



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE VISEU**

**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais
Faculdade de Educação e Psicologia**

Mestrado em Ciências da Educação
- Especialização em Administração e Organização Escolar-

**FORMAÇÃO DE ADULTOS
PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

Sandra Cardoso Alves Marques

Orientador: Professor Doutor Paulo Pereira

Viseu, setembro de 2017



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE VISEU**

**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais
Faculdade de Educação e Psicologia**

FORMAÇÃO DE ADULTOS

PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Trabalho de Projeto apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar-

Sandra Cardoso Alves Marques

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor Paulo Pereira

Viseu, setembro de 2017

Ao Rafael, o meu maior tesouro!

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Paulo Pereira, enquanto orientador deste trabalho, pela disponibilidade que sempre demonstrou, pelo incentivo e a confiança que me transmitiu e sobretudo pelas análises críticas e pelo rigor do acompanhamento que sempre me prestou.

Aos Professores Doutora Célia Ribeiro e Doutor José Batista pelas oportunidades, pela partilha e pelos ensinamentos prestados.

A todos os formandos do Processo de RVCC que comigo partilharam experiências e saberes tão diversificados e que me fizeram crescer, tanto como profissional, como pessoa.

Aos meus amigos “Júlios” e também à Susana pelo apoio e incentivo prestado ao longo de todo este percurso.

E por último, mas não menos importante, gostaria de expressar o meu agradecimento aos meus familiares mais próximos.

Aos meus pais, aos meus avós e à minha tia, pelos valores transmitidos, pelo incentivo e entusiasmo que sempre manifestaram, pelo apoio incondicional em todos os momentos e pela compreensão pelos momentos de ausência.

Ao meu marido, pela atenção e força constante e ao Rafael, a minha maior motivação!

Muito obrigada a todos, de coração!

Resumo

O presente trabalho enquadra-se na temática da Educação e Formação de Adultos e visa retratar o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a Formação Complementar desenvolvida na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Centro Novas Oportunidades da EDP Valor no ano de 2011.

Este estudo consistiu na implementação de estratégias/atividades de carácter prático através de ambientes motivacionais e potenciadores de aprendizagens, tendo como público-alvo os adultos oriundos do concelho de Seia candidatos ao 9º ano com necessidades de Formação Complementar para assim atingirem todas as competências necessárias para a sua certificação.

Quanto à metodologia utilizada enveredámos pela Investigação-ação, de carácter qualitativo, desenvolvendo-se um plano de ação, visando ganhos de competências dos formandos em TIC. Recorreu-se a instrumentos como questionários iniciais, ao diário de bordo, à observação direta, à análise documental e à História de Vida dos adultos.

Concluiu-se que os formandos adquiriram e consolidaram competências, atingindo os objetivos estabelecidos, que as estratégias interativas os motivaram e o desempenho básico levou-os a desenvolver processos de aprendizagem com ligação à vida quotidiana e profissional, de forma flexível e faseada, envolvendo também a comunidade local. Proporcionou-se-lhes um tempo significativo de prática que lhes garantiu a transferibilidade das aprendizagens e a autonomia no uso das TIC.

Assim, as aprendizagens autónomas e cooperativas asseguraram aos formandos um percurso coerente de formação e a aquisição de um conjunto de competências. A implementação de atividades práticas teve efeitos significativos na qualificação dos formandos, através da sua participação em processos inclusivos e sustentados, resultando na valorização e exploração das TIC.

Palavras-chave: Educação e Formação de Adultos; Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Tecnologias de Informação e Comunicação.

Abstract

The following report positions itself with the scope of Adult Education and Training, emphasizing the Recognition, Validation and Certification of Skills Process as well as the Complementary Training on Information and Communication Technologies (ICT) at the New Opportunities Centre of EDP Valor during the year of 2011.

The main purpose of this study consisted of implementing strategies/ activities through motivational environments and learning enhancers, whose target audience were adults from Seia Municipality, 9th grade candidates with Complementary Training needs in order to get all the required skills to be certified.

Concerning the methodology, it was based on Investigation-action, with a qualitative approach, developing an action plan and aiming gains for the trainees in ICT skills. Data collection was carried out through initial questionnaires, logbook, direct observation, document analysis and adult life history.

It was concluded that the trainees have acquired and consolidated the skills, achieving the established goals. Besides that, the interactive strategies have motivated them and the basic performance has led them to develop learning processes regarding their daily professional life, in a flexible and phased way, involving also the local community. It was given a significant amount of practice that ensured the learning and autonomy transfer in the use of ICT.

Thus, autonomous and cooperative learning have provided the trainees a coherent training experience and a set of skills acquisition. The implementation of practical activities has had significant effects on the trainees qualification, through their participation in sustained and inclusive processes and therefore the valorization and exploitation of ICT.

Keywords: Adult Education and Training; Recognition, Validation and Certification of Skills Process; Information and Communication Technologies.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	viii
Índice	ix
Índice de Quadros	xi
Índice de Figuras	xi
Índice de Gráficos	xi
Lista de Abreviaturas, Acrónimos e Siglas	xiii
Introdução	1
PARTE I – Estado de Arte	5
CAPÍTULO 1 - Educação e Formação de Adultos	7
1. Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	7
CAPÍTULO 2 - Centro Novas Oportunidades	15
1. Processo de RVCC – A sua abordagem metodológica	15
1.1 Balanço de Competências	16
1.2 Histórias de Vida	19
1.3 Os Portefólios	20
2. Contextos formais, não formais e informais	21
3. Referencial de Competências-chave	23
4. As equipas técnico-pedagógicas	27
5. Etapas de intervenção de um CNO	27
	ix

PARTE II – Contextualização Profissional – Metodologia e Resultados	35
CAPÍTULO 3 - Metodologia	37
1. Contextualização	37
2. Delimitação e justificação do problema	39
3. A Investigação-ação como opção metodológica	41
4. Caracterização da amostra	45
5. Intervenção realizada	46
CAPÍTULO 4 - Apresentação e discussão de resultados	51
1. Resultados e benefícios do projeto	51
2. Motivações e obstáculos à literacia digital	56
3. Balanço de Competências	57
Conclusão	63
Referências bibliográficas	67
Legislação Consultada	73
Anexos	75

Índice de Quadros

Quadro 1 - Áreas de competência do Referencial de competências-chave - NB	24
Quadro 2 - As áreas de competência-chave e os respetivos Núcleos Geradores – NS..	27
Quadro 3 - Níveis de Instrução da população no Concelho de Seia 2001-2011	39

Índice de Figuras

Figura 1 - Estatísticas relativas à queda acentuada da formação de adultos (2007/2016).	13
Figura 2- Matriz conceptual dos elementos metodológicos em processos RVCC – NS .	16
Figura 3- Diagrama Curricular nos processos de RVCC do Nível Básico.	25
Figura 4- Diagrama Curricular nos processos de RVCC do Nível Secundário.	25
Figura 5- Fluxograma das etapas de intervenção dos CNO.....	28
Figura 6- Fluxograma dos eixos estruturantes do processo de RVCC.....	30

Índice de Gráficos

Gráfico 1 -Resultado do Questionário Inicial acerca da utilização das TIC	52
Gráfico 2 - A utilização do computador por parte dos adultos	52

Lista de Abreviaturas, Acrónimos e Siglas

ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
B1	Básico de Nível 1.º Ciclo
B2	Básico de Nível 2.º Ciclo
B3	Básico de Nível 3º Ciclo
CE	Cidadania e Empregabilidade
CLC	Cultura, Língua e Comunicação
CNO	Centro Novas Oportunidades
CQEP	Centro para a Qualificação e Ensino Profissional
CP	Cidadania e Profissionalidade
DR	Domínio de Referência
EDP	Energias de Portugal
EFA	Educação e Formação de Adultos
ITC	<i>Information and Communication Technologies</i>
LC	Linguagem e Comunicação
ME	Ministério da Educação
MTSS	Ministério do Trabalho e da Segurança Social
MV	Matemática para a Vida
NB	Nível Básico
NS	Nível Secundário
PDP	Plano de Desenvolvimento Pessoal
PRA	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SIGO	Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
STC	Sociedade, Tecnologia e Ciência
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFCD	Unidade de Formação de Curta Duração

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Especialização em Administração e Organização Escolar, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, a decorrer na Universidade Católica Portuguesa, e tem como foco a Educação e Formação de Adultos. É com base neste pressuposto que se pretende refletir e partilhar conhecimentos e experiências profissionais, fazendo um Balanço de Competências enquanto formadora do Centro Novas Oportunidades da Empresa Energias de Portugal (EDP).

No contexto atual, face às alterações e mudanças sociais, tecnológicas e científicas que se têm vindo a verificar na Sociedade e na área da educação, impera a complexidade e a imprevisibilidade no trabalho dos profissionais da educação, exigindo deles, para além de uma sólida formação de base e uma aprendizagem contínua, a capacidade de agirem com competência perante as situações que surgem nos diferentes contextos da prática pedagógica.

O conceito de competências é multidimensional, o que lhe confere uma natureza nem sempre fácil de abordar, dando origem a uma multiplicidade de conceitos nos mais variados campos do saber e das profissões. Le Boterf (2001) sustenta que competência designa saber agir de forma responsável, envolvendo o saber mobilizar, articular recursos e transferir saberes e habilidades face a uma determinada situação profissional. Trata-se de um termo que abarca um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes exigidas para a pessoa poder exercer o seu trabalho. É a capacidade para transferir conhecimentos que provêm de um trabalho de reflexão efetuado a partir da experiência, isto é, o que melhor sabe transpor não é aquele que tem conhecimentos sobre tudo mas “o que sabe num domínio particular, elevar o seu nível de experiência a um ponto tal que a sua conceptualização é um ponto de partida possível para uma transposição em contextos distintos” (p.57).

Ainda na perspetiva de Le Boterf (2001), as competências têm subentendidas várias dimensões: a pessoa com conhecimentos, capacidades, comportamentos e a sua experiência de vida, que dependem de um projeto de ação, onde se mobilizam

recursos/potencialidades, sistemas de referência e experiência profissional, o contexto onde se mobilizam a *performance*, o desenvolvimento e/ou transformação do conhecimento.

Afirmar o saber significa ir até ao fim no assumir das competências. Traduz-se num envolvimento explícito, um compromisso profissional e social, de promover e desenvolver a própria autonomia profissional, de modo a garantir-se a qualidade ao nível da formação de adultos. Assume por isso, particular relevância a realização deste trabalho, uma vez que é indiscutível o seu valor intrínseco à investigação em Administração e Organização Escolar.

Assim, as motivações que conduziram à escolha desta temática relacionam-se com a atividade profissional, uma experiência profissional que levou a querer aprofundar a Educação e Formação de Adultos. Esta motivação parte também do pressuposto de que, numa Sociedade classificada como “Sociedade do conhecimento”, os números significativos de abandono escolar precoce e a baixa qualificação de uma grande parte da população ativa portuguesa assumem-se como factos de desinquietação, que, ao longo dos anos, tem feito emergir medidas estratégicas de qualificação nacional, consagrando o reforço na generalização das ofertas formativas para adultos.

A formação deve ser encarada como uma forma de inclusão social de cada cidadão, uma vez que na Sociedade atual é fulcral que a mesma “funcione” como aperfeiçoamento ou reciclagem, para que cada pessoa possa melhorar o seu desempenho como profissional e ao nível da sua qualificação. Salienta-se que, no domínio da formação, os fatores de “endogeneidade, integração e sustentação dos projetos em prática assumem-se como condições *sine qua non* de realização e eficiência” (Correia, 1998, p. 296). Ainda na ótica do mesmo autor, estes fatores “conquistam-se ou perdem-se em todas as fases dos processos de formação: desde a sua promoção, concepção, divulgação e programação; até aos momentos finais de inserção profissional dos formandos nos tecidos produtivos sociais” (p. 296). Por conseguinte, assume grande relevância repensar as modalidades de formação, na medida em que, para além de terem uma aplicação teórica, devem ter uma aplicação prática, isto é, ao contexto profissional em que a pessoa está inserida.

Em termos estruturais, o presente trabalho contém uma parte dedicada ao Estado de Arte, onde consta a fundamentação teórica, e outra que corresponde à contextualização profissional – metodologia e resultados. Assim, no Capítulo 1, procede-se ao enquadramento e implementação do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). No Capítulo 2, dedicado ao Processo de RVCC, faz-se a sua abordagem metodológica. Aborda-se ainda os contextos educativos, o referencial de competências-chave, dando destaque às equipas técnico-pedagógicas e às etapas de intervenção de um Centro Novas Oportunidades (CNO).

Na segunda parte, o Capítulo 3 contempla a contextualização profissional, seguindo-se a delimitação e justificação metodológica, a caracterização da amostra e a intervenção realizada com os adultos em processo no Nível Básico. No Capítulo 4, faz-se a apresentação e discussão dos resultados apurados das atividades realizadas com os mesmos para a aquisição de competências em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), dando especial enfoque aos resultados e benefícios do projeto, às motivações e obstáculos à literacia digital e ao papel das TIC na Sociedade e na aprendizagem ao longo da vida. O trabalho tem o seu *terminus* com um Balanço de Competências seguindo-se as conclusões mais relevantes e que dão conta da importância da Formação de Adultos.

PARTE I

ESTADO DE ARTE

*“Ninguém educa ninguém,
ninguém se educa a si mesmo,
os homens educam-se entre si,
mediatizados pelo mundo”.*

Freire (como citado em Ferreira, 2007, p. 27).

CAPÍTULO 1

Educação e Formação de Adultos

1. Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

A educação de adultos, através de novos mecanismos de validação e de certificação de competências adquiridas ao longo da vida e com a vida, teve um novo impulso nos anos dois mil, sustentada numa rede de Centros Novas Oportunidades. Esta oferta, bem diferente daquela que historicamente configurou a educação de adultos em Portugal, permitiu a muitos milhares de cidadãos organizar o seu portefólio de competências e realizar aprendizagens que lhes são da maior utilidade para uma vida melhor organizada e mais autónoma, além de profissionalmente mais competente. (Azevedo, 2011, p.52).

