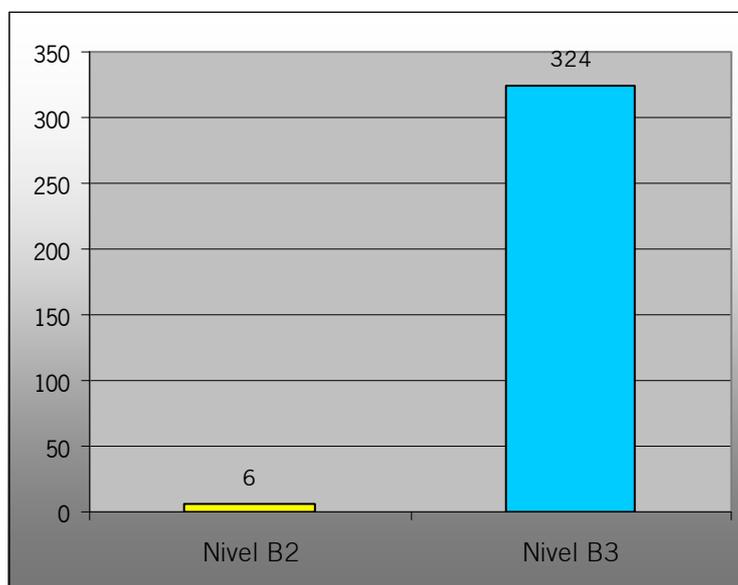
Da análise efectuada aos inquéritos por questionário administrados aos 330 sujeitos certificados pelos Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave, foi possível aferir que no ano 2002 e 2003 foram certificados 91 e 239 adultos respectivamente.

Gráfico nº 6 - Ano em que os sujeitos inquiridos obtiveram certificação



O nível de certificação obtido pelos adultos, e tal como se pode ver no gráfico nº7, situa-se maioritariamente no nível B3 (324 adultos), o equivalente ao 3º Ciclo do Ensino Básico, tendo apenas 6 adultos obtido a certificação com nível B2 equivalente ao 2º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, cinco destes adultos revelaram que pretendem regressar ao Centro, logo que adquirirem as competências necessárias, exigidas pelo referencial de Competências-Chave, com objectivo que obtenham certificação equivalente ao nível B3, enquanto um sujeito ainda não sabe se o pretende fazer.

Gráfico nº 7 - Nível de Certificação obtido pelos sujeitos



A incidência da certificação ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico resulta do facto dos adultos inscritos no Centro de RVCC do Vale do Ave possuírem maioritariamente o 2º Ciclo do Ensino Básico Completo, tal como se pode ver no quadro nº4. Importa aqui salientar, que de acordo com os resultados definitivos dos Censos 2001, cerca de 64,8% da população residente em Portugal possuía no máximo o 2º Ciclo do Ensino Básico, não atingindo desta forma, a escolaridade mínima obrigatória actual de nove anos. Aliás, o contexto Nacional caracteriza-se, também, por baixos níveis de qualificação profissional, de escolarização e de literacia (cf. Benavente, 1996).

Por último, interessa referir que até à data da realização deste estudo não se verificou nenhuma certificação com nível B1, o equivalente ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente *aos principais motivos que mobilizam as pessoas à realização do Processo de RVCC*, verificamos que: 27,7% apontam a progressão na carreira profissional, 16,03% referem a realização pessoal, 12,59% mencionaram o acesso a cursos ou acções de formação, 11,90% destacaram a progressão nos estudos, 9,31% procuravam saber o valor do que aprenderam ao longo da vida, 8,45% pretendiam mudar de emprego, 7,59% vislumbravam inserirem-se no mercado de trabalho, 4,48% perspectivam adquirir mais conhecimentos para poder ajudar os filhos nos trabalhos escolares, 1,55% procuravam obter a carteira profissional e 1,03% apontam outros motivos

Quadro nº 15 - Motivos pelos quais os sujeitos inquiridos se inscreveram no CRVCC

Motivos pelos quais se inscreveu no Centro	n	%
Inserção no mercado de trabalho	44	7,59
Mudança de emprego	49	8,45
Progressão na carreira profissional	157	27,07
Progressão nos estudos	69	11,90
Acesso a cursos e acções de formação profissional	73	12,59
Realização pessoal	93	16,03
Tirar a carta de condução	0	0
Obter a carteira profissional	9	1,55
Adquirir mais conhecimentos para poder ajudar os filhos nos trabalhos escolares	26	4,48
Saber o valor do que aprendi ao longo da vida	54	9,31
Outras	6	1,03
Total	580⁴³	100

Os excertos que apresentamos de seguida e que foram extraídos das entrevistas efectuadas aos adultos permitem-nos reforçar as ideias anteriormente apresentadas:

“[...] o facto de não ter o 9º ano de escolaridade constituiu em algum momento da sua vida um obstáculo em termos profissionais?”

⁴³ Nesta questão os sujeitos podem optar por mais do que uma possibilidade de resposta.

E: Era sempre um obstáculo, principalmente para efeitos profissionais” (excerto da entrevista do *sujeito n.º 3*).

“Eu já tinha o 5º ano antigo, mas faltavam duas disciplinas, o que não me dava direito de obter um certificado com 2º Ciclo Completo. Embora, no emprego não necessitasse e dado que já tinha atingido o topo da carreira eu achava que por uma questão de valorização pessoal tinha a necessidade absoluta de completar esse Ciclo e partir para outro” (excerto da entrevista do *sujeito n.º 1*).

I: Quais os motivos que o levaram a inscrever-se no Centro?

E: Porque queria satisfazer aquilo que nunca tinha conseguido por dificuldades económicas dos meus pais.

I: Veio cá por realização pessoal?

E: Sim, realização pessoal” (excerto da entrevista do *sujeito n.º 4*).

Do exposto, concluímos que as razões mais apontadas pelos inquiridos situam-se a dois níveis: progressão na carreira profissional (apontado 157 sujeitos) e realização pessoal (93 sujeitos). Esta ideia articula-se com os resultados obtidos pelos trabalhos de investigação levados a efeito por Almeida, em que

“[...] a motivação das pessoas para realizar o processo de RVCC se divide principalmente em duas grandes categorias: progressão na carreira e realização pessoal” (2003, p.138)

e pelo estudo levado a cabo pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos – CIDEDEC, segundo o qual se constatou que a razão mais frequentemente apontada pelos adultos prende-se “com desejo de realização/valorização pessoal (20%) seguida de perto pela melhoria de empregabilidade (17,6%) e pela progressão na carreira (17%)” (CIDEDEC, 2004, p.31).

3. EFEITOS DO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: NO PLANO PESSOAL, PROFISSIONAL E FORMATIVO.

3.1. Efeitos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no *plano pessoal*

A metodologia subjacente ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, assente no Balanço de Competências, permite aos adultos identificarem e reconhecerem as competências que adquiriram ao longo da vida e com a vida em diferentes contextos (formais, não formais e informais).

Este processo implica da parte dos adultos uma postura activa de participação, envolvimento e de iniciativa mediante a elaboração de um *dossier pessoal*, o qual comporta na sua fase final o conjunto das actividades elaboradas pelos mesmos com apoio personalizado e atento de um profissional de RVCC e dos formadores das quatro áreas de Competências-chave (Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Tecnologias da Informação e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade).

Este processo de desocultação de saberes, conhecimentos e competências incita os adultos a redescobrirem conhecimentos, saberes e competências que desconheciam e que até julgavam mesmo que não eram detentores, promovendo o auto-conhecimento dos mesmos e potenciando a aquisição de outros saberes e conhecimentos.

Da mesma forma, na presente investigação, alguns dos sujeitos inquiridos quando confrontados com a pergunta “quais os efeitos da certificação teve na sua vida pessoal?” referiram: “foi importante reconhecer o que aprendi ao longo da vida”, tendo servido o processo para “eu me afirmar um pouco mais e reconhecer as minhas competências com mais convicção”.

Este processo de tomada de consciência dos saberes que aprenderam ao longo da vida teve implicações em outros aspectos tais como: reconhecimento de aprendizagens; reconhecimento das suas competências; aumento da auto-estima e bem-estar e felicidade. Em relação a estes últimos aspectos os sujeitos referiram: “tornei-me numa pessoa mais auto-confiante e capaz de me propor a novos desafios”; “senti que sou capaz de ir mais além”; “sinto-me capaz de fazer muito mais”; “sinto-me capaz de enfrentar a concorrência própria do mercado de trabalho”; “foi muito bom, sinto-me mais realizada e motivada para continuar a estudar”; “sjudo mais os meus filhos nos trabalhos escolares e uso mais o computador”; “tornei-me numa pessoa mais auto-confiante e mais motivada pela vida social e como o meu marido tem 12º ano de escolaridade já não me sinto tão inferior”.

Este facto revela que os adultos ao adquirirem mais auto-confiança sentem-se mais capazes de se proporem a novos desafios. Desafios, estes, relacionados com a sua capacidade de ir mais além do que até então se consideram capazes, referimo-nos à vontade demonstrada por alguns dos inquiridos em investirem na vertente formativa nomeadamente no prosseguimento dos estudos, em termos profissionais sentem-se mais capazes de competirem no mercado de trabalho e em termos sociais mais motivados para determinadas questões de cunho social.

Estritamente relacionado com aspectos de realização pessoal, outros adultos salientam “senti-me mais realizada quer a nível pessoal como profissional”; “tenho mais confiança em mim”; “até ao momento deu-me um certo conforto pois já não tenho apenas o 7º ano de escolaridade”; “aumento da minha realização pessoal, pois sinto-me “outra”; “senti-mo mais valorizada, melhor comigo própria e mais segura. Mais feliz pela felicidade dos meus filhos face à minha força de vontade”.

A este respeito não podemos esquecer que entre os vários motivos apontados pelos adultos para a entrada em PRVCC encontramos o desejo de realização pessoal/valorização pessoal.

Uma consequência natural dos adultos (ao relembrares o conjunto de saberes que adquiriram ao longo da vida e a sua tomada de consciência) permite o aumento da auto-estima constituindo um outro aspecto importante em termos de efeitos do PRVCC na vida das pessoas, tal como se como se depreende das seguintes afirmações: “aumento da minha auto-estima sentindo-me mais capaz para enfrentar o dia a dia”; “vejo a vida de outra forma, de uma forma mais positiva”; “sinto-me uma pessoa mais aberta e com mais vontade de desenvolver-me em termos pessoais”.

No estudo efectuado por Almeida (2003) conclui-se que

“[...] ao longo do processo podemos verificar que existe [por parte do adulto] um crescente conhecimento de si, que passa, neste processo, essencialmente pelo auto-reconhecimento e reconhecimento das suas competências” (p.165). “O utente adquire um maior auto-conhecimento, nomeadamente das competências que possui, que foi adquirindo ao longo da sua vida e aqueles que será útil vir adquirir. Esta tomada de consciência do que se sabe, do que é capaz, ou do que ainda não é capaz, funciona como um mecanismo capaz de nutrir a confiança do sujeito relativamente às suas capacidades, contribuindo para uma visão mais realista de si próprio” (p.166) [...] “o processo de RVCC, proporciona um melhor bem-estar da pessoa consigo própria. Se o reconhecimento das competências por parte do adulto o torna mais confiante, simultaneamente eleva a sua auto-estima, porque ele se sente mais capaz. À medida que as competências dos utentes vão sendo reconhecidas pelos outros, vão sendo também auto-reconhecidos, o que eleva a auto-estima, tornando o utente mais confiante e portanto mais determinado no seu agir”(p.176).

O estudo levado acabo pelo Cidec (2004) revela que

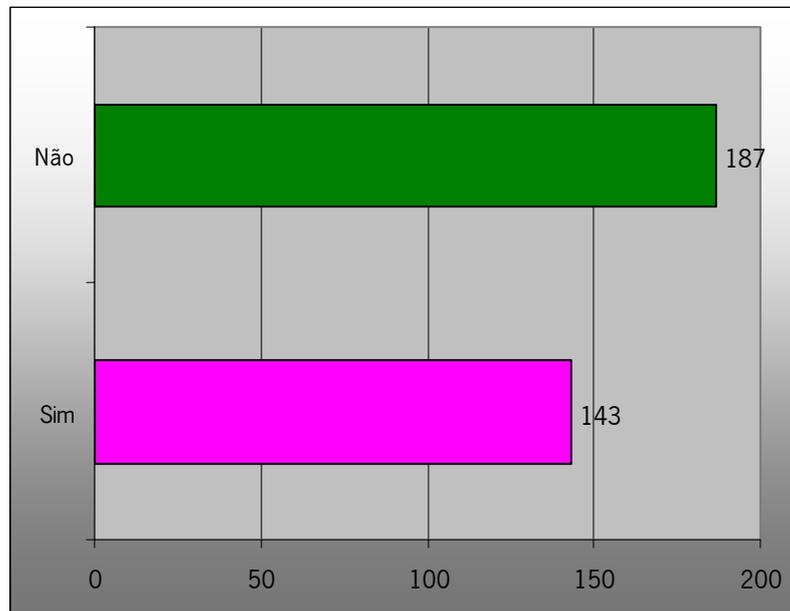
“[...] cerca de 53% e 39% dos adultos inquiridos que desenvolveram o respectivo questionário afirmaram que o processo de RVCC teve um contributo, respectivamente, «muito importante» e «importante» para o reforço da auto-estima e da auto-valorização” (p.32)

No que diz respeito ao presente estudo nota-se a mesma tendência, pois os adultos inquiridos revelam com muita frequência que o PRVCC, em termos pessoais, contribuiu bastante para sua realização/valorização pessoal.

3.2. Efeitos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no *plano profissional*

No que respeita aos *efeitos da certificação* em termos profissionais podemos verificar, mediante a análise do gráfico nº 8, que 143 sujeitos afirmam que a certificação obtida teve efeitos no seu percurso profissional contra 187 sujeitos que revelaram que a certificação não introduziu qualquer mudança no seu trajecto profissional.

Gráfico nº 8 - Mudanças na vida profissional dos sujeitos inquiridos após certificação



Quanto ao *tipo de efeitos produzidos pelo PRVCC, no percurso profissional*, e tal como se pode constatar no quadro nº 15, conclui-se que 44,12% referem ter progredido na carreira profissional, 18,14% obtiveram aumento salarial, 12,75% mudaram de emprego, 10,78% inseriram-se no mercado de trabalho, 10,29% referem outros motivos e 3,92 % obtiveram a carteira profissional.

Quadro nº 16 - Tipo de efeitos introduzidas na vida profissional dos sujeitos inquiridos após certificação

Mudanças introduzidas na vida profissional dos adultos após certificação	n	%
Progressão na carreira profissional	90	44,12
Mudança de emprego	26	12,75
Aumento salarial	37	18,14
Inserção no mercado de trabalho	22	10,78
Obtenção de carteira profissional	8	3,92
Outras	21	10,29
Total	204⁴⁴	100

⁴⁴ Nesta questão os sujeitos podem optar por mais do que uma possibilidade de resposta.

A este respeito e em resultado das *entrevistas efectuadas a sete sujeitos* é possível observar:

“A mim deu-me uma satisfação muito grande. Tornou possível adquirir aquilo que eu tinha e não conseguia provar, os meus conhecimentos. Portanto, senti-me contentíssima [...] ao nível profissional também me dava jeito subir na carreira e ter um aumento salarial. Em termos profissional foi fantástico” (excerto da entrevista do *sujeito n.º 2*).

“Permitiu-me mudar de emprego e adquirir mais conhecimentos” (excerto da entrevista do *sujeito n.º 5*).

“Só podia ficar com a quota como sub director porque obtive a certificação com 9º ano de escolaridade. Ou seja, era me exigido o 9º ano. Aliás para ser Director da Escola tenho de ter o 12º ano de escolaridade”[...] Agora faço todo o serviço inerente ao director, por ter comprado a quota e por ter obtido o 9º ano de escolaridade” (excerto da entrevista do *sujeito n.º 3*).

“Em termos profissionais não teve nenhum efeito, porque também não era esse o objectivo, pois eu pretendia continuar a estudar e entrar no Ensino Superior” (excerto da entrevista do *sujeito n.º 7*).

O estudo levado a efeito pelo CIDEDEC (2004) permite concluir a este respeito, que

“[...] 20% dos adultos que exerciam uma actividade por conta de outrem e que consideravam, no momento da inscrição no processo de RVCC, que essa possibilidade não existia, mudaram de opinião seis meses após a certificação. Ora, a situação oposta, ou seja, os adultos que consideravam à partida que existia uma possibilidade de subida de carreira e que, seis meses após a certificação, já não têm essa opinião, é de apenas 2,5%. Deste modo a certificação de competências [...] parece estar a contribuir para a criação de expectativas em termos de progressão na carreira” (p.52).

Em *termos contratuais*, tal como se pode perceber pela interpretação e análise dos dados apresentados pelo quadro n.º 16, que após os processo de certificação, 75,59% dos sujeitos possuem um contrato sem termo, 16,65% têm contrato sem termo, 5,42% desenvolvem trabalho temporário sem contrato e 2,37% prestam serviços a recibos verdes.

Quando se compara a situação contratual antes e após o processo de certificação, concluímos, com base na leitura dos dados do quadro seguinte, que as mudanças mais representativas se verificam em termos do contrato sem termo e com

termo. Efectivamente, antes do processo de certificação 198 sujeitos possuíam um contrato sem termo, aumentou para 223 o número de sujeitos na mesma situação profissional após a certificação. No que se refere a situação de contrato com termo, concluímos que antes da certificação existiam 30 sujeitos, passando a existir 49 casos na mesma situação após certificação. Este facto revela que o processo de Certificação poderiam ter efectivamente contribuído para alteração desta situação. A este respeito importa mencionar, mais uma vez, o estudo do CIDEAC (2004) onde se conclui que

“Os efeitos da certificação também parecem estender-se ao vínculo contratual dos adultos. Assim sendo, é de destacar que cerca de 15% dos TOC que possuíam um contrato com termo no momento da inscrição, já eram «efectivos» seis meses após a obtenção do respectivo certificado” . [...]” Passados seis meses da certificação esta parece produzir ainda algum efeito sobre o vínculo contratual dos adultos, dado que 14,3% dos adultos que possuíam um contrato a termo certo, seis meses após a certificação, passaram a ter um contrato de trabalho sem termo”(p.51).

Quadro nº 17 - Situação contratual dos sujeitos inquiridos antes e após o processo de certificação

Situação Contratual dos inquiridos	Antes		Após	
	n	%	n	%
Contrato sem termo	198	79,52	223	75,59
Contrato com termo	30	12,055	49	16,65
Prestação de serviços/recibos verdes	3	1,20	7	2,37
Trabalho temporário sem contrato	18	7,23	16	5,42
Total	249	100	293	100

Quanto à *classificação das profissões dos adultos após a certificação*, verificamos que 39,50% de sujeitos desenvolvem profissões enquadradas na categoria de operários não qualificados, 17,06% têm profissões do tipo operários, artífices e vendedores, 15,70% exercem profissões que se inserem na categoria de pessoal de serviço e vendedores, 12,29% são operadores de instalação e máquinas e trabalhadores de montagem, 7,17% pertencem ao pessoal administrativo e similares, 6,14% são técnicos profissionais de nível intermédio, 1,71% pertencem a especialistas das profissões

intelectuais e científicas. Apenas um caso desenvolve uma profissão que se insere na categoria de agricultores e trabalhadores qualificantes na agricultura.

Comparando as profissões desenvolvidas, antes e após a certificação, verificamos um aumento de trabalhadores não qualificados (de 34,72% para 39,50%), de pessoal de serviços e vendedores (de 14,72% para 15,70%), de operadores de instalação e máquinas e trabalhadores da montagem (de 11,70% para 12,29%), de pessoal administrativo e similares (de 6,79% para 7,17%). Consta-se um decréscimo no número de trabalhadores que inserem na categoria de operários, artífices e vendedores (de 22,64% para 17,06%). Esta situação pode ser observada no quadro que seguidamente apresentamos:

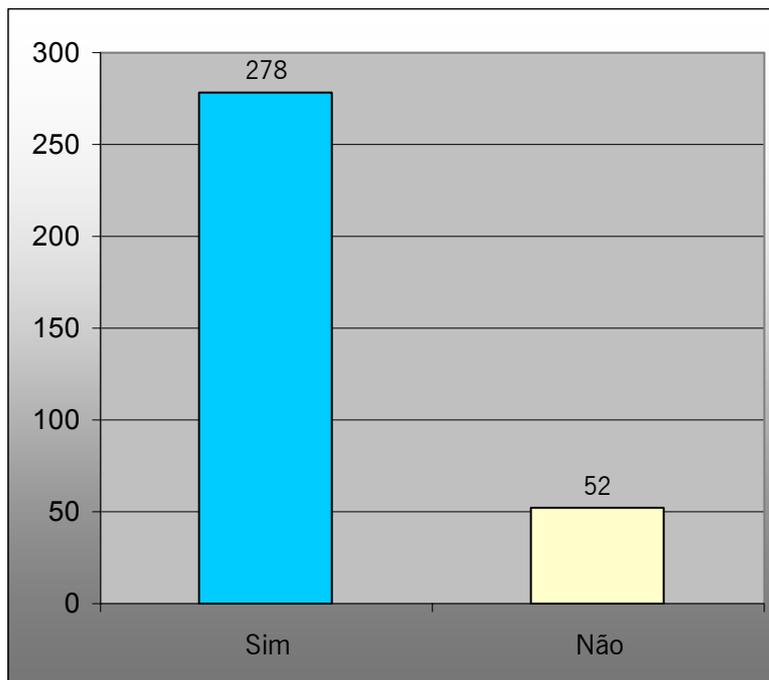
Quadro nº 18 - Profissão dos sujeitos inquiridos antes e após certificação

Profissão	Antes		Após	
	n	%	n	%
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	3	1,13	5	1,71
Técnicos Profissionais de nível intermédio	17	6,42	18	6,14
Pessoal administrativo e similares	18	6,79	21	7,17
Pessoal dos serviços e vendedores	39	14,72	46	15,70
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	5	1,89	1	0,34
Operários, artífices e trabalhadores similares	60	22,64	50	17,06
Operadores de instalação e máquinas e trabalhadores da montagem	31	11,70	36	12,29
Trabalhadores não qualificados	92	34,72	116	39,50
Total	265	100	293	100

3.3. Efeitos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências no plano formativo

No que respeita aos *efeitos da certificação em termos formativos* na vida dos adultos, da leitura do gráfico nº 9, podemos concluir que a certificação surtiu efeitos numa grande parte dos inquiridos (278 casos contra 52 sujeitos).

Gráfico nº 9 - Efeitos da certificação ao nível do percurso formativo



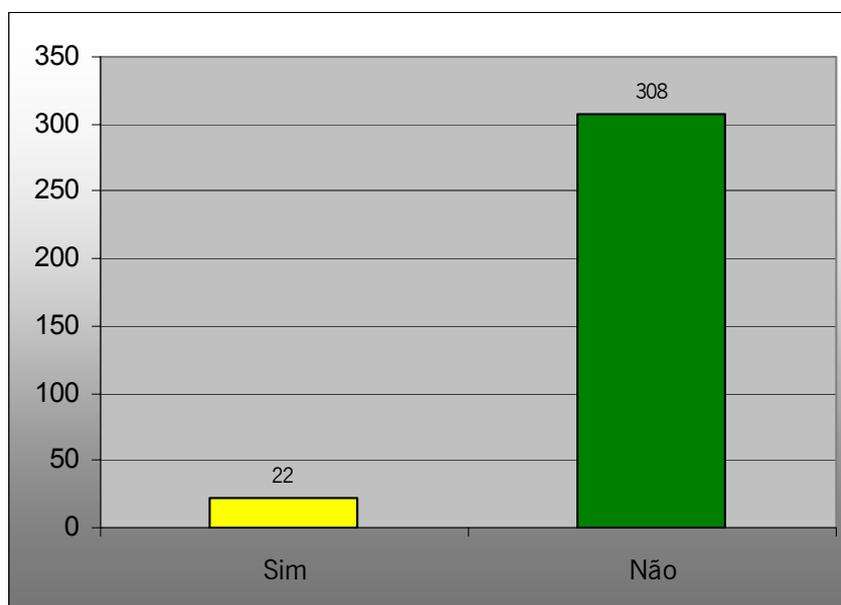
No que respeita aos *tipos de mudanças introduzidas no percurso formativo*, verificamos que: 39,64% dos inquiridos referem que procuraram mais cursos e acções de formação profissional, 28,70% aumentaram o seu interesse pelas tecnologias da informação e comunicação, 15,23% adquiriram novos hábitos de leitura e escrita, 10,60% ficaram mais motivados para certas questões de ordem social, 4,86% referem ter prosseguido os estudos e, por fim, 4 (0,88%) sujeitos mencionam outras mudanças. Ver quadro que se segue:

Quadro nº 19 - Mudanças introduzidas no percurso formativo dos sujeitos inquiridos após certificação

Mudanças introduzidas no percurso formativo dos adultos após certificação	n	%
Continuidade nos estudos	22	4,86
Maior procura de cursos e acções de formação profissional	180	39,74
Aumento do interesse pelas tecnologias da Informação e Comunicação	130	28,70
Adquiriu novos hábitos de leitura e escrita	69	15,23
Ficou mais motivado para certas questões de ordem social	48	10,60
Outras	4	0,88
Total	453⁴⁵	100

Salientamos uma vez mais que 22 sujeitos contra 308 prosseguiram os estudos no âmbito do Sistema Regular (Ensino Recorrente), tal como se observa no gráfico abaixo apresentado.

Gráfico nº 10 - Número de sujeitos inquiridos que referiram ter voltado a estudar no Ensino Regular



Dos 22 adultos que prosseguiram os estudos após conclusão do Processo de RVCC, encontramos 12 sujeitos do sexo masculino (55%) e 10 do sexo feminino (45%).

⁴⁵ Nesta questão os sujeitos podem optar por mais do que uma possibilidade de resposta.

Em termos de faixa etária, podemos dizer que à semelhança da totalidade da amostra, predomina o grupo etário dos 20-35 (13 sujeitos) anos de idade, seguindo-se o grupo etário dos 46-55 anos (5 sujeitos) e, por último, o grupo dos 36 aos 45 anos de idade (4 sujeitos).