O presente capítulo emerge da revisão bibliográfica efetuada em torno da implementação do Sistema de RVCC, situando-a no contexto socioeducativo português.

Ao pretendermos analisar e refletir acerca da génese e da necessidade do RVCC no decorrer dos últimos anos, sentimo-nos compelidos a recuar ao ano de 1999 e à criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), entidade que implementou o Sistema Nacional de RVCC através do Decreto-lei nº 387/99, de 28 de setembro. Este dispositivo começou a ganhar forma com a criação dos Centros de RVCC que, por esta altura, começaram, efetivamente, a dar os primeiros passos. Estes Centros apareceram, inicialmente, em número reduzido, e ainda em regime observatório. Todavia, foi, precisamente, o resultado desta situação piloto que permitiu a definição do regime de funcionamento do Sistema Nacional de RVCC, o qual se veio a concretizar legalmente através do Despacho conjunto nº 262/2001, de 22 de março e da Portaria 1082-A/2001, de 5 de setembro, criando uma rede nacional de RVCC, a partir da qual se promove o Sistema Nacional de RVCC, que se estrutura a

partir do Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos (do ensino básico) e do Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos Centros de RVCC.

Na base do aparecimento do Sistema Nacional de RVCC, esteve a necessidade crescente de uma economia baseada no conhecimento e na presença de termos adultos mais qualificados e ativos na comunidade. Deste modo, a valorização dos saberes adquiridos ao longo da vida, nos mais diversos contextos educativos – formais, não formais e informais – torna-se a pedra basilar de todo este processo.

Note-se a este propósito que o processo de RVCC foi uma iniciativa que visava chegar a todos os adultos com idade superior aos 18 anos e que não possuíam o Nível Básico (NB) de qualificação, sendo, posteriormente, alargado ao Nível Secundário (NS), essencialmente aos mais desfavorecidos socialmente, como os menos escolarizados ou desempregados, de forma a verem reconhecidos e certificados os saberes que foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida. Deste modo, tratava-se de uma missão bastante pertinente para fazer cumprir a estratégia do Plano Nacional de Emprego, podendo ser assegurada quer por entidades públicas, quer por privadas. Estes Centros RVCC tinham como tarefa informar, aconselhar, orientar na construção dos percursos de Educação e Formação de Adultos ativos, organizando-se tendo em consideração três eixos (Portaria nº 1082-A/2001): o eixo do reconhecimento de competências, o eixo da validação de competências e o eixo de certificação de competências, no qual são confirmadas as competências adquiridas.

No entender de Fernandes e Trindade (2004) “O Sistema de RVCC é, desta forma, uma iniciativa que se enquadra nas políticas de prevenção do desemprego e de fenómenos de exclusão, quer face ao próprio Sistema de Educação-Formação” (p.30). Viana e Trindade (2016) corroboram esta afirmação e acrescentam que a implementação do Sistema de RVCC pretende superar um panorama marcado pelos baixos níveis de qualificação, o que se assume como um fator limitador do potencial de crescimento, de inovação e produtividade do país, para além de comprometer a participação e

progressão destas pessoas no mercado de trabalho e acelerar o processo de qualificação dos portugueses.

A este respeito, Azevedo (2011) reconhece que “muitas das pessoas que procuram mais qualificações, procuram tantas vezes, no âmago desta procura sedenta de educação e formação um pouco mais de luz e de tranquilidade” (p. 249), de segurança e conforto pessoal “procuram refazer vidas ‘desfeitas’ pelo desemprego súbito, pela urgência de adaptação a novas exigências dos trabalhos que ainda se seguram e não sabem até quando nem como” (p. 249).

Por outro lado, devíamos ter em linha de conta Pires (2005) quando sublinha que o Sistema de RVCC pretende não apenas certificar competências, mas atribuir-lhes valor e visibilidade social, assim como, e num quadro de crescente instabilidade profissional, desemprego, ou precariedade dos postos de trabalho, atribuir-lhe valor de uso no mercado de trabalho.

Todavia, a pertinência deste processo de RVCC acabou por se traduzir ou perder nas políticas europeias para o emprego, contribuindo principalmente para a elevação dos níveis de escolaridade e de qualificação profissional dos portugueses. De acordo com Alcoforado (2008), este atesta que “o Sistema RVCC acabou por reflectir, com particular incidência esta reorientação política, ficando demasiado exposto à pressão da necessidade de demonstrar um contributo imediato e visível, com indiscutível significado, para debelar os fossos estatísticos” (p. 247).

Logo a seguir à criação do Sistema de RVCC, em 2002, assiste-se à extinção da ANEFA e, em sua substituição, através do Decreto-lei 208/ 2002, de 17 de outubro devido à entrada de um novo governo, é criada a Direção-Geral de Formação Vocacional que passou a tutelar o Sistema de RVCC.

Quanto ao movimento de expansão da rede dos Centros de RVCC, o Ministério do Trabalho e da Segurança Social (MTSS) e o Ministério da Educação (ME) (2006) sustentam que são criados noventa e oito Centros até 2006. Estimava-se que, até

2005, 150.000 adultos se tivessem inscrito em processos de RVCC e 50.000 tivessem sido certificados com o Nível Básico.

No ano de 2007, e uma vez decretada a extinção da Direção-Geral de Formação Vocacional, é criada a Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ) através do Decreto-lei nº 276-C/2007, de 31 de julho, a qual se torna o organismo público responsável pela coordenação e gestão da Rede dos Centros, tutelado pelos ME e MTSS.

No entanto, posteriormente, em 2012, a ANQ foi sucedida pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) através do decreto-lei 36/2012, de 15 de fevereiro.

Recuando ainda a 2008, através da Portaria nº 370/08, de 21 de maio, é determinada a nova designação dos Centros RVCC, na sequência da Iniciativa Novas Oportunidades, que passam a chamar-se Centros Novas Oportunidades, sendo, igualmente definido o seu funcionamento.

Na esteira de Mendonça e Carneiro (2009) a Iniciativa Novas Oportunidades distingue-se dos anteriores programas de educação de adultos e “consegue reunir componentes já experimentadas com sucesso: a educação extra-escolar, a articulação entre educação e formação profissional com dupla tutela, a validação e o reconhecimento dos adquiridos por vias informais e não formais e a dupla certificação” (p.11).

Assim, e de acordo com o Decreto-lei nº396/2007, de 31 de dezembro, a iniciativa Novas Oportunidades visa “promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população”, elevar a “formação de base da população activa”, “gerar as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à modernização das empresas e da economia, assim como possibilitar a progressão escolar e profissional dos cidadãos”.

Com uma nova designação, que pretendeu assinalar a mudança de conceito e de missão face aos até aí existentes Centros de RVCC, os CNO's transformaram-se na porta de entrada para a qualificação de ativos, assumindo a responsabilidade pelo

diagnóstico e encaminhamento da população, quer para processos de RVCC, quer para outras ofertas de educação e formação, nomeadamente cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), cursos profissionais e formações modulares de curta duração.

O acompanhamento de processos de RVCC deixou de ser a principal atividade atribuída aos Centros, alargando-se a sua esfera de atuação. Esta constituiu certamente uma das principais mudanças.

Para além disso, esta estratégia preconiza a “reorganização do actual modelo do ensino recorrente, passando a assegurar-se uma resposta formativa baseada no formato dos cursos EFA” (MTSS/ME, 2006, p.22) e a “expansão da rede de centros de RVCC de modo a atingir 500 centros em 2010” (MTSS/ ME, 2006, p.22).

As alterações que a iniciativa governamental desencadeou fizeram-se notar no início de 2008, momento em que se iniciou uma etapa de assimilação e reprodução das novas orientações políticas, consubstanciadas em diversos materiais estruturantes das atividades dos CNO's, nomeadamente a Carta de Qualidade, um instrumento de orientação e monitorização, a qual “cria exigência, que clarifica estratégias de acção e níveis de serviço e que contribuirá para a valorização dos processos de trabalho, para a mobilização das equipas e para a eficácia do financiamento” (Canelas, Gomes e Simões, 2007, p.5); o Referencial de Competências-Chave do Nível Secundário; o Decreto-Lei 396/2007, de 31 de dezembro, que cria o Catálogo Nacional de Qualificações; a Portaria nº 370/2008, de 21 de maio, que regula a criação e o funcionamento dos CNO's; o Despacho nº 14310/2008, de 23 de maio, o qual define orientações para o funcionamento dos CNO's nos estabelecimentos públicos de ensino.

Em outubro de 2008, contavam-se 459 Centros Novas Oportunidades que abriram as suas portas no território nacional.

Tendo em consideração a análise da natureza das entidades promotoras dos Centros, permite-nos concluir que a expansão da rede de Centros foi concretizada através da

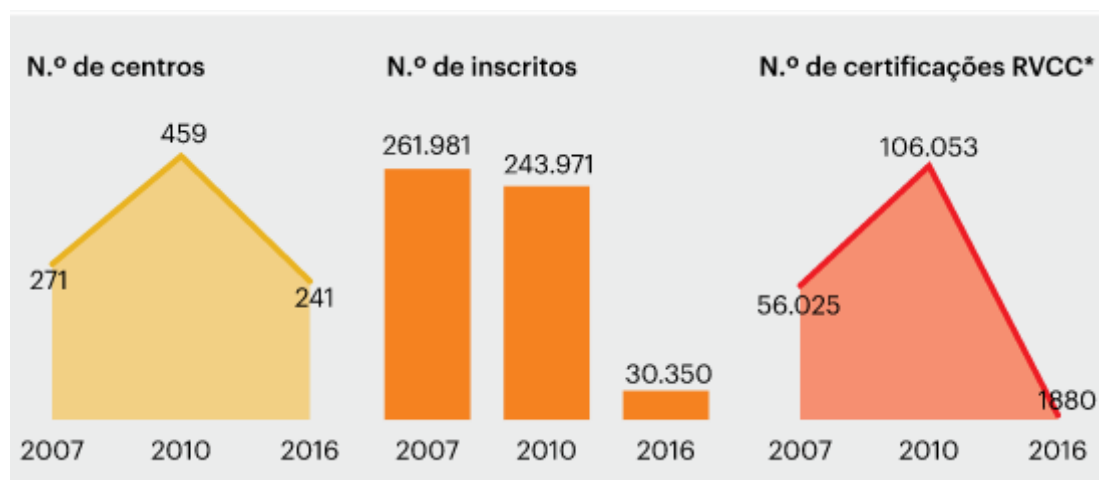
abertura de Centros Novas Oportunidades em novas entidades, tais como nas escolas secundárias ou sedes de agrupamento da rede pública, nos Centros de Formação do Instituto do Emprego e Formação Profissional e nas grandes empresas que, através de protocolo, declarassem a sua vontade de apoiar o reconhecimento e certificação de competências dos seus colaboradores menos escolarizados (MTSS/ME, 2006).

Contudo, em março de 2013 deu-se o encerramento dos CNO's e foram aprovados os Centros de Qualificação e Ensino Profissional (CQEP's) através da Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, com a promessa de mais exigência e um maior empenho no encaminhamento para a formação. O que não veio a acontecer, pois o desinvestimento nos CQEPs apenas veio contribuir para a quebra na qualificação dos adultos. Segundo a Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, os CQEPs apresentaram níveis de execução muito abaixo das necessidades de qualificação da população e a própria rede de CQEPs apresentava lacunas de cobertura territorial, contribuindo assim para a desarticulação entre as ofertas de qualificação e conseqüentemente numa fraca complementaridade entre os diferentes percursos e originando processos de orientação e encaminhamento deficitários. Mais uma vez, e em prol de revitalizar a Educação e Formação de Adultos, foi desenvolvido o Programa Qualifica.

Com a Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, revitalizou-se a Educação e Formação de Adultos enquanto pilar central do sistema de qualificações, assegurando-se a continuidade das políticas de aprendizagem ao longo da vida e a permanente melhoria da qualidade dos processos e resultados de aprendizagem, assumindo-se como uma prioridade política de âmbito nacional. Com o objetivo de relançar esta prioridade, o Governo desenvolveu o Programa Qualifica que se constitui como uma estratégia integrada de formação e qualificação de adultos. E atualmente, através do Despacho n.º 1971/2017, de 8 de março, os CQEPs recebem a denominação de Centros Qualifica. Esta portaria esclarece que se pretende que “os Centros Qualifica retomem como foco central da sua atividade a qualificação de adultos assente na complementaridade entre Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a obrigatoriedade de frequência de formação certificada, em função dos perfis e das necessidades individuais dos formandos”.

Esta medida surge precisamente pela queda acentuada de adultos sem conseguirem a sua certificação. Segundo Viana e Valente (2016), dos 459 CNO's que existiam em 2010, passou-se em 2016 para 241 CQEP's. Em 2010, um dos anos de apogeu das Novas Oportunidades, o número de adultos que conseguiram equivalência ao ensino básico e secundário, através dos processos de RVCC, foi de 106.053. No primeiro semestre do ano anterior, apenas 1880 adultos conseguiram estas certificações e em 2015 foram 2662 (Figura 1).

Figura 1 - Estatísticas relativas à queda acentuada da formação de adultos (2007/2016).



Fonte: Viana e Valente (2016).

Viana e Valente (2016) defendem que os processos RVCC constituíram a modalidade mais popular das Novas Oportunidades, em que a maioria dos mais de 400 mil adultos (inscreveu-se mais de um milhão) que obtiveram certificação escolar no âmbito daquele programa, lançado em 2005, fê-lo através destes processos, que objetivam dar equivalência ao nível do ensino básico (1.º, 2.º ou 3.º ciclos) ou secundário (12.º ano).

Todavia, é importante lembrar que “educar não é fabricar adultos segundo um dado modelo, é permitir libertar em cada pessoa e por cada pessoa o que a possibilita ser ela mesma, permitindo que ela seja singular, seguindo o seu ‘traço’ único, o seu risco próprio” (Azevedo, 2011, p.129).

Desta forma, nos processos de RVCC são definidas etapas de intervenção que sustentam os princípios orientadores de abertura e flexibilidade, confidencialidade, orientação para resultados, rigor e eficiência, responsabilidade e autonomia que asseguram “a qualidade e relevância dos investimentos efectuados numa política efectiva de aprendizagem ao longo da vida, valorizando socialmente os processos de qualificação e de certificação de adquiridos” (Canelas *et al.*, 2007, p.10).

Em jeito de conclusão, neste capítulo, procuramos compreender melhor os rumos da Educação e Formação de Adultos das duas últimas décadas, tomando como especificidade o Sistema Nacional de RVCC.

Verificamos também que apesar das várias mudanças organizacionais, de nomenclatura e da legislação relativas ao funcionamento dos Centros (inicialmente Centro de RVCC, posteriormente CNO, depois CQEP e atualmente Centro Qualifica), o Processo de RVCC mantém, até à atualidade, a sua designação.

Por isso, e de acordo com o exposto, torna-se assim relevante, clarificar o funcionamento e as metodologias relativas ao processo de RVCC e as dimensões de intervenção dos CNO's que em 2013 foram extintos, mas que foram o palco da metodologia deste trabalho.

CAPÍTULO 2

Centro Novas Oportunidades

O presente capítulo irá analisar os princípios metodológicos que se encontram na base de todo o Processo de RVCC - o Balanço de Competências, Histórias de Vida e Portefólios, dando especial relevo ao conceito - competências. Não obstante, iremos esclarecer o papel do Referencial de Competências-chave como documento orientador/condutor, fundamental para a evidenciação das competências adquiridas ao longo da vida nos contextos formais, não formais e informais.

Por último, iremos clarificar as funções de um CNO, as suas dimensões de intervenção e de todos os elementos envolventes, tal como a constituição da equipa técnico-pedagógica e as funções inerentes a cada um.

1. Processo de RVCC – A sua abordagem metodológica

“A formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio.”

(Dominicé, 1988, p.138)

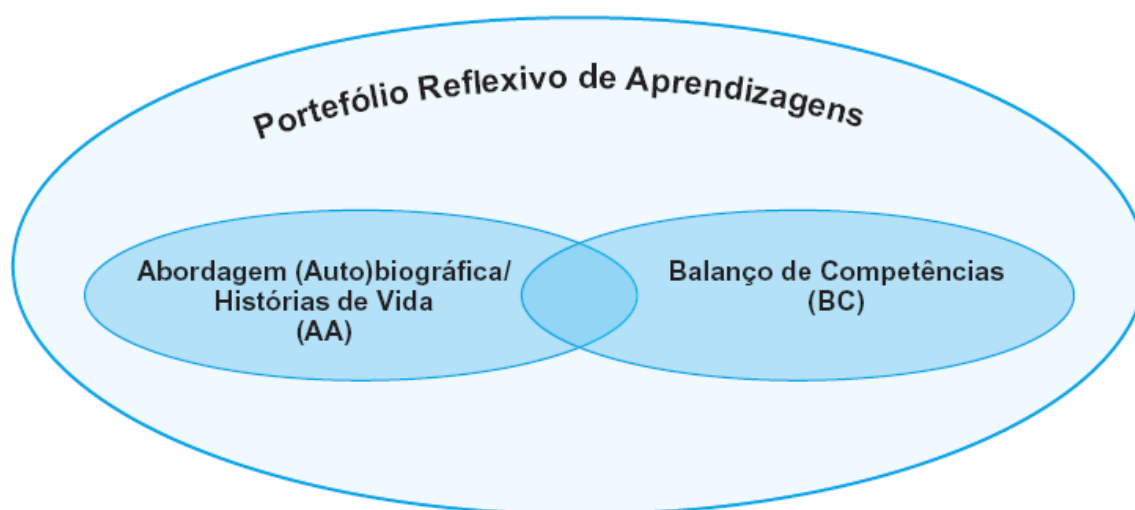
Dadas as especificidades do processo de RVCC, bem como o público a que se destina (adultos) é imperativo clarificar e refletir, ainda que brevemente, sobre os princípios metodológicos e aspetos instrumentais em que assenta este processo. No sistema de RVCC que tem vindo a ser implementado no nosso país, as metodologias de trabalho privilegiadas compreendem o Balanço de Competências, o Portefólio Reflexivo de Aprendizagem e as Histórias de Vida. De um modo geral, poderemos dizer que este conjunto de metodologias se enquadra nas abordagens de carácter personalizado, arredado de qualquer procedimento estandardizado.

Os CNO's eram unidades promovidas por entidades formativas com um conjunto de valências no âmbito da resposta às necessidades de qualificação da população adulta.

Competia aos CNO's definir o encaminhamento do candidato para as várias ofertas de educação – formação ou para o RVCC escolar e/ou profissional. Os CNO's constituíam-se, então, como a “porta de entrada” dos adultos para novas qualificações, a partir da realização das etapas de intervenção.

Ao pretendermos abordar cada uma das metodologias subjacente ao processo de RVCC, de forma individual, apraz analisarmos a figura seguinte (Figura 2) que constitui um esquema do processamento das metodologias utilizadas neste tipo de processos indicada para o nível secundário, passível de ser aplicado para o nível básico, no qual os elementos da equipa técnico-pedagógica se assumem como “tutores” neste processo de mediação de mundos, culturas e experiências de aprendizagem tão distintas” (Gomes *et al.*, 2006, p.28).

Figura 2- Matriz conceptual dos elementos metodológicos em processos RVCC – NS



Fonte: (Gomes *et al.*,2006, p.28).

1.1 Balanço de Competências

Neste contexto, antes de abordar a metodologia propriamente dita, será oportuno clarificar o conceito de *competência* a que temos vindo a fazer referência, numa tarefa que, contudo, se reveste de alguma complexidade.

Como podemos então definir competência? O conceito é recente na história da formação de adultos, no entanto, assumiu um grande relevo no âmbito da formação.

Para Bellier (2001), a introdução do termo competência no mundo da formação veio redescobrir o adulto que aprende, defendendo a ideia de que “a competência permite agir e/ou resolver problemas profissionais de forma satisfatória num contexto particular, ao mobilizar diversas capacidades de maneira integrada” (p.241).

De facto, trata-se de um conceito complexo e são inúmeras as definições que podemos encontrar na literatura. No entanto, existe um consenso em torno do tema, nomeadamente no que diz respeito a determinadas características, designadamente o de estar relacionado com a ideia de saber-fazer.

Podemos referir que, inicialmente, o conceito chave de competência estava intimamente ligado à ideia de qualificação, uma vez que um trabalhador qualificado seria detentor de conhecimentos, de saber-fazer e experiências.

Le Boterf (2001) deu particular relevo à definição de competência como um saber combinatório, colocando o sujeito como empresário das suas próprias competências.

Por seu turno, Cavaco (2007) refere-se a competência como “à capacidade de mobilizar, numa determinada situação, um conjunto de saberes, situados ao nível do SABER, SABER-FAZER e SABER-SER, na resolução de problemas” (p.23).

Neste seguimento, já no que concerne ao *Balanço de Competências* no processo de RVCC, é uma metodologia devidamente enquadrada, se tivermos em consideração o cariz do processo de RVCC. Por um lado, porque se trata de uma estratégia metodológica que possibilita ao adulto reconhecer as suas potencialidades ou competências tanto a nível pessoal como profissional. Por outro, porque é, igualmente, um processo de reconhecimento pessoal, que visa também a obtenção de um reconhecimento social, tornando-se assim possível, através dos mecanismos de certificação previstos, a atribuição de visibilidade social às competências detidas pelos adultos.

Um dos traços emblemáticos da metodologia de Balanço de Competências é a sua flexibilidade. Por conseguinte, “não existe uma metodologia única de competências”, até porque “um balanço de qualidade implica sempre a adequação dos métodos e dos

instrumentos aos diferentes casos e situações existentes” (Pires, 2007, p.42), não havendo a obrigatoriedade do cumprimento de uma tabela de tarefas rígidas. De realçar ainda, o facto de poder ser desenvolvida, quer individualmente, quer em grupo, o que contribui para a sua notável flexibilidade.

Pires (2007) caracteriza o *Balanço de Competências* ainda pelo seu carácter, simultaneamente, retrospectivo, na medida em que permite identificar as etapas de um determinado percurso e as competências adquiridas, os interesses e as motivações do indivíduo mas, também, prospetivo que se concretiza na formulação das escolhas, e, da sua confrontação com a realidade.

Já Alcoforado (2008) considera que o conceito de Balanço de Competências pode ser também entendido enquanto “processo de reconhecimento das características individuais (...) levado a efeito com a ajuda de um técnico, para promover um reconhecimento social, na construção de um projecto de vida realizável e desafiante” p.196). Aliás, o adulto deve ser apoiado e orientado para que identifique as suas competências, e organize a informação com vista à reflexão e reconhecimento das suas características individuais – saberes adquiridos ao longo da vida do adulto, competências, valores e potencialidades. Poderá, assim, contribuir para a valorização das competências do sujeito e sua certificação, através da identificação dos seus saberes adquiridos e comparação com o respetivo referencial. No entanto, apenas alguns dos seus saberes adquiridos são valorizados, embora tome consciência de todas as aprendizagens.

A este propósito, Azevedo (2011) enfatiza que se deve “estar com as pessoas e não agir sobre as pessoas”, pois “cada pessoa quando chega à nossa frente é portadora dessa história e dessa memória (...), de indefinições e projectos” (p. 247).

Contudo, Lemoine (2005 como citado em Alcoforado, 2008, p.190) ressalta que o adulto não deve ser visto “como um paciente e esta metodologia não deve ser encarada como uma intervenção terapêutica”.

Na sequência do exposto, todos os pontos de vista dos autores referidos acabam, de um modo ou de outro, por se complementar no que concerne a esta metodologia. Não podemos concluir esta ideia, sem aludir às sábias palavras de Ambrósio (2008) quando se pronuncia acerca desta metodologia, afirmando que permite “conhecer a motivação e conhecimentos reais dos adultos; e aumentar o envolvimento dos formandos, preparando-os e motivando-os para o reconhecimento das suas competências, para a determinação de itinerários de Formação Complementar” (p.49).

Em suma, o reconhecimento de competências permite ao adulto, através de uma análise crítica e de autoavaliação das suas aprendizagens, proceder à identificação e ao balanço das suas competências, adquiridas ao longo da sua vida, procedendo ao registo das mesmas no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, contextualizadas com a sua própria História de Vida.

1.2 Histórias de Vida

Quanto ao recurso à *História de Vida* ou Abordagem (Auto)biográfica é, no contexto considerado, uma metodologia imprescindível, na medida em que também o balanço não é possível, pelo menos um balanço bem-sucedido, se não partimos de um conhecimento das experiências que fazem parte da História de Vida dos adultos.

Nóvoa (1988) descreve as Histórias de Vida como “um método de investigação- acção, que procura estimular a auto-formação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e colectiva” (p.116), concedendo ao adulto estatuto simultâneo de ator e de investigador. Esta perspetiva é corroborada por Alcoforado (2008), que considera a História de Vida enquanto “metodologia de investigação e de sentido a partir de factos temporais passados” (p.107).

Na opinião de Couceiro (2000), as histórias de vida vêm reforçar a ideia de que a aprendizagem é permanente e ocorre ao longo de toda a nossa vida, onde o espaço e tempo dessa aprendizagem é a globalidade da vida.

Neste seguimento, e como destaca Josso (2002), são variadíssimas as formas e estilos adotados por cada sujeito, na narração da sua História de Vida, levando à descoberta e à implementação de um estilo próprio. Através do relato das experiências colocam-se em evidência a diversidade dos contextos, dos acontecimentos e intencionalidades do sujeito, onde o *eu* está presente em toda a narrativa. A emergência e ponderação das experiências, comportamentos e acontecimentos mais relevantes no percurso de vida do sujeito, tal como de sentimentos, valores e sensibilidade, permitem ao adulto consciencializar-se e ser capaz de refletir acerca de si próprio. É de realçar que a carga emocional surge como uma componente muito forte nesta metodologia.

Importa ainda salientar que a utilização da História de Vida enquanto metodologia privilegiada no domínio do RVCC permite, quanto a nós, a ideia que os adultos são “indivíduos portadores de uma experiência de vida, que é o seu principal recurso para a realização do processo” (Cavaco, 2007, p.23) e elaboração do seu portefólio.

1.3 Os Portefólios

No que concerne ao termo *Portefólio*, este deriva do verbo latino *portare* (transportar) e do substantivo *foglio* (folha), o qual se utiliza normalmente para designar uma pasta que contém documentos diversos, tais como fotografias, textos, projetos, documentos oficiais, recortes de jornais, *feedback* de colegas, documentos da Web, entre outros. Todavia, no contexto educativo, o portefólio reúne um conjunto de documentos pertencentes ao aluno/formando. Na esteira de Nunes (2000), esta metodologia começa a ser, cada vez mais, utilizada no campo da educação, trazendo grandes alterações no âmbito do ensino-aprendizagem e da reflexão-ação.