Quanto às habilitações dos sujeitos que referem ter retomado os estudos, e de acordo com o quadro nº 19, observamos que mais da maioria (68,18%) tinham frequentado o 3º Ciclo do Ensino Básico.

Segundo o estudo realizado pelo CIDEC (2004), o qual analisou com atenção esta dimensão verificou-se que

“A grande maioria (72,3%) dos adultos certificados que responderam ao inquérito e que prosseguiram nos estudos já haviam frequentado o 3º Ciclo do Ensino Básico”(p. 54).

Conclui-se que os 22 sujeitos que continuaram a estudar, referiram que os motivos que os levaram a deixar de estudar prenderam-se sobretudo com as dificuldades económicas e financeiras do seu agregado familiar.

Quadro nº 20- Habilitações dos adultos que prosseguiram os estudos

Habilitações do sujeitos	n	%
6º ano completo	7	31,82
7º ano incompleto	3	13,64
7º ano completo	2	9,09
8º ano incompleto	1	4,55
8º ano completo	2	9,09
9º ano incompleto	7	31,82
Total	22	100

O estudo do CIDEC (2004) reforça este facto, ao demonstrar que,

“o motivo de interrupção de estudos (antes do processo de RVCC) mais frequentemente apontado pelos adultos certificados revela a preponderância das dificuldades económicas (44,6%), seguidas pelo surgimento de uma oportunidade de trabalho (23,5%) e por questões de índole familiar (21,6%) (p.54).

Com base nos relatos dos *sujeitos entrevistados*, parte dos adultos que prosseguiram os estudos no Ensino Recorrente já detêm unidades capitalizáveis concluídas com sucesso. Da mesma forma os sujeitos entrevistados demonstraram empenho motivação face aos estudos. Aliás os seguintes excertos elucidam claramente esta realidade:

"Já tenho o 11º ano completo... faltam-me apenas 8 unidades para concluir o 12º, e 6 unidades para concluir inglês, 1 unidade a português, 1 unidade a filosofia...com notas boas e estou ansiosa por concluir. No início foi um bocado complicado porque eu estava à espera de um tipo de ensino que já tinha frequentado no meu tempo de estudante, mas nós no fundo somos autodidactas e se tivermos dúvidas recorremos ao professor. Somos um grupo de alunos de diversos anos, níveis e unidades na sala o que para o professor é complicado, pois ora está comigo num nível e matéria e logo de seguida vai a um colega de outro nível e outra unidade. No início foi um bocado complicado a adaptação. Já não estudava à 30 anos e muitos anos, depois o método de ensino não foi o que estava à espera... mas está a correr muito bem.

I: E depois de concluir o 12º ano?

E: Eu gostava de concluir o que deixei a meio: o curso de Belas artes. Agora não sei se vou ter facilidade em conciliar tudo na minha vida" (excerto da entrevista do *sujeito nº 2*).

"Tenho várias unidades concluídas quer do 10, 11 e 12º ano no ensino recorrente e com muito boas notas"[...] "A mais baixa foi 14 valores, mas também não tenho nenhuma nota com 20 valores, porque o professor disse: não te vou dar nenhum 20 porque nunca o fiz a nenhum aluno" (excerto da entrevista do *sujeito nº 7*).

Das 22 pessoas que voltaram a estudar, as principais dificuldades com que se confrontaram relacionam-se com dificuldade de adaptação ao método de ensino ao nível do ensino recorrente e à própria escola (6 sujeitos), dificuldades de aprendizagem ao nível do Português e de uma língua estrangeira nomeadamente Inglês (5 sujeitos), dificuldades em articular a vida escolar com profissional apontando a este nível a falta de disponibilidade em ser assíduo às aulas e reforçando, a este respeito, a flexibilidade e rapidez subjacente ao Processo de RVCC, o qual do ponto de vista de alguns sujeitos era possível articular a vida profissional com as sessões de RVCC. No entanto, seis sujeitos mencionaram não terem sentido qualquer tipo de dificuldade em terem retomado os estudos.

"No início foi um bocado complicado a adaptação. Já não estudava à 30 anos e muitos anos, depois o método de ensino não foi o que estava à espera... mas está a correr muito bem" (excerto da entrevistado *sujeito nº 2*)

“Que tipo de dificuldades teve quando regressou à escola? [...] Apenas tive algumas dificuldades em Português. Confesso que dou bastantes erros. Mas gosto muito de ler, só que não presto atenção como as palavras se escrevem” (excerto da entrevista do *sujeito n.º 7*).

Porém, importa ter em consideração que 175 adultos revelaram pretender estudar num futuro próximo. Este facto, evidencia que o processo de RVCC desperta o interesse dos adultos, motivando-os para processos de educação formal e não formal (cursos e acções de formação) ou para os considerarem mesmo como uma hipótese em termos de um futuro projecto pessoal.

Os motivos apontados pelos 175 sujeitos, em continuar a estudar relacionam-se: com progressão na carreira (50 sujeitos), necessidade de adquirirem mais conhecimentos (40 sujeitos), valorização pessoal nomeadamente elevação da auto-estima, sentir-se melhor em sociedade (30 sujeitos), ingressar em determinados cursos e acções de formação (11 sujeitos), frequentar ensino superior (7 sujeitos), concluir o 12º ano de escolaridade (17 sujeitos), valorização pessoal (8 sujeitos), mudar de emprego (1 sujeito), ter mais habilitações podendo abrirem-se novas “portas” no mercado de trabalho (11 sujeitos).

Os 52 sujeitos que responderam não pretender retomar os estudos, justificam a sua opção do seguinte modo: dificuldade em articular a vida profissional com a formativa (35), não possuir idade para continuar a estudar (9), falta de motivação (4), não possuir habilitações suficientes para seu actual emprego (2), não faz parte do seu projecto de vida (2).

Em síntese, o processo de RVCC contribui para (re)definição de projectos de vida quer em termos profissionais, formativos e pessoais. A este respeito destacamos algumas das afirmações de alguns dos sujeitos inquiridos: “adquiri um pouco de orgulho e estímulo para um futuro escolar mais alargado”; “fiquei mais motivada para continuar a estudar”; “adquiri novos hábitos de leitura e escrita”; “tornei-me numa pessoa mais

activa” Os elementos certificados revelam-se igualmente muito motivados face à possibilidade deste processo vir ser alargado ao 12º ano de escolaridade, referindo:

“Se o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências for alargado ao 12º ano de escolaridade?

E: Era o primeiro a inscrever-me e aconselharia outras pessoas” [...] “Pretendo concluir o 12º ano de escolaridade e possivelmente ir mais além, gostava de frequentar a Licenciatura em Direito. Tenho algumas bases não na área do direito substantivo mas na área do direito processual. Tenho necessidade de saber mais. Aprender mais...” (excerto da entrevista do *sujeito n.º 1*)

“I: Se este processo fosse alargado ao 12º ano de escolaridade gostaria de fazê-lo?

E: sim, claro” (excerto da entrevista do *sujeito n.º 5*).

“Pretendo terminar no próximo ano o 12º ano e entrar na faculdade no próximo ano em psicologia” (excerto da entrevista do *sujeito n.º 7*).

“Porque sou sonhador, no bom sentido do termo, e porque a esperança é a última coisa a morrer, creio que [depois da obtenção] da certificação ao nível B3, o passo seguinte é o 12º ano. O 12º ano em si não é um fim, embora muito bom e útil, mas também um patamar que permite sonhar em voos mais altos – Quem sabe?! (extracto do *dossier pessoal* do *sujeito n.º 6*)

Por último, quando confrontados com a questão se recomendariam/aconselhariam o PRVCC a outras pessoas, obtivemos várias respostas que remetem para diferentes dimensões: ordem profissional, pessoal ou formativo, mas também com aspectos estritamente relacionados com a metodologia e organizacionais subjacentes ao Processo de RVCC.

No que respeita aos aspectos metodológicos e organizacionais, estes prendem-se fundamentalmente com a metodologia do balanço de competências, com a duração e o horário do PRVCC. A este respeito passaremos a transcrever algumas das afirmações de alguns dos sujeitos, que se prendem com estes últimos aspectos:

“[...] é uma forma fácil de obter um certificado”; “[...] é uma maneira fácil e rápida de obter o 9º ano de escolaridade”; “Achei um processo extremamente interessante, curto e não ocupa muito tempo e ficamos com uma mais valia”; “[...] é um processo rápido”; “Achei interessante a metodologia do processo” e “Acho que constitui uma boa opção para quem tiver dificuldade em conciliar a vida profissional e os estudos”.

Outros sujeitos recomendavam o PRVCC pois reconhecem que, o mesmo, poderá constituir uma excelente oportunidade em termos pessoais, formativos e profissionais, salientando a este respeito que este permitiu:

“Reconhecerem as competências que aprenderam”; “ É uma boa maneira de recuperar o tempo perdido”; “ Permite as pessoas valorizarem-se pessoal e profissionalmente”; “Porque valorizamos e podemos continuar os estudos”; “ É uma forma das pessoas descobrirem as suas capacidades”; “Constitui uma boa oportunidade de aumentar a escolaridade”; “ Porque acho que acho que foi bastante proveitosos na medida em que completei o 9º ano de escolaridade que poderá ser muito útil na minha carreira profissional”; “ É o reconhecer de uma vida”; “ É uma mais valia a nível pessoal e profissional”; “Para estarem mais qualificados para o mercado de trabalho”; “ Para valorizar as competências adquiridas ao longo da vida obtendo uma certificação muito útil”; “Constitui uma boa forma das pessoas saberem o valor daquilo que aprenderam ao longo da vida” e “Faz-nos pensar naquilo que nós achamos que não éramos capazes de fazer”.

Em síntese, da análise efectuada dos *dossiers pessoais* dos adultos entrevistados encontramos excertos interessantes relativamente à importância que os mesmos atribuem ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

A este respeito alguns deles referem que

“Este processo constitui uma excelente oportunidade das pessoas reconhecerem aquilo que afinal aprenderam ao longo da vida. É um processo muito interessante que penso que as outras pessoas irão de gostar de o frequentar” (excerto do *dossier pessoal* do *sujeito n.º 6*).

CONCLUSÕES

É chegado o momento de tecermos algumas considerações e reflectirmos em torno de todo o percurso trilhado que nos fez chegar até este momento. Uma caminhada longa que nos permitiu crescer, aprender, desenvolver e consolidar competências em investigação e conhecer de perto uma realidade nova e em forte implementação no nosso país - Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Neste trabalho procurámos também conhecer melhor outros dispositivos de reconhecimento de competências existentes na Europa, tendo elegido para o efeito, além da realidade portuguesa, a de França e de Espanha. O estudo dos dispositivos de certificação existentes nestes países permitiu-nos saber quais os movimentos formalizados neste domínio, conhecendo outras formas possíveis de certificação. Da análise efectuada várias foram as conclusões que tiramos. Primeiro, e apesar da proximidade destes países, revelou-se surpreendente saber que a Espanha não possui grande tradição em termos de certificação de competências, estando imbuída em torno do ênfase colocado nas aprendizagens formais. Em relação à França foi com muito entusiasmo que nos apercebemos das semelhanças existentes entre os dispositivos de balanço de competências e o RVCC. No entanto, e pela longa tradição, este dispositivo apresenta-se como um processo sólido, mas flexível e orientado e, tal como acontece em Portugal, virado para uma forte valorização das aprendizagens adquiridas ao longo da vida. Um outro dispositivo existente em França denominado por *Validation des Acquis Professionnels* e que também foi alvo da nossa atenção apresenta-se como uma estrutura bastante adequada às necessidades de certificação de competências profissionais e, que do nosso ponto de vista deveria ser tomado como referência por outros países, nomeadamente por Portugal.

Este trabalho permitiu consolidar a ideia de que hoje, mais do que nunca, importa colocar aos dispor das pessoas, ofertas de Educação e Formação que permitam valorizar aquilo que aprenderam ao longo do seu percurso de vida. Se actualmente se fala tanto em *aprendizagem ao longo da vida* importa não só reforçar que esta se adquire nos mais variados contextos mas, também, que a nosso Estado crie as condições

necessárias para que as pessoas possam ter ofertas variadas de Educação e de Formação, que lhes proporcionem momentos de aprendizagem e de conhecimento. Actualmente, insiste-se cada vez mais que a aquisição de saberes não se restringe a contextos formais mas alarga-se a outros.

Deste modo, nestas últimas décadas

[...] a orientação educativa para as aprendizagens diversifica-se, intensifica-se e multiplica-se. Transborda claramente para fora da escola, mesmo que esta continue a ser uma instituição de referência neste domínio e inclua cada vez mais pessoas, por mais tempo. Mas agora a expectativa social é de que as aprendizagens se façam não só na escola, mas também na família, através dos meios de comunicação social, pela Internet, nas empresas e outras organizações de trabalho, nas associações cívicas [...] Espera-se que todas estas instâncias, e mais algumas, tenham preocupações educativas e proporcionem aprendizagens: aprendizagens variadas, complementares, concorrenciais, nas diferentes circunstâncias e nas sucessivas fases da vida” (Costa, 2003,p.191).

Na sociedade em que vivemos, a qual está sujeita a constantes mutações importa que os indivíduos adquiram cada vez mais uma variedade de conhecimentos e *saberes-fazer*, de forma a serem capazes de responder adequadamente às exigências da nossa sociedade. Cada vez mais importa tomar consciência que já não existem empregos “para toda a vida” e como tal as pessoas têm de possuir *competências de empregabilidade* que lhes permitam em qualquer momento integrarem-se e adaptarem-se a novos contextos e a situações de trabalho. Esta adequação não é apenas uma resposta à fragilidade do emprego de longo prazo mas também é parte da solução para a ambição de cada um, a vontade que cada pessoa sente em evoluir, em experimentar outros ambientes de trabalho que melhor se ajustem aos seus interesses. Não podemos esquecer que o que cada um aprendeu ontem, já não chega para hoje, e o que se aprende hoje não vai certamente chegar para amanhã. Face a isto,

“[é] necessário continuar sempre aprender. Todos os contextos são de aprendizagem, são considerados como tal, e como tal tendem assumir-se. As aprendizagens passam desenrolar-se ao longo da vida, não apenas enquanto acumulação paulatina de experiências, mas enquanto, explicitamente, aprendizagens de novos conhecimentos e competências” (Costa, 2003,p.192).

Esta visão da realidade chama atenção para o *aprender a aprender* como crucial numa sociedade da informação, da globalização, do conhecimento e da inovação, em que nos movemos e que implica uma tomada de consciência de todos, face a esta realidade.

Em cada momento deste trabalho de investigação procurámos que cada “pedaço” tivesse constituído um momento de aprendizagem, crescimento e, sobretudo, de prazer e realização pessoal. Fazendo agora uma retrospectiva deste trajecto sentimos que ficamos para trás muitas opções, sentimentos, olhares e posturas, e que muito ficou por dizer. Com isto queremos expressar que este trabalho poderia ter assumido outros contornos, outra estrutura e até mesmo termos tido uma atitude mais ambiciosa, exploratória e crítica em torno da realidade que nos propusemos estudar.

Independentemente destas considerações, temos plena consciência que todos os esforços foram convocados com a finalidade de desenvolver um trabalho sério em torno do impacto da certificação de competências na vida das pessoas que frequentaram o CRVCC Vale do Ave, em termos pessoais, profissionais e formativos. Do estudo realizado foi possível verificar em traços muito gerais que a certificação teve “algum” impacto na vida dos adultos. Porém, esta investigação não nos remete para conclusões originais ou inovadoras pois se confrontarmos os dados obtidos, com os resultados dos estudos levados a efeito por Almeida (2003) e pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (2004), verificamos a existência de efeitos coincidentes com os resultados obtidos nesses trabalhos de investigação.

A expressão “*algum* impacto” torna-se ambígua e até mesmo pobre, mas a verdade é que os efeitos provocados pela certificação devem ser perspectivados, pessoa a pessoa. Enquanto que na vida de algumas pessoas a certificação de competências permitiu uma verdadeira mudança no seu percurso de vida, outras a mudança não foi assim tão evidente. Aliás se olharmos atentamente para os resultados obtidos da aplicação dos inquiridos por questionário percebemos que não existem efeitos que se

destacam de uma forma, assim, tão arrebatadora. O mesmo já não diríamos se observarmos com atenção para o percurso de vida de algumas das pessoas entrevistadas e, sobretudo, se nos focarmos sobre os efeitos que a certificação teve na sua vida. De acordo com isto, se atendermos ao *sujeito entrevistado n.º 2*, verificamos que a certificação teve efeitos muito positivos, pois em *termos profissionais* permitiu-lhe simultaneamente progredir na carreira e conseguir um aumento salarial, *em termos formativos* progrediu nos estudos e, em *termos pessoais* sentiu-se mais feliz e realizada. O mesmo não sucedeu com o *sujeito n.º 1* em que a certificação de competências que, até à data da respectiva entrevista, não levou a alterações na sua vida. Importa acrescentar que este, como se pode depreender da leitura efectuada à entrevista, em anexo, procurou ao longo da sua vida, investir na sua formação pessoal, tendo desempenhado profissões que exigiam habilitações superiores às que possuía. A certificação trouxe-lhe a segurança de ter visto reconhecida a sua habilitação para os cargos desempenhados. Não mudou directamente a sua vida mas desenvolveu a sua auto-estima.

É de referir que a análise dos dados leva a inferir que a tendência da certificação de competências é de fazer efeito na melhoria da vida das pessoas certificadas, ou directamente, ou camuflada entre outros esforços. Este efeito pode passar apenas por uma vertente emocional, tornando as pessoas mais realizadas, mais satisfeitas por terem sido capazes de ultrapassar barreiras. Mas esta dimensão pessoal é essencial para o bem-estar de cada um.

Esta forma de olhar os resultados da certificação na vida das pessoas permite-nos ter uma visão mais rica. Aliás, os dois exemplos atrás retratados ilustram bem a intensidade dos efeitos da certificação que as análises estatísticas não nos proporcionam. Com isto quero afirmar que as opções metodológicas adoptadas ao longo desta investigação permitiram, sem dúvida uma triangulação de dados conferindo-lhes maior consistência e ênfase. No entanto, achamos que este trabalho poderia ter-se revestido de maior riqueza, se tivéssemos privilegiado mais as entrevistas.

Todavia, e com base na metodologia utilizada foi possível averiguar que este dispositivo de Educação e Formação de Adultos produziu efeitos interessantes na vida das pessoas. Em *termos pessoais*, concluiu-se que a metodologia subjacente ao RVCC ao incitarem os adultos a identificarem e reconhecerem as competências que adquiriram ao longo da vida permitiu simultaneamente, o desenvolvimento de um processo de auto-descoberta e de exploração daquilo que aprenderam e não tinham consciência clara. Este facto remete inevitavelmente para um processo de auto-conhecimento dos sujeitos que potencia a aquisição de outros saberes e conhecimentos. O processo de RVCC provoca, assim, um crescente conhecimento de si, que passa essencialmente, pelo auto-reconhecimento das suas competências, ponderando mesmo a necessidade de vir adquirir outras que lhe serão úteis para a sua vida. Esta tomada de consciência funciona também como potencial mecanismo capaz de nutrir a confiança do sujeito relativamente às suas capacidades, contribuindo para uma visão mais real e precisa de si próprio.

A consciencialização dos saberes que adquiriram e aprofundaram ao longo da vida desencadeia, simultaneamente, o aumento da auto-confiança dos adultos, os quais revelaram sentirem-se mais capazes de enfrentarem novos desafios na sua vida, considerando a hipótese de concretização de outros projectos, quer no domínio pessoal (motivados para determinadas questões de carácter social), profissional (mais capazes de competirem no mercado de trabalho) e formativo (prossegurem os seus estudos).

Uma consequência natural é o aumento da auto-estima dos adultos, ao tomarem consciência do conjunto de saberes que adquiriram ao longo da vida. Este aspecto provoca um melhor bem-estar das pessoas consigo próprias, sentindo-se estimuladas a fazer novas conquistas e a proporem-se a novos desafios, ou seja a irem mais além.

Em *termos profissionais* constatámos que o PRVCC teve efeitos, em termos de progressão na carreira, seguindo-se o aumento salarial, a mudança de emprego, a inserção no mercado de trabalho e a obtenção de carteira profissional. Em termos contratuais, se compararmos o antes e o após do processo de certificação, concluímos,

que as mudanças mais representativas se verificam em termos do contrato *sem termo* e *com termo*. No que respeita ao vínculo contratual, verificámos um aumento de pessoas que passaram a ter um contrato com termo após obterem a certificação. Este facto revela que o processo de certificação poderia ter efectivamente contribuído para alteração das condições de trabalho, aumentando a estabilidade dos contratos laborais.

Em termos de efeitos no campo formativo verificamos que a certificação surtiu efeitos significativos numa grande parte dos inquiridos. O tipo de mudanças introduzidas no percurso formativo, refere-se à maior procura de cursos e acções de formação profissional, seguindo-se do aumento pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação, a aquisição de novos hábitos de leitura e de escrita, maior motivação para certas questões de ordem social, o prosseguimento de estudos. Um facto que interessa destacar relaciona-se com prosseguimento dos estudos, de alguns sujeitos, no âmbito do Sistema Regular (Ensino Recorrente). Face a isto, o processo de RVCC motiva os adultos para o processo de aprendizagem, incentivando aqueles que não pretendiam prosseguir estudos a fazê-lo, considerando o “regresso à escola” como uma hipótese em termos de projecto pessoal

Em síntese, verificámos que se trata de um dispositivo de Educação e Formação de Adultos que contribui significativamente para a valorização das dimensões pessoais, profissionais e formativas. Independentemente destes efeitos, importa considerar que este processo contribui acima de tudo, para o aumento da escolaridade da população adulta da região do vale do Ave, através de um processo de certificação promotor do desenvolvimento das pessoas, tornando-as mais confiantes, informadas, participativas e qualificadas e potenciando a sua capacidade e vontade de se tornarem agentes das mudanças sociais que se desenham no nosso mundo contemporâneo.

Das conclusões apresentadas afinal, qual a importância dos Centros? Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências produzem efeitos positivos na vida das pessoas, assumindo-se como uma estrutura dotada de grande

valor. No entanto, os CRVCC também possuem algumas fragilidades que gostaríamos de partilhar.

A personalização tão exigida na realização do Processo de RCVCC tem sido amplamente afectada pelas metas físicas definidas pela Direcção-Geral de Formação Vocacional em termos de adultos inscritos, em balanços de competências e certificados em cada ano civil. O rigor exigido a este processo poderá “cair por terra” (ter um efeito perverso) se os Centros trabalharem por referência aos números que são estipulados e não por referência a um trabalho dotado de qualidade e rigor. A este respeito importa acrescentar que o número de pessoas que a DGFV exige em termos de inscritos faz com que alguns Centros se sintam incapazes de dar uma resposta adequada e em tempo útil às solicitações das pessoas que procuram os centros. Coloca-se aqui como questão pertinente saber qual o objectivo dos Centros em cumprirem o número de inscritos exigido, se, depois, não consegue dar resposta a esse número, com a brevidade pretendida, por que não têm técnicos suficientes. Será que não existe por de trás destas exigências uma pretensão política demasiado ambiciosa em fazer aumentar as estatísticas referentes à escolarização do nosso país, em tão pouco tempo?

Parece-nos que os Centros de RVCC atravessam uma fase que exige da parte de todos os “actores” envolvidos neste projecto uma atitude de reflexão profunda em torno do trabalho que tem sido realizado. É necessário, do nosso ponto de vista, promover momentos de reflexão, encontros que levem à troca de experiências entre os diversos Centros e a DGFV. A este respeito nota-se que os próprios Centros começam a trabalhar de “costas viradas” não existindo entre eles uma atitude de complementaridade, mas de competitividade, que assenta nas metas numéricas atrás referidas.

As políticas têm de ter futuro e não podem ser vistas apenas em função de um mais ou menos longo presente. Com isto queremos dizer que o alargamento dos Centros ao 12º ano de escolaridade, conforme o pretendido pelo actual governo, parece ser uma forte aposta. No entanto, existe todo um trabalho ao nível da certificação do 4º, 6º e 9º

anos de escolaridade que importa ser repensado de forma a tornar este processo assente em alicerces sólidos. O alargamento ao 12º ano é sem dúvida importante mas mais importante ainda é dotar a actual certificação de legitimidade e credibilidade social junto das mais diversas entidades. Os Centros constituem estruturas importantes no âmbito da Educação e Formação de Adultos, mas não podemos ficar por aqui!

BIBLIOGRAFIA GERAL

- AFONSO, Almerindo Janela. & ANTUNES, Fátima (2001) "Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política". *Cadernos de Ciências Sociais*, nº21-22, pp.5-31.
- AFONSO, Almerindo Janela. (1999) "A crise da escola e a educação não-escolar". *Jornal a página de Educação*, nº 78, p.26.
- AFONSO, Almerindo Janela. (2001) "Os lugares da educação". *Educação-formal: cenários da criação*. São Paulo: Editora da Unicamp.
- ALALUF, Mateo & STROOBANTS, Marcelle (1994) "A competência mobiliza o operário? As Competências: o conceito e a realidade". *Revista Formação Profissional*, nº 1, pp.46-55.
- ALALUF, Mateo (1991) "A qualificação: de que se fala? Um procedimento de hierarquização". *Revista Formação Profissional*, nº2, pp.33-36.
- ALCOFORADO, J. Luís (2000) *Educação de Adultos e Trabalho*. Dissertação de Mestrado, Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- ALMEIDA, João Ferreira & PINTO, José Madureira (1995) *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- ALMEIDA, Leandro S. & FREIRE, Teresa (1997) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- ALMEIDA, Luísa Maria Pinhal de (2003) *Eu, os outros e as competências*. Dissertação de Mestrado, Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- ALONSO, Luísa (1996) *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino*. Documento Policopiado de apoio à disciplina de Desenvolvimento Curricular do Curso do Ensino Básico (U.M).
- ALONSO, Luísa (2000) "A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade". *Revista Saber Mais*, nº 5, pp. 20-27.
- ALONSO, Luísa (2004a) "Competências essenciais no currículo: que práticas nas escolas", in A.F. Cachapuz e outros: *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXII*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp 145-174.