Relativamente ao processo de RVCC, e em termos de resultados materiais, poderemos referir que o processo de *Balanço de Competências*, e o conseqüente processo de reflexão sobre a História de Vida, se consubstancia num documento que, de acordo com a nomenclatura adotada no contexto português, se designa *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem* (PRA). No entender de Pires (2005), o PRA é um documento que “integra um descritivo de experiências e das actividades desenvolvidas, das

aprendizagens e competências adquiridas, e também comprovativos e documentos justificativos tanto de entidades patronais, como de organismos de educação/formação, pode ser acompanhado de projectos desenvolvidos, maquetes, produtos realizados, etc” (p.570). A mesma autora sublinha que a construção do PRA “implica um processo de análise e de síntese das experiências pessoais” (p. 570), exigindo uma viagem retrospectiva, porque assim também o impõem o Balanço de Competências que lhe subjaz, partindo, sempre, da capacidade de reflexão do sujeito sobre as experiências que compõem a sua História de Vida. Assim, o recurso à metodologia da construção de um PRA constitui-se como um caminho privilegiado para o favorecimento das capacidades de reflexão dos adultos, bem como dos seus níveis de auto conhecimento. Por outro lado, o PRA caracteriza-se pela visão de globalidade que nos permite obter, proporcionando uma visão total relativamente aos conteúdos que o compõem, ao mesmo tempo, nos faculta a continuidade, possibilitando a reconstrução de uma dada evolução. Assim, o Portefólio está sempre inacabado, sustentando o princípio de que a aprendizagem se processa ao longo de toda a vida.

Quanto ao tempo de construção do Portefólio, depende dos objetivos de trabalho a serem realizados, podendo demorar um mês, um semestre, um ano afirma Villas Boas (2006).

Em jeito de conclusão, no decurso do desenvolvimento do processo de RVCC, o adulto constrói o seu PRA, refletindo sobre as suas experiências passadas e aprendizagens nos diversos contextos de vida, selecionando as mais significativas e, dessa forma, vai aplicando e desenvolvendo a sua capacidade de reflexão, sobre si e sobre o mundo que o rodeia.

2. Contextos formais, não formais e informais

Face à metodologia inerente ao processo de RVCC, com o intuito de evidenciar as competências desenvolvidas ao longo da vida, é de extrema importância ressaltar o papel da transversalidade dos vários contextos de aprendizagem.

Nesta sequência, consideramos pertinente convocar a classificação relativa aos vários contextos de aprendizagem segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2000): a *aprendizagem formal*, que “decorre em Instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos” pelo sistema de ensino e formação; a *aprendizagem não formal*, que “decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e, por norma, não conduz a certificados formais” ou diplomas. “Pode ocorrer no local de trabalho e através de atividades de organizações ou grupos da Sociedade civil”, como organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos, ou ser ministrada através de serviços criados em complemento aos sistemas convencionais, como as aulas de arte, música ou desporto, ou ainda, referindo outro exemplo, o ensino privado de preparação de exames; a *aprendizagem informal*, que “é um acompanhamento natural da vida quotidiana” e que, contrariamente às anteriores, “não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como desenvolvimento e enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões” (p.9).

Todavia, as referidas ruturas não significam que se pretenda criar uma relação de dominância de um tipo de aprendizagem em detrimento dos outros. Na verdade, o entendimento mais acertado em relação a esta questão será o de considerar a complementaridade destes três domínios da aprendizagem. Sendo, por isso, importante sublinhar a ideia de que o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida valoriza todos os tipos de aprendizagem - formal, não formal e informal, nesta que é, aliás, considerada uma das suas principais conquistas, contribuindo para o esbatimento da primazia da aprendizagem formal sendo que, desta forma, a aprendizagem “alarga-se e expande-se para além das fronteiras tradicionais” (Pires, 2005, p.91).

Neste quadro contextual, aferimos que se encontra amplamente justificada a existência de um sistema que permita proceder, precisamente, ao Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas para além do domínio de educação tradicional, numa aposta que se torna um imperativo, perante as novas realidades com que as Sociedades se deparam e que obrigam, a um “reexame

profundo dos processos de certificação, a fim de que sejam tidas em conta as competências adquiridas após a educação inicial” (Delors *et al.*, 1996, p.149).

Para concluir, Pires (2007) enuncia que “a vida é reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, e cada vez mais se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais” (p. 8), decorrendo estas aprendizagens “numa multiplicidade de contextos e de situações de vida das pessoas, sendo os contextos espaços de interação da pessoa própria, com os outros, com as coisas, com a vida em sentido lato” (p. 10). Essas aprendizagens e experiências, ao serem enquadradas no Referencial de Competências-chave, após devidamente validadas e certificadas, irão permitir a obtenção do diploma pretendido.

3. Referencial de Competências-chave

No que concerne ao processo de RVCC, e tendo em conta as metodologias anteriormente analisadas inerentes ao mesmo e com vista à identificação de competências dos adultos, temos como suporte, efetivamente, um *Referencial de competências-chave* de natureza académica.

Deste modo, Gomes *et al.* (2006) esclarecem que o Referencial é um documento condutor/orientador que contém um conjunto de critérios de evidência, adaptáveis às competências dos adultos, conquistadas em diferentes situações e experiências de vida. Este Referencial poderá ter uma tripla função: quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; base para o desenho curricular de Educação e Formação de Adultos assente em competências-chave; e guia para a conceção da formação de agentes de Educação e Formação de Adultos. Acresce dizer que o Referencial assenta na flexibilidade e deve ser considerado um guia em permanente reconstrução.

De salientar ainda que o processo de RVCC escolar apresenta referenciais de competências-chave diferenciados para os níveis - básico e secundário.

Quanto ao referencial de competências-chave de Nível Básico, este assenta em quatro áreas de competência, as quais são: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE), definidos por níveis de complexidade de critérios de evidência referentes aos três níveis de certificação - Básico de Nível 1º Ciclo (B1), Nível 2º Ciclo (B2) e Nível 3º Ciclo (B3), equivalentes aos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, tal como descrevem Alonso *et al.* (2002).

Outro aspeto a reter é o facto de cada uma das áreas de competência (LC, MV, TIC e CE), estar dividida em quatro unidades de competência (A, B, C e D) e cada uma delas ter um conjunto de critérios específicos. No entanto, pressupõe-se uma articulação entre as diversas áreas, tal como podemos verificar no quadro 1.

Quadro 1 - Áreas de competência do Referencial de Competências-chave – NB.

ÁREAS DE COMPETÊNCIA	1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	3º CICLO DO ENSINO BÁSICO
Cidadania e Empregabilidade	CE B1	CE B2	CE B3
Linguagem e Comunicação	LC B1	LC B2	LC B3
Matemática para a Vida	MV B1	MV B2	MV B3
Tecnologias da Informação e Comunicação	TIC B1	TIC B2	TIC B3

De salientar ainda, o carácter transversal da área de Cidadania e Empregabilidade e que está perceptível no diagrama seguinte (Figura 3).

Figura 3- Diagrama Curricular nos processos de RVCC do Nível Básico.



Fonte:(Alonso *et al.*,2002, p.19).

No que diz respeito ao Nível Secundário, o Referencial de competências-chave assenta em três áreas: Cidadania e Profissionalidade (CP), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e tal como no Nível Básico, o Referencial do Nível Secundário incide na articulação entre as diversas áreas (Figura 4) salientam Gomes *et al.* (2006).

Figura 4- Diagrama Curricular nos processos de RVCC do Nível Secundário.



Fonte: (Gomes *et al.*, 2006, p.17).

Verificamos também, neste âmbito, que a área de CP é considerada como uma área transversal e integradora de competências-chave ao refletir conhecimentos, comportamentos e atitudes articulados e integradores das outras áreas de Competência-Chave. Para além disso, acresce dizer que na área de CLC é obrigatório a evidenciação de uma Língua estrangeira, não tendo esta obrigatoriedade de ser evidenciada em todos os Núcleos Geradores.

Face a esta contextualização e para compreendermos melhor a dinâmica do funcionamento das três áreas no nível secundário, teremos que esclarecer alguns termos utilizados neste nível, nomeadamente o de Dimensões das competências, Núcleos Geradores, Unidades de competência, Domínios de referência, Temas e Critérios de evidência.

Assim sendo, no entender de Gomes *et al.* (2006), cada área tem três *dimensões de competências*, isto é, a área de CP tem as dimensões - social, cognitiva e ética, a área de STC tem as dimensões – ciência, tecnologia e sociedade e a área de CLC tem a cultural, linguística e comunicacional.

Também cada área tem um conjunto de *Núcleos Geradores/ Unidades de Competência*, sendo estes “temas abrangentes, presentes na vida de todos os cidadãos a partir dos quais se podem gerar e evidenciar uma série de competências-chave” que, por sua vez, se especificam em *temas de vida*, ou seja, “áreas ou situações de vida na qual as competências são geradas, accionadas e evidenciadas” (Gomes *et al.*, 2006, p.19). Enquanto a área de CP tem oito Núcleos Geradores, as áreas de CLC e STC têm sete Núcleos Geradores.

Aliás, tal como podemos constatar no quadro 2, as áreas de CLC e STC têm exatamente os mesmos Núcleos Geradores e, por isso, são consideradas áreas gémeas. Porém, cada Núcleo Gerador tem 4 *Domínios de Referência (DR)* (contextos privado, profissional, institucional e macroestrutural).

Quadro 2 - As áreas de competência-chave e os respectivos Núcleos Geradores – NS.

	CP	STC/ CLC
Núcleos Geradores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Direitos e Deveres; ▪ Complexidade e Mudança; ▪ Reflexividade e Pensamento Crítico; ▪ Identidade e Alteridade; ▪ Convicção e Firmeza Ética; ▪ Abertura Moral; ▪ Argumentação e Assertividade; ▪ Programação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipamentos e Sistemas Técnicos; ▪ Ambiente e Sustentabilidade; ▪ Saúde; ▪ Gestão e Economia; ▪ Tecnologias de Informação e Comunicação; ▪ Urbanismo e Mobilidade; ▪ Saberes Fundamentais.

4. As equipas técnico-pedagógicas

Face ao exposto, os CNO's surgiram, assim, como meio privilegiado para dar resposta às necessidades de qualificação da população adulta e apresentavam equipas especializadas, as quais integravam, por norma, um Diretor, Coordenador/Animador Local, Administrativo, Técnico de Triagem e Diagnóstico; Profissionais de RVCC e os formadores das áreas de competência-chave. Tal como referido anteriormente, as equipas dos CNO's tinham como missão estabelecer a relação entre as competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida, tendo em consideração as competências destacadas no referencial. De seguida, analisaremos as etapas de intervenção de um CNO, no qual iremos especificar o papel de cada elemento da equipa no decorrer do processo de RVCC para uma melhor compreensão das funções inerentes a cada um dos intervenientes.

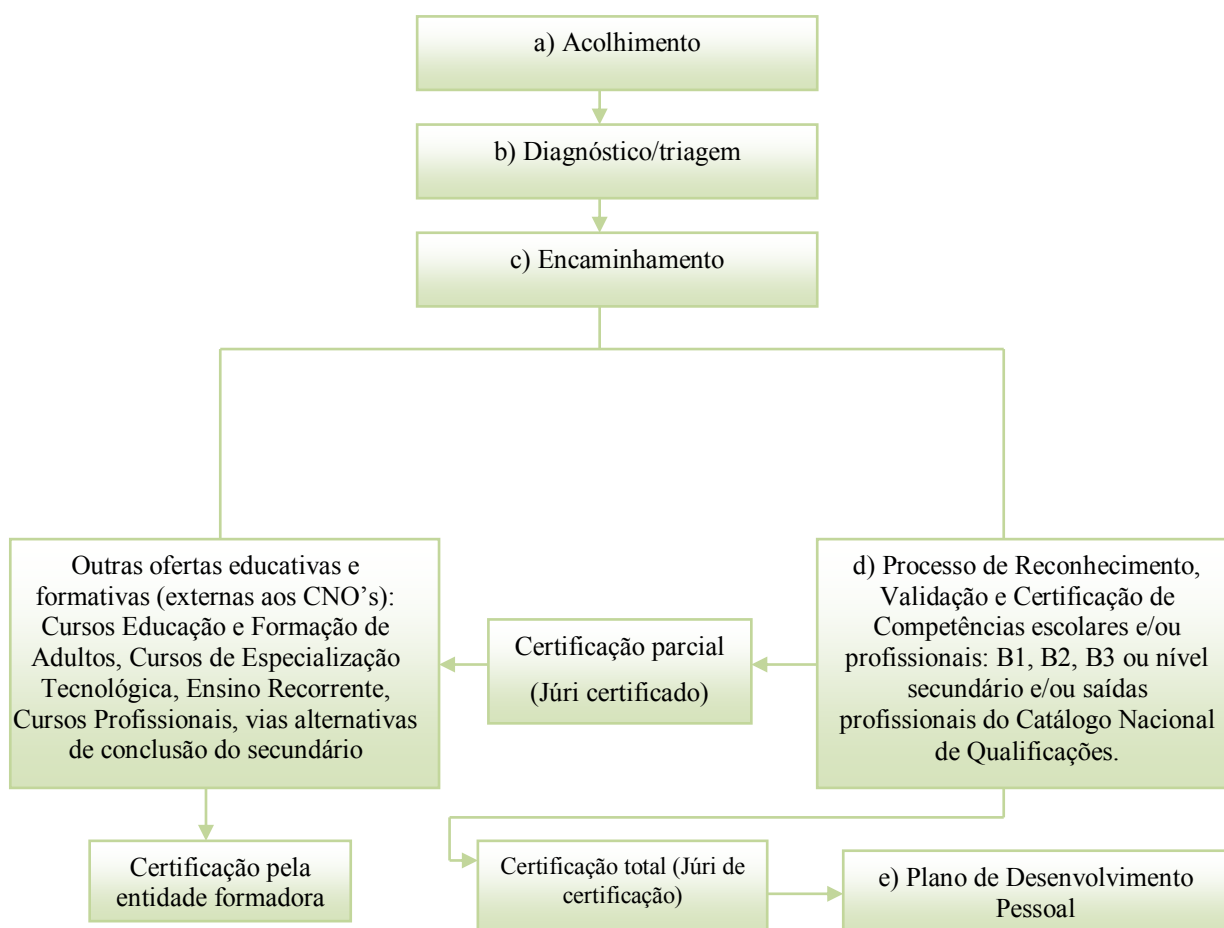
5. Etapas de intervenção de um CNO

Embora possamos encontrar alguns traços de heterogeneidade nas formas de trabalho dos diferentes Centros que integravam a Rede Nacional, a verdade é que, segundo

orientações da Carta de Qualidade, existiam cinco grandes etapas de intervenção dos CNO's - o acolhimento, o diagnóstico/ triagem, o encaminhamento, o processo de RVCC (caso este se constitua como a oferta mais apropriada para o adulto, findas as diligências que compõem as anteriores fases) e, por fim, o acompanhamento ao Plano Desenvolvimento Pessoal do Adulto (PDP).

Na seguinte figura (Figura 5), apresentam-se de forma sucinta as etapas referidas anteriormente:

Figura 5 - Fluxograma das etapas de intervenção dos CNO



Fonte: (Canelas *et al.*, 2007, p. 20).

No que se refere às primeiras três etapas iniciais, o Acolhimento, o Diagnóstico/Triagem e o Encaminhamento eram assegurados pelo Técnico de

Diagnóstico e Encaminhamento, podendo ser, também, desenvolvidas pelo Profissional de RVC.

Quanto à fase inicial de acolhimento, este consistia “no atendimento e inscrição dos adultos no Centro Novas Oportunidades, bem como no esclarecimento sobre a missão deste, as diferentes fases do processo de trabalho a realizar, a possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou para processo de RVCC e a calendarização previsível para o efeito” (Canelas *et al.*, 2007, p.12).

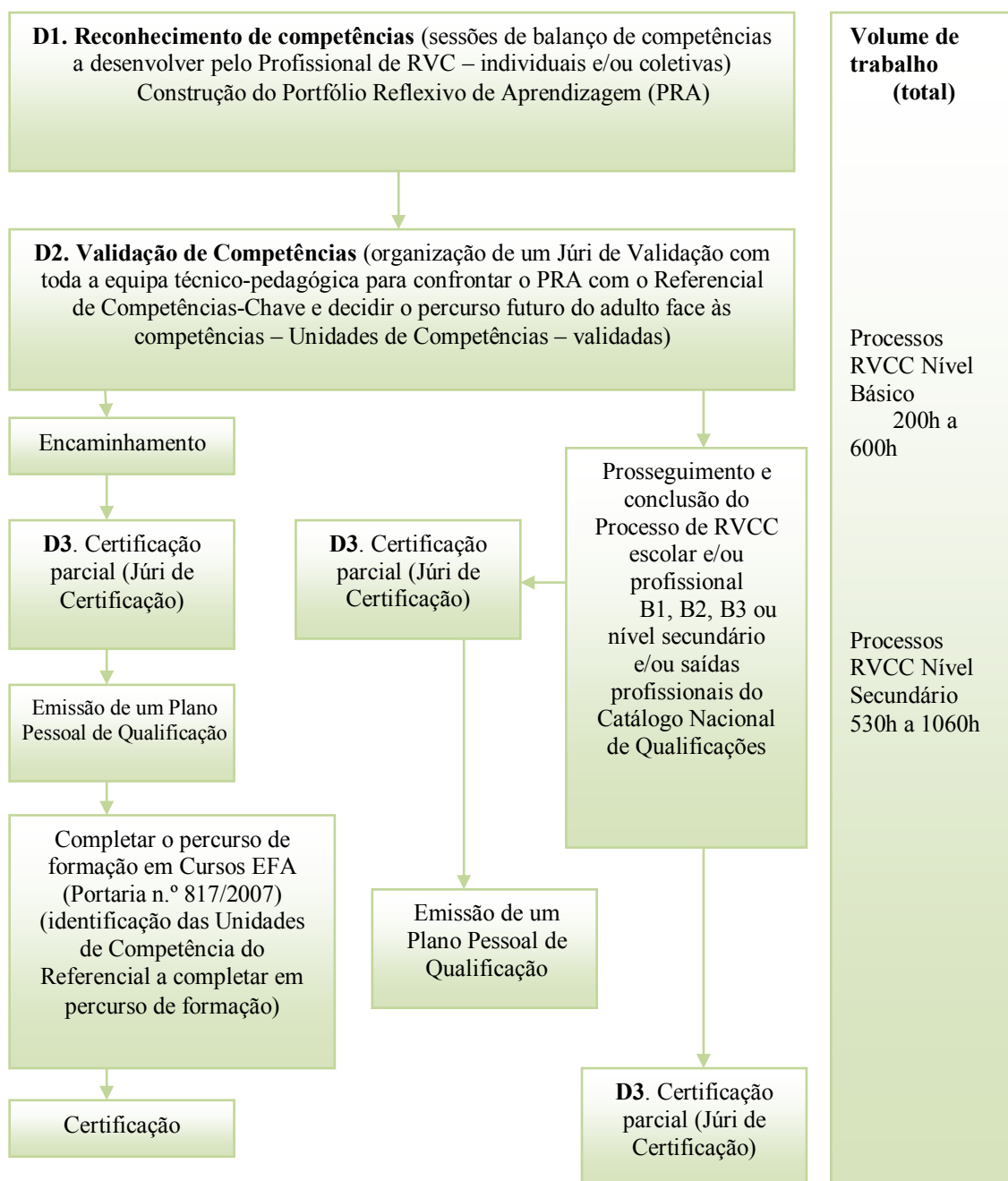
Posteriormente é a fase de Diagnóstico/Triagem, a qual consistia na análise do perfil evidenciado pelo adulto, de forma cuidada. Para tal, o recurso à entrevista assumia-se como grande valia, tal como a análise curricular e a sessão de esclarecimento. Era este contato direto com o adulto que facilitaria a identificação das suas necessidades, motivações e expectativas e que, em última análise, permitiria aceder aquela que constituiria a opção formativa mais adequada para o adulto. No entanto, esta decisão é tomada pelo técnico em comum acordo com o adulto, relativamente ao percurso formativo a seguir, e assim, inaugurava uma nova fase de intervenção, a de encaminhamento, estando sempre sob responsabilidade do segundo a tomada de decisão.

Em sequência deste processo de negociação, o adulto podia ser encaminhado para um processo de RVCC, ou para um percurso de formação alternativo. No caso da opção de encaminhamento para ofertas externas ao CNO subentendia a emissão do Plano Pessoal de Qualificação, operacionalizando-se a oferta escolhida, nomeadamente Cursos de Educação e Formação de Adultos, Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais, Ensino Recorrente, entre outras ofertas.

No caso do adulto ser encaminhado para um processo de RVCC, seria, confrontado com as três fases, que integravam o processo: o Reconhecimento, a Validação e a Certificação de saberes e de competências resultantes da experiência que se adquiriu em diferentes contextos ao longo da vida e o processo desenvolvia-se nos CNO's.

A seguinte figura (Figura 6) ilustra os eixos estruturantes do processo de RVCC:

Figura 6 - Fluxograma dos eixos estruturantes do processo de RVCC.



Fonte: (Canelas *et al.*, 2007, p. 21).

Quanto ao processo de RVCC implicava a intervenção do Profissional de RVC, Formadores e um Avaliador Externo. Neste contexto, o Profissional de RVCC detinha

um papel bastante importante ao longo de todo o processo de RVCC, estabelecendo a ligação entre os saberes e competências do adulto e as competências do referencial, apoiando na reflexão, na autoanálise e autoavaliação das suas competências por meio de um Balanço de Competências.

Por sua vez, os formadores não tinham como finalidade transmitir conhecimentos, mas sim identificar e valorizar as competências dos adultos, tendo como objetivo ajudá-los a progredir, de acordo com as suas experiências e os seus recursos, tal como salienta Jobert (2007). De acordo com esta ótica, Pires (2007) acrescenta que com a integração dos formadores nos Centros RVCC, deu-se uma mudança no conteúdo funcional da própria função de formador. Este assume funções bastante distintas daquelas tradicionalmente aos professores ou formadores de formação profissional até então de transmissão de saberes e conhecimentos. A principal função do formador de RVCC é efetivamente a validação de competências dos adultos em processo, isto é, não é ensinar, mas sim verificar se os adultos têm as competências necessárias para a sua certificação com o nível ambicionado. Implicam o desenvolvimento de outros saberes profissionais e competências distintas das exigidas em contexto escolar, obrigando a uma reformulação da sua intervenção.

Somente na Formação Complementar é que o formador assume um papel mais ativo na transmissão de saberes, uma vez que se trata de um momento em que os adultos necessitam de colmatar algumas lacunas no sentido de obterem as competências necessárias para a certificação total.

Neste seguimento, os CNO's organizavam-se a partir de **3 eixos de intervenção**:

O reconhecimento de competências permitia ao adulto, através de uma análise crítica e de autoavaliação das suas aprendizagens, proceder à identificação e ao balanço das suas competências adquiridas ao longo da sua vida, procedendo ao registo das mesmas no PRA.

Na esteira de Canelas *et al.* (2007), a validação destacava-se como um momento de análise do PRA à luz do Referencial de Competências-Chave pelos Profissionais,

identificando as competências a validar e a evidenciar/desenvolver. Poderia ocorrer nesta fase um possível encaminhamento para Formação Complementar e/ou outras ofertas educativas e formativas, nomeadamente para Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), caso o Adulto não tivesse evidenciado todos os critérios necessários à certificação. Sempre que no decurso de um processo de RVCC era identificada a necessidade de ações de formação para que o candidato pudesse ver certificado o número de competências necessárias à certificação total, a equipa poderia recorrer ao desenvolvimento de Formação Complementar, cuja duração era limitada, até 50 horas por adulto para assim colmatar algumas lacunas detetadas e adquirir as competências necessárias conducentes à certificação. No caso de o adulto necessitar de mais de 50 horas de formação, o mesmo deveria, após a obtenção de uma certificação parcial, ser encaminhado para a frequência de Módulos de Formação no âmbito do Catálogo Nacional de Qualificações, com vista à aquisição de competências para posterior certificação num determinado nível de escolaridade ou de qualificação profissional.

A sessão de validação ocorria no final da etapa de validação. Nesta sessão, o candidato e a equipa que o acompanhou no seu processo, analisavam o PRA face ao Referencial de Competências-chave, identificando as competências a validar. Caso se entendesse que o adulto reunia as condições para concluir o seu processo, o adulto era encaminhado para a sessão de júri de certificação.

Por fim, a certificação era um ato formal realizado por um Júri de Validação constituído por: Avaliador Externo; Técnico de RVC; e Formadores das áreas de competência-chave. Neste momento, o adulto apresentava e discutia o seu PRA, procurando evidenciar a detenção das competências-chave necessárias à obtenção da respetiva certificação, tendo estas que estar em conformidade com o referencial. A presença de um elemento externo à equipa, o avaliador externo, imprimia um carácter de isenção, credibilizando todo o processo. Resta ainda, a definição de um PDP, dirigido a cada adulto, que obteve a sua certificação pelo CNO, cujo principal desígnio era apoiar a continuação do percurso de qualificação/ aprendizagem do adulto, findo o seu processo de RVCC.

Apresentado o esquema de funcionamento dos CNO, bem como os princípios que sustentavam, científica e teoricamente, a implementação dos processos de RVCC, será de todo fundamental importância ressaltar que, todas as etapas atrás mencionadas eram registadas num Sistema designado por Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO).

Assim, no presente capítulo, ao pretendermos analisar e refletir acerca do processo de RVCC, abordamos as três metodologias de investigação e formação que se encontravam na base de todo esse processo, designadamente o Balanço de Competências, as Histórias de Vida e os Portefólios, tal como também destacamos o papel crucial do Referencial como documento orientador de todo o processo.

Também foi de extrema importância analisar as várias etapas de intervenção dos CNO's e dos eixos estruturantes de um processo de RVCC, desde o Acolhimento, Diagnóstico/Triagem, Encaminhamento, Reconhecimento, Validação e Certificação de competências adquiridas ao longo da vida nos vários contextos- formais, não formais e informais e o papel do SIGO na organização e registo das várias modalidades no âmbito da educação de adultos.

Ao longo destes capítulos, tentámos ilustrar o que suporta teoricamente este trabalho, isto é, tentámos fazer uma exposição de todo o processo de RVCC e seus intervenientes.

Finda esta resenha, é agora altura de dirigir a atenção para a experiência, propriamente dita, no terreno, analisando-a de forma reflexiva, tendo em consideração os conhecimentos aplicados na prática dessa função, as competências adquiridas e os entraves e obstáculos superados. Ora, como relembra Azevedo (2011) “a nossa melhor capacidade como educadores consiste em estudarmos e refletirmos, com base em contributos teóricos e nos dilemas do quotidiano sobre a filosofia da educação, em particular a antropologia e a ética” (p. 247).

PARTE II

CONTEXTO PROFISSIONAL

METODOLOGIA E RESULTADOS

“Aqueles que passam por nós

Não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Saint-Exupéry (como citado em Azevedo, 2011, p. 128).

CAPÍTULO 3

Metodologia

É nesta fase que fazemos "a escolha do desenho de investigação, a definição de população e da amostra, a escolha dos métodos de colheita e análise de dados" (Fortin,2009, p.54).

No seguimento da abordagem teórica sobre a temática da Educação e Formação de Adultos, cujo intuito era compreender o impacto do Processo de RVCC em Portugal e contextualizar indubitavelmente este trabalho projeto, pretendemos, nesta segunda parte, enfatizar a experiência profissional da mestranda, na Iniciativa Novas Oportunidades, onde foi possível desenvolver competências relevantes na área científica do mestrado de Ciências da Educação.