- ALONSO, Luísa (2004b) *A construção de um paradigma curricular integrador*. Texto policopiado.
- ALONSO, Luísa (2005) “Reorganização Curricular do Ensino Básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências”. *1º Encontro de Educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino. (2000) *Educação Formação de Adultos - Referencial de Competências-Chave*. Lisboa: ANEFA
- AMARO, Rogério Roque (s/d) *O desenvolvimento local em Portugal: lições do Passado e exigências do futuro* in (<http://www.in-loco.pt/loco/publica/rede/60.htm,5p>)
- AMAVE (1999) *Plano Estratégico do Vale do Ave 2000/2006*. In Vale do Ave, Guimarães. Associação de Municípios do Vale do Ave, nº 4, pp. 45-48.
- AMAVE (s/d) *II Plano Estratégico do Vale do Ave, Projectos para o período 2000-2007*, Guimarães, Associação de Municípios do Vale do Ave.
- AMAVE (s/d) *Plano Estratégico do Vale do Ave, 2000-2006*. Guimarães: Associação de Municípios do Vale do Ave.
- ANEFA (2001a) *Centros de Reconhecimento, Validação de Competências – Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA: Materiais de Educação e Formação de Adultos.
- ANEFA (2001b) *Guia organizativo: Centros de Reconhecimento e Validação de Competências*. Lisboa: ANEFA
- ANOP (2000) *O Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos*. Paços de Brandão: ANOP
- ARAÚJO, Simone Silva (2000) “Níveis de Escolarização e Qualificação da população adulta portuguesa: alguns dados da situação”. *Revista Saber Mais*, nº 7, pp.24-27.
- AUBRET, Jacques; GILBERT, Patrick & PIGEYRE, Frédérique (1993) *Savoir et Pouvoir. Les Compétences en Questions*. Paris: PUF
- AUBRET, Jacques; GILBERT, Patrick & PIGEYRE, Frédérique (2002) *Management des Compétences. Réalisations, concepts, analyses*. Paris: Dunod.
- AZEVEDO, Joaquim (2004) “Comunidade de aprendentes. O início de um caminho”. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, nº 1, pp.25-28.

- BARBIER, Jean-Marie, (Coord.) (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- BARDIN, Laurence (1977) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELCHIOR, Henrique Fernando (1990) *Educação de Adultos e Educação Permanente: A realidade portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BELL, Judith (1984) "Conducting small-scale investigations". In *Educational management*, London: Harper & Row.
- BELL, Judith (1997) *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, Ana (1999) "Educação de Adultos é indispensável à Democracia". *Revista Saber Mais*, nº1, pp.5-9.
- BENAVENTE, Ana; ROSA, Alexandre; COSTA, António Firmino & ÁVILA, Patrícia (1996) *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Conselho Nacional de Educação.
- BERNET, Jaume Trilla (1993) *La Educación Fuera de la Escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- BERTRAND, Olivier (1991) "As dimensões da qualificação: especificidades e análises" *Revista Formação Profissional*, nº2, pp28-32.
- BIKLEN, Sari & BODGAN, Robert (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOSHIER, R (1998) "Edgar Faure after 25 years down but not out" A In Holford.J., Jarvis, P.,Griffin, C. (eds). *International perspectives on lifelong learning*, London: kogan Page, pp3-20.
- BUNK, Gerhard. P (1994). "Competências na Formação Profissional Inicial e Continua na RFA". *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº1, pp. 8-14.
- CANÁRIO, Rui (1997) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui (1999) *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Editora Educa.
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro (1998) *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- CARNEIRO, Roberto (2004) *A Educação Primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CASTILLO, Juan (1998) “Qualificação do trabalho e distritos industriais”. *Novos modelos de produção*. Oeiras: Editora Celta.
- CASTRO, José Manuel (1998) *Manual de Apoio a Realização do Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos*. Associação Industrial Portuguesa – Programa de Formação PME.
- CEIA, Carlos (1995) *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Editorial Presença.
- CENTRO DE INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS ECONÓMICOS (2004) *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: DGFV
- CERVO, Amado Luiz & BERVIAN, Pedro Alcino (1983) *Metodologia Científica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- CHIAVENATO, Idalberto (1987) *Teoria Geral da Administração*. Vol. I e II. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- CHIZZOTTI, António (1992) *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000) *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Documento de trabalho dos serviços da comissão. Bruxelas: CCE
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2001) *Tornar o Espaço Europeu de aprendizagem da vida uma realidade*. Bruxelas: CCE
- COMISSÃO EUROPEIA (1995) *Livro Branco sobre a educação e a formação. Ensinar a aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: CE
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1996) “A educação de adultos em Portugal no contexto da educação ao longo da vida. Situação. Alternativas. Recomendações (Parecer nº 1/96, redigido por J. Ribeiro Dias), in CNE, *Pareceres e Recomendações*, Lisboa.
- CORREIA, Ana & CABETE, Dora (2002) “O valor do que aprendemos ao longo da vida...e a importância do Sistema Português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”. *Educação e Formação de Adultos. Factor para o Desenvolvimento, Inovação e competitividade*, pp.45-53.

- CORREIA, Eugénia & PARDAL, Luís (1995) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- COSTA, António Firmino da (2003) "Competências para a sociedade educativa: Questões teóricas e resultados de investigação". *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.179-194.
- COUCEIRO, Maria do Loreto Pinto de Paiva (2000) *Autoformação e Coformação no feminino. Abordagem existencial através de histórias de vida*. Lisboa: Tese de Doutoramento.
- COUCEIRO, Maria do Loreto Pinto Paiva (2002) "Um olhar...sobre o Reconhecimento de Competências". *Educação e Formação de Adultos. Factor para o Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, pp. 41-44.
- CRESSON, Edith (1996) "Para uma política de educação e de formação ao longo da vida". *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº8 e 9, pp.9-15.
- CURN, Roger (2001) *Educação, Saber e Produção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DE KETELE, Jean Marie (1996) "L` evaluation des acquis scolaires:quoi? pourquoi? pour quoi? ". *Revue tunisienne des sciences de l`education*, 23, pp.17-36.
- DE TERSSAC, Gilbert (1996) "Savoirs, compétences et travail". In Barbieri, Jean Marie (org) *Savoirs théoriques et savoirs d`action* .Paris: PUF, pp.29-41.
- DELCOURT, Jacques (1991) "A qualificação uma construção social".*Revista Formação Profissional*, nº2, pp.44-50.
- DELORS, Jacques, (1996) *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório. Porto: Edições Asa.
- DESHAIES, Bruno (1992) *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DGFV (2002) *Competências, Validação e Certificação: entrevistas biográficas*. Lisboa. DGFV.
- DGFV (2003) *Avaliação Intercalar de Intervenção Operacional de Educação no Quadro Comunitário de Apoio 200-2006.Relatório final - versão analítica* (documento policopiado)
- DOMINICE, Pierre (1996) *L`histoire de Vie Comme Processus de Formation*. Paris: L`Hartmattan.

- DUBAR, Claude (1997) *A socialização. Construção das Identidades sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DUGUÉ, Edgar (1999) “La logique de la Compétence : le retour du passé”. *Education Permanente*, 140, pp. 7-18.
- ECO, Umberto (1988) *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- EIRAS, Ruben (2002) “Formação Vocacional: uma estratégia urgente”. *Revista Saber Mais*. nº14, pp. 6-8.
- ERASMIE, Thord & LIMA, Licínio C. (1989) *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*: Braga: Universidade do Minho.
- EURYDICE (2000) *Aprendizagem ao longo da vida : a contribuição dos sistemas educativos dos Estados Membros da União Europeia*. Unidade Europeia Eurydice.
- FERREIRA, José Vicente (1998) “Quo Vadis globalização”. *Revista Dirigir*, nº 58, pp.3-14.
- FERREIRA, Virgínia (1986) “O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos”. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto:Edições Afrontamento, pp.165 -196.
- FEURTRIE, Michel (1997) *Identification, Validation et Accréditation de l' apprentissage Antérieur et Informel*. Thessalonique: CEDEFOP.
- FIDALGO, Fernando & MACHADO, M. Lucília (2000) *Dicionário da Educação Profissional*. Minas Gerais: Fernando Fidalgo & Lucília Machado Editores.
- FRADA, João José Cúcio (1994) *Guia Prático para Elaboração Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Edições Cosmos.
- FREIRE, Paulo (1975) *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, Paulo (1996) *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1997) *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GILLET, Pierre (1998) “Pour une écologie du concept de Compétence”. *In La compétence au Travail. Education Permanente*, nº135, pp.23 -31.

- GRIFFIN, Collin (1999a) "Lifelong learning social democracy". *International Journal of Lifelong Education*, Vol.18, nº5, pp.329-342.
- GRIFFIN, Collin (1999b) "Lifelong learning and Welfare reform". *International Journal of Lifelong Education*, Vol.18, nº6, pp.431-452
- GROOTINGS, Peter (1994) "Da qualificação à competência: de que estamos a falar?". In As competências: o conceito e a realidade, *Revista Formação Profissional* nº1, pp.5-7.
- GUSTAVSSON, Berndt (1997) "Life-long learning reconsidered". In Walters, Shirley (ed.), *Globalization, Adult Education and Training - Impacts and Issues*, Zed: Books, pp.237- 249.
- HAGER, Paul & GONCZI, Andrew (1996) "Professions and competencies". In *Boundaries of adult learning*. London; Open University Press/Routledge ,pp.246-260
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota (1995) *Metodologia Qualitativa na Sociologia*. Petrópolis: Vozes
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota (1997) *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- HARTLEY, Jean (1994) "Case Studies in Organizational Research". In Cassel, C. & Symon, G. *Qualitative Method,s in Organizational Research - A practical Guide*. London: Sage Publications.
- HUOT, Réjean (1999) *Métodos Quantitativos para Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- IMAGINÁRIO, Luís (1995) *Um Ensaio de Balanço de Competências em Portugal*. Lisboa: MTDS/DGEFP/CIME.
- IMAGINÁRIO, Luís (2001) *Balanço de Competências – discursos e práticas*: Lisboa; MTDS/DGEFP/CIME.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA – *Recenseamento Geral da População e Habitação -2001-* (Resultados Definitivos), Lisboa, INE [\(http://www.ine.pt/index.htm\)](http://www.ine.pt/index.htm).(2004).
- JANSEN, Theo (2000) "Dar sentido às Transformações Sociais". In L. C. Lima (org). *Educação de Adultos. Fórum II*. Braga: Universidade do Minho, pp.43-56.

JARVIS, Peter (1989) *Sociología de la Educación Continua y de Adultos*. Barcelona: Editorial Cooperativa El Roure.

JARVIS, Peter (2000) "Globalização e mercado de aprendizagem". In L. C. Lima (org). *Educação de Adultos. Fórum II*. Braga: Universidade do Minho, pp.29-41.

JIMÉNEZ GARCIA, Eduardo; FLORES GIL, Javier & GÓMEZ RODRÍGUEZ, Gregório (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

JORAS, Michel & RAVIER, Jean-Noel (1993) *Comprendre le bilan de compétences*. Paris: Éditions Liaisons.

JORAS, Michel (1995) *Le Bilan de Compétences*. Paris: PUF.

JORDÃO, ALbertina (1997) *O Balanço de Competências. Conhecer-se e Reconhecer-se para gerir o seus adquiridos pessoais e profissionais*, Lisboa, Edição da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

JOSSO, Marie-Christine (2002) *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.

KALLEN, Denis (1996) "Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva". *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº8/9, pp.16-22.

KOVÁCS, Iliona (2002) *As metamorfoses do emprego. Ilusões e problemas da sociedade da informação*. Oeiras: Celta Editora.

KOVACS, Iliona, (coord); CERDEIRA, Maria da Conceição; BAI RRADA, Mário & MONIZ, António Brandão (1994) *Qualificações e Mercado de Trabalho*, Lisboa: IEFP.

LANDSHEERE, Gilbert de (1979) *Dictionnaire de L'Évaluation et de la Recherche en Éducation avec Lexique Anglais-Français*. Paris:PUF.

LE BOTERF, Guy (1994) *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris:Les Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, Guy (1997) *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris:Les Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, Guy (1998) "Évaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?". *Education Permanente*, nº135, pp.143-151.

LE BOTERF, Guy (2000, 2001) *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris:Les Éditions d'Organisation.

- LE BOTERF, Guy (2002) *Ingénierie et Évaluation des Compétences*. Paris:Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, Guy (2005) *Construir Competências Individuais e Colectivas. Resposta a 80 Questões*. Lisboa: Edições Asa.
- LENGRAND, Paul (1981) *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LEPLAT, Jean (1991) "Modèles en analyse du travail". *Compétence e Ergonomie*. Bruxelas: Mardaga, pp.263-278.
- LESSARD-HEBERT, Michelle (1994) *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LESSARD-HEBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gerald (1990) *Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEVY-LEBOYER, Claude (1993) *Le Bilan des Compétences*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LEVY-LEBOYER, Claude (1996) *La Gestion de Compétences*, Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LIMA, Licínio C ; AFONSO, Almerindo. J & ESTÊVÃO, Carlos. V. (1999) *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos: Estudo para Construção de um Modelo Institucional*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA. Licínio C. (2002a) "Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró". In AAVV, *Cruzamento de Aprendizagens*. Lisboa: Fundação, Calouste Gulbenkian, p.129 -148.
- LIMA. Licínio C. (2002b) "Da vida, ao longo da aprendizagem. A vida ao longo da educação e a educação ao longo da vida". *Jornal a página de Educação*, nº 115, p.21.
- LOQUET, Patrick (1992) *Sauver L'emploi et développer les compétences: le double enjeu de la gestion previsionelle des hommes et des emplois*. Paris: Editions L'Harmattan.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli M.E.D.A (1986) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

- MARQUES, Raul Jorge.(s/d) *O desenvolvimento local: conceito e experiências conhecidas*, in Participación cidadã e desenvolvimento local no eixo atlântico: Momforte e Chaves. (GONZÁLEZ XOSÉ, M. Souto e MARQUES, Jorge Raul (www.eixoatlantico.com))
- MATURANA; Humberto & VARELA, Francisco (1990) *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Editorial Debate
- MEIRIEU, Philippe (1987) *Apprendre... Oui, mais comment?* Paris: ESE.
- MELO, Alberto (2001) “Agir localmente, pensar globalmente: testemunho de um percurso inspirado e Paulo Freire”. *Revista Portuguesa Pedagogia*, nº1, 115-122. Coimbra: FPCE UC.
- MELO, Alberto; LIMA, Licínio C & ALMEIDA, Mariana (2002) *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA
- MÉNARD, Jean-Yves (1992) *Reconnaissance des Acquis et Validation des Compétences*. Rennes: Presse Universitaires de Rennes.
- MINET, Francis; PARLIER, Michel & WITTE, Serge de (1994) *La Compétence, Mythe, Construction ou Réalité ?* Paris: Éditions l’Harmattan.
- NISBET, L & WATT, J. (1984) “Casy Study”, in Judith Bell *et al.*,(Eds). *Conducting Small-Scale Investigations*”, in *Educational management*. London: Harper & Row, pp.72-92.
- NOGUEIRA, Augusto Inácio. C (1996) *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NOGUEIRA, Augusto Inácio. C (2002) “Projecto EFA. Enquadramento (s), centralidade (s) e reflexões em torno do seu modelo teórico”. *Educação e Formação de Adultos. Factor para o Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA, pp. 77-83.
- NYATANGA, Lovemore, FORMAN, Dawn & FOX, Jane A.(1998) *Good Practice in the Accreditation of Prior Learning*, Cassel, London.
- OLABUÉNAGA RUIZ, José Ignacio (2003) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PARDAL, Luís & CORREIA, Eugénia (1995) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

- PEI DO CRVCC VALE DO AVE (2003) *Plano Estratégico de Intervenção* (texto policopiado).
- PERRENOUD, Philippe (2002) “D`une Métaphore à l`Autre: transférer ou mobiliser ses Connaissances“ ?. *In L`Énigme de la compétence en Éducation*, Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier (Eds) Bruxelles:De Boek Université.
- PERRENOUD, Philippe (1997) *Construir Competências desde a Escola*. S. Paulo: Editora Artmed.
- PINEAU, Gaston & JOBERT, Guy (1989) *Histoires de Vie*. Paris: L`Hartmann.
- PINTO, Amâncio da Costa (1990) *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- PINTO, José Madureira & SILVA, Augusto Santos (1986) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- PINTO, Manuel (2003) “Informação, conhecimento e cidadania – A educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido”. *Cruzamento de saberes. Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.97-98.
- PIRES, Ana Luísa de Oliveira (1999) “A aprendizagem experiencial dos adultos”. *Revista Formar, revista de formadores*, nº31, pp.27-36.
- PIRES, Ana Luísa de Oliveira (2005) *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PLANO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL LEADER + SOL DO AVE (s/d) *Património, Ambiente e Qualidade de Vida no Mundo rural*. Dossier de Candidatura, Parte C, Guimarães, Sol do Ave (Associação para o Desenvolvimento Integrado do Vale do Ave).
- POIRER, Jean; VALLADON, Simone Clapier & RAYBAUT, Paul (1995) *Histoires de vida. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (1992) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- REINBOLD, Marie-France & BREILLOT, Jean-Marie (1993) *Gérer la Compétence dans l`entreprise*. Paris:Edition L`Hartmann.

- RIEUNIER, Alain & RAYNAL, Françoise (1997) *Pédagogie: dictionnaire des Concepts Clés*. Paris: ESF Éditeur.
- ROEGIERS, Xavier & DE KETELE, Jean-Marie (1993) *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ROEGIERS, Xavier & DE KETELE, Jean-Marie (2001) *Uma Pedagogia da Integração. Competências e aquisições no ensino*. São Paulo: Artmed Editora.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1996) “A educação básica numa perspectiva de formação ao longo da vida”. *Revista Inovação*, nº 3, pp.205-217.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003) *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- RONGÉRE, Pierre (1975) *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz, 2ª Ed.
- SANCHEZ CERESO, Sergio (1984) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid:Diagonal/Santillana.
- SELLIN, Burkbart (1991) “Evolução das .IN ualificações”. *Revista Formação Profissional* nº1, pp.55-56.
- SERRAMONA, Jaume (1992) *La Educación no Formal*. Barcelona: CEAC
- SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira Pinto (orgs). (1986) *Metodologia das ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Isabel Melo; LEITÃO, José Alberto & TRIGO, Maria Márcia (orgs). (2002) *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA.
- SILVA, Olívia Santos (2002) “Uma orientação Metodológica para os cursos EFA”. *Revista Saber Mais*, nº 14, pp.4-17.
- SIMOSKO, Susan & COOK, Cathy (1996) *Applying APL principles in flexible assessment: a practical guide*. London: Ed. Kogan Page.
- SOL DO AVE (1998) *Carta Social do Vale do Ave. Projecto. Intervenção Social no Vale do Ave*. Guimarães, Associação para o Desenvolvimento Integrado do Vale do Ave, 102p.
- STEEDMAN, Hilary (1994) “Avaliação, Certificação e Reconhecimento de Competências e qualificações profissionais”. *Revista Formação Profissional*, nº1, pp.38-45.

STROOBANTS, Marcelle (1993) *Savoir-faire et Competences au Travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles:Éditions de l' Université de Bruxelles.

SULEMAN, Fátima (2000) “Empregabilidade e Competências-chave: do conceito de competências às competências chave”. *Estratégias Empresariais e Competências-Chave*. Observatório do Emprego e Formação Profissional, pp.79 -115.

TOUPIN, Louis (1998) “La Competence comme matière, énergie et sens”. In “La competence au Travail”. *Education Permanente*, n°135, pp.33-43.

TRIGO, Márcia (2002) “Aprendizagem ao longo da vida e Competências básicas e críticas para todos”. *Educação e formação de Adultos. Factor para o Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, pp. 31-39.

VIEIRA, Ricardo (1999) *Histórias de Vida e Identidades*. Porto: Edições Afrontamento.

WOLF, Alison (1994) “Como avaliar uma competência a experiência do Reino Unido”. In As competências: o conceito e a realidade, *Revista Formação Profissional* n°1,pp.31-37.

ZARIFIAN, Philippe (1998) “L' émergence du modèle de la compétence”. In F. Stankiewicz (Ed), *Les stratégies d' entreprises face aux ressources humaines: L' après-taylorisme* (pp.77-82). Paris: Económica.

ZARIFIAN, Philippe (2001a) *Objetivo Competência. Por uma Nova Lógica*. São Paulo: Editora Atlas.

ZARIFIAN, Philippe (2001b) *Le modèle de la Compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Paris: Éditions Liaisons

DECRETO – LEI N° 387/99, DR 227, SÉRIE I-A, DE 28 de Setembro de 1999
Cria Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, designada por ANEFA, como Instituto Público, sujeito à dupla superintendência e tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, funcionando e regime de instalação por um período de dois anos. Define ainda as suas atribuições, a sua estrutura e o seu funcionamento.

DESPACHO CONJUNTO N° 1092/2000, DR 272, SÉRIE II, de 24 de Novembro de 2000
Ministérios das Finanças, do Trabalho e da Solidariedades, da Educação e da Reforma do Estado e da Administração Pública.

Cria, no âmbito da comissão instaladora da ANEFA, a equipa de Projecto de Reconhecimento, Validação de Competências.

DESPACHO CONJUNTO N° 262/2001, DR; SÉRIE II, DE 22 de Março de 2001
Ministérios do trabalho e da Solidariedade e da Educação

Aprova o regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos pela intervenção operacional da educação - PRODEP III - no âmbito da Medida n° 4, acção n° 4.1 “Reconhecimento, Validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida”.

DESPACHO N° 9629/2001, DE 23 de ABRIL DE 2001 DA PRESIDENTE CI DA ANEFA,
PUBLICADO NO DR; 106, SÉRIE II, DE 8 DE MAIO DE 2001

Ministérios da Educação e do trabalho e da Solidariedade
Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

Aprova o Regulamento que estabelece o processo de acreditação das entidades com potencialidades para promoverem Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, designados abreviadamente por centros de RVC

DESPACHO N° 1082-A/2001, DR; 206, Série I-B de 5 de Setembro de 2001

Ministérios da Educação e do trabalho e da Solidariedade

Cria uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (centros de RVCC)

DESPACHO CONJUNTO N° 919-A/2001, DR.233 de 8 de Outubro de 2001

Ministérios da Educação e do trabalho e da Solidariedade

Cria os Centros de Reconhecimento, Validação e certificação de Competências (centros de RVCC), a funcionar em 2001 e 2002 (6+22+14).

DESPACHO CONJUNTO N° 18527/2002, DR 193; SÉRIE II, de 22 de Agosto de 2002

Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

Publica a listagem das entidades acreditadas em 2002 para integrar o sistema nacional de acreditação de entidades potenciais promotoras se Centros de reconhecimento, validação e certificação de Competências.

DESPACHO CONJUNTO N° 804/2002, DR 249, SÉRIE II, de 28 de Outubro de 2002
Publica listagem das entidades previamente acreditadas, que funcionarão como Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (centros de RVCC) em 2003, 2004 e 2005.

LEI N° 91-1405 DE DEZEMBRO DE 1991, relativa à formação profissional e ao emprego
DECRETO N° 92 -1075 DE OUTUBRO DE 1992

LEI DE 20 DE JULHO DE 1992 e o Decreto 26 de Março de 1993 (comum ao do ministério da educação nacional) e as portarias de 20 de Julho de 1993 fixam a lista dos diplomas tecnológicos e profissionais que concedem o direito à validação dos adquiridos profissionais e a portaria de 8 de Fevereiro de 1994 relativa à constituição do dossier pessoal.

DECRETO DE 23 DE AGOSTO DE 1985

DECRETO - LEI DE 27 DE MARÇO DE 1993

DECRETO - LEI 85-906 DE 23 DE AGOSTO DE 1985 (ARTIGO 7º)

DECRETO – LEI 797 DE 19 DE MAIO DE 1995 -Real Decreto 797/1995 de Mayo (BOE 10-06-1995), por el que se establece directrices sobres los Certificados de Profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional

ANEXOS

ANEXO I - Guião das entrevistas

ANEXO II - Inquérito por questionário

ANEXO I

Guião de Entrevista

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

1. Dados pessoais:

- 1.1- Como se chama?
- 1.2- Qual sua idade?
- 1.3- Qual o seu estado civil?
- 1.4- Onde nasceu?
- 1.5- Onde vive?

2. Agregado familiar:

- 2.1- O seu agregado familiar é constituído por quantos elementos?
- 2.2- Vive com quem?

3. Situação profissional:

- 3.1- Qual sua actual situação profissional?
- 3.2- Qual sua profissão
- 3.3- Qual profissão da sua mulher ou marido?
- 3.4- Qual a profissão dos seus pais?
- 3.5- Quais as habilitações escolares dos seus pais?

4. Experiências e Acontecimentos de Vida dos Adultos:

- 4.1-Descreva sucintamente a sua infância.
- 4.2-Frequentou algum estabelecimento pré-escolar (berçário, creche ou jardim de infância)?
- 4.3-Quais os acontecimentos (negativos ou positivos) mais marcantes? Que aprendizagens retirou destes?
- 4.4-Descreva sucintamente a sua adolescência.
- 4.5-Quais os acontecimentos (negativos ou positivos) mais marcantes? Que aprendizagens retirou destes?
- 4.6- Descreva sucintamente a fase de adulto.

4.7-Quais os acontecimentos (negativos ou positivos) mais marcantes? Que aprendizagens retirou destes?

5. Percurso Profissional

5.1- Com que idade começou a trabalhar?

5.2- Descreva sucintamente o seu percurso profissional? (da primeira à sua actual ou última profissão)

5.3- Quais as profissões que teve?

5.4- Quanto tempo teve em cada uma das profissões?

5.5- Que tarefas desempenhava?

5.6- Que recordações (positivas ou negativas) possui das profissões?

5.7- O que aprendeu em cada uma das profissões?

5.8- Qual seu grau de satisfação face às mesmas?

6. Cursos e Acções de formação:

6.1- Tem frequentado cursos ou acções de formação? Quais?

6.2- Tem frequentado por iniciativa própria ou porque fazem parte do plano de formação interno da sua empresa?