Nesta segunda parte do Trabalho, na perspetiva de Formadora de RVCC, consideramos ser essencial conhecermos mais meticulosamente esta realidade profissional, pretendendo-se uma reflexão em torno do trabalho desenvolvido, focando dificuldades sentidas e estratégias definidas para a consecução dos objetivos previamente definidos.

Neste capítulo, apresentamos a problemática e os objetivos do estudo, a caracterização da amostra e o contexto onde estão inseridos os indivíduos selecionados para o estudo e a justificação metodológica do estudo, ou seja, as nossas práticas de investigação.

1. Contextualização

"Não se pode conhecer as partes, sem conhecer o todo, nem conhecer o todo, sem conhecer as partes".

Pascal (como citado em Morin, 2000, p. 39).

No âmbito profissional, não há, quanto a nós, fórmulas que garantam uma boa inclusão e um bom desempenho numa organização. No entanto, proceder a um

enquadramento institucional, que nos possibilite conhecer o seu funcionamento e o seu público-alvo, pretendendo-se, no fundo, compreender o contexto em que nos moveremos, poderá ser, na nossa perceção, uma opção bastante proveitosa. Assim, tentamos recolher um conjunto de informações que foram permitindo compreender as normas de funcionamento do CNO, através da consulta do Plano Estratégico de Intervenção e do Relatório de Atividades dos últimos anos, quer através da experiência profissional enquanto formadora no CNO da EDP Valor, Gestão Integrada de Serviços S.A. desde março de 2008 até janeiro 2013.

O CNO da EDP situado na zona industrial, Quintela-Seia, foi criado em 2002, tendo iniciado funções em maio do referido ano. Foi criado tendo por base o Despacho Conjunto n.º 919-A 2001, de 8 de outubro, no qual constavam vários Centros de RVCC, nomeadamente este que, inicialmente, assumiu a designação de Mudança e Recursos Humanos, S.A – Grupo EDP. Posteriormente, em 2006, o nome sofreu alteração e passou a designar-se EDP Valor, Gestão Integrada de Serviços S.A. através do Despacho Conjunto n.º 276/2006, de 22 de março.

Este encontrava-se integrado nas instalações da EDP em Seia e tinha como população-alvo os colaboradores da própria empresa, bem como todos os adultos externos à mesma com idade igual ou superior a dezoito anos, estando ou não empregados, e que não tivessem completado o ensino básico ou quisessem obter certificação de NS, desejando ver reconhecidas, validadas e certificadas as suas competências obtidas ao longo dos seus percursos pessoais e profissionais.

Atendendo ainda à sua localização e com base nos censos de 2001 e 2011, é possível constatar que a população do Concelho de Seia caracteriza-se por um nível de instrução pouco elevado.

Segundo o Diagnóstico Social do concelho de Seia, o nível de qualificação predominante no concelho é o Ensino Primário, representando 45% da população em 2001 e 34% em 2011. Tal como podemos verificar no quadro 3, relativamente aos restantes níveis de ensino verifica-se uma falta de continuidade dos estudos, cerca de 11% com o 2º ciclo, 10,8% em 2001 com o 3º ciclo tendo-se verificado um ligeiro

aumento em 2011 para 14% e de 11% com o ensino secundário. De salientar que 12% em 2001 não detinha qualquer nível de instrução e em 2011 o número aumentou significativamente para 21% da população do concelho, consequência do desemprego, da emigração da população mais jovem, o que evidencia o carácter rural e envelhecido deste concelho.

Quadro 3 - Níveis de Instrução da população no Concelho de Seia 2001-2011

Níveis de Instrução escolar da população residente no Concelho de Seia 2001 e 2011 (valores em percentagens)					
Censos	Nenhum nível de ensino	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário
2001	12%	45%	11%	10%	11%
2011	21%	34%	11%	14%	11%

Fonte: Monteiro *et al.* (2016).

2. Delimitação e justificação do problema

“O problema é o comandante que estabelece o rumo de toda a investigação.”

(Sousa, 2005, p.44)

Neste quadro contextual, após um breve enquadramento da Educação e Formação de Adultos e a apresentação de um dos muitos Centros Novas Oportunidades, resta-nos debruçar, de uma forma consciente e crítica, sobre essa experiência enquanto formadora de TIC e a situação problemática, descrevendo posteriormente a metodologia utilizada com o intuito de retirar conclusões e de fazer um balanço da mesma.

Do ponto de vista de Leedy e Ormrod (2013), “o problema é o ponto fulcral para o qual convergem todos os esforços de investigação” e “é a partir de um enunciado não equívoco do problema que a investigação se inicia” (pp. 45-46).

Aduziríamos a esta linha de pensamento as opiniões de Graue & Walsh (2003) que reforçam que toda a pesquisa se traduz no ato de perguntar, sendo que “as perguntas são o motor de investigação” (p.116).

Desta forma, no âmbito deste trabalho, definiu-se, assim a questão central de investigação, através do seguinte enunciado: Como podem os formadores implementar e desenvolver, na Formação Complementar, atividades práticas na área das TIC, tendo os seus formandos um papel ativo na realização dessas atividades? Perante esta problematização pretende-se a aplicação de instrumentos e técnicas com o objetivo geral de contribuir para uma melhor compreensão sobre a forma de implementar estratégias/ atividades de carácter prático com os formandos do NB, no âmbito das TIC, possibilitando-lhes ambientes potenciadores de aprendizagens e traduzindo-se numa maior motivação dos mesmos.

De acordo com o objetivo geral traçado, definimos como objetivos específicos conhecer as motivações e obstáculos à literacia digital, compreender o papel fundamental das TIC na emergência da Sociedade do conhecimento e na própria aprendizagem ao longo da vida.

O futuro perspectivado de uma Sociedade de informação e do conhecimento depende claramente do que atualmente se oferece em termos de formação. As características e a qualidade da ação formativa que aí decorre, as aprendizagens realizadas, as competências e os saberes adquiridos são fatores condicionantes do percurso de cada formando.

Neste contexto, a Formação Complementar, tal como já foi referido, surge na sequência da validação de competências, aquando da análise do PRA à luz do Referencial de Competências-chave. É nesta fase do processo que poderá ocorrer um possível encaminhamento para Formação Complementar, cuja duração é limitada, até 50 horas por adulto para assim suprir lacunas em competências específicas que nunca desenvolveu ou nas quais tem mais dificuldades e dessa forma possa ver certificado o número de competências necessário à certificação total. No entanto, a Formação Complementar não tem um carácter obrigatório. Se o formando não tiver todas as

competências-chave necessárias para atingir o nível a que se candidata, o mesmo poderá ser certificado, mas com uma certificação parcial.

Neste âmbito, no Nível Básico, a área das TIC destaca-se pelo elevado número de horas ministradas como Formação Complementar.

Assim, partindo-se da situação diagnosticada no final de cada ano e nos vários questionários finais, reveladora de que a área das TIC tinha uma carga bastante acentuada de Formação Complementar para cada formando e os próprios, muitas vezes, não atingiam as metas estabelecidas, porque ficavam bastante desmotivados com a Formação Complementar (grau de dificuldade), especialmente com a parte teórica e com toda a linguagem técnica daí inerente.

A fim de colmatar esta situação de insucesso, tentou-se rever a metodologia utilizada, desenvolvendo-se várias atividades de modo a que os mesmos adquirissem competências nesta área, facilitando a sua mobilidade, maior autonomia, maior relacionamento interpessoal e participação na Sociedade, partindo-se do pressuposto que as competências de TIC são essenciais para a inclusão na vida profissional e na Sociedade, uma vez que são um meio de comunicação. Importa referir que os formandos do concelho de Seia apresentavam muitas dificuldades, pois tratava-se de uma população mais envelhecida, muitas vezes isolada, com baixa escolaridade e poucos recursos. Muitos nunca tinham tido qualquer contato com um computador. Esta situação mereceu uma intervenção, seguindo-se a metodologia de Investigação-ação.

3. A Investigação-ação como opção metodológica

Pretendeu-se a partir da realidade dos formandos identificar as oportunidades de mudança, de modo a que os mesmos adquirissem competências em TIC. Para Coutinho *et al.* (2009), sempre que numa investigação se coloca a necessidade de proceder a mudanças, deve-se intervir na reconstrução de uma realidade. Assim, a Investigação-ação afirma-se como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças que pretendem acompanhar os sinais do tempo.

A Investigação-ação é uma metodologia de pesquisa particularmente prática e aplicada que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Esta forma de investigar possui um duplo objetivo, o de ação, através da qual se obtém a mudança numa comunidade, organização ou programa, e o de investigação, uma vez que permite aumentar a perceção por parte do investigador, do participante e da comunidade. Latorre (2003) vai mais longe e afirma que o propósito fundamental da Investigação-ação não é tanto conceber conhecimento, mas melhorar e compreender a prática e a situação onde essa tem lugar, com a finalidade de explicá-las, tendo, para tal, que transportar em si “estratégias de ação” que se adotam consoante as necessidades e situações (Coutinho *et al.*, 2009, p.365).

Coutinho *et al.* (2009) referem que a Investigação-ação tem por base cinco características principais:

- Participativa e colaborativa, uma vez que todos os intervenientes são implicados no processo;
- Prática e interventiva, pois intervém diretamente na realidade em questão, não se limitando à teoria;
- Cíclica, na medida em que a investigação resulta de uma espiral de ciclos, que termina na implementação de mudanças, que são novamente avaliadas, dando início a uma nova espiral;
- Crítica, sendo que a comunidade crítica, para além de procurar melhores práticas, atua também como agente de mudança, sendo crítica e autocrítica das possíveis restrições sociopolíticas que possam haver;
- Auto-avaliativa, para que novos conhecimentos possam ser adaptados e produzidos.

Latorre (2003) alega que é neste diálogo entre pressupostos teóricos e a ação concreta que surge o carácter cíclico. O processo cíclico ou em espiral alterna entre ação e reflexão crítica. De acordo com Dick (1999 como citado em Coutinho *et al.*, 2009) nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita pela experiência, obtida no ciclo anterior. Neste ciclo de Investigação-ação observa-se “um

conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que basicamente, se resumem na sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização)” (Coutinho *et al.*, 2009, p.366). Segundo os mesmos autores, esta natureza cíclica envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais dão origem às possibilidades de mudanças, implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Como tal, está-se perante um permanente cruzamento da teoria e prática. “O conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva”. (Coutinho *et al.*, 2009, p.366). Ainda o mesmo autor defende que o “essencial na Investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (p.360).

Também Mesquita-Pires (2010) reforça a ideia que no campo da educação, a Investigação-ação procura essencialmente “analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa” (p.71), o que implica a tomada de consciência de cada um dos intervenientes (individualmente e do grupo) de que emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos pela reflexão.

Deste modo, desenvolveu-se um plano de ação, que, ao pretender atingir ganhos de competências dos formandos em TIC, avançou-se para a implementação do plano de forma intencional e controlada; durante a ação foi-se observando os efeitos da própria ação através da recolha de informações quer fornecidas pelos questionários iniciais da Técnica de Diagnóstico, quer pela observação direta e análise de documentos; na fase posterior à ação, procedeu-se a uma reflexão sobre os efeitos da ação, no sentido de se reconstruir o significado da situação problemática que motivou a investigação e, com base no trabalho realizado, pode-se rever o plano delineado e partir para um novo ciclo de Investigação-ação, seguindo as diretrizes propostas por Coutinho *et al.* (2009).

Neste estudo, inserido na área de Educação e Formação de Adultos, a investigação qualitativa permite recolher informação que não seria possível optando por outra metodologia, no sentido em que é mais flexível na informação que é possível obter, nomeadamente através da observação direta, torna possível o estudo de casos particulares de uma população relativamente reduzida e conta com o papel subjetivo do investigador na recolha da informação.

Em suma, e em conformidade com as propostas de Coutinho *et al.* (2009), este processo de investigação assumiu-se como apropriado porque se pretendeu produzir melhorias no contexto de uma problemática a ser melhorada: ganhos de competências em TIC. A exigência dessas competências pressupôs o desenvolvimento de diversos saberes e competências ao longo de todo o processo formativo. Tratava-se de garantir a cada formando, tendo em conta as suas peculiaridades, a possibilidade destes adquirirem uma capacidade significativa na utilização das TIC. Por isso, desenvolveu-se uma investigação no terreno no sentido de compreender o que promove a utilização das TIC e identificando também o que restringe e condiciona o seu uso, no qual a autora assumiu um duplo papel: o de formadora e o de investigadora. O suporte às opções tomadas centrou-se no princípio de estar no terreno, observar e monitorizar as práticas, refletir sobre elas no contexto de ação-formação, redesenhá-las e voltar ao terreno. Foi deste diálogo entre pressupostos teóricos inerentes ao desenho da intervenção e à própria ação que originou o caráter cíclico e em espiral característico da Investigação-ação.

Apresentada a problemática e realizada a delimitação e justificação metodológica passamos de seguida à caracterização da população/ amostra do nosso trabalho projeto de Investigação-ação.

4. Caraterização da amostra

“A amostra é, portanto, uma parte da população, possuidora de todas as características desta, representando-a na sua totalidade.”

(Sousa, 2005, pp. 64-65).

Conforme Almeida e Freire (2008), numa investigação, a definição da amostra de indivíduos a considerar é um aspeto essencial, para percebermos junto de quem se vai realizar a investigação, definindo a população como o conjunto onde se quer estudar determinado fenómeno e a amostra como o conjunto de indivíduos retirados daquela população.