6.3- Considerou a frequência destes, importante para sua formação/desenvolvimento pessoal?

6.4- Qual seu grau de satisfação face aos cursos/acções de formação que frequentou?

7. Actividades sociais e culturais

7.1- Ao longo da sua vida tem participado/colaborado activamente em actividades sociais, culturais, desportivas ou outras? Quais?

7.2- Fez ou faz parte de alguma Associação cultural, recreativa ou desportiva? Que funções assumiu?

8. O Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave:

- 8.1- Como tomou conhecimento deste processo?
- 8.2- Antes de entrar em processo, neste Centro, quais eram as suas habilitações escolares?
- 8.3 - Quais dificuldades que sentiu durante o seu percurso escolar?
- 8.4 - Quais os motivos que o (a) levaram deixar de estudar?
- 8.5 -Quais os motivos que o (a) levaram a frequentar o processo de RVCC?
- 8.6 -O facto de não ter escolaridade mínima obrigatória tem constituído obstáculo na sua vida? A que nível?

9. Efeitos do Processo de RVCC em termos Profissionais, formativos e pessoais:

- 9.1- Quais os efeitos que o processo de RVC teve na sua vida? Em termos formativos, profissionais ou pessoais? Mudou de profissão? Progrediu de carreira? Prosseguiu nos estudos? Constituiu uma realização pessoal?
- 9.2- Encontra-se a estudar? Se sim, em que ano?
- 9.3 -Tem sentido dificuldades no prosseguimento dos estudos? Que tipo de dificuldades?
- 9.4- Que projectos foram possíveis de ser realizados com a obtenção do 6º ou 9º ano de escolaridade?

10. Projectos pessoais e profissionais:

- 10.1- Refira quais os seus projectos pessoais, formativos ou profissionais mais imediatos?
- 10.2- Voltava frequentar este processo se fosse alargado, como está previsto, ao 12º ano de escolaridade?
- 10.3- Aconselharia este Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação escolar a outras pessoas

ANEXO II

Inquérito por Questionário

QUESTIONÁRIO

ATENÇÃO
COLOQUE UMA CRUZ (X) NAS OPÇÕES QUE CORRESPONDEM A SUA RESPOSTA.



O seguinte questionário insere-se no âmbito de uma investigação de Mestrado em Educação, especialização em Educação de Adultos, da Universidade do Minho. O objectivo é saber quais os efeitos que o Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências teve nos projectos pessoais, profissionais e formativos dos adultos certificados nos anos de 2002 e 2003 neste Centro. Este questionário é anónimo e agradeço a sinceridade das suas respostas.

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Idade: anos

3. Estado Civil:

Solteiro(a)	... <input type="checkbox"/>
Casado(a)	... <input type="checkbox"/>
Viúvo(a)	... <input type="checkbox"/>
Divorciado(a)	... <input type="checkbox"/>
União de facto	... <input type="checkbox"/>

6. Situação profissional antes de entrar no Centro:

À procura de 1º emprego ...

Empregado(a) por conta própria ... passar para a pergunta 07

Empregado(a) por conta de outrem ...

Desempregado(a) há mais de 1 ano ... passar para a pergunta 11

Desempregado(a) há menos de 1 ano ...

Outro:

4. Habilitações escolares que tinha antes de entrar no Centro:

4º ano de escolaridade
incompleto... completo...

5º ano de escolaridade
incompleto... completo...

6º ano de escolaridade
incompleto... completo...

7º ano de escolaridade
incompleto... completo...

8º ano de escolaridade
incompleto... completo...

9º ano de escolaridade
incompleto...

7. Se respondeu que estava "EMPREGADO":
Qual era a sua profissão antes de entrar para o centro?

.....

.....

8. Há quanto tempo desempenha esta profissão?

MESES

OU

ANOS

9. Onde se localizava o seu local de trabalho?

Fafe	... <input type="checkbox"/>	Póvoa de Lanhoso	... <input type="checkbox"/>
Santo Tirso	... <input type="checkbox"/>	Trofa	... <input type="checkbox"/>
Vieira do Minho	... <input type="checkbox"/>	V. N. de Famalicão	... <input type="checkbox"/>
Guimarães	... <input type="checkbox"/>	Vizela	... <input type="checkbox"/>

Outro:



1

10. Qual a sua situação no trabalho?

Contrato de trabalho sem termo (nos quadros) ...

Contrato de trabalho com termo (a prazo) ...

Prestação de serviços a “recibos verdes” ...

Contrato de estágio ...

Trabalho temporário sem contrato ...

Outra situação

passe para a pergunta **15**

11. Se respondeu que estava “DESEMPREGADO”:
há quanto tempo se encontrava nesta situação?

MESES OU ANOS

12. Procurava activamente emprego?

SIM NÃO

13. Se respondeu NÃO:
Indique a razão pela qual não procurava trabalho:

Não sabia como procurar ...

Não tinha habilitações suficientes ...

Considerava-me muito jovem ...

Considerava-me muito velho ...

Não havia ofertas de emprego na zona de residência ...

Não tinha pensado procurar emprego ...

Tinha problemas de saúde ...

Outras

14. Recebia subsídio de desemprego antes de entrar para o centro?

SIM NÃO

15. Habilitações escolares dos seus pais:

	PAI	MAE
Analfabetos	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
4º ano de escolaridade incompleto	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
4º ano de escolaridade completo	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
5º ano de escolaridade incompleto	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
5º ano de escolaridade completo	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
6º ano de escolaridade incompleto	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
6º ano de escolaridade completo	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
7º ano de escolaridade incompleto	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
7º ano de escolaridade completo	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
8º ano de escolaridade incompleto	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
8º ano de escolaridade completo	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
9º ano de escolaridade incompleto	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
9º ano de escolaridade completo	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
Ensino secundário incompleto	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
Ensino secundário completo	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
Bacharelato	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
Licenciatura	... <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>
Outras <input type="checkbox"/>	... <input type="checkbox"/>

16. Indique a profissão dos seus pais:

PAI

MÃE

17. Motivos que o(a) levaram a deixar de estudar:

Assinale as suas opções

Desejar autonomia financeira ...

Dificuldades económicas dos pais ...

Não dar importância à escola ...

Distância entre local de residência e a escola ...

Pouca atenção por parte dos professores ...

Falta de apoio e motivação familiar ...

Optei por trabalhar mais cedo ...

Insucesso escolar ...

Aparecimento de oportunidade de trabalho ...

Tinha problemas de saúde ...

Outros

2

<p>18. Na altura em que estudava que importância atribuía à escola:</p> <p><input type="checkbox"/> NENHUMA <input type="checkbox"/> ALGUMA <input type="checkbox"/> MUITA</p>	<p>23. Motivos que o(a) levaram a inscrever-se neste Centro:</p>
<p>19. Quais as dificuldades que sentiu na escola?</p> <p>Assinale as suas opções</p> <p>Dificuldades de aprendizagem ... <input type="checkbox"/></p> <p>Relacionamento com colegas ... <input type="checkbox"/></p> <p>Relacionamento com professores ... <input type="checkbox"/></p> <p>Adaptação escola ... <input type="checkbox"/></p> <p>Nenhumas ... <input type="checkbox"/></p> <p>Outras</p>	<p>Assinale as suas opções</p> <p>Inserção no mercado de trabalho ... <input type="checkbox"/></p> <p>Mudança de emprego ... <input type="checkbox"/></p> <p>Progressão na carreira profissional ... <input type="checkbox"/></p> <p>Progressão nos estudos ... <input type="checkbox"/></p> <p>Acesso a cursos ou acções de formação profissional ... <input type="checkbox"/></p> <p>Realização pessoal ... <input type="checkbox"/></p> <p>Tirar a Carta de Condução ... <input type="checkbox"/></p> <p>Obter a Carteira Profissional ... <input type="checkbox"/></p> <p>Adquirir mais conhecimentos para poder ajudar os filhos nos trabalhos escolares ... <input type="checkbox"/></p> <p>Saber o valor do que aprendi ao longo da vida ... <input type="checkbox"/></p> <p>Outras</p>
<p>20. Como se avaliava como aluno(a):</p> <p>Mau ... <input type="checkbox"/></p> <p>Médio ... <input type="checkbox"/></p> <p>Bom ... <input type="checkbox"/></p> <p>Muito Bom ... <input type="checkbox"/></p> <p>Excelente ... <input type="checkbox"/></p>	<p>24. Em que ano foi certificado(a) por este Centro?</p> <p><input type="checkbox"/> 2002 <input type="checkbox"/> 2003</p>
<p>21. Que projecto escolar tinha enquanto aluno(a):</p> <p>Assinale apenas UMA opção</p> <p>Obter escolaridade mínima obrigatória ... <input type="checkbox"/></p> <p>Obter curso de formação profissional ... <input type="checkbox"/></p> <p>Concluir o curso da escola industrial e comercial ... <input type="checkbox"/></p> <p>Obter uma formação superior (ex. Bacharelato/Licenciatura) ... <input type="checkbox"/></p> <p>Nenhum ... <input type="checkbox"/></p> <p>Outros</p>	<p>25. Foi certificado(a) com o nível:</p> <p>B1 (4º ano de escolaridade) ... <input type="checkbox"/></p> <p>B2 (6º ano de escolaridade) ... <input type="checkbox"/></p> <p>B3 (9ºano de escolaridade) ... <input type="checkbox"/></p>
<p>22. Antes de entrar para o Centro que projectos (pessoais, profissionais ou formativos) desejava para o futuro?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>26. Se respondeu B1 ou B2: pretende regressar ao Centro para obter a certificação mais elevada (B3)?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> NÃO SABE</p> <p>Porquê?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>27. Qual sua actual profissão?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>V.S.F.F</p> <p>3</p>

<p>28. A certificação escolar introduziu mudanças na sua vida profissional?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>	<p>33. Voltou a estudar no ensino normal ou recorrente?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>
<p>29. Se respondeu SIM, diga quais as mudanças:</p> <p>Assinale as suas opções</p> <p>Progressão na carreira profissional <input type="checkbox"/></p> <p>Mudança de emprego <input type="checkbox"/></p> <p>Aumento salarial <input type="checkbox"/></p> <p>Inserção no mercado de trabalho <input type="checkbox"/></p> <p>Obtenção da carteira profissional <input type="checkbox"/></p> <p>Outras <input type="checkbox"/></p>	<p>34. Se respondeu SIM, diga nome da escola e o ano que frequenta:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>30. Qual a sua ACTUAL situação no trabalho?</p> <p>Contrato de trabalho sem termo (nos quadros) <input type="checkbox"/></p> <p>Contrato de trabalho com termo (a prazo) <input type="checkbox"/></p> <p>Prestação de serviços/ recibos verdes <input type="checkbox"/></p> <p>Contrato de estágio <input type="checkbox"/></p> <p>Trabalho temporário sem contrato <input type="checkbox"/></p> <p>Outra situação <input type="checkbox"/></p>	<p>35. Quais as dificuldades sentidas nos estudos?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>31. A certificação introduziu mudanças na no seu percurso formativo?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>	<p>36. Se respondeu NÃO, pretende continuar a estudar no ensino normal ou recorrente?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> NÃO SABE</p>
<p>32. Se respondeu SIM, diga quais as mudanças:</p> <p>Assinale as suas opções</p> <p>Continuidade nos estudos <input type="checkbox"/></p> <p>Maior procura de cursos ou acções de formação profissional <input type="checkbox"/></p> <p>Aumento de interesse pelas Tecnologias da Informação e Comunicação <input type="checkbox"/></p> <p>Adquiriu novos hábitos de leitura e escrita <input type="checkbox"/></p> <p>Ficou mais motivado para certas questões sociais <input type="checkbox"/></p> <p>Outras <input type="checkbox"/></p>	<p>Porquê?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>4</p>	<p>37. Quais as mudanças que a certificação obtida no Centro introduziu na sua vida pessoal?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>38. Recomendaria este processo de certificação e validação de competências a outras pessoas?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>Porquê?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>39. Se notou alguma falha neste questionário faça o seu comentário.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>OS DADOS RECOLHIDOS SÃO CONFIDENCIAIS. DA SINCERIDADE DA SUA RESPOSTA DEPENDE O SUCESSO DESTES INQUÉRITO. OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.</p>

APÊNDICE I
Transcrição das Entrevistas

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista nº 1

Data de realização: 7 de Julho de 2004

Investigador: Antes de mais queria agradecer o facto de ter aceite o meu convite para fazer parte deste trabalho de investigação. De acordo com os objectivos desta entrevista gostaria de iniciar a nossa conversa pela sua apresentação pessoal.

Investigador: Como se chama?

Entrevistado: Manuel Costa

I: Qual sua idade?

E: Tenho 58 anos

I: Onde nasceu?

E: Sou natural do Porto e vivo em Vila Nova de Famalicão.

I: Há quanto tempo?

E: Desde sempre. Desde que nasci...

I: O seu agregado familiar é composto por quantos elementos?

E: Eu próprio, a minha mulher e filha, que é solteira.

I: Em termos profissionais, o que faz?

E: Aposentado dos tribunais mas exerço actividade profissional de formador profissional em duas escolas profissionais. Na Escola Profissional do Vale do Minho, na área de serviços jurídicos, e na Escola Profissional de Vila do Conde.

I: Quais eram as suas habilitações antes de entrar para Centro?

E: Tinha o 9º ano incompleto, antigo 5º ano completo.

I: O que fazem ou faziam profissionalmente os seus pais?

E: O meu pai era ourives e a minha mãe doméstica.

I: Quais os motivos que o levaram a deixar de estudar?

E: Deixei de estudar por motivos de ordem financeira. Na altura a minha mãe era viúva, pois o meu pai tinha falecido tinha eu 5 anos. Éramos 5 irmãos e tive de ajudar nas despesas da casa.

I: Agora vamos falar um pouco sobre o seu percurso de vida e gostaria que fala-se da sua infância, adolescência e da sua fase de adulto referindo os aspectos positivos e negativos dessas

fases, aquilo que mais lhe marcou quer positivamente ou negativamente e o que foi aprendendo?

E: O meu pai morreu tinha cerca de 5 anos. A minha mãe apesar de todas as dificuldades nunca nos faltou com mínimo e o necessário e vivemos sempre num ambiente familiar muito acolhedor e com muito amor. Naquela altura só os ricos é que podiam estudar, mas mesmo assim fui estudar. Morava na freguesia de Nine e fui estudar para Vila Nova de Famalicão. Frequentei até ao 5º ano.

I: Sempre com sucesso?

E: Sempre com sucesso. Não fui um estudante com notas altíssimas mas medianas. Depois fui trabalhar muito cedo porque, até então, trabalhava nas férias nos escritórios de uma Instituição chamada Centro Social Padre David Oliveira Martins, em Ruilhe, Braga. E, então, quando deixei de estudar fui trabalhar para lá de modo efectivo até aos 19 anos de idade até entrar para o Tribunal de Trabalho no Porto até ir para tropa. Depois fui para o serviço militar onde estive sempre contrariado, embora tenha cumprido rigorosamente os regulamentos. Mais tarde, após serviço militar, regressei ao lugar do Tribunal do Trabalho. Entretanto, tive uma breve passagem por um banco mas não gostei e regressei aos tribunais.

I: Não gostou, porque?

E: Digamos que aquilo era a lei da selva, quem queria ser promovido não era pelos requisitos normais, tinha de ser do agrado das chefias.

I: Depois dessa passagem pelo banco, regressou ao tribunal?

E: Sim, mas depois deixei os tribunais do trabalho e passei para os tribunais judiciais. Tive em Vila Nova de Famalicão, Santo Tirso e Caminha já exercendo funções de escrivão de direito nessa altura e depois como chefe de secretaria interino no Tribunal de Baião. Até que passei novamente para Vila Nova de Famalicão tendo sido nomeado escrivão no Tribunal de Trabalho de Famalicão até 1997.

I: Exerceu essas actividades todas com apenas o 9º ano incompleto?

E: Sim, com o 9º ano incompleto, naquela altura era necessário apenas o 2º ano, chamado 1º Ciclo. Antes de mim, até havia funcionários com 4ª classe. Entretanto, fui nomeado secretário da justiça que é o topo da carreira dos oficiais de justiça. Mais tarde fui para Montalegre e regressei a Guimarães para as Varas Mistas de Guimarães. Acabei, mais tarde, por ir para o Funchal por mais uma dúzia de meses e depois aposentei-me.

I: Um percurso longo e rico em termos profissionais... Após aposentação como ocupou o seu tempo?

E: Entretanto, fiz um Curso de Formação Pedagógica de Formadores, isto tudo, no âmbito do Ministério de Justiça no nosso Centro de Formação Profissional para poder dar formação aos estagiários e colegas que se preparavam para o acesso aos tribunais. Também nessa altura, em regime de acumulação, dei formação na Escola Profissional de Vila de Conde e Valença e depois aposentei-me e fiquei lá, até hoje, a dar formação.

I: Que maravilha, tem um excelente percurso profissional... onde andou a saltitar de terra em terra e teve oportunidade de conhecer muita gente, não é?

E: Sim, por exemplo Montalegre foi uma das Comarcas onde eu gostei de estar. A terra, a gente o próprio tribunal, os colegas... Tenho uma certa nostalgia por esse Tribunal...

I: Hum... Começou a trabalhar com que idade?

E: Poderei dizer aos 15 anos, já trabalhava nas férias... As minhas férias eram a trabalhar.

I: Já nessa altura se envolvia em actividades complementares?

E: Nas férias trabalhava como já disse no Centro Social em Ruilhe.

I: Hum... Diga-me uma coisa, já me falou do seu percurso profissional e agora gostaria de saber se aprendeu muito com essas profissões? Que saberes retirou dessas profissões?

E: Aprendi muito na área do Direito, Contabilidade e Gestão principalmente porque eu desempenhei funções a este nível. Aliás eu segui a pirâmide da carreira de oficiais de justiça. Entrei como copista (já não existe essa categoria), escriturário, escrivão até chegar a secretário que é o topo da carreira. E por isso descurei o percurso escolar e optei por estudar mais os temas relacionados com a minha profissão e deixei o chamado currículo escolar para mais tarde.

I: Retirou muitas aprendizagens no âmbito do Direito?

E: Muito, muito...

I: Paralelamente à sua profissão também foi investindo na sua formação pessoal mediante a frequência de cursos ou acções de formação?

E: Sim. Cursos e Acções de Formação.

I: Fale-me um pouco sobre os cursos.

E: Tenho quatro cursos de formação de informática. Além destes no meu percurso profissional tive fazer vários cursos para o acesso quer ao curso para escrivão de direito e secretariado.

I: Foi importante para si a frequência desses cursos, em termos de aquisição de saberes e competências e de mobilização dos mesmos para seu dia-a-dia?

E: Sim. Sem dúvida muito útil para aplicação na minha carreira e agora para dar formação. Hoje não dispenso os computadores. Navego na Internet, embora o meu inglês esteja esquecido, mas fiz o Inglês do 5º ano.

I: Para além do seu percurso profissional e para além da frequência de cursos e acções de formação teve implicado ou envolvido em actividades sociais, culturais. Colaborou activamente em alguma Associação?

E: Ora bem, colaborei quando era jovem pois pertenci a um movimento de Acção Católica e lá na minha freguesia onde pertencia aos quadros dirigentes. Parece que foi talhado para se secretário até na profissão.

I: Hum...

E: No futebol também fiz parte da Direcção do Clube da aldeia e também era secretário da Associação Desportiva Ninense. Também colaborei nos quadros do Sindicato dos funcionários da justiça onde dava lá formação voluntariamente.

I: Muito bem! Sempre em actividade. Chegou aqui ao Centro de Reconhecimento de Competências, como? Como soube da existência deste Centro? Foi através de quem?

E: Foi através da Internet que tomei conhecimento da existência do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Guimarães.

I: Diga uma coisa, antes de entrar para o Centro tinha o 9º ano incompleto, não é?

E: Durante o seu percurso escolar teve dificuldades?

I: Sim, tive algumas dificuldades de aprendizagem, por exemplo. Mas sempre fui um aluno mediano, razoável. Nunca me considerei um bom aluno.

I: Já percebi que os motivos que o levaram a deixar de estudar foram de ordem económica.

E: Sim.

I: E agora, quais os motivos que o levaram a frequentar este Centro?

E: Eu já tinha o 5º ano antigo, mas faltavam duas disciplinas, o que não me dava direito de obter um certificado com 2º Ciclo Completo. Embora, no emprego não necessitasse dado que já tinha atingido o topo da carreira eu achava que por uma questão de valorização pessoal tinha a necessidade absoluta de completar esse Ciclo e partir para outro..

I: Muito bem. O facto de não ter a escolaridade mínima obrigatória nunca constituiu um obstáculo na sua vida? Em termos profissionais?

E: Não.

I: E em termos formativos?

E: Não. Porque eu ia estudando e lia muito.

I: Gosta de ler?

E: Gosto de ler, ando com livros no carro e sempre que posso nos meus tempos livres encosto um bocadinho o carro e leio.

I: Já sei que não se encontra estudar neste momento.

E: Não.

I: Pretende prosseguir os estudos?

E: Pretendo concluir o 12º ano de escolaridade e possivelmente ir mais além. Gostava de frequentar a Licenciatura em Direito. Tenho algumas bases não na área do direito substantivo mas na área do direito processual. Tenho necessidade de saber mais. Aprender mais...

I: Projectos imediatos?

E: nenhuns Estou ocupadíssimo. Continuo a dar formação. Faço aquilo que gosto e aposentei-me.

I: Se o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências for alargado ao 12º ano de escolaridade?

E: Era o primeiro a inscrever-me e aconselharia outras pessoas

I: Mais uma vez obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.

Mais uma vez obrigada pelo seu contributo.

Fim da fita magnética.

Entrevista nº 2

Data de realização: 8 de Julho de 2004

Investigador: Antes de mais queria agradecer o facto de ter aceite o meu convite para fazer parte desta investigação. De acordo com os objectivos desta entrevista gostaria de iniciar a nossa conversa pela sua apresentação pessoal.

Investigador: Como se chama?

Entrevistado: Ana Pinto, tenho 53 anos de idade, sou casada e nasci em Viana do Castelo.

I: E vive?

E: Vivo actualmente em Braga

I: O seu agregado familiar é composto por quantos elementos?

E: Tenho 3 filhos.

I: Com que idade?

E: O mais velho tem 29 anos e está licenciado em Engenharia Mecânica, o Zé tem 26 anos e está licenciado em Engenharia Electrotécnica e Informática e a Eliane que é a mais nova está a estudar arquitectura.

I: Falta a mãe...?

E: Sorriu..

I: Profissionalmente, o que faz?

E: Sou assistente administrativa e estou a trabalhar nos serviços de Contabilidade de uma Câmara Municipal e estou desempenhar tarefas no serviço de facturação.

I: E que tipo de tarefas desempenha?

E: Portanto, tenho de conferir facturas, depois além de conferir facturas tenho também o registo e dou ordens de pagamento. Essencialmente isto.

I: Qual era (é) a profissão dos seus pais?

E: O meu pai foi funcionário público e está agora aposentado e a minha mãe era doméstica.

I: E como doméstica, já tinha muito trabalho, não é?

E: Para nós foi ótimo pois tínhamos muito apoio dela.

I: Agora vamos falar um pouco sobre o seu percurso de vida. E em relação a este, pedia-lhe que me falasse um pouco dos acontecimentos mais marcantes (negativos ou positivos) que marcaram as diferentes fases da sua vida, mais precisamente a infância, adolescência e a fase adulta?

E: Eu saí de Viana com 2 anos de idade e fui para Luanda, Angola. Tive uma infância boa. Normal. Frequentei a Escola Primária com sucesso.

I: Não frequentou nenhum estabelecimento pré-escolar?

E: Não, não. É assim... eu não me lembro se na altura havia pré-escola. Havia infantários, mas não frequentei.

I: Da sua infância, quais foram os acontecimentos que recorda com mais saudade?

E: As brincadeiras no recreio (sorriu)

I: E do seu percurso escolar?

E: Do meu percurso escolar gostava muito de ir à escola e considerava-me uma boa aluna. Os professores eram espectaculares. Na 4ª classe tive oportunidade de frequentar uma escola primária e detestei. Lembro-me que as canetas eram aparos e sujava imenso os cadernos pois não estava habituada à tinta permanente e a professora como penalização dava-me com cana na cabeça.

I: E depois adolescência? Foi adolescência normal?

E: Sim. Foi uma adolescência normal também. Eu fui para o Liceu onde fui uma aluna boa. Gostava muito de desenho e de trabalhos manuais. Quando conclui o 5º ano pretendia ir trabalhar. Na altura a professora falou com meu pai e disse que eu era muito nova, e que era uma pena pois devia frequentar um Curso de Formação Profissional de Artes Decorativas. Ou seja, nós fazíamos 4 anos e depois ia dar aulas para o Liceu. Por isso é que depois o meu pai decidiu matricular-me no curso e quando saí foi um frustração e uma tristeza para o meu pai não o concluir.

I: Diga-me uma coisa e deixou de estudar com que idade?

E: Olhe, tinha aí uns 18 anos...

I: E deixou de estudar, porque?

E: Deixei de estudar porque estava a frequentar o Curso de Arte Decorativa e, entretanto, reprovei à disciplina de matemática. Entretanto, nas férias tive conhecimento que o Instituto das Ciências Sociais de Angola estava a pedir voluntários para Colónia de férias e candidatei-me. Entretanto, tivemos algum tipo de formação e fomos para a colónia de férias com os miúdos que vinham do interior, da província e alguns também de Luanda. Mas a maior parte eram miúdos que vinham do Interior que não tinham praia, nem nada. No final da Colónia de Férias

propuseram-me para trabalhar lá e como eu até aí dependia do meu pai preferi deixar de estudar e também pensei que não era necessário estudar mais.

I: O que é que fazia lá?

E: No início tive nos serviços administrativos da colónia exercendo funções na área de Contabilidade.

I: Durante quanto tempo?

E: Ainda tive 5 anos. Na altura da descolonização tivemos que vir embora.

I: Regressou com que idade a Portugal?

E: Com 24 anos.

I: E essa mudança foi complicada?

E: Foi mesmo muito mau porque vim para aqui contrariada...não é...porque foi por força das circunstâncias que tive que vir. Já estava casada, já tinha um filhotito.

I: Casou em Angola?

E: Sim, já estava casada. Entretanto também já cá tinha vindo duas vezes de férias e achava isto muito bonito para passear mas não para viver. Depois a nossa chegada aqui não foi muito bem aceite pela população em geral. Depois complicaram-nos a vida e foi muito difícil. Foi recomeçar tudo de novo. Primeiro porque não conhecíamos ninguém aqui e foi um período bastante difícil. Entretanto, como era funcionária lá mas era assalariada não tive acesso ao quadro geral de ADIDOS.

I: ADIDOS?

E: Era um organismo que foi criado para apoiar e integrar os funcionários que vinham de Ultramar. Os do quadro foram integrados porque eram do quadro e os assalariados, que era o meu caso, tivemos algumas dificuldades porque a lei não permitia a nossa integração no quadro geral de ADIDOS. Só passado um ano é que saiu uma Lei que aprovou quem tivesse sido assalariado lá tinha oportunidade de ingressar no quadro geral de ADIDOS. Ingressamos e à medida que surgiam oportunidades éramos destacados.

I: E foi trabalhar para onde?

E: Fui destacada inicialmente para Lisboa onde estive dois meses, mas não tive a trabalhar lá depois vim para Viana. Eu nasci lá em Viana. Na altura, isso já foi para aí em 1975 fui destacada para o Hospital de Famalicão. Entretanto, não sei se pelo facto de o quadro de ADIDOS não estar bem organizado ou não estar centralizado, passado uma semana fui destacada para o Liceu

também em Famalicão tendo deixado o Hospital. Entretanto, fui destacada também para Câmara de Viana. Eu acho que aquilo não estava lá muito bem organizado. Entretanto, fui para lá onde tive para aí 3 ou 4 anos.

I: E que funções desempenhava?

E: Administrativas também. Depois pedi a licença sem vencimento e fui para Buenos Aires. Nessa altura às autarquias não era permitido a licença ilimitada. Ao fim de um ano eu regressava e pedia a exoneração. E foi o que aconteceu. E então, eu fui para Buenos Aires porque tinha lá família, tios e o meu marido decidiu que estava na altura de mudar de país. Nós também não gostávamos muito de estar cá. Agora já gostamos. Na altura decidimos emigrar.

I: Quanto tempo esteve por lá?

E: Tive lá 5 anos.

I: Que fez profissionalmente?

E: Trabalhei na redacção de um jornal de Edição Portuguesa. Foi um trabalho espectacular. Foi um trabalho gratificante. Foi o melhor que eu tive. Foi um trabalho muito bonito. Só que por motivos de saúde tive de deixar.

I: Que tipo de tarefas desempenhava?

E: Fazia entrevistas, reportagens fotográficas, cobria as festas dos Clubes Portugueses e redigia textos.

I: Como se chamava o Jornal?

E: "A voz de Portugal"

I: Gostou muito?

E: Sim. Na altura, pus a família em primeiro lugar, até que o director do Jornal propôs-me que fosse tirar o Curso de Jornalismo e a empresa suportava as despesas. Só que era um bocado complicado porque sai-a de casa às 7 horas e tinha 3 filhos pequeninos e só chegava a casa por volta das 9 30h da noite. E se fosse à noite, poderia fazê-lo mas ia chegar a casa muito tarde porque Buenos Aires era uma cidade enorme e demorava horas a atravessar de um lado a outro. E não cheguei a ir.

I: E então regressou a Portugal?

E: Sim, regressei a Portugal. E fui viver para Fafe por opção. Eu vinha cansada de uma cidade grande e optei por Fafe, também pelo facto do meu marido ter lá família e ainda porque

infelizmente sem uma cunha a gente não consegue nada. E como a família do meu marido tinha alguma influencia lá arranjei emprego para a Publicidade de uma Rádio.

I: Qual era a rádio?

E: Era a rádio Montelongo. Na altura havia duas rádios. A legislação só permitia uma e no final do ano uma delas teria de fechar. A Montelongo fechou.

I: Quanto tempo teve lá?

E: Tive dois meses?

I: Gostou?

E: Também gostei.

I: O que fazia na rádio?

E: Estava na publicidade. Entretanto, a rádio fechou e fiquei algum tempo desempregada. Depois conheci uma pessoa que era desenhador na Câmara e propôs-me e ensinou-me a fazer desenho de construção civil, não a parte relativa a arquitectura mas a parte de engenharia. Fiz durante algum tempo desenho de betão armado para alguns projectos em casa. Ele dava-me trabalho eu fazia em casa.

I: E depois?

E: Estava inscrita no Centro de Emprego e como eles nunca me diziam nada ia lá todos os dias aborrece-los. Ah! Mas antes disso fui trabalhar para uma fábrica de material didáctico onde estive lá seis meses. Entretanto a fábrica faliu. Depois no Centro de Emprego tinha uns programas de Formação de Adultos e consegui entrar para um deles, em que tínhamos formação e depois integração no mercado de trabalho. Fui para um escritório de um advogado estive lá durante a duração do programa cerca de uns nove meses. O programa, entretanto, acabou.

I: E que fez depois?

E: Depois inscrevi-me noutra, já não me recordo o nome e fui trabalhar para um Arquivo Histórico de uma Câmara Municipal onde tive também 9 meses. Foi um trabalho muito giro porque tive oportunidade de ver alguns livros muito antigos e actas do tempo dos nossos Reis. Leis que não passavam pela cabeça de ninguém, por exemplo a lei do pé descalço que proibia as pessoas de andar descalças. Foi muito bom, aprendi imenso.

I: Quanto tempo esteve lá?

E: Estive nove meses. No final do programa pediram-me para ficar mais dois meses mas a recibos verdes. Entretanto, aparece a orquestra do norte, que se instala em Fafe, uma orquestra de música clássica onde começaram a recrutar pessoal nomeadamente uma secretária. Eu fui a uma entrevista e foi aí que comecei a trabalhar a sério como secretária da parte administrativa. Passados seis meses fui para a contabilidade. A orquestra era subsidiada pela Secretaria de Estado da Cultura e por diversas câmaras subscritoras entre elas: Fafe, Guimarães, Bragança, Vila real, uma quantidade de câmaras que já não me recordo. A orquestra como tinha outras câmaras apoiar poderia passar para outras cidades. Passado dois anos ela mudou-se para Guimarães e eu fui para Guimarães.

I: E quanto tempo trabalhou?

E: Fiquei com a orquestra durante cinco anos. Depois mudou-se para Vila Real e nós mudamos para Braga. Os miúdos entraram para a Faculdade, a Eliane ia ficar sozinha. Como a orquestra mudou-se para Vila Real e eu não podia de forma alguma ir para Vila Real, entretanto uma câmara abriu concurso e eu concorri e fiquei. Isto foi à 7 anos.

I: Então mantém esta última profissão?

E: Sim à 7 anos.

I: Em que departamento trabalha?

E: Na contabilidade.

I: E a formação? Ao longo da sua vida frequentou cursos ou acções de formação?

E: Não, só ultimamente.

I: Por iniciativa própria?

E: Não, a câmara exigia a frequência no âmbito de acções por ela desenvolvidas.

I: No âmbito do ON FORAL?

E: Sim, sim nesse âmbito.

I: E esses cursos foram importantes para a sua formação profissional ou pessoal?

E: Não..., é assim..., constituíram uma pequena reciclagem.

I: Para além da sua actividade profissional participou ou colaborou em alguma associação recreativa, cultural ou desportiva?

E: Não... Particpei foi em algumas exposições de pintura colectivas.

I: Continua a pintar? Que técnicas utiliza mais?

E: Não tenho pintado, mas gosto de óleo, guache, lápis, gosto imenso de lápis.

I: E já fez algumas exposições?

E: As últimas que fiz foi em Fafe...há uma coisa que eu me esqueci de dizer... fiz parte de uma Associação em Buenos Aires... a “Luís Vaz de Camões”, que era uma Comissão de Cultura, através da qual tive oportunidade de trabalhar para um Jornal. Nesta comissão, a minha função era traduzir textos. Uns escreviam em castelhano e eu traduzia para português. O director gostou da forma como eu escrevia e convidou-me para eu trabalhar no seu jornal.

I: Como é tomou conhecimento da existência do Centro de reconhecimento de Competências?

E: Olhe foi a minha filha... eu já tinha o 5º ano de escolaridade completo e houve uma altura que eu fui ao Liceu D. Maria II e matriculei-me. Andei lá um mês, mas desanimei pois tinha de fazer tudo de novo. A minha filha estava em casa e viu a publicidade na televisão e eu telefonei para o contacto que apareceu na televisão. Era de Lisboa e perguntaram-me onde morava e respondi que morava em Braga mas que trabalhava em Guimarães e ela disse que em Guimarães era na AMAVE. Fiz logo a inscrição e fiquei logo contentíssima.

I: E agora que já foi certificada com o 9º ano? Que efeitos teve na sua vida?

E: A mim deu-me uma satisfação muito grande. Tornou possível adquirir aquilo que eu tinha e não conseguia provar, os meus conhecimentos. Portanto senti-me contentíssima e depois porque ao nível profissional também me dava jeito subir na carreira e aumento salarial. Em termos profissional foi fantástico.

I: E em termos formativos?

E: Prossegui nos estudos...

I: Como tem sido essa experiência?

E: Já tenho o 11º ano completo... faltam-me apenas 8 unidades para concluir o 12º, e 6 unidades para concluir inglês e 1 unidade a português e 1 unidade a filosofia...com notas boas e estou ansiosa por concluir. No início foi um bocado complicado porque eu estava à espera de um tipo de ensino que já tinha frequentado no meu tempo de estudante, mas nós no fundo somos autodidactas e se tivermos dúvidas recorremos ao professor. Somos um grupo de alunos de diversos anos, níveis e unidades na sala o que para o professor é complicado, pois ora está comigo num nível e matéria e logo de seguida vai a um colega de outro nível e outra unidade. No início foi um bocado complicado a adaptação. Já não estudava à 30 anos e muitos anos, depois o método de ensino não foi o que estava à espera... mas está a correr muito bem.

I: E depois de concluir o 12º ano?

E: Eu gostava de concluir o que deixei a meio: o curso de Belas artes. Agora não sei se vou ter facilidade em conciliar tudo na minha vida.

I: Muito obrigado e boa sorte para a sua vida futura.

E: Não têm de quê...

Fim da fita magnética

Entrevista nº 3

Data de realização: 8 de Julho de 2004

Investigador: Antes de mais, queria agradecer o facto de ter aceite o meu convite para fazer parte desta investigação. De acordo com os objectivos desta entrevista gostaria de iniciar a nossa conversa pela sua apresentação pessoal.

Investigador: Como se chama?

Entrevistado: Arménio Gonçalves

I: Qual sua idade?

E: Tenho 53 anos

I: Qual o seu estado Civil?

E: Sou casado

I: Onde nasceu?

E: Nasci em Cedielos, concelho de Peso da Régua, distrito de Vila Real.

I: E onde vive agora?

E: Em Guimarães.

I: O seu agregado familiar é composto por quantos elementos?

E: Por 4 pessoas, a minha esposa, o filho Ricardo que é o mais velho e a filha Paula que é mais nova e eu.

I: Que idades têm eles?

E: O Ricardo tem 22 anos e a Paula tem 14 anos.

I: Estudam?

E: Sim, estudam os dois

I: Actualmente qual é a sua actividade profissional?

E: Sou Instrutor de Condução e também sub Director da mesma Escola.

I: Como se chama a escola?

E: Escola de Condução Nova Geração, em Vila das Aves.

I: Quais as habilitações dos seus pais?

E: O meu pai iniciou a sua profissão como canoeiro, naquele tempo trabalha inclusive para a casa do Douro e a minha mãe era doméstica. A minha mãe fazia trabalhos domésticos já à muitos anos.

I: No que diz respeito ao seu percurso de vida, seria possível que o Sr. Gonçalves me descrevesse um pouco as fases da sua vida reforçando os acontecimentos negativos e positivos das mesmas?

E: Sim, Vamos lá ver. A minha infância, do que me recordo... sabe que quando nós moramos numa ladeia longínqua, longe dos centros de decisão da cidade as crianças pouco se lembram da dureza da própria infância. Então, o que acontece? Acontece que, como é próprio da profissão do meu pai, é uma profissão sazonal. Um canoeiro trabalhava meses num sítio, ano e meio em outro e andava de sítio para sítio. Que me lembre ele inicialmente ele de migrar para Lisboa. Primeiro fui para Lisboa, à procura de um novo trabalho. Entretanto, arranjou um trabalho na Construção de Navios na Doca em Lisboa. Na altura ele trabalhava numa empresa italiana, na construção de navios em Alcântara. Então passado um ano, eu e os meus irmãos fomos para Lisboa morar com ele. Entretanto o meu pai tinha uma irmã no Brasil e como salário era uma miséria resolveu ir trabalhar para lá e nós regressamos à nossa aldeia novamente.

I: Que idade tinha nessa altura?

E: Tinha cerca de 2 anos.

I: E depois?

E: Depois, passado algum tempo levou a família para o Brasil mais precisamente para Rio de Janeiro. Morávamos lá onde estudei e fiz lá o chamado ginásio. Fiquei lá até os meus 18 anos de idade. Por isso a minha infância foi passada na aldeia, Lisboa e Rio de Janeiro.

I: Que fazia lá?

E: Eu estudava e ajudava o meu pai na sua profissão. Ele começou como carpinteiro e depois montou uma fábrica de balcões e frigoríficos.

I: Isto ainda no Brasil?

E: Sim, ainda lá. E o meu percurso foi este, foi estudar, ajudar e fazer primária e o secundário. Mas as dificuldades deles eram tantas que tive de deixar de estudar.

I: Então deixou de estudar devido dificuldades económicas?

E: Exacto, tive de ajudar o meu pai na oficina.

I: Nesta altura tinha que idade?

E: Tinha 13 anos.

I: Começou a trabalhar em que área?

E: O meu trabalho inicial foi andar lá na oficina a limpar as máquinas e tirava serrim. Depois continuei a trabalhar com o meu pai mas numa padaria que ele montou. Tinha uma oficina e também a padaria. Então, eu e o meu irmão fomos trabalhar para padaria à noite. De dia trabalhávamos na oficina. Na padaria fiscalizava os padeiros. No Brasil, aqui não sei, se pudessem levar uma farinha uns ovos eles levavam. E eu aprendi também a saber fazer mais nesta profissão além de carpintaria que também tinha muita habilidade. Depois passei a estar nas padarias que ele montou. Ele montou 3 padarias e dois cafés.

I: Ainda no Brasil?

E: Sim. Entretanto, em 1964, tinha 14 anos e deu-se o Golpe de Estado no Brasil onde foi destituído o Presidente Eugénio Quadros e entrou um da ala da esquerda onde expropriaram as propriedades, tiraram casas e muitas outras coisas. E o meu pai como não estava na terra dele teve medo e passados dois anos veio embora e nós viemos com ele. Regressamos todos, apenas ficou lá o meu irmão.

I: Então regressaram a Portugal?

E: Sim. Entretanto, viemos para Portugal e eu já inserido naquele meio do Rio de Janeiro vim para Cedielos. Se ainda fosse para Lisboa, ainda a coisa menos mal, mas depois, depois eu não aguentei aquilo e como o meu pai era natural de Guimarães fomos ter com familiares à Costa. Naquela altura havia no Minho uma profissão que eram Saibreiros. Não sabe o que é? Mas vai saber. O vinho verde que fica nas pipas cria um resíduo vidrado que se chama saibro e os meus familiares com isso faziam explosivos como pólvora. E eles tinham essa profissão que era misturar o saibro com pólvora. E também tinha familiares que trabalhavam no Campeão Português eles disseram: Não! O Celestino vem trabalhar para aqui e mora connosco até arranjar uma casinha ou um quarto e agente arranja-lhe emprego mo campeão Português.

I: Que idade tinha?

E: Tinha cerca de 16 anos de idade. Então, fui trabalhar para lá e comecei a montar sapatos do princípio até ao fim.

I: Teve lá quanto tempo?

E: Da primeira vez tive lá 6 meses porque entretanto, o meu irmão veio cá Portugal e entusiasmou-me a voltar para o Brasil. Lá pressionei o meu pai e regressei novamente ao Brasil. Fui trabalhar com meu irmão numa carpintaria durante um ano e pouco. Era muito nocturno na

altura e apanhei uma fraqueza pulmonar onde fiquei muito doente. Então antes que aquilo agravasse o meu irmão não queria assumir responsabilidades e mandou-me embora.

I: Regressou novamente a Portugal?

E: Regressei a Portugal e fui trabalhar na PetrolCampal onde se fazem botijas de gás nos postos de combustível. Já tinha nesta altura 18 anos. Entretanto, eu andava desiludido. Imagine o que era Guimarães em 1976. Imagine o que é agora, em 1976 era o fim do mundo. Em 1978 foi trabalhar para a alfa e entretanto vi na televisão um anúncio a dizer que a marinha precisava de voluntários para guerra de ultramar. E então inscrevi-me na Marinha e também na força aérea. Os primeiros resultados a sair foram da força aérea. Então, lá foi eu fazer inspecção para força aérea. Fiz a inspecção e lá fiquei 6 anos casado com força aérea. Aqui tirei o curso de mecânico de materiais aeronáuticos e depois tirei duas especializações nesta área. Nesta altura foi transferido para Base aérea nº 5 em Monte Real que era elite da força aérea Portuguesa. Era única base que tinha aviões a jacto. Caça de intercepção de aviões que iam procurar quem entrasse no nosso espaço aéreo. Ao ser transferido para aqui tirei o curso de especialização em jactos genéricos sobre todo o sistema de funcionamento de aviões. Tive 3 anos em Monte Real e já pensava que não ia para Ultramar.

I: Que tipo de trabalho tinha em Monte Real?

E: Em Monte Real reparava aviões, passava inspecções, mandava para o ar etc.

I: O que gostou mais durante a sua estadia por lá?

E: Foi ter conhecido tanta gente que passava pela base. Fiz lá muitas amizades. Aliás ainda hoje se fazem os encontros anuais que decorrem sempre numa unidade da forma aérea. Sempre com 2000 ou mais homens.

I: E quando é que foi para Ultramar?

E: No belo fim-de-semana antes de vir para Lisboa, os altifalantes falam aos militares que estes tinham se de apresentar na secretaria. Foi então para Guiné-Bissau e separei-me do restante grupo. Quando cheguei à Guiné-Bissau foi muito bem recebido pelo comandante, capitão e pelo grupo. Ao apresentar-me o capitão decidiu tirar-me da manutenção e passou-me para alinha da frente, mas antes passei pela base. Eu nunca discordei na minha vida de militar dos chefes e isso trouxe-me alguns benefícios. Lá foi, então, para linha da frente onde recebia e dava sida aos voos, passava a inspecção antes do voo e entre os voos e depois do voo. Passado um anos urgiu um problema em que o determinado piloto teve de aterrar de emergência por eu ocorreu um

incidente e eu como era a pessoa eu inspeccionava os aviões foi acusado de não ter feito o trabalho devidamente. Nesta altura foi levantado um processo contra mim. Foi efectuado um inquérito e concluíram que não passou de um incidente. Em 1975 regressei a Guimarães.

I: Apesar deste incidente, gostou da sua experiência na Guiné-Bissau?

E: Sim, muito.

I: Depois regressou a Portugal?

E: Sim, regressei a Guimarães, o meu pai tinha um café que era dos mais conceituados da cidade, o chamado “MARACANA” e o “MILIONÁRIO”. E a partir daqui fiz o meu percurso profissional a trabalhar em cafés.

I: Até que idade?

E: Trabalhei dos 25 anos até aos 28 anos. Depois trabalhei nesse café, casei e por opção minha decidi ficar com o mesmo e passei a gerir o respectivo café. Geri este café de 1975 a 1985. Posteriormente vendi-o. Nesta altura tinha tirado um curso de Instrutor, 1984.

I: Porque tirou o curso de Instrutor?

E: Porque achava que tinha capacidades para ministrar o ensino. Podia na altura ter ido para mecânica ou para a TAP, mas tinha de fazer um curso de reciclagem Só que tinha de permanecer em Lisboa durante algum tempo e não ganhava dinheiro e como tal não foi possível.

I: E então, decidiu tirar o Curso de Instrutor?

E: Tirei o Curso de Instrutor.

I: Quanto tempo decorreu esse curso?

E: O Curso teve duração de um ano e qualquer coisa. Prestei provas na DGV com três inspectores. Prova escrita e oral. Agora o Curso só tem prova escrita.

I: Terminou o Curso e que fez depois?

E: Depois trabalhava no café e trabalhava na Escola de Condução Vimaranense e mais tarde vendi o café.

I: Começou a exercer que tipo de funções na Escola?

E: Na escola, como instrutor de prática. Trabalhei na Vimaranense até 1988 e depois foi convidado para trabalhar numa outra escola de Condução em Vieira do Minho que ia abrir.

I: Quanto tempo teve nessa escola?

E: Em Vieira do Minho trabalhei cerca de 3 anos. Aqui dava teoria, pratica, mecânica e pesados. A minha carta era de tudo. Entretanto, decidi montar uma pastelaria em Guimarães na Avenida de Londres que era Londrina. Foi uma das pastelarias mais emblemáticas.

I: Quanto tempo teve este negócio?

E: Tive durante 5 anos. Então, nesta altura tinha uma pastelaria onde a minha mulher estava durante o dia e quando vinha da Escola de Condução ficava lá para ajuda-la.

I: E depois?

E: Depois trabalhei na Escola Maria da Fonte na Póvoa de Lanhoso articulando com a Londrina. Entretanto decidi lançar-me num negócio mais alto que foi montar um pastelaria/Pizzaria na Póvoa do Varzim mas este negócio corre muito mal onde tive de vender a londrina para soldar dívidas. Mas continuava na Escola da Póvoa de Lanhoso a dar aulas.

I: Pelo que percebi deixou de ter pastelarias?

E: Sim, em 2001 vendi o café arranjei um emprego numa empresa alemã onde efectuava o transporte pela Europa de camiões pelos diversos clientes. Foi um ano e pouco a andar pela Europa, nunca pensava conhecer a Europa via térrea, conhecia pelo ar. Durante este período afastei-me da Escola de condução e dediquei-me apenas a isto.

I: Teve nessa profissão um não e tal e depois?

E: Passado algum tempo eu e mais dois sócios decidimos arrancar com uma Escola de Condução. Nesta eu era Instrutor de sala e de estrada.

I: É o que faz até ao momento?

E: Sim. É o que faço até ao momento, só que agora fiquei com quota do sócio e subi na carreira tendo passado sub director da respectiva escola. Só podia ficar com a quota e como sub director porque obtive a certificação com 9º ano de escolaridade. Ou seja era me exigido o 9º ano. Aliás para ser Director da Escola tenho de ter o 12º ano de escolaridade.

I: Passou assumir outras funções?

E: Agora faço todo o serviço inerente ao director, por ter comprado a quota e por ter obtido o 9º ano de escolaridade.

I: para além da sua actividade profissional, em termos associativos, tem colaborado em associações culturais, recreativas, desportivas?

E: Olhe! Eu, em associação propriamente dita não. Só quando vim de Ultramar, já na Guiné tínhamos um grupo musical porque toco viola baixo. E lá tínhamos um grupo musical. Quando

regressei a Guimarães formamos dois grupos. Mas dois elementos envolveram-se na droga e nós acabamos com o primeiro grupo. Entretanto, entre 1975- 1980 formamos um 2º grupo.

I: Interessante... E diga-me agora, como tomou conhecimento da existência deste Centro?

E: Eu tomei conhecimento através do Ministério da Educação.

I: Sim?

E: É verdade.

I: Entrou em contacto com quem?

E: Na altura eu tinha muitos cursos e só me faltava a equivalência ao 9º ano para feitos profissionais. E essa equivalência era-me dada mas não me permitia continuar a estudar.

I: E depois?

E: E então, foi quando me disseram que só havia uma solução para o meu caso que era frequentar o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Guimarães, onde poderia obter a equivalência ao 9º ano de escolaridade.

I: E então veio ao centro?

E: Sim.

I: Diga-me uma coisa, o facto de não ter o 9º ano de escolaridade constituiu em algum momento da sua vida um obstáculo em termos profissionais?

E: Era sempre um obstáculo, principalmente para feitos profissionais, dado que só pretendia o 9º ano para chegar a sub-director da Escola de Condução.

I: Em termos de formação pessoal? Frequentou ao longo da sua vida cursos e acções de formação?

E: Nós na Instrução de 5 em 5 anos temos de fazer um curso de reciclagem e frequentei os cursos que já referi durante a minha estadia na força aérea.

I: Projectos para o futuro? Concluir 12º ano? Chegar a Director da Escola?

E: Sim. Conseguir obter 12º ano de escolaridade e fazer o Curso de Director.

I: Tem de fazer um Curso?

E: Sim..., tenho de fazer um Curso na DGV.

I: Se o Processo de Reconhecimento for alargado ao 12º ano de escolaridade, inscrevia-se?

E: Inscrevia-me imediatamente, nem que tivesse de pagar.

I: Aconselharia este tipo de processo a outras pessoas?

E: Aconselharia a qualquer pessoa.

I: E porque?

E: Porque existem pessoas que tem dificuldade em atingir determinados objectivos devido à dinâmica da sua vida e não há tempo para fazer outras coisas. Aqui as pessoas têm alguma flexibilidade e podem investir em si.

I: Gostou deste processo?

E: Muito.

I: Mais uma vez muito obrigada pela sua colaboração e desejo-lhe muitas felicidades par sua vida pessoal e profissional. E quem sabe se ainda não nos encontramos brevemente aqui.

Entrevista nº 4

Data de realização: 8 de Julho de 2004

Investigador: Antes de mais queria agradecer o facto de ter aceite o meu convite para fazer parte desta investigação. De acordo com os objectivos desta entrevista gostaria de iniciar a nossa conversa pela sua apresentação pessoal.

Investigador: Como se chama?

Entrevistado: Alberto Afonso

I: Qual sua idade?

E: Tenho 83 anos de idade

I: Qual seu estado civil?

E: Eu sou casado.

I: Onde nasceu Sr. Alberto?

E: Nasci em Santiago Bougado, concelho da Trofa.