Assim sendo, para esta investigação escolhemos a população pertencente ao CNO da EDP inscritos para o B3 no Nível Básico em 2011. Desta população escolheu-se a amostra de adultos externos à empresa e pertencentes ao Concelho de Seia, os quais estavam inscritos no CNO da EDP e foram encaminhados para o processo de RVCC. Neste sentido, a amostra escolhida é composta por 12 adultos inscritos e encaminhados para o processo RVCC Nível Básico no referido ano. Porém, o número de adultos em processo e certificados no B3 nesse ano foi muito superior, mas é importante referir que eram adultos oriundos de outros concelhos ou então que já tinham efetuado a inscrição em anos anteriores ou até que provêm de transferências ou que optaram por outros percursos.

Reportando-nos à amostra dos formandos (consultar anexo 1), seis participantes pertenciam ao sexo feminino e o mesmo número fez-se representar pelo sexo masculino, com idades compreendidas entre os 38 e os 63 anos. Ainda no que concerne à caraterização da amostra, mas já relativamente à situação profissional, quatro estavam desempregados e três trabalhadores por conta própria e três por conta de outrem. Quanto às habilitações, sete tinham o 6º ano, quatro o 7º ano e um o oitavo ano de escolaridade.

Olhando para o tipo de abordagem, em termos de amostra, não se pretendeu delimitar um número, mas sim envolver pessoas significativas que pudessem trazer maior informação relevante da investigação.

5. Intervenção realizada

“Somos nós que podemos e temos de desatar os nós que nos tolhem, pois ninguém o vai fazer por nós.” (Azevedo, 2011, p.327)

Na perspetiva de Coutinho (2011), toda e qualquer investigação envolve uma recolha de dados. Com o intuito de alcançar os objetivos propostos na presente investigação, surgiu a necessidade de conciliar diferentes técnicas e instrumentos para a recolha de dados de diferentes fontes e a sua análise com recurso a estratégias distintas, o que permite o cruzamento de informação e conseqüentemente um retrato mais fidedigno da realidade.

A análise da realidade ou o diagnóstico de uma situação supõe uma fase importante da Investigação-ação, contudo não basta termos conhecimento do que se passa, mas que esse conhecimento nos sirva para atuar de forma eficaz.

No entanto, há a consciência que os resultados obtidos não são generalizáveis e sim, que esta investigação será apenas um modelo de integração no contexto de ação formação de TIC no processo RVCC.

Descrevemos de seguida os procedimentos levados a cabo nesta intervenção pedagógica, nomeadamente os instrumentos e as estratégias implementadas.

Numa primeira fase, quando os adultos iniciaram o processo de reconhecimento, procedeu-se a uma análise documental: foi realizada uma recolha de dados através do próprio processo dos adultos, nomeadamente da ficha de inscrição, dos documentos de identificação, dos certificados de habilitação/ formação e de uma grelha de perfil elaborada pela Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento.

Seguiu-se a aplicação do questionário inicial (anexo 2), o qual foi dirigido a todos os adultos inscritos e encaminhados para o processo de RVCC.

A análise destes dados, logo no final da primeira fase facilitou a caracterização dos candidatos e do papel das TIC no seu dia-a-dia.

Já numa segunda fase, no decorrer das sessões de reconhecimento, com o intuito dos adultos fazerem um Balanço de Competências, transpondo as suas histórias de vida para o respetivo Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, a técnica de observação direta foi uma mais-valia. Segundo Coutinho *et al.* (2009), esta é uma estratégia muito utilizada pelos professores/ investigadores e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade. Porém, Meirinhos e Osório (2010) realçam que uma das dificuldades desta técnica é captar e registar ao mesmo tempo todos os dados pertinentes para o seu estudo.

Daí ter sido de extrema importância, nesta fase, ter recorrido também ao diário de bordo, funcionando assim como uma importante fonte de dados e também como apoio ao investigador durante o seu estudo. Neste diário, foram assinalados dados como competências adquiridas nos vários contextos de aprendizagem (formais, não formais e informais), atitudes, reações, observações, dificuldades sentidas, bem como áreas de interesse, ambições e sonhos referidos pelos adultos no decorrer das sessões de reconhecimento.

Tal como o questionário inicial revelou, esta observação *in loco* veio confirmar as dificuldades sentidas nesta área e também os receios com que encaravam as TIC e uma eventual Formação Complementar.

Seguidamente, já em outro eixo de intervenção, na fase de validação, foi feita a análise do PRA à luz do Referencial de Competências-chave, tendo assim uma perceção mais abrangente da História de Vida do adulto e das competências adquiridas nos vários contextos de aprendizagem. Esta análise bibliográfica permitiu verificar se havia ou não necessidade da realização de Formação Complementar. Para além disso, os dados recolhidos através desta metodologia permitiram traçar áreas e assuntos de interesse

mediante o percurso de vida do adulto. Este levantamento de temas, gostos e interesses veio complementar a informação recolhida no passo anterior (aquando da observação direta e o registo no diário de bordo).

Associar a Investigação-ação à prática formativa significa, para Matos (2004), tomar consciência das questões críticas relativas à formação, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes a estabelecer congruência entre as teorias e as práticas.

Após esta recolha de dados, foi momento de reflexão das práticas, tendo em conta que a formação nos anos anteriores não tinha atingido os objetivos estabelecidos e a desmotivação dos formandos era bastante evidente, era necessário repensar e reestruturar a Formação Complementar.

A Formação Complementar, até então, era simplesmente padronizada e as turmas tinham em média doze formandos, uma vez que o número de adultos em processo era na sua maioria do Nível Básico. Não havia capacidade de resposta para se reduzir os grupos e repensar as atividades de forma individualizada.

Se até à data, a Formação Complementar era ministrada para grupos com um elevado número de formandos, bastante teórica, com recurso a vocabulário específico da área e as atividades estavam pré-estabelecidas para todos, agora era altura de mudar. Mudar implica, muitas vezes, alterar formas de estar e atuar. Criar grupos mais reduzidos, simplificar a linguagem, minimizar a teoria e acima de tudo adaptarmos as várias atividades à medida de cada um.

Já na fase da Formação Complementar, e tendo sido feito o levantamento necessário de dados em relação aos formandos, era altura de colocar em prática esta estratégia. Assim, constituíram-se três grupos, cada um com quatro elementos e a formação foi ao encontro de áreas de interesse de cada um e mediante a sua história de vida. A constituição dos grupos foi de acordo com a disponibilidade horária dos formandos.

Após a Formação Complementar, e já no último eixo de intervenção - na Certificação, foi proposto a todos os adultos fazerem uma apresentação com recurso a um programa informático de uma temática à sua escolha perante o Júri de Certificação.

Pretende-se com a sessão de Júri que o adulto apresente e discuta o seu PRA, procurando evidenciar a detenção das competências-chave necessárias à obtenção da respetiva certificação. Logo, torna-se pertinente e julga-se ser a fase ideal para avaliar se a metodologia desenvolvida teve os efeitos desejados. É nesta fase, através da observação direta da investigadora/ formadora e de toda a equipa técnico-pedagógica, que realmente se verificou a eficácia ou não da Formação Complementar. Para além disso, é também no decorrer da sessão de Júri, que os formandos são oralmente questionados acerca das várias áreas de Competência-chave e a equipa obtém o testemunho do próprio adulto, focando as dificuldades sentidas, as competências adquiridas e até o grau de satisfação perante o processo e a equipa técnico-pedagógica que o acompanhou ao longo das várias etapas de intervenção.

De seguida, iremos focar a apresentação e discussão dos resultados decorrentes da metodologia aplicada e que se revelam fundamentais para o crescimento pessoal e profissional da mestranda na área da Educação e Formação de Adultos.

CAPÍTULO 4

Apresentação e discussão de resultados

1. Resultados e benefícios do projeto

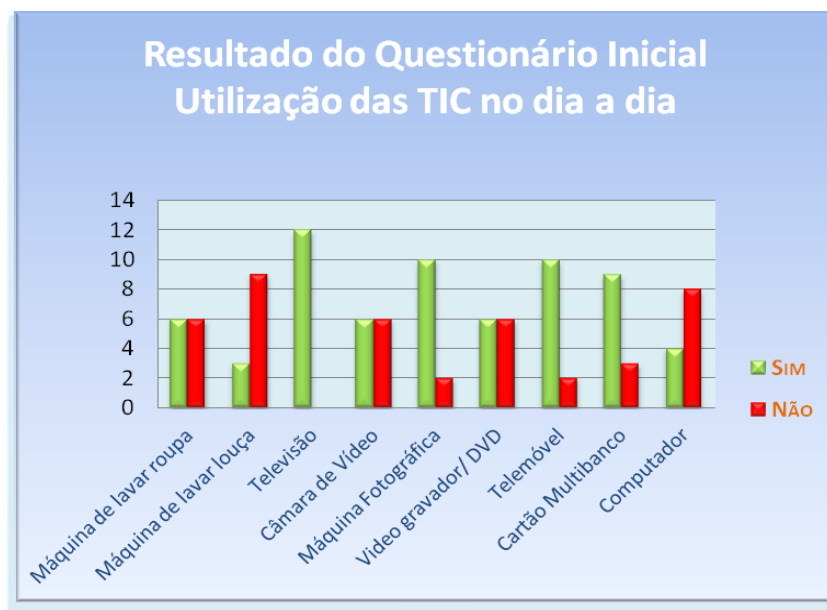
Apresentados os instrumentos de recolha de dados e descritos os procedimentos metodológicos desenvolvidos segue-se a análise e discussão dos resultados, tendo como referência a questão da investigação e os objetivos que orientam esta investigação.

Na investigação realizada, a análise documental de certificados, fichas de inscrição, documentos de identificação e grelhas de perfil foi fundamental, pois permitiu traçar, desde logo, o perfil dos candidatos ao nível B3 que tinham sido encaminhados para o processo de RVCC. Dos doze candidatos oriundos do concelho de Seia, foi possível recolher elementos como a idade, o género, as habilitações literárias e a situação profissional, tal como podemos consultar no anexo 1.

Quanto ao domínio das TIC, o questionário inicial (anexo 2) revelou que grande parte dos elementos do grupo manifestava bastantes dificuldades nomeadamente com o computador e internet.

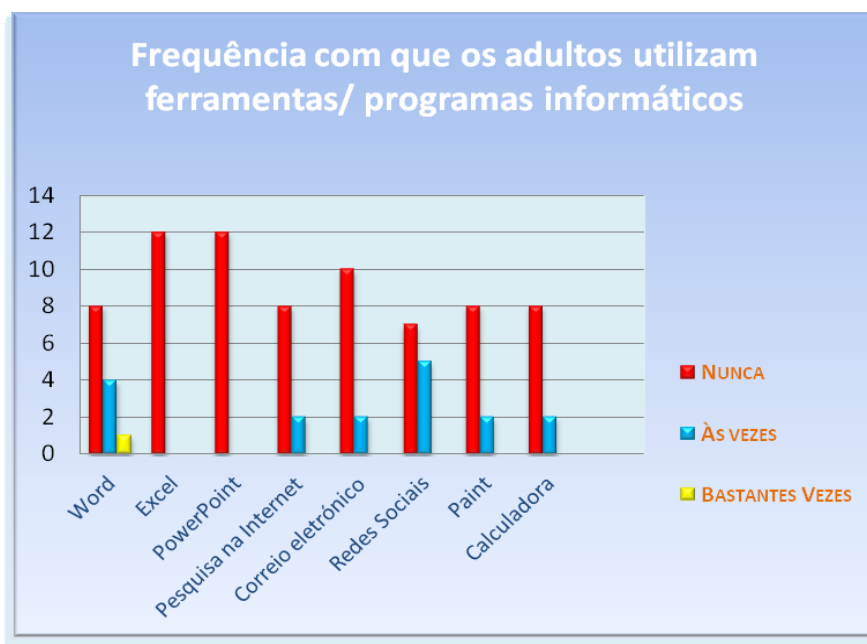
Da análise das respostas do questionário inicial, elaboramos dois gráficos, nos quais podemos comprovar que em termos de utilização das TIC no seu dia-a-dia (Gráfico 1), os adultos lidam diariamente com equipamento/ tecnologia como a televisão, a máquina fotográfica, o telemóvel, a máquina de lavar roupa, videogravador/ DVD e cartão multibanco.

Gráfico 1 - Resultado do Questionário Inicial acerca da utilização das TIC.



Contudo, no que se refere às ferramentas/ programas informáticos, apenas quatro adultos evidenciaram algum contato com o computador (Gráfico 2). O grupo não tem qualquer experiência, nem competências nos programas como o Excel e o PowerPoint.

Gráfico 2 - A utilização do computador por parte dos adultos.



Tal como podemos constatar no anexo 3, o adulto para alcançar o nível B3, necessita de atingir os objetivos dos critérios de evidência das quatro unidades de competência:

operar, em segurança, equipamento tecnológico, designadamente o computador; utilizar uma aplicação de folhas de cálculo; utilizar um programa de processamento de texto e de apresentação de informação; e usar a Internet para obter, transmitir e publicar informação. Para cada uma das unidades de competência, podemos verificar que são inúmeros os critérios de evidência exigidos (anexo 4).

Neste caso, foi fundamental a observação direta e a utilização do diário de bordo que permitiram reforçar esta informação e comprovar as ilações retiradas dos resultados do questionário inicial e da análise documental.

Tendo em conta que os formandos para obterem o 9º ano (B3) tinham que dominar o ambiente de trabalho, o Word, o Excel, o *PowerPoint* e a Internet (pesquisa, *email*, *chat* e redes sociais), de acordo com as referidas unidades de competência, optou-se por desenvolver com os mesmos várias atividades, recorrendo a estratégias interativas que os motivassem à aquisição das competências.

Na visão de Lieury e Fenouillet (2000, p.9), “a motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação” reforçando que quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade”.

Ainda na mesma linha de pensamento, Bock (1999) defende que “o professor deve descobrir estratégias, recursos para fazer com que o aluno queira aprender, deve fornecer estímulos para que este se sinta motivado a aprender” (p.22).