I: E onde vive actualmente?

E: Em Vizela

I: Como é composto o seu agregado familiar?

E: Actualmente?

I: Sim.

E: Actualmente é composto por mim e pela minha mulher.

I: E os seus filhos?

E: Os meus filhos estão casados.

I: Actualmente encontra-se reformado, qual foi sua última profissão?

E: Foi como empregado de escritório na área de chefe de serviços administrativos.

I: Em que empresa?

E: Empresa têxtil.

I: E a sua esposa, o que faz profissionalmente?

E: Ela é doméstica.

I: Recorda-se das habilitações literárias dos seus pais?

E: O meu pai era relojoeiro, reparava e vendia relógios e a minha mãe era doméstica. Não me recordo das habilitações deles.

I: Agora gostaria, se possível, que me falasse um pouco da sua infância, pode ser?

E: A minha infância foi a brincar no largo da minha casa.

I: Entrou para a escola com que idade?

E: Entrei com 4 anos de idade.

I: Foi muito cedo para escola.

E: Sim naquela altura não havia registo de idades, nem matriculas tão pouco. E sai da 1ª escola com 9 anos e depois foi para um escola de uma freguesia vizinha e fiz antiga 4ª classe.

I: Antes de ir para escola contou-me à pouco que já sabia ler... sabia algumas palavras...

E: Não sei como aprendi a ler. Recordo-me que na casa vizinha havia professor particular que quando estava sol dava aulas cá fora e ouvia ele ensinar e aprendi alguma coisa por aí, penso eu. Mas tenho dificuldades em saber como foi realmente.

I: Depois deixou de estudar?

E: Sim. Aos dez anos.

I: Quais foram os motivos que o levaram a deixar de estudar?

E: Dificuldades económicas dos meus pais. Eles não podiam mesmo.

I: Depois começou a trabalhar? Com que idade?

E: Comecei a trabalhar aos 18 anos de idade.

I: E o que é que fez dos 10 anos aos 18 anos?

E: Andava ajudar o meu pai, ajudava vizinho que tinha uma mercearia onde fazia cobranças. E só aos 18 anos é que podia entrar para os Caminhos-de-ferro, aliás quem tratou disso tudo foi a minha mãe.

I: Que funções desempenhava na altura?

E: A minha carreira começa por praticante, quando passa-se aos quadros era aspirante, depois passava a factor de 3ª classe e depois de 2ª classe e acabei aqui porque um industrial disse-me para ir trabalhar para empresa dele. Nos caminhos de ferros passava três meses sem ter uma folga.

I: Nos Caminhos-de-ferro fazia o que em concreto?

E: Atendia pessoas, decorei regulamento todo, e despachava mercadorias, tratava da parte comercial.

I: E quanto tempo teve nesta profissão?

E: Tive 15 anos.

I: E depois mudou de profissão?

E: Sim, depois mudei para uma empresa têxtil.

I: Qual era essa empresa?

E: Sedas Vizela.

I: Que idade tinha quando mudou para essa empresa?

E: Tinha 33 anos de idade.

I: E exerceu lá que tipo de funções?

E: Comecei como escriturário, passei a guarda-livros e depois a chefe de serviços.

I: Quanto tempo teve nessa profissão?

E: Tive nessa profissão 35 anos.

I: E foi a sua última profissão?

E: Sim. Tive 15 anos nos caminhos de ferros e 35 nas sedas Vizela.

I: Ao longo da sua actividade profissional frequentou algum curso?

E: Sim, frequentei o Curso de Escola de pais.

I: Escola de pais? Qual era objectivo desse curso?

E: Como educar os filhos.

I: Qual foi duração desse curso?

E: Mais ou menos 4 meses, mas não frequentamos todos por falta de disponibilidade.

I: Em termos de actividades sociais, fez parte de alguma associação?

E: Sim. Fui vice-presidente, vogal e presidente do Conselho fiscal do Futebol Clube de Vizela.

I: Estava envolvido em actividades desportivas? Que idade é que tinha nessa altura?

E: Tinha 49 anos aos 60 e poucos anos. Não me recordo muito bem.

I: Gostou dessa actividade?

E: Sim, gostei muito, pois foi experiência diferente.

I: Depois de se reformar, como ocupa o seu tempo?

E: Sou mediador de seguros. É uma coisa que não me dá muito trabalho. Sinto-me ocupado.

I: Ainda continua como mediador de seguros?

E: Sim, continuo. Corto a relva da minha casa, as sebes da minha casa e faço outros trabalhos domésticos. Ainda conduzo muito bem. Embora tenha algumas dificuldades em conduzir à noite.

Todas as semanas faço uma viagem entre Vizela e Póvoa de Varzim.

I: Como tomou conhecimento da existência deste Centro?

E: Foi através do Jornal em que li um reportagem sobre o mesmo. E depois foi Associação de Municípios informar-me sobre o mesmo.

I: Veio então aqui e inscreveu-se?

E: Sim.

I: Gostou do Processo de RVCC, achou interessante?

E: Era só mostrar aquilo que sabia.

I: Quais os motivos que o levaram a inscrever-se no Centro?

E: Porque queria satisfazer aquilo que nunca tinha conseguido por dificuldades económicas dos meus pais.

I: Veio cá por realização pessoal?

E: Sim, realização pessoal.

I: A sua família o que achou do facto de estar frequentar o Processo de Reconhecimento de Competências?

E: Eles riram-se. Mas já foi ao vidraceiro e coloquei um vidro numa moldura e coloquei o meu certificado no escritório.

I: Recomendaria este processo a outras pessoas?

E: Ai, eu recomendava. Custa ver como vi à dias no programa “Um Contra Todos” pessoas com formação superior não saberem responder qual e medida de peso que tem 100 kg? E não sabiam.

I: Onde cumpriu o seu serviço militar?

E: Foi no Porto na chamada primeira companhia de saúde.

I: Durante quantos anos teve lá?

E: Eu tive 15 meses.

I: Gostou do serviço militar?

E: Sim gostei muito.

I: Com 83 anos de idade, quais são os seus sonhos mais imediatos?

E: Não tenho, apenas me preocupo com meus netos e família e rezo todos os dias por eles. Tenho casa própria, o meu carro e vou vivendo.

I: Sr. Alberto agradeço muito a sua disponibilidade em ter vindo cá e ter estado estes minutos a partilhar um pouco das suas experiências de vida comigo.

E: De nada, se precisar mais de alguma coisa é só me telefonar. Fim da fita magnética.

Entrevista nº 5

Data de realização: 10 de Julho de 2004

Investigador: Antes de mais queria agradecer o facto de ter aceite o meu convite para fazer parte desta investigação. De acordo com os objectivos desta entrevista gostaria de iniciar a nossa conversa pela sua apresentação pessoal.

Investigador: Como se chama?

Entrevistado: Francisco Faria

I: Qual a sua idade?

E: Tenho 59 anos

I: Qual o seu estado Civil?

E: Sou casado.

I: Onde nasceu Sr. Faria?

E: Nasci na freguesia de Silvares, Concelho de Guimarães.

I: E vive onde?

E: Freguesia de Selho S. Jorge, Concelho de Guimarães.

I: Como é composto o seu agregado familiar?

E: O meu agregado familiar e composto por três filhos já casados e a minha esposa.

I: O que é que eles fazem profissionalmente?

E: O mais velho é ourives, o do meio é desenhador/projectista e a minha filha é empregada de caixa num supermercado.

I: Recorda-se da última profissão dos seus pais?

E: Perfeitamente. O meu pai era feitor e a minha mãe foi tecedeira.

I: Que habilitações eles tinham?

E: Os meus pais eram analfabetos mas, no entanto, o meu pai sabia escrever o nome dele e fazer contas e a minha mãe não sabia.

I: Agora, Sr. Faria, eu gostaria que me descrevesse um pouco o seu percurso de vida, que falasse um bocadinho dos acontecimentos que ocorreram ao longo das diferentes fases da sua vida. É possível?

E: Eu nasci após a Segunda Guerra Mundial, passei muito mal. Naquela altura não havia grandes condições de vida. O meu pai andava na agricultura e praticamente só vinha a casa no

fim-de-semana. Éramos 10 irmãos. Foi uma vida bastante difícil na infância. Não me recordo de recordações positivas na infância.

I: Não tem recordações positivas?

E: Não, foi uma infância complicada. Aos doze anos foi para S. Gens, uma freguesia mais industrializada onde havia outro tipo de vida. Comecei a ganhar colegas na escola e a conviver mais com certos jovens. Estava ligado à igreja e levava uma vida de casa e igreja e escola não tinha grandes possibilidades de me expandir. Só aos 18 anos é que me libertei um pouco da repressão dos pais e entrei nos movimentos de acção católica operária, foi dirigente da JOC, promovi encontros em Braga, Coimbra e Lisboa e portanto comecei a adquirir mais conhecimentos, relacionei-me com mais pessoas.

I: Que tipo de formações fez?

E: Na JOC tirei teologia, filosofia, e fiz vários cursos de Higiene e Segurança no Trabalho e Relações Humanas.

I: Isso foi importante para si?

E: Sim, muito importante. Entretanto, com essa formação que foi adquirindo, no emprego reconheciam que eu era um pouco diferente dos outros, pois procurava adquirir conhecimentos e aí comecei a subir na empresa

I: Deixou de estudar com que idade?

E: Deixei de estudar aos 12 anos.

I: Como se avaliava como aluno?

E: Considerava-me um aluno razoável.

I: Quando deixou de estudar começou logo a trabalhar?

E: Logo a trabalhar, comecei como aprendiz na têxtil durante 4 anos, depois passei a bobinador e depois a apontador e quando passei a apontador senti necessidade de voltar a estudar: nesta altura pedi ao meu pai para me deixar continuar a estudar, mas ele não aceitou. Entretanto, fui chamado para tropa e quando fui fazer inspecção fiquei livre. Fiquei livre e disse então vou voltar a estudar. Falei com o chefe da fição relativamente à possibilidade de continuar a estudar e ele achou que devia frequentar o curso de fição. Mas como andava muito a pé fui ao sindicato tentar obter uma bolsa de estudo porque o dinheiro não chegava. Fiz até ao 2º ano. No entanto, no 2º ano tive problemas com a família da minha namorada, actual esposa e decidi casar.

I: Quanto tempo teve na Coelima?

E: Tive lá 33 anos. Comecei como chefe de secção, passei para 3º turno chefiar um grupo de homens. Acontece que houve uma reestruturação, automatização do corte e confecção e não era necessário tanto pessoal e esse turno deixou de existir. Entretanto, passei para o turno de dia e comecei a trabalhar numa nova máquina de corte nova e tive de a preparar e formar os homens para trabalharem na mesma. Entretanto, tive lá uns problemas e decidi vir embora.

I: E depois?

E: Depois tive no fundo de desemprego, cerca de um ano, e depois através de um engenheiro amigo foi trabalhar para uma empresa mobiliária e tive lá 2 anos. Ao fim de dois anos aquilo terminou. Como não tinha descontos fiquei um pouco preocupado. Mais tarde com ajuda de um vereador consegui entrar para a Câmara como Oficial de Diligências onde tive durante sete anos.

I: O que faz um oficial de diligências?

E: Um oficial de diligências notifica pessoas que não recebiam a correspondência, parómetros, lixo, processo que fosse contencioso, notificava as pessoas pessoalmente.

I: E depois desta profissão o que aconteceu?

E: Entretanto, fiz o 9º ano através do Centro e o Eng. Soares teve conhecimento e convidou-me para trabalhar numa empresa municipal tendo sido requisitado à Câmara durante 3 anos e possivelmente renovo para mais 3 anos.

I: Que tipo de funções desempenha?

E: Estou a negociar terrenos, avaliação de terrenos, para expropriações onde irá passar o saneamento.

I: Em termos de curso e acções de formação tem frequentado?

E: Frequentei um curso de Excel inicial e avançado tive Windows também 1º e 2º grau, fiz higiene e segurança no trabalho e relações humanas.

I: Em termos de actividades associativas, está ou esteve envolvido em alguma associação cultural, desportiva, recreativa ou outra?

E: Sim, bastante. Tive recentemente na Assembleia Municipal da freguesia de S. Gens e como deputado da Câmara Municipal de Guimarães. Deixei de ser quando entrei para os quadros da Câmara. Fiz parte do grupo de teatro da Coelima.

I: Este envolvimento em actividades forneceu-lhe conhecimentos, destrezas para sua vida?

E: Sim, muitos. Nas reuniões partidárias aprende-se imenso trocam-se ideias acerca da vida etc...

I: Como tomou conhecimento da existência do Centro?

E: Tomei conhecimento através do Eng. Soares. Ele disse-me ó "PÁ" há uma oportunidade de tu fazeres o 9º ano quero que comeces.

I: E decidiu fazer a sua inscrição?

E: Sim, vim ao Centro foi muito bem atendido e decidi então começar o processo de equivalência ao 9º ano.

I: Gostou de ter frequentado o processo de RVCC?

E: Sim, gostei muito.

I: Que efeitos a certificação com 9º ano teve até ao momento na sua vida?

E: Permitiu-me mudar de emprego e adquirir mais conhecimentos.

I: Continua investir nas tecnologias, em cursos de informática?

E: "Sim, sim... continuo a investir na informática"

I: Em termos pessoais, como se sentiu?

E: Senti-me mais realizado, mais valorizado.

I: Se este processo fosse alargado ao 12º ano de escolaridade gostaria de fazê-lo?

E: Sim, claro.

I: Recomendaria este tipo de processo a outras pessoas?

E: Sim porque há pessoas que possuem muitos conhecimentos e deveriam reconhecê-los mediante uma certificação.

I: Sonhos imediatos?

E: Sinto-me realizado.

I: Sr.Faria muito obrigada pela sua colaboração e atenção. Fico satisfeita por saber que a certificação permitiu-lhe mudar de emprego e parabéns.

E: Obrigada eu.

Fim da fita magnética

Entrevista nº 6

Data de realização: 14 de Julho de 2004

Investigador: Antes de mais queria agradecer o facto de ter aceite o meu convite para fazer parte desta investigação. De acordo com os objectivos desta entrevista gostaria de iniciar a nossa conversa pela sua apresentação pessoal.

Investigador: Como se chama?

Entrevistado: Joaquim Lopes

I: Qual sua idade?

E: Perto de 60 anos.

I: Qual o seu estado Civil?

E: Sou Casado.

I: Nasceu onde?

E: Nasci na Trofa.

I: E vive onde?

E: vivo na Trofa.

I: Como é constituído o seu agregado familiar?

E: Tenho quatro filhos, três casados e uma filha jovem com 17 anos e a minha esposa e eu.

I: Qual a profissão da sua esposa?

E: A minha esposa é doméstica.

I: Quais as habilitações literárias dos seus filhos?

E: Os meus filhos tem formação superior, engenheiro electrónico, engenheiro químico, professora de educação física e a minha filha mais nova pretende seguir uma área musical.

I: Qual era profissão dos eus pais?

E: O meu pai era empregado fabril e a minha mãe era doméstica.

I: Que habilitações eles tinham?

E: "O meu pai tinha a 3º classe e a minha mãe não tinha habilitações".

I: Em termos do seu percurso de vida, já passou por diferentes fases, ou seja, já teve uma infância uma adolescência e vive fase de adulto, com certeza marcadas por acontecimentos positivos e também negativos. Será me podia falar um pouco sobre estas fases?

E: A minha infância remete-me para alguma tristeza porque naquela altura vivia-se muito mal na região. Sou filho de uma família muito humilde, honesta mas modesta. Recordo da ida para

escola, da doutrina, da catequese. Fui para escola com 6 anos e conclui a 4ª classe com 10 anos.

I: Concluiu o seu percurso escolar sem dificuldades?

E: Sim, com sucesso.

I: Teve uma infância normal, com brincadeiras próprias da idade mas com algumas dificuldades económicas?

E: Sim, sem dúvida. Com brincadeiras. Lembro-me na altura do nosso rio Ave que era aprazível, era nossa praia. Hoje infelizmente o Rio Ave está muito poluído. Foi Acompanhado sempre por uma família modesta e honesta mas com valores. Éramos três irmãos.

I: Quando acabou de concluir o 4º ano de escolaridade começou logo a trabalhar? Tinha dez anos?

E: Fui logo.

I: E que começou a fazer?

E: Comecei como ajudante numa oficina numa serralharia.

I: Como arranjou esse emprego?

E: Antigamente, não era como agora em que há enorme dificuldade em arranjar emprego, na altura as famílias tinham dificuldades económicas.

I: Quanto tempo trabalhou nessa empresa? Era uma empresa de..?

E: Era uma empresa que fabricava máquinas para trabalhar madeira. Tive lá dos 10 aos 14 anos.

I: Aos 14 anos de idade mudou para onde?

E: Mudei para uma outra empresa onde já fazia descontos e era torneiro mecânico. Depois achei interessante esta actividade e comecei a tira um curso de correspondência electricidade. Mas como era muito difícil e sentia muita dificuldade em faze-lo. Então aos 18 anos decidi estudar para Escola Industrial e Comercial.

I: Voltou a estudar?

E: Sim. Mas como não havia transporte ia de bicicleta da Trofa para S. Tirso, eram mais ou menos 9 km, fiz isto durante dois anos e foi assim que completei o que fiz o 5 e 6º ano.

I: Nesta altura trabalhava também?

E: Trabalhava, saía as 17.30 porque as aulas começavam as 18 horas.

I: Gostou de ter retomado os estudos?

E: Gostei, mas sofri muito, andava de bicicleta, por vezes chovia imenso e era muito escuro quando regressava a casa.

I: Concluiu então o 6º ano de escolaridade?

E: Sim conclui o 6º ano com 20 anos e parei com os estudos.

Depois fui chamado para o serviço militar, mas este atrasou-se e tive 3 anos à espera de ser chamado e daí não continuei a estudar. Conclusão passado algum tempo fui para guerra em Moçambique.

I: Esteve lá quanto tempo?

E: Estive dois anos e meio.

I: Que funções desempenhou durante a seu serviço militar?

E: Eu era furriel miliciano. A recruta, selecção foi feita nos *Rangers*, em Lamego, a qual foi muito exigente tendo custado muito chegar a furriel miliciano. O serviço militar não foi uma experiência muito positiva pois sentia uma enorme pressão psicológica. Em Junho de 1963 fiquei alistado para o serviço militar no Norte de Moçambique.

I: Descreva-me, em traços gerais como foi o seu percurso profissional desde que regressou da tropa?

E: Ora bem, aos 15/16 anos de idade dediquei-me ao torneamento de peças onde aprendi as primeiras noções de base para a arte de torneiro mecânico. Desta profissão recordo-me do meu ordenado miserável 1\$00/dia de 9/10 horas de trabalho e do facto de não haver interesse em ensinar os jovens.

I: E depois que fez?

E: Depois, mais ou menos entre 195 a 1961 passei a exercer a profissão de ajudante de Serralheiro, onde efectuava limpezas, fazia recados, ajudava os artistas em certas tarefas tal como montagem de conjuntos de peças já acabadas. Aqui recordo-me com tristeza das muitas horas de trabalho e de um vencimento desmotivador. Ahh.. mas fiz muito amigos. De 1961 a 1971 voltei a exercer a profissão de torneiro mecânico. Nesta altura já possuía alguma experiência nesta área e o sentido de responsabilidade começou a aumentar. Aqui exercia actividades relacionadas com torneamento de vários tipos de peças com alguma precisão e à medida que o tempo passava sentia-me cada vez mais preparado como profissional nesta área.

I: Era o peso da experiência nessa actividade profissional?

E: sim, se era... mas em 1971 emigrei para a França onde continuei a exercer a profissão de torneiro mecânico.

I: Adaptou-se bem ao novo país?

E: Sim. Adaptei-me facilmente ao país e aprendi com muita facilidade o Francês. Nesta altura em termos profissionais senti de certa forma alguma pressão e “inveja “ de outros emigrantes, mas fiz muitos amigos e conheci muitas pessoas de outras nacionalidades diferentes.

I: E profissionalmente que fazia?

E: Passei a exercer funções de torneiro - madrilhador. Neste trabalho era um funcionário polivalente que fazia um pouco de tudo referindo tendo aprendido muito como profissional e como homem. De 1985 a 1994 passei a desempenhar funções de técnico em método de trabalho (máquinas industriais). Aqui tive de assumir muita responsabilidade, era um desafio a que me sujeitei. Mas gostei muito de ter aprendido o método de trabalho que consiste em decompor em diversas fases, lógicas e metódicas, as operações a realizar, para conseguir algo de qualidade e com menor custo possível. Como técnico preparador de método de trabalho eu imaginava todo processamento de A a Z para fazer a peça. Evidentemente que disponha, se necessário, de outros, serviços especializados como técnicos em informática industrial, em ferramentas, em compra de matérias-primas etc. com os quais trocava ideias e assim verificava previamente a fiabilidade daquilo que eu pretendia implementar.

I: E depois?

E: Em 1995 ate à data desempenho funções de treinador de cultura física (empresário). Sou proprietário de um ginásio e responsável pela organização das aulas onde procuro coordenar e ajudar os professores e monitores das diversas modalidades. Também desempenho funções de treinador de cultura física na sala de musculação e Cardio Fitness.

I: Muito trabalho? E um área muito diferente?

E: Sim, sem dúvida, mas a direcção do estabelecimento é assegurada por uma das suas filhas, que por sua vez é licenciada em Educação física. Da parte da manhã dedico-me a uma outra área complementar, ao estudo e à prática de medicinas Orientais, em especial a *Massagem Shiatsu* (japonesa). Com esta profissão tenho aprendido imenso nomeadamente a lidar com as pessoas e descobrir como levar uma vida saudável com qualidade de vida.

I: Ao longo da sua vida procurou investir na sua formação pessoal, mediante a frequência de cursos ou acções de formação?

E: Ao longo da sua vida frequentei vários cursos e acções de formação, com objectivo de complementar a minha curta formação escolar não descurando as leituras diversificadas para melhorar a sua cultural geral. Assim frequentei um curso de Inglês (Centro de Instrução Técnica – Porto), o qual tirei por correspondência e onde fiquei a dominar melhor outra língua, o curso de operador de Informática com objectivo de adquirir mais competências nesta área e saber utilizar o computador como um a ferramenta útil para seu dia-a-dia (França), uma acção de formação em “segurança e higiene no trabalho” (França) através da qual ficou mais preparado e apto para evitar acidentes de trabalho; curso de Técnico de Método de Trabalho – máquinas industriais onde aprendeu muito na área de matemática, aritmética, geometria, trigonometria, bem como cálculo de velocidade de corte e cálculo de tempos, aprendeu fazer desenho industrial e analisar e imaginar todo processamento e realização de peças, aprendeu francês, teorias da organização e fabrico na indústria da metalurgia; Treinador de cultura física através do qual adquirir bases mais sólidas na área da anatomia e fisiologia; ginástica para idosos onde aprendeu a lidar com mais segurança e a vontade com pessoas susceptíveis de trem doenças osteoarticulares e/ou cardiovasculares; Curso de *Shiatsu* 1 e 2 (massagem japonesa – Associação *Toyo Igaku* – Lisboa) através deste aprendeu efectuar massagens terapêuticas, a conhecer com pormenor as medicinas orientais e suas aplicações); seminário em Reflexologia Oriental na Associação *Toyo Igaku* – Lisboa mediante o qual adquiriu um conhecimento teórico e prático ao nível da terapia de massagens pés com técnica que ajuda a resolver determinados problemas de saúde; seminário de *Moxi bustão* (Associação *Toyo Igaku* – Porto) onde aprendeu a localizar pontos no corpo a partir dos quais é possível fazer certos tratamentos com calor de moxa (artemísia).

I: O que significa *Moxi bustão*, baseia-se em que?

E: Baseia-se nos mesmos princípios da acupunctura mas com um método de tratar muito diferente e menos eficaz. Seminário em *Seitai* onde enriqueceu os seus conhecimentos em terapias orientais, *Seitai* é uma técnica tradicional japonesa que corrige o desvio da coluna, levando-a a sua posição normal; (Dossier Pessoal) Diploma de Competências Básicas da Informação aprendeu o básico na área da informática (Word, Excel e Internet).

I: Como costuma ocupar os seus tempos livres?

E: Nos seus tempos livre gosta muito de ouvir música clássica e fazer ginástica, correr ao ar livre no meio dos montes, passear com esposa, brincar com as netas. Às vezes vou ver determinados espectáculos, concertos de música sinfónica, ópera e outro menos clássico

I: Faz parte ou já fez de alguma associação cultural, religiosa ou outra?

E: Sim... já fiz parte de um movimento Associativo Religioso e cultural da JOC-Juventude Operária Católica, fiz parte de um grupo cénico onde fez várias representações teatrais na Trofa. Ah... fiz ainda parte da Campanha Humberto Delgado, em 1958, tendo marcado pelo entusiasmo e esperança do povo português.

I: Projectos futuros?

E: Pretendo concluir o 12º ano de escolaridade e ainda se tivesse mais tempo gostava de explorar a minha veia poética que creio possuir. Recordo-me que quando estava no serviço militar, nas horas de ócio, escrevi vários poemas dedicados à minha namorada (minha mulher desde 1969), e à minha mãe. Mais recentemente, escrevi dois poemas dedicados aos meus filhos quando acabaram o Curso de Engenharia, um em 1994, e o outro em 1996.

I. Recomendaria este processo a outras pessoas?

E:Claro que sim. Este processo constitui uma excelente oportunidade das pessoas reconhecerem aquilo que afinal aprenderam ao longo da vida. É um processo muito interessante que penso que as outras pessoas irão de gostar de o frequentar.

Mais uma vez obrigada pela sua disponibilidade.

Fim da fita magnética.

Entrevista nº 7

Data de realização: 9 de Julho de 2004

Investigador: Antes de mais queria agradecer o facto de ter aceite o meu convite para fazer parte desta investigação. De acordo com os objectivos desta entrevista gostaria de iniciar a nossa conversa pela sua apresentação pessoal.

Investigador: Como se chama?

Entrevistado: António Pinhão

I: Qual sua idade?

E: Tenho 22 anos.

I: Qual seu estado Civil?

E: Sou solteiro.

I: Onde nasceu?

E: Nasci e vivo em Guimarães.

I: O seu agregado familiar é composto por quantas pessoas?

E. Bom, ahhh...

I: Vive com quem?

E: Vivo com a minha mãe e o meu irmão mais novo e o irmão com quem trabalho que está casado vive na casa ao lado. Tenho outro que está em França.

I: Qual é sua actual situação profissional?

E: Estou desempregado.

I: Mas apesar de estar desempregado faz alguma coisa?

E: Às vezes da parte da manhã, quando o meu irmão precisa eu ajudo-o...

I: E faz o que em concreto...?

E: Ahhh, sou carpinteiro... da parte da manhã...

I: Qual a profissão dos seus pais?

E: A minha mãe é doméstica... o meu pai eu não o conheci...

I: Quais as habilitações da sua mãe?

E: A quarta classe.

I: E os seus irmãos? Quais as suas habilitações? Estudaram?

E: Estudaram... aliás o meu irmão mais novo ainda estuda no 12 ano. O que está em França conclui o sexto ano e o Pedro com quem trabalho têm também o sexto ano:

I: Gostaria que em traços gerais descrevesse os acontecimentos positivos e negativos da sua infância, adolescência até aos dias de hoje? Que acontecimentos guarda?

E: A minha infância foi praticamente passada na aldeia, onde frequentei a escola primária e a catequese. Tive uma infância normal, com momentos bons e maus... normal, não houve nada que me marcasse muito...

I: E a sua adolescência? Descreva-me.

E: A minha adolescência foi uma fase mais difícil... chegamos a alturas em que tive de ir trabalhar, porque cria a independência financeira, cria sair e não podia e a minha mãe já muito fez.

I: Então deixou de estudar por motivos de económicos?

E: Sim tive que ajudar a minha mãe...

I: E começou a trabalhar com que idade?

E: Comecei mais ou menos com 15 ou 16 anos.

I: E o que fazia profissionalmente?

E: Nessa altura não havia mais nada e trabalhava com um SR. Na construção civil... depois fui estudar no ensino recorrente para fazer o nono ano... mas nessa altura deixei novamente de estudar para voltar a trabalhar... como tenho um irmão que trabalha por conta própria e tem alguma estabilidade... eu trabalho na parte da manhã e consigo estudar e trabalhar ao mesmo tempo.

I: Que mais experiências profissionais teve?

E: Eu só trabalhei na construção civil e depois fui para a tropa, para a marinha...

I: Onde prestou serviço Militar?

E: Prestei serviço em Vale de Azevedo, na escola de Fuzileiros. Depois fui para a base dos fuzileiros em Almada. Eu gostava daquilo...

I: Porque e que gostou?

E: Eu nunca fui uma pessoa muito de sair... eu gostei sempre de aventura e aquilo para mim foi diferente... uma vida muito diferente de cá fora, Não têm nada a ver. É uma vida onde há aventura, viajávamos, conhecíamos novas pessoas... eu entrei, gostei, fiquei, tive alguns problemas e não está fora de questão um dia eu regressar novamente.

I: Quanto tempo esteve por lá?

E: Estive lá aproximadamente 4 ou 5 meses, já lá estive 3 ou 4 vezes.

I: Para além do seu percurso profissional frequentou algum curso ou acção de formação?

E: Isso foi uma coisa que eu nunca frequentei... tive oportunidade de frequentar um curso de informática...

I: Sente que deveria ter apostado mais na sua formação?

E: Sinceramente acho que um curso de informática ou outro qualquer, só são considerados bons se forem de longa duração, 3 ou mais anos. O meu irmão mais novo tem um desses cursos de informática que durou um mês e meio e pouco aprendeu...

I: Em termos de movimentos associativos? Já fez parte de alguma associação cultural, recreativa ou desportiva?

E: Não, apenas uma altura aventurei-me a fazer dois castings...

I: E como é que surgiu essa oportunidade?

E: Telefonei para uma senhora que é filha do Pedro Vasconcelos, já não me lembro como descobri, alguém me deu o contacto ou qualquer coisa, e disse-lhe que queria fazer um filme... E ela disse: então, porque não? Então, fui lá fazer o casting. O casting era para recrutar pessoas para integrarem naquele filme que foi feito no Porto, que foi o Jaime.

I: Foi uma experiência diferente?

E: Foi uma verdadeira aventura.

I: O *casting* em que consistiu?

E: O *casting* consistiu numa conversa informal, depois deram-me umas folhas para eu decorar. Depois a Patrícia Vasconcelos estava de um lado a encarnar uma personagem e eu tive de contracenar com ela. Mas confesso que não correu muito bem. A depois fui fazer um segundo *castings* mas já correu melhor.

I: Como tomou conhecimento da existência deste centro?

E: Foi através de um colega meu que já tinha frequentado e vim cá.

I: Teve formação Complementar no processo?

E: Tive formação na área de Linguagem e Comunicação.

I: Diga-me então, veio fazer a sua inscrição?

E: Vim fazer a minha inscrição e depois esperei algum tempo e foi aceite.

I: Quando lhe foi explicado como era o processo que achou?

E: Achei estranho, porque é uma metodologia diferente. Aqui não vamos aprender nada. Vamos reconhecer aquilo que aprendemos ao longo da nossa vida, as nossas capacidades.

I: Agora que já está certificado, que efeitos teve a certificação em termos profissionais?

E: Em termos profissionais não teve nenhum efeito, porque também não era esse o objectivo pois eu pretendia continuar a estudar e entrar no Ensino Superior.

I: Em que escola está frequentar?

E: Escola Francisco Holanda.

I: Em que ano é que se encontra a estudar?

E: Tenho várias unidades concluídas quer do 10, 11 e 12º ano no ensino recorrente e com muito boas notas.

I: Que tipo de dificuldades teve quando regressou à escola? Teve dificuldades de adaptação?

E: De adaptação? Não.

I: Dificuldades de aprendizagem?

E: Apenas tive algumas dificuldades em Português. Confesso que dou bastantes erros. Mas gosto muito de ler, só que não presto atenção como as palavras se escrevem.

I: Em termos de percurso escolar, quais são os seus objectivos?

E: Pretendo concluir o 12º ano de escolaridade para já.

I: Como são as suas notas? Boas, razoáveis? Variam entre que valores

E: A mais baixa foi 14 valores, mas também não tenho nenhuma nota com 20 valores, porque o professor disse: não te vou dar nenhum 20 porque nunca o fiz a nenhum aluno.

I: Qual área que pretende seguir na Universidade?

E: Psicologia, mas dentro desta, gosto a Parapsicologia mas sei que esta não tem muita saída cá em Portugal.

I: Mas ainda é muito cedo decidires qual a área da Psicologia que gostarias de seguir, não é?

E: Sim. Ao longo do curso vou decidir.

I: Então, quando pretendes terminar o 12º ano de escolaridade?

E: Pretendo terminar no próximo ano o 12º ano e entrar na faculdade no próximo ano em psicologia.

I: Então, espero que consiga alcançar esse objectivo o mais depressa possível.

E: Vou fazer por isso.

I: António, mais uma vez muito obrigada pela sua colaboração.

E: De nada...

Fim da fita magnética.

APÊNDICE II
Dados recolhidos da análise dos dossiers

DADOS RESULTANTES DA ANÁLISE DOS DOSSIERS PESSOAIS DOS ADULTOS ENTREVISTADOS

Sujeito 1

Manuel Costa nasceu em 1946, natural do Porto reside actualmente em Vila Nova de Famalicão. O seu pai possui o 4º ano de escolaridade e profissionalmente desempenhava funções de ourives e a sua mãe possui 3º Classe e desempenhava funções de doméstica. Perdeu o pai aos quatro anos de idade. A sua infância foi passada na freguesia de Nine onde veio a casar com 19 anos de idade e teve uma filha. Actualmente em termos profissionais encontra-se aposentado dos tribunais onde exercia funções de secretário de Justiça na Comarca de Guimarães – varas com competência mista. Actualmente, exerce actividade profissional de formador profissional em duas escolas profissionais. Na escola Profissional do Vale do Minho, na área de serviços jurídicos, e na Escola Profissional de Vila do Conde.

Percurso Escolar

Frequentou a Escola Primária de Nine – Vila Nova de Famalicão onde concluiu a 4ª classe em 1958. Deste percurso de 4 anos recorda todo processo de aprendizagem e das péssimas condições físicas do antigo edifício onde tinha aulas. Em 1958 entra na Escola Industrial e Comercial e Vila Nova de Famalicão tendo frequentado o 5º ano liceal. Este período foi marcado pelo convívio com os colegas, uma certa independência relativamente aos pais. Recorda com alguma tristeza o facto de não se sentir bem com colegas que possuíam recursos económicos razoáveis. Em 1972/73 frequentou O Liceu Sá de Miranda em Braga onde apenas efectuou os exames do 5º ano tendo reprovado e consequentemente não ter concluído o curso geral.

Abandonou o percurso escolar porque verificou que não possui vocação para frequentar curso industrial, acrescido do facto de ser filho de uma família pobre, ingressou no mercado de trabalho mais precisamente num escritório onde mais tarde adquiriu formação profissional.

Percurso Profissional:

O seu primeiro contacto com o mundo do trabalho ocorreu durante o período de férias grandes em que começou a trabalhar nos escritórios do Centro Social Padre David Oliveira Martins, em Ruilhe – Aveleda, Braga. Refere que “muito dos conhecimentos adquiridos naquele escritório, designadamente dactilografia e arquivo fazem parte do meu curriculum” (Dossier Pessoal).

Em 1965 ingressou então como escriturário na Repartição de Finanças de Vila Nova de Famalicão onde tinha como função passar certidões. De 1965 a 1967 desempenhou funções de copista no Tribunal do Trabalho do Porto e em Braga onde aprendeu a manusear códigos e interpretar a legislação. Consistia numa actividades de muita responsabilidade mas com a qual aprendeu muito. Em 1967 foi mobilizado para cumprir o serviço militar obrigatório na Guiné.

Entretanto teve uma breve passagem por um banco mas não gostou e regressou aos tribunais. Salienta, “Tive em Vila Nova de Famalicão, em Santo Tirso e Caminha já exercendo funções de escrivão de direito nessa altura e depois como chefe de secretaria interino no Tribunal de Baião. Até que passei novamente para Vila Nova de Famalicão e foi nomeado escrivão no Tribunal de Trabalho de Famalicão até 1997.” (entrevista 1)

Cursos e Acções de formação

António Pereira Ribeiro frequentou o Curso de Formação de Pedagógica de Formadores, certificado pelo Instituto de Emprego e formação Profissional, encontrando-se inscrito na Bolsa Nacional de Formadores. Ao longo da sua actividade como formador adquiriu enorme experiência em áreas como: processo civil, processo penal, processo do trabalho, custas judiciais, contabilidade (aplicada a tribunais) e registo e notariado. A este nível desde 1996 tem desenvolvido um papel activo enquanto formador e formando. Em 1996 foi convidado a assistir aos diversos módulos ministrados no 11º curso de acesso à categoria de Escrivão de Direito, que decorreu no Centro de Formação dos Oficiais de Justiça, em Setúbal. Em 1997, foi convocado já na qualidade de formador a participar em acções de formação sobre as reformas do Código de Processo Civil e do Código das Custas Judiciais Centro de Formação dos Oficiais de Justiça, em Setúbal; promoveu também uma acção de

informação na Comarca de Mirandela, dirigida a todos oficiais de justiça, da área de Trás-os-Montes. No ano 1998 deslocou-se à República Angolana a fim de ministrar acções de formação aos oficiais de justiça daquele país, no âmbito da cooperação com os Palop`s. No mesmo ano ministrou acções de formação aos estagiários para ingresso na carreira de oficial de justiça, na delegação da Direcção-Geral da Administração da Justiça no Porto. Em 2001 ministrou acções de formação para o curso de acesso à categoria de Escrivão de Direito, num total de 168 horas. Ainda durante o ano 2001 ministrou formação na área de Registo e Notariado (21 horas), na Escola Profissional de Vila do Conde onde continua a desenvolver acções de formação no âmbito Curso Técnico de Serviços Jurídicos, no módulo de Contabilidade e Custas Judiciais. Durante o ano 2001/02 ministra formação na ETAP- Escola Tecnológica, Artística e Profissional do Vale do Minho – Pólo de Valença, no módulo Processo Civil (200 horas anuais) (Dossier Pessoal).

Serviço Militar

Cumpriu serviço militar obrigatório em 1967/70 tendo sido mobilizado para a Guiné. Para além do período de recruta teve oportunidade de frequentar cursos de escriturário e de operador Cripto. Revela ter sido uma experiência não muito agradável, no entanto, o espírito de camaradagem e de grupo ajudou superar os momentos mais difíceis. Com esta experiência referiu “aprendia conduzir-me na vida, tendo sempre presente o meu próximo, a trabalhar em grupo e a manter uma postura o mais digna possível” (Dossier Pessoal).

Tempos Livres

O que mais gosta de fazer nos seus tempos livres é ler, passear descobrindo os recantos mais belos do país, ver televisão (telejornal, programas desportivos e culturais) e navegar na Internet. Se tivesse mais disponibilidade refere que “gostaria de praticar voluntariado” (Dossier Pessoal)

Sujeito 2

Ana Pinto nasceu em 1951 em Viana do Castelo e reside actualmente em Braga. Possui 4 irmãos. O seu pai possui 2º ano da Escola Técnica e desempenha profissionalmente a função de funcionário administrativo, a sua mãe possui em termos de habilitações literárias a 4ª classe e exercia a profissão de modista. É casada e mãe de três filhos, dois rapazes e uma rapariga. Define-se como uma pessoa afável e sensível e muita atenta aos que lhe rodeiam, pontual, sincera, lutadora, respeitadora. No entanto, refere *“sou teimosa, impulsiva e orgulhosa”* (Dossier Pessoal).

Percurso Escolar

Completo o 5º ano no Liceu D. Filipa de Lencastre em Luanda em 1965, tendo posteriormente frequentado a Escola Industrial Oliveira Salazar, em Luanda, entre 1965 a 1967. Do seu percurso escolar recorda com saudade o seu primeiro dia de escola. Vestida de bata branca, laçarote azul na gola acompanhada pela sua mãe, acrescenta que foi um momento cheio de ansiedade mas também de felicidade. Recorda com orgulho a admissão ao liceu, descrevendo como um período normal. Adorou aprender a ler. Em contrapartida não tem grandes acontecimentos que lhe tivessem deixado com mágoas, apenas uma altura em que adoeceu e como se encontrava debilitada teve de deixar de brincar com os colegas da escola no recreio. Recorda também o ar severo de alguns professores dos quais guarda recordações desagradáveis. Do seu percurso escolar a entrada na Escola Industrial foi muito marcante pelo facto de na altura pretender ser professora. Ingressou num Curso de Pintura Decorativa que tinha duração de quatro anos tendo ainda a oportunidade na altura seguir artes plásticas, arquitectura ou escultura. Refere que obter uma licenciatura estava na altura fora de questão. Desta fase recorda com algum desagrado o seu insucesso na Matemática referindo que passava sempre à *“tangente”*.

Tendo reprovado mais tarde num exame de matemática, mais precisamente no 2º ano do Curso de Pintura e tendo voltado a fazê-lo em Setembro mas não conseguiu passar.

Percurso Profissional

No início das férias grandes teve conhecimento que estavam a organizar uma Colónia de férias com crianças carenciadas, oriundas da Luanda e de outros distritos da Província de Angola, o qual teria duração de um mês. Esta Colónia decorreu na ilha de Luanda. Nesta altura teve formação específica para poder participar, frequentou uma formação intensiva com duração de uma semana e sob orientação de educadoras de infância. Tendo sido sujeita a um programa de actividades a realizar com determinado grupo de dez crianças descreve esta experiência como tendo sido boa e que lhe concedeu a oportunidade de lidar com situações diferentes. A sua primeira actividade profissional (1969-1970) propriamente dita teve lugar no Instituto de Assistência de Angola onde desempenhou funções de auxiliar de administração de 3ª classe onde era responsável pelo atendimento ao público, execução de ofícios e informações tendo mais tarde passado a operária especializada de 2ª classe no mesmo Instituto onde foi transferida para contabilidade desempenhando funções como: elaboração de requisições, consulta de preços, contacto com fornecedores, pagamento mensal de salários. Em 1976 a 1980 no âmbito do Quadro de Adidos – Decreto-lei 389/78 de 19/10/78 foi colocada em regime de destacamento no Hospital de Vila Nova de Famalicão, na Contabilidade a efectuar serviço de emissão de requisições. Em 1979 foi colocada em regime de destacamento no Liceu Nacional Vila Nova de Famalicão, mais precisamente na secretaria executando as seguintes funções: elaboração de ofícios, actualização de ficheiros, atendimentos público. No mesmo ano e também em regime de destacamento foi colocada na Câmara Municipal de Viana do Castelo, na secretaria desempenhando funções: elaboração de ofícios, atendimento público, registo de correspondência (cartas e requerimentos) recenseamento militar. Em 1980 e 1983 passou a escriturária de dactilografia de 1ª classe na câmara Municipal da Famalicão. Nesta altura foi integrada no quadro deste município e transferida para secção de Imposto e Taxas, executando serviço relacionado: dactilografia de ofícios, atendimento público, elaboração dos processos para exame de condução de velocípedes com motor de cilindrada e sem motor assim como emissão das respectivas licenças de condução, registos de novos velocípedes e emissão dos respectivos livretes, organização de processos de pedidos de colocação de publicidade na via pública, organização de processos de ocupação da via pública; taxar e emitir as respectivas licenças, emissão de licenças de

caça. E 1983-1984 passo a terceira oficial administrativa no mesmo município tendo sido transferida para a Secção de Processos e Obras onde passou desempenhar as seguintes funções: Atendimento ao público, organização de processos de licenciamento de obras, elaboração de ofícios a pedir pareceres. Em 1985 integrou a comissão de Cultura Luís Vaz de Camões em Buenos Aires – Argentina. Aqui foi convidada pela Presidente da Comissão a colaborar na tradução de textos, participação na organização de eventos culturais (exposições de pintura, palestras, colóquios, jantares tradicionalmente portugueses)

Em 1985 a 1988 integrou o Jornal Voz de Portugal – em Buenos Aires, tendo sido convidada pelo Director a trabalhar na redacção do Jornal mensal e de edição Portuguesa exercendo as seguintes funções: elaboração e tradução de artigos para publicação, contactos pessoais e telefónicos com Embaixada de Portugal no sentido de recolher informação enviada pelas Agências Noticiosas para posterior publicação no Jornal, selecção de textos para publicação, realização de reportagens escritas e fotográficas, de actividades culturais levadas a feitos pela Comunidade Portuguesa e Luso descendente.

Em 1988, de regresso a Portugal integrou-se na rádio Montelongo em Fafe, onde era responsável pelo sector de publicidade daquela estação emissora. Em 1989 foi trabalhar para Didáctica – fábrica de material Didáctico, em Fafe. Nesta fábrica exercia funções relacionadas com criação e elaboração de desenhos para impressão em madeira de material didáctico e pedagógico para crianças especiais nomeadamente: desenho de sequências, desenho para execução de dominós, desenho para execução de puzzles e de bonecos articulados. Em 1990, na sua casa passou desempenhar em regime de colaboração com um gabinete de Desenho na área de Construção civil onde efectuava desenho de betão armado. Em 1991 integrou no programa ATD`S levada a efeitos pelo Centro de Formação e Emprego com duração de sete meses tendo sido colocada no arquivo na Câmara Municipal de Fafe onde passou a desempenhar funções de: catalogação de livros anteriores e posteriores a 1910 para posterior microfilmagem pertencentes aquela autarquia e ainda efectuava as licenças e velocípedes sem motor, manuscritos com publicação de leis, livros de actas de reuniões. Em 1992 integrou o Programa FIA, num escritório de advogados onde efectuava dactilografia de acções e contestações, colocação por ordem alfabética de processos e actualização de ficheiros. No ano seguinte e mais precisamente em 1992 integrou Associação Norte Cultural

como secretária, tendo sido admitida com contrato a termo certo onde desempenhava funções: atendimento telefónico, dactilografar ofícios e programas de actividades da orquestra, fazer reservas em hotéis para os músicos da orquestra, solistas e maestros convidados necessários para realização de concertos, agendar concertos, contactar músicos para reforços da orquestra. Em 1993 a 1997 dentro da mesma Associação passou exercer funções de secretária mas tendo sido transferida para a Contabilidade passando desempenhar as seguintes funções: processamento mensal de salários, pagamento de facturas, depósitos e levantamentos, aquisição de material de secretária, emissão de recibos, elaboração do mapa de salários entre outros. De 1997 a 2002 passou desempenhar funções como contratada na Câmara Municipal de Guimarães como auxiliar administrativa desempenhando funções no serviço de Contabilidade.

Cursos e Acções de Formação

Ao longo da sua vida tem procurado frequentar cursos e acções de formação entre os quais destacou: em 1998 frequentou acção de formação relacionada com Contabilidade autárquica; em 2001 frequentou vários cursos: curso operativo Windows – nível 1, Microsoft Word, realização de um teste de aferição para reconversão Profissional nas autarquias locais. Em 2002 frequentou curso de Excel nível 1.

Outras actividades

Referiu no seu dossier que nos seus tempos livres gosta de desenhar, pintar, visitar museus e exposições. Em 1987 participou em exposições colectivas de Pintura em Buenos Aires, em 1993, 1994 e 1995 participou na V Mostra de Artes Plásticas de Fafe.

Infância

“Os meus pais foram muito amigos, ótimos educadores e proporcionaram-me uma infância agradável e feliz, transmitiram aos meus irmãos e a mim valores morais que foram essencialmente

importantes para a nossa formação” (dossier pessoal) Foi nesta fase da sua vida que frequentou pela primeira vez o colégio, a catequese, que teve os seus primeiros amigos e até os primeiros castigos.

Adolescência

“Registaram-se acontecimentos que dificilmente esquecerei tais como: a entrada para o liceu, a oportunidade de fazer novos amigos, a realização de trabalhos em grupo, as brincadeiras em participei, ingressar no curso de pintura, experiência de colónias de férias” (Dossier pessoal).

Adulto

“Namorar, casar, ser mãe. A nível profissional vivi as experiências variadas que me deram como é óbvio oportunidade de adquirir mais conhecimentos, a mais bonita e interessante foi a que exerci no Jornal “A Voz de Portugal” (Dossier Pessoal).

Sujeito 3

Com 25 Abril de 1974 refere que “ terminou o meu sofrimento e onde nós jovens daquela época hipotecamos o melhor que tínhamos “ a juventude”. (Dossier Pessoal).

Arménio Gonçalves nasceu em 1950 em Cedielos, que se localiza na Encosta da Serra do Marão no concelho de Peso da Régua, distrito de Vila Real. Filho de David pereira Gonçalves que profissionalmente desempenhou a profissão de Tanoeiro/marceneiro e completou a 3ª classe, e a sua mãe de nome Madalena Conceição era doméstica e completou o ensino primário. Celestino da Conceição Gonçalves viveu nesta terra até aos 8 meses tendo depois migrado par Lisboa, mais precisamente em Cacilhas onde viveu até aos seus 2 anos de idade. Passados alguns anos regressou com sua família novamente para sua terra natal tendo posteriormente emigrado com a sua família para o Brasil. Foi aqui que cresceu e se fez homem. Actualmente reside em Guimarães, casado, possui um agregado familiar composto por quantos elementos, a esposa, o filho Ricardo

que é o mais velho e a filha Paula, com 22 e 14 anos respectivamente. Assume-se como um bom pai e marido e muito trabalhador.

Percurso Escolar

Foi pois no Brasil que deu início ao seu percurso escolar onde frequentou entre 1956 a 1961 o ensino primário na Escola Mazzotti no Rio de Janeiro, Brasil. Da primária recorda com muita saudade de dois professores, a professora D. Alzira e O Professor Sr. Serafim.

Depois dos 12 anos frequentou o colégio Lemos de Castro na localidade de Madureira (1961 a 1963) no rio de Janeiro. Onde estudou até ao 2º ano ginasial.

Desta fase recorda com saudade a escola e os bons professores que teve, que por sua vez lhe “transmitiram ótimos conhecimentos” (Dossier Pessoal). Desta época recorda com muita mágoa o facto de ter abandonado os estudos e ter de regressar a Portugal onde frequentou a Escola Comercial e Industrial de Guimarães entre 1966 a 1967. Durante este período frequentou o Curso de Auxiliar de tecelagem onde concluiu o 1º ano, mas depois regressou novamente para o Brasil, na companhia do seu irmão mais velho e com vista a dar continuidade aos estudos matriculou-se novamente no Colégio Lemos de Castro e onde também trabalhava com o seu irmão numa carpintaria. Passado algum tempo por motivos de saúde regressou novamente a Portugal e definitivamente ficou por cá oferecendo-se como voluntário para força aérea portuguesa. No entanto, refere que “gostaria de ter concluído um curso superior na área Tecnológica, o que talvez me tivesse aberto outras portas e o futuro tivesse sido mais risonho” (Dossier Pessoal).