Assim, nas sessões de Formação Complementar realizou-se no *PowerPoint* um álbum de fotografias, indo ao encontro dos gostos pessoais de alguns deles; na Internet, após ter-se verificado que as formandas se interessavam por culinária, elaboraram-se várias pesquisas de receitas, proporcionando também momentos de partilha. No caso dos homens, ensinou-se-lhes a pesquisar sobre clubes desportivos, procurando cada um deles o clube de sua afeição.

Foram realizadas atividades nas Redes sociais/*email*, incentivando os formandos para o contato com familiares/amigos no estrangeiro. Neste âmbito, houve formandos a

solicitar que os ajudasse a procurar amigos do Ultramar ou de infância, através de *email* e do *Facebook*. Realizaram-se também atividades no Excel, nomeadamente o orçamento familiar mensal e documentos úteis para a contabilidade especialmente para os formandos a trabalharem por conta própria.

Fazendo uma ponte com a comunidade local e partindo da atividade profissional de cada um, os formandos ligados ao comércio fizeram *PowerPoints* sobre as suas atividades, aproveitando para promoverem os seus produtos, como o queijo e os enchidos. Por exemplo, um dos formandos, proprietário de uma estalagem aproveitou para fazer um *PowerPoint* sobre a mesma.

Importa também referir que um bombeiro elaborou um panfleto informativo sobre as queimadas, o Comandante dos Bombeiros de Seia elaborou um *PowerPoint* sobre a prevenção de incêndios, tendo outro adulto divulgado a sua Terra – Senhora do Desterro, como forma de promover o turismo local. Uma formanda elaborou um panfleto acerca dos cuidados a ter com os idosos institucionalizados e inseridos na comunidade. Um elemento da Guarda Nacional Republicana elaborou um *PowerPoint* sobre a prevenção rodoviária e um panfleto para alertar a população mais idosa de eventuais burlas. O entusiasmo era uma constante e a satisfação com que realizaram estas atividades era bastante notável!

Após a intervenção efetuada, cabe referir que os formandos foram capazes de realizar procedimentos elementares no uso das TIC. O desempenho básico neste domínio pressupôs que desenvolvessem, de forma flexível e faseada, processos de aprendizagem com ligação à vida quotidiana e profissional de alguns, bem como envolvendo a comunidade local, com um tempo significativo de prática que lhes garantiu a transferibilidade das aprendizagens e a autonomia no uso das TIC. Isso implicou o estímulo a aprendizagens autónomas e cooperativas, para que fosse assegurado um percurso coerente de formação e a aquisição de um conjunto de competências.

Deste modo, conseguiu-se que os formandos, na sua maioria, aprendessem a utilizar o *software* genérico (processador de texto; folha de cálculo; navegador para Internet;

base de dados; correio eletrónico e redes sociais). No seu cômputo geral, considera-se que foi uma abordagem essencialmente instrumental e transversal, que permitiu aos formandos a aquisição e consolidação de um conjunto de competências básicas em TIC.

Também se constatou que através da metodologia aplicada e das estratégias e atividades definidas, a redução da carga horária de Formação Complementar tornou-se uma realidade e permitiu libertar mais horas para as restantes áreas de competência-chave. Os grupos mais reduzidos, a formação mais personalizada, com uma vertente mais prática, recorrendo ao uso de vocabulário mais simplificado, utilizando por vezes, analogias e o constante reforço positivo foram estratégias fundamentais para o sucesso da aplicação desta metodologia. Pode-se concluir que esta formação mais individualizada, quer pela redução de formandos por turma, quer pela adequação de temas trabalhados mediante a sua história de vida, proporcionou uma maior satisfação e motivação dos formandos. Esta motivação, interesse e até entusiasmo esteve bastante evidente ao longo das sessões de formação, tal como os próprios inquiridos na sessão de Júri testemunharam que se sentiram bastante motivados na realização das atividades de TIC. Muitos deles afirmaram que já utilizavam com mais frequência as TIC, nomeadamente o computador, recorrendo por vezes a espaços como Juntas de Freguesia e ao Espaço Internet do Concelho.

Partindo da questão da investigação e perante os resultados obtidos, só se pode concluir que o presente estudo atingiu os objetivos inicialmente propostos, pois a amostra deste trabalho evidenciou claramente uma abertura às novas tecnologias numa tentativa de adaptação à designada Sociedade do conhecimento e às suas exigências.

Assim, constatamos que o formador tem um papel crucial, funcionando como um agente na motivação para a aprendizagem, adaptando métodos e estratégias que proporcionam a motivação para aprender e conseqüentemente desenvolvam na formação um ambiente que proporcione a vontade de aprender e realizar as tarefas propostas.

Concluiu-se que as TIC enquanto objeto de aprendizagem (algo por aprender), sujeito de auxílio à aprendizagem e meio de promoção e sustentação do próprio processo de aprendizagem, como sustenta Ferreira (2007), tiveram efeitos significativos na qualificação dos formandos, dando-se relevo à participação em processos inclusivos e sustentados, o que requereu a valorização e exploração das TIC.

2. Motivações e obstáculos à literacia digital

As TIC, como competências-chave, que permitem que o cidadão seja capaz de dar resposta às necessidades que surgem em diferentes áreas da sua vida espelha a centralidade do papel das TIC na formação de adultos, o que justifica as atividades realizadas.

A respeito disso, Ferreira (2007) ressalta que “uma literacia digital alargada a diferentes níveis de competências radica no pressuposto de que as TIC e o ambiente digital constituem, desde já, e aprofundar-se-ão num futuro muito próximo, como núcleo central dos processos produtivos, da organização e do modelo de estruturação da atividade económica” (p.51).

Desta forma, considera-se que a difusão e utilização das TIC por parte da população adulta se assume como uma fonte de mudança em vários sentidos, uma vez que em paralelo com as profundas alterações económicas e sociais assistidas, os cidadãos têm o direito de aprender a desenvolver novos e dinâmicos conjuntos de competências necessários para uma utilização eficiente das TIC. Esta premissa reforçou a noção de que as competências em TIC eram fundamentais para os formandos poderem estar inseridos plenamente na Sociedade atual, uma Sociedade digital.

Os progressos tecnológicos e a globalização estão interligados e estão entre os principais fatores que têm produzido as profundas mudanças sociais.

É deste contexto que emerge o conceito de Sociedade da Informação, uma Sociedade caracterizada pela utilização em larga escala das TIC e da informação digital.

Estas considerações impelem-nos também a abordar o conceito de literacia digital. Segundo Ávila (2005), a literacia digital compreende a capacidade de utilização e interpretação de informação escrita, mas também a aquisição de competências básicas de TIC.

Consideramos que as competências de literacia digital são essenciais tanto a nível pessoal e profissional, como no exercício da própria cidadania.

A facilidade de acesso à informação, a rapidez na execução de tarefas (compras, pesquisas, pagamentos, emissão de documentos), o contato com outras culturas, a facilidade de comunicar à distância e de estarmos sempre contactáveis, a propagação e a divulgação de movimentos coletivos, nomeadamente de petições são vantagens do domínio das TIC enumeradas pelos formandos nas várias sessões de Júri. Quando questionados acerca dos aspetos negativos ligados às TIC, os formandos referiram os perigos da internet especialmente da camada mais jovem, a dependência gerada pela própria tecnologia que provoca a falta de diálogo familiar, a informação que nem sempre é de origem fidedigna e a dificuldade da sua triagem, a criação de uma nova linguagem, utilizando mais abreviaturas e símbolos e a substituição da mão-de-obra humana por tecnologia, gerando mais desemprego.

Conclui-se que as TIC são uma ferramenta essencial na formação de adultos para o desenvolvimento pessoal e também de integração social, fomenta a igualdade, o acesso à informação e conseqüentemente promove a literacia digital e a inclusão social. Para além disso, a sua massificação pode favorecer os processos de aprendizagem ao longo da vida. Os adultos são levados a procurar contextos formais e não formais de aquisição e renovação de competências.

3. Balanço de Competências

Neste quadro contextual, é fundamental também fazer um Balanço de Competências enquanto formadora, debruçar-nos, de uma forma consciente e crítica, sobre essa experiência, com o intuito de retirar conclusões e de fazer um balanço da mesma.

Corre mundo a fábula das duas rãs que caíram numa vasilha cheia de leite. Como é bom de ver, tentaram salvar-se. Uma delas batalhou, mas depressa se cansou e acabou por desanimar. Ficou ali parada, a olhar para o infortúnio e afogou-se. A outra não desistiu, agitou as patas constantemente, horas a fio, com determinação, procurando não se afogar. O movimento das suas patas e a sua determinação e constância acabaram por converter o leite em manteiga. Colocou-se em parte segura e conseguiu salvar-se. Como diz Robert Cavett, “uma pessoa não se afoga por cair à água: só se afoga se lá ficar”. Santos Guerra (como citado em Azevedo, 2011, pp. 187-188).

Numa época em que a palavra “crise” impera e domina o nosso dia-a-dia, é de extrema importância saber lutar, ter determinação e, acima de tudo, saber adaptar-se constantemente a novas realidades. Deste modo, a fábula das duas rãs é efetivamente uma história sobre a persistência dos que não desfalecem. Nos dias de hoje, e perante a instabilidade socioeconómica que vivemos, é essencial a força de vontade, o esforço, a constância e a atitude positiva para superar as adversidades. Recuperar-se perante a frustração, criar hábitos de disciplina e acima de tudo, aprender! E, muitas vezes, aprender, exatamente o que não sabíamos fazer! E foi nesta perspetiva que esta problemática e a própria experiência no CNO da EDP foram encaradas.

Realmente, e neste seguimento é de facto imperioso, evocar “a ‘regra das dez mil horas’ como metáfora do trabalho e do esforço que sustentam qualquer êxito”. Gladwell (como citado em Azevedo, 2011, p. 268).

Aponta os casos, entre outros, das intermináveis horas de programação de Bill Gates e das imensas horas de palco dos Beatles, ainda antes da sua fama mundial. De facto, a banda de Liverpool, entre 1960 e 1962, foi convidada a tocar em Hamburgo, em bares, durante noites inteiras, oito horas seguidas. Tocaram, nas cinco vezes que se deslocaram a Hamburgo, 270 noites, em um ano e meio, ou seja mais de duas mil horas. Calcula-se que antes do primeiro grande sucesso, em 1964, tenham actuado umas 1.200 vezes em público, com tudo o que isso representa de trabalho em equipa, de treino, de capacidade de harmonia e improvisação, de co-configuração de um som comum. Foi esta parte escondida de iceberg que os tornou “melhores e mais confiantes”, como “ não podia deixar de ser, com a experiência de tocar a noite toda”, como afirmaria mais tarde John Lennon. Gladwell (como citado. em Azevedo, 2011, pp. 268-269).

Aliás, é através do trabalho, muito esforço e dedicação, que conseguimos alcançar os nossos objetivos e adquirir a tão desejada prática. Foram adquiridas e aprimoradas muitas competências. Como atrás já amplamente sustentamos, o funcionamento de um CNO é totalmente diferente de uma escola e começar a exercer funções num CNO, implicou uma reestruturação quer profissional, quer até pessoal.

Pires (2007) define o formador de RVCC como aquele que identifica e valoriza as competências que os adultos já detêm; torna-se um facilitador de aprendizagens; promove o diálogo e a reflexão com os adultos sobre as suas situações de vida; estabelece uma relação diferente de aprendizagem em que ambos aprendem e ensinam. Também ressalta a função complexa de avaliar competências com base numa narrativa de vida implica um trabalho individual e em equipa, por parte dos formadores, sobre as melhores técnicas e instrumentos mais adequados à avaliação das competências constantes dos referenciais.

Outra competência aqui aprimorada foi, sem dúvida, a capacidade de saber ouvir, dar relevo às solicitações do grupo e de cada adulto, procurando atendê-los de forma individualizada. Adquirimos uma postura empática na relação com os adultos evidenciando capacidade de escuta e respeito, dedicando atenção às suas exposições e valorizando as suas opiniões, sentimentos e competências, contribuindo para o aumento da sua auto estima. Esta competência foi efetivamente uma mais-valia para o sucesso da investigação em causa.

Desde sempre incutimos aos adultos de que não nascemos ensinados... nascemos com o que a vida nos proporciona, através das muitas, poucas, boas ou más oportunidades que nos oferece. Por vezes, há que fazer escolhas, agarrar as oportunidades e, por muito que, no início, pareça difícil ou quase impossível, a escola da vida encarrega-se de nos encaminhar, orientar e ensinar. Tal como também Freire (1989) exalta “Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo, todos nós sabemos alguma coisa, Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (p.39). Acreditamos que muitos dos adultos que passaram pelo Centro não tiveram a vida facilitada, pois estava a seu cargo o sustento da casa e o sonho de muitos ficava para trás, e com ele a

frustração de ver as suas potencialidades anuladas. Muitos dos adultos com que tivemos o privilégio de trabalhar enquanto formadora, são excelentes engenheiros, professores, a única diferença é que a estes são-lhes atribuídos outros nomes profissionais como costureiras, vendedores, carpinteiros, entre outros. Claro que não têm um certificado atribuído por uma escola ou universidade, mas sim o carimbo da vida, têm longas e diferentes experiências, têm crescentes e sábios conhecimentos. Estes são os que muitas vezes ensinam, aconselham e orientam os recém-saídos das escolas e universidades a iniciar a sua vida profissional, estes são aqueles em que a entidade patronal deposita toda a sua confiança e sem os quais as suas empresas não sobreviviam.

Atribuir um certificado a estes adultos, que não são hábeis com os computadores, mas que em contrapartida a sua história de vida, o seu poder de argumentação, a riqueza das suas experiências, a dureza do seu percurso, as competências demonstradas enquanto profissionais, cidadãos, demonstram sem dúvida inúmeros conhecimentos e uma enorme sabedoria e que partilharam connosco