Percurso Profissional

A sua primeira experiência de trabalho foi como ajudante de carpinteiro, pois o seu pai tinha uma carpintaria e aos 12 anos de idade, no Brasil passou a ajuda-lo. Nesta profissão descobriu a sua habilidade para bricolage, não só em artigos de madeira mas em outros materiais. De 1966 a 1967 desempenhou função de Frezador de calçado na fábrica de Calçado Campeão Português onde aprendeu a fazer quase tudo desde montagem até ao acabamento. Desta profissão refere que além

de ter aprendido outra profissão criou muitas amizades. De 1967 a 1969 desempenhou profissão de torneiro mecânico na Petróleo Mecânica Alfa. Aqui iniciou-se como aprendiz depois já como profissional passou a realizar outras tarefas. Descreve esta profissão como aliciante de muita precisão. De 1975 a 1989 passou a ser gerente de hotelaria no café maracanã onde se iniciou como aprendiz e acabou a exercer funções de gerente. De 1989 a 1998 passou a gerente de hotelaria da pastelaria Londrina em Guimarães onde revela que o contacto com as pessoas foi muito importante para sua formação. Porque achava que tinha capacidades para ministrar o ensino decidiu tirar o Curso de Instrutor, o qual teve a duração de um ano e qualquer coisa. Prestou provas na DGV com três inspectores e começou a trabalhar na Escola de Condução Vimaranense, onde passou exercer funções de instrutor de prática. Trabalhei na Vimaranense até 1988 e depois foi convidado para trabalhar numa outra escola de Condução em Vieira do Minho que ia abrir. Em Vieira do Minho permaneceu cerca de 3 anos. Aqui dava teoria, pratica, mecânica e pesados. Entretanto, decidiu montar uma pastelaria em Guimarães na Avenida de Londres que era Londrina. Foi uma das pastelarias mais emblemáticas durante 5 anos. Então, nesta altura tinha uma pastelaria onde a sua mulher estava durante o dia e quando vinha da Escola de Condução ficava lá para ajuda-la. Depois trabalhou na Escola Maria da Fonte na Póvoa de Lanhoso articulando com a Londrina. Entretanto decidiu lançar-me num negócio mais alto que foi montar um pastelaria/Pizzaria na Póvoa do Varzim mas este negócio corre muito mal onde tive de vender a londrina para soldar dívidas. Mas continuava na Escola da Póvoa de Lanhoso a dar aulas. Em 2001 vendeu o café e arranjou um emprego numa empresa alemã onde efectuava o transporte pela Europa de camiões pelos diversos clientes. Foi um ano e pouco a andar pela Europa onde teve oportunidade de conhecer a Europa via térrea (entrevista). Durante este período afastou-se da Escola de condução e dedicou-se apenas a isto. Passado algum tempo com mais dois sócios decidiu arrancar com uma Escola de Condução. Nesta desempenhava função de Instrutor de sala e de estrada. Nesta altura, ficou com quota do sócio e subiu na carreira profissional tendo passado a sub director da respectiva escola. Só pode ficar com a quota e como sub director porque obteve a certificação com 9º ano de escolaridade. Ou seja era-lhe exigido o 9º ano. Aliás para ser Director da Escola tinha de ter o 12º ano de escolaridade.

Cursos e Acções de Formação

Ao longo da sua vida procurou apostar na sua formação tendo frequentado alguns cursos. Durante o período do serviço militar e mais precisamente como voluntário, frequentou o curso de Mecânico de Material aeronáutico, promovido pela Força Aérea Portuguesa, tendo-o concluído com aproveitamento. Mais tarde e já em Guimarães frequentou o Curso de Instrutor de Condução automóvel, promovido pela Direcção Geral de viação onde aprendeu como ensinar e preparar devidamente os futuros condutores. Posteriormente frequentou Curso de reciclagem de Instrutor promovido pela Associação Nacional de Instrução e Ensino de Condução automóvel, o qual lhe permitiu actualizar novas técnicas ao nível do ensino de condução, bem como actualização das alterações introduzidas ao Código da Estrada.

Tempos livres

Nos seus tempos livres gosta de desfrutar do ar livre, “brincar com família, com seu cão, DOG”, tocar violão”. Salientou que se tivesse mais tempo dedicava-se mais a actividades ao ar livre, bem como estudar para concluir o 12º ano de escolaridade para subir mais um pouco na carreira profissional.

Actividades Sociais

Participa nas actividades de uma associação desportivo, o qual faz parte de um grupo de futebol de salão, formando também equipas de jovens para participar em torneios populares.

Serviço Militar

Iniciando-se como voluntário na força aérea Portuguesa começou por frequentar um curso de mecânico de aviões ministrado pela base aérea nº 2. Mais tarde foi transferido para base aérea nº 5 “ Monte Real”, próximo da cidade de Leiria onde permaneceu durante 3 anos exercendo funções de

manutenção de aviões F86 “Sabre” e Fiat`s G91, ou seja todos aviões de guerra, aliás na altura refere que base aérea nº 5 era a base da elite da força aérea portuguesa. Nesta altura, em 1974, foi então mobilizado para a guerra em Ultramar, mais precisamente para província de Guiné Bissau para base nº 12 de Bissalanca. Recorda que foi terrível o primeiro impacto com a guerra, “com azáfama própria de teatro operacional” (Dossier Pessoal). Aqui permaneceu durante três anos. Com 25 Abril de 1974 refere que “terminou o meu sofrimento e onde nós jovens daquela época hipotecamos o melhor que tínhamos “a juventude” (Dossier Pessoal).

Sujeito 4

Alberto Afonso nasceu em 1921 em Santiago Bougado, concelho Trofa residindo actualmente em Vizela. Faz parte de um a família numerosa composta por nove irmãos. O seu pai era ajudante de farmácia e relojoeiro e tinha como habilitações o 2º grau do Ensino Primário tendo falecido quando Alberto Padrão tinha 20 anos. Casado há 44 anos e tem dois filhos ambos casados dos quais revelou possuir um grande orgulho. A sua filha é licenciada em Biologia e Geologia e lecciona na Escola Secundária de Vizela. O seu filho é licenciado em Engenharia Têxtil e encontra-se a trabalhar numa empresa do ramo. Possui dois netos, um frequenta o 12º ano e o outro 11º ano. Descreve-se como uma pessoa que procura ajudar os que necessitam e admite que o seu grande defeito é frontalidade. O Alberto Dias Padrão viveu com seu bisavô e com um tia-avô que o estimava como seu neto. Aos quatro anos de idade já lia jornais aos cinco anos ingressou na Escola Oficial Local. Foi sempre educado por base a religião católica onde veio a fazer a comunhão solene aos dez anos. Casou-se aos 37 anos e foi pai pela primeira vez aos 38 anos a pela segunda aos 39 anos de idade. Aos 65 anos de idade reformou-se mantendo-se porém ao serviço da empresa e a pedido da administração até aos 68 anos de idade.

Percurso Escolar

De 1926/29 frequentou a Escola Primária de S. Tiago de Bougado, Santo Tirso onde completou a 3ª classe. De 1930/1931 frequentou a Escola Primária de S. Martinho de Bougado, Santo Tirso onde

concluiu o Ensino primário e efectuou o exame de 2º grau do Ensino Primário elementar. Do seu percurso escolar não ficou com grandes mágoas referindo que gostou muito das disciplinas de Português, matemática e Ciências Naturais. Não prosseguiu nos estudos porque “o liceu mais próximo situava-se na Póvoa de Varzim, ou seja, a cerca de 20 km da minha casa (Trofa)” (Dossier Pessoal). Em idêntica situação encontravam-se as Escolas Comerciais e industriais da época, pois a mais próxima localizava-se no Porto. Refere que “a sua frequência implicava elevados gastos com a hospedagem, alimentação, gastos esses que os maus pais não estavam habilitados a suportar” (Dossier Pessoal). Desta forma, e face a estas circunstâncias teve de deixar de estudar.

Percurso Profissional

Desde que entrou no mundo do trabalho, mais precisamente aos 18 anos onde foi admitido pela Companhia dos Caminhos-de-ferro do Norte de Portugal mediante um concurso, como praticante de factor onde efectuava expedição e recepção de mercadorias e venda de bilhetes. Durante cerca de três dias por semana e durante um período de cerca de seis meses assistiu a aulas relacionadas com os serviços comerciais da empresa e com regulamento da circulação de comboios ministrados por um inspector na cidade do Porto. Desta profissão recorda o magro vencimento mas também a disciplina e satisfação com o tipo do trabalho referindo “gostava do sistema de serviços” (Dossier Pessoal). Desta primeira profissão aprendeu coisa que nunca esqueceu até à data entre as quais destacou: “respeito pelos horários de trabalho, à justificação de faltas imprevisíveis, às boas relações entre colegas e superiores e ao atendimento cordial dos clientes” (Dossier Pessoal) Dos 23 anos aos 24 anos de idade foi promovido a aspirante a factor após um concurso. Deste concurso orgulha-se de ter obtido 19 valores no concurso e figurar em número 1 na escola de promoções. Dos 25 aos 26 anos de idade foi novamente promovido a factor de 3ª classe via concurso novamente tendo obtido a classificação de 18 valores. Ao longo deste percurso efectuou sempre as mesmas tarefas aquando iniciou a sua actividade nesta área. Dos 27 aos 32 anos de idade mais uma vez foi promovido a factor de 2ª classe via concurso com classificação de 16 valores. Ao assumir esta categoria passou a substituir um chefe de estação. Dos 33 anos aos 39 anos de idade passou a escriturário ao serviço de uma empresa têxtil onde fazia facturação, dactilografia e auxiliar de

contabilidade. Em 1954 foi convidado por um empresário têxtil para trabalhar nos serviços administrativos. Então dos seus 40 aos 50 anos passou exercer profissão de guarda-livros embora com esta categoria profissional desempenhava funções de chefe de escritório. De 51 aos 68 anos passou a chefe de serviços de escritório onde passou dirigir todos os serviços de uma empresa industrial. Nesta empresa assumiu grandes responsabilidades tendo desempenhado várias funções. Nesta profissão tinha como principais funções a gestão das seguintes secções: contabilidade, tesouraria, armazém de expedição de encomendas, secção de pessoal e serviços sociais. Aqui tinha como funções responder por escrito a reclamações ou a consultas apresentadas pelos clientes; ordenar o pagamento a fornecedores; proceder ao registo de letras a pagar estabelecendo datas de vencimento, dava instruções aos bancos para efectuarem liquidação de letras por débito na conta, procurar resolver problemas apresentados pelos encarregados da alguma secção. (Dossier Pessoal).O maior grau de satisfação nesta profissão foi ter atingido o mais elevado ponto de categorias nesta profissão.

Curso e Acções de Formação

Ao longo da sua vida apenas frequentou um curso na Escola de Pais Nacional de Guimarães.

Tempos livres

Nos seus tempos livres gostar de ler o jornal diário, assim como os semanários e quinzenários. Gosta de ver o noticiário, programas instrutivos, culturais e históricos e também gosta de assistir via televisão a um bom jogo de futebol. No entanto, se a sua saúde e idade permitissem gostava de cultivar a sua horta e dedicar-se aos trabalhos domésticos. Ao longo da sua vida fez parte de uma Associação Desportiva e da Escola de Pais Nacional. Na Associação desportiva desempenha as funções de vice-presidente e de 1ª vogal ma Direcção de futebol Clube de Vizela. Gostava de continuar a estudar com vista atingir um grau académico mais elevado.

Serviço Militar

Afonso assentou praça” em Dezembro de 1942 na 1ª Companhia de Saúde, aquartelada na cidade do porto. Durante a recruta refere que “ foram ministrados ensinamentos (teóricos) de enfermagem pelo que me foi atribuído a especialidade de ajudante de enfermeiro” (Dossier Pessoal). Posteriormente foi colocado como “amanuense” no Conselho Administrativo onde se manteve até passar à disponibilidade.

Sujeito 5

Francisco Faria, nasceu em 1945, casado. Desempenha actualmente funções de oficial de diligências. Descreve-se como uma pessoa bastante reservada, atenta à realidade que o rodeia, um pouco tímido, que gosta de ajudar o outro, desprendido e solitário, gosta partilhar conhecimentos. Amigo do seu amigo, gosta de ler e de estar informado e considera-se uma pessoa organizada. O seu pai desempenhava profissionalmente funções de feitor agrícola e apenas sabia muito pouco. A sua mãe trabalhava na indústria têxtil e possui a 3ª classe. Possui 4 irmãos, dos quais três apenas têm o 4º ano de escolaridade e um 9º ano de escolaridade. O Sr. Manuel Ribeiro Faria é casado e possui três filhos, dois rapazes e uma rapariga.

Percurso Escolar

De 1952 a 1958 concluiu o ensino primário na Escola Primária de Bairro de Selho S. Jorge. Deste período recorda “o conhecimento com as letras e os números, a convivência com os outros e amigos” (dossier pessoal). Recorda com alguma mágoa a repressão a que estavam sujeitos pelos professores. De 1982 a 1982 frequentou a escola João Meira onde teve possibilidade de concluir o 6º ano de escolaridade. No entanto, teve de deixar de estudar quando concluiu a 4ª classe devido as dificuldades financeiras dos seus pais. A conclusão do sexto ano de escolaridade pendeu-se com o facto de numa das empresas onde trabalhava ter concluído mediante um curso intensivo.

Cursos e acções de formação

Ao longo da sua vida tem procurado frequentar cursos tendo destacado o curso de relações humanas, o qual frequentou numa das empresas onde esteve empregado. Referiu que a frequência deste introduziu mudanças na sua actividade profissional, mais precisamente ao nível de tratamento dos operários tendo-se desenvolvido um clima mais cordial. Frequentou um curso de Higiene e Segurança no trabalho na mesma empresa. Com este curso refere no seu dossier:” passei a ter mais atenção na forma como lidar com os equipamentos, passeia a estar mais atento aos perigos, passei dar mais atenção à higiene pessoal e à do outros”.

Percurso Profissional:

A sua primeira profissão foi como aprendiz numa empresa têxtil onde teve desde 1958 a 1962. Desta profissão refere que aprendeu “a conviver com a realidade do trabalho, e enfrentar os problemas” (dossier pessoal). Posteriormente desempenhou a profissão de apontador de produção onde tinha como principais funções apontar os kg. e fio que os operários produziam. Em 1962 passou a chefe de secção na mesma empresa, onde chefiava a secção de corte de tecidos para a confecção e distribuía as tarefas correspondentes a essa actividade. Em 1974 mudou de ramo e passou a desempenhar funções de mediador imobiliário onde vendia terrenos, casas, quintas etc, visitava as mesmas, avaliava e efectuava contratos de compra e venda. Desta profissão recorda o contacto que estabelecia com as pessoas que lhe permitiu adquirir alguma vontade em termos de comunicação. De 1991 a 1994 passou desempenhar funções de oficial de diligências onde tinha como funções notificar os municípios.

Tempos livres:

Nos seus tempos livres gosta de ler, ajudar nas associações culturais e políticas, conviver com a família. Aos dezoito anos começou participar activamente na vida das associações. Fez parte da junta de freguesia de Selho S. Jorge como tesoureiro, membro da Assembleia Municipal de

Guimarães, e integra um grupo de teatro, coordenador diocesano dos movimentos da acção católica operária com 23 anos de idade, foi deputado municipal durante vários anos.

Sujeito 6

Joaquim Lopes, nasceu a 31 de Julho de 1943, no concelho da Trofa e vive actualmente no mesmo. Filho mais velho de uma família numerosa composta por 5 irmãos. No que diz respeito às habilitações o seu pai possuía a 3ª Classe e profissionalmente desempenhava a profissão de operário fabril. Relativamente à sua mãe não se recorda das suas habilitações mas profissionalmente desempenhava a profissão de operária fabril e doméstica.

Sr, Franklim foi educado no seio de uma família tipicamente católica tendo crescido rodeado de amor e apoio familiar. Casou em 1969 e teve 6 filhos. Actualmente, e por circunstâncias da vida, tem apenas 4 filhos vivos, dois rapazes e duas raparigas. Emigrou em 1971 para a França em busca de uma vida melhor tendo regressado a Portugal em 1994.

Em poucas palavras o Senhor Lopes define-se como “um homem feliz, embora marcado por grandes desgosto. Sereno, modesto, com poucas virtudes e muitos defeitos. Sou um sonhador com os pés em TERRA” (Dossier Pessoal). Possui actualmente o 9º ano de escolaridade através do Processo de reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e profissionalmente é empresário

Percurso escolar

O Senhor Joaquim frequentou a Escola Primária do Paranho – S. Martinho do Bougado - Trofa onde concluiu o 4º ano de escolaridade. Posteriormente ingressou na Escola Industrial e Comercial de Santo Tirso em 1963, tendo terminado o actual Ciclo Preparatório.

Do seu percurso escolar recorda com saudade alguns momentos positivos como o prazer de andar na escola e de aprender coisas novas, mas também recorda com alguma mágoa o rigor do ensino referindo “as palmatórias nas palmas das mãos, era uma das formas utilizadas por alguns professores naquela época, para castigar o aluno, em caso de asneira grossa” (Dossier Pessoal).

Quando conclui a 4º ano de escolaridade (1954) pretendia continuar a estudar mas devido às dificuldades dos seus pais, “gente humilde e pobre” (Dossier Pessoal) que não tinha possibilidades de sustentar as despesas. Nesta altura gostava de ser professor. Recorda com saudade uma passagem da sua vida: “um dia o meu pai perguntou-me o que é que eu gostaria de aprender como arte, e eu respondi prontamente; professor. Meu pai ficou calado e triste e as lágrimas afloraram-lhe os olhos, respondendo: nós não podemos meu amor” (Dossier Pessoal).

Percurso profissional

Impossibilitado de prosseguir nos estudos ingressou no mercado de trabalho aos 11 anos de idade e foi trabalhar para uma oficina de fazer máquinas de trabalhar na madeira. Aos 15/16 anos de idade dedicou-se mais ao torneamento de peças onde aprendeu as primeiras noções de base para a arte de torneiro mecânico. Desta profissão recorda-se do seu ordenado miserável 1\$00/dia de 9/10 horas de trabalho e do facto de não haver interesse em ensinar os jovens. De torneiro mecânico passou a exercer a profissão de ajudante de Serralheiro (1954/1961) onde efectuava limpezas, fazia recados, ajudava os artistas em certas tarefas tal como montagem de conjuntos de peças já acabadas. Aqui recorda com tristeza as muitas horas de trabalho e um vencimento desmotivador mas recorda também com saudade os amigos que foi construindo. De 1961 a 1971 voltou a exercer a profissão de torneiro mecânico. Nesta altura já possuía alguma experiência nesta área e o sentido de responsabilidade começou a aumentar. Aqui exercia actividades relacionadas com torneamento de vários tipos de peças com alguma precisão e à medida que o tempo passava sentia-se cada vez mais preparado como profissional nesta área.

Em 1971 emigrou para a França onde continuou a exercer a profissão de torneiro mecânico, tendo se adaptado facilmente ao país e aprendido com muita facilidade o Francês. Nesta altura em termos profissionais refere que sentiu de certa forma alguma pressão e “inveja “ de outros emigrantes. Mas por outro lado, desenvolveu muitas amizades com pessoas de nacionalidades diferentes.

De 1977 a 1985 passou a exercer funções de torneiro - madrilhador, constituindo do ponto de vista deste uma nova fase da sua vida pois passou a fazer trabalhos em várias máquinas onde desenvolveu outras competências. Neste trabalho assumia-se como funcionário polivalente que fazia

um pouco de tudo referindo “aprendi muito como homem e como profissional por lidar com todos os quadrantes da produção. Aprendi e conservo o sentido de responsabilidade” (Dossier Pessoal).

De 1985 a 1994 desempenhou funções de técnico em método de trabalho (máquinas industriais). Aqui ele teve de assumir muita responsabilidade, era um desafio a que tinha sido sujeito que lhe exigia “empenho, vontade de fazer, aprender mais para diminuir a margem de erro e fazer melhor, refere”. Aqui ele descreve com entusiasmo as suas funções: “o método de trabalho consiste em decompor em diversas fases, lógicas e metódicas, as operações a realizar, para conseguir algo de qualidade e com menor custo possível. Como técnico preparador de método de trabalho eu imaginava todo processamento de A a Z para fazer a peça. Evidentemente que disponha, se necessário, de outros, serviços especializados como técnicos em informática industrial, em ferramentas, em compra de matérias-primas etc. com os quais trocava ideias e assim verificava previamente a fiabilidade daquilo que eu pretendia implementar”. Com esta profissão refere que “apesar de não ter diplomas, nem certificados, embora tenha algumas provas de trabalho, aprendi muito. Nas áreas de trigonometria, geometria, cálculo de tempo de fabrico, cálculos de velocidade, corte, etc. Aprendi a fazer desenho industrial, aprendi a raciocinar com sequência lógica. A metodologia e sequência lógica, é necessária para fabricar peças, é óbvio, mas também para à vida em geral do nosso dia-a-dia”.

De 1995 até à data desempenha funções de treinador de cultura física (empresário). É proprietário de um ginásio e responsável pela organização das aulas onde procura coordenar e ajudar os professores e monitores das diversas modalidades. Também desempenha funções de treinador de cultura física na sala de musculação e Cardio Fitness. A direcção do estabelecimento é assegurada por uma das suas filhas, que por sua vez é licenciada em Educação física. Da parte da manhã dedica-se a uma outra área complementar, ao estudo e à prática de medicinas Orientais, em especial a Massagem Shiatsu (japonesa). Com esta profissão tem aprendido imenso nomeadamente a lidar com as pessoas e descobrir como levar uma vida saudável com qualidade de vida.

O Serviço Militar

A recruta, selecção foi feita nos Rangers, em Lamego, a qual descreve como exigente tendo custado muito chegar a furiel miliciano. Em Junho de 1963 ficou alistado para o serviço militar no Norte de Moçambique. No entanto, refere que não foi uma experiência muito positiva pois sentia uma enorme pressão psicológica.

Cursos e Acções e de formação

Ao longo da sua vida tem frequentado vários cursos e acções de formação, com objectivo de enriquecer a sua curta formação escolar não descurando as leituras diversificadas para melhorar a sua cultural geral.

Desta forma, frequentou vários cursos, entre os quais destacou; Inglês (Centro de Instrução Técnica – Porto), o qual foi feito por correspondência e onde ficou a dominar melhor outra língua; Operador de Informática com objectivo de adquirir mais competências nesta área e saber utilizar o computador como um a ferramenta útil para seu dia-a-dia (França); acção de formação em “segurança no trabalho” (França) através da qual ficou mais preparado e apto para evitar acidentes de trabalho; Técnico de Método de Trabalho – máquinas industriais onde aprendeu muito na área de matemática, aritmética, geometria, trigonometria, bem como cálculo de velocidade de corte e cálculo de tempos, aprendeu fazer desenho industrial e analisar e imaginar todo processamento e realização de peças, aprendeu francês, teorias da organização e fabrico na indústria da metalurgia; Treinador de cultura física através do qual adquirir bases mais sólidas na área da anatomia e fisiologia; ginástica para idosos onde aprendeu a lidar com mais segurança e a vontade com pessoas susceptíveis de trem doenças osteoarticulares e/ou cardiovasculares (Dossier Pessoal), Curso de Shiatsu 1 e 2 (massagem japonesa – Associação Toyo Igaku – Lisboa) através deste aprendeu efectuar massagens terapêuticas, a conhecer com pormenor as medicinas orientais e suas aplicações); seminário em Reflexologia Oriental na Associação Toyo Igaku – Lisboa mediante o qual adquiriu um conhecimento teórico e prático ao nível da terapia de massagens pés com técnica que ajuda a resolver determinados problemas de saúde; seminário de Moxi bustão (Associação Toyo

Igaku – Porto) onde aprendeu a localizar pontos no corpo a partir dos quais é possível fazer certos tratamentos com calor de moxa (artemísia). Baseia-se nos mesmos princípios da acupunctura mas com um método de tratar muito diferente e menos eficaz. Seminário em Seitai onde enriqueceu os seus conhecimentos em terapias orientais, Seitai é uma técnica tradicional japonesa que corrige o desvio da coluna, levando-a a sua posição normal; (Dossier Pessoal) Diploma de Competências Básicas da Informação aprendeu o básico na área da informática (word, Excel e internet).

Tempos livres

Nos seus tempos livre gosta muito de ouvir música clássica ,fazer ginástica, correr ao ar livre no meio dos montes, passear com esposa e brincar com as netas. No entanto, refere que “procuro com a minha esposa ir várias vezes ao ano ver espectáculos, concertos de música sinfónica, ópera e outro menos clássico. Gosto de fazer campismo nas férias” (Dossier Pessoal).

Outras actividades

Fez parte do movimento Associativo Religioso e cultural da JOC- Juventude Operária Católica. Fez parte de um grupo cénico onde fez várias representações teatrais na Trofa. Gostava de jogar damas e xadrez com amigos num café da Trofa. Gosta de ler de tudo um pouco e a curiosidade levou-o a procurar livros proibidos, tal como Karl Marx; Jean Paul Satre; Mão Tsé – Toung e outros. Os seus escritores preferidos são Jorge Amado e Ernest Hemingway. (Dossier Pessoal)

Fez parte da Campanha Humberto Delgado, em 1958, tendo-o marcado pelo entusiasmo e esperança do povo português.

“Porque sou sonhador, no bom sentido do termo, e porque a esperança é a última coisa a morrer, creio que se obtiver a certificação B3, o passo seguinte é o 12º ano. O 12º ano em si não é um fim, embora muito bom e útil, mas também um patamar que permite sonhar em voos mais altos – Quem sabe?! (Dossier Pessoal).

Se tivesse mais tempo gostaria de explorar a minha veia poética que creio ainda possuir. Quando jovem, principalmente durante o Serviço Militar, nas horas de ócio, escrevi vários poemas dedicados à minha namorada (minha mulher desde 1969), e à minha mãe: Recentemente escrevi dois poemas dedicados aos meus filhos quando acabaram o Curso de Engenharia, um em 1994, e o outro em 1996. Tal vez não fique por aqui” (Dossier Pessoal).

Sujeito 7

António Pinhão de Sousa nasceu em 1982 em Guimarães. Solteiro. Descreve-se como uma pessoa boa, que se relaciona bem com os outros e que gosta de ajudar as pessoas que necessitam. Faz parte de uma família constituída por quatro irmãos e a sua mãe.

Percurso Escolar

Dos 6 aos 10 anos de idade completou o 4º ano de escolaridade na Escola de S. Cristóvão de Abação. Dos 11 aos 14 anos concluiu o 7º ano de escolaridade na Escola EB2/3 de Urgeses. Dos 17 aos 18 anos de idade completou o 8º ano na Escola Secundária Francisco de Holanda. Deixou de estudar para ajudar a sua mãe nas despesas da casa. Mas refere que também não tinha grande motivação face à escola e daí ter ingressado no mercado de trabalho.

Percurso Profissional

Iniciou a sua actividade profissional aos 14 anos de idade como carpinteiro, onde fazia um pouco de tudo, nomeadamente colar portar e janelas. Ainda exerce, actualmente, esta profissão na carpintaria do seu irmão.

Tempos livres:

Os seus tempos livres são passados junto dos seus amigos, gosta de ver televisão, gosta de praticar desporto e de jogar futebol, pescar, cinema e de conversar com os amigos num café ou bar. Gosta de se divertir acima de tudo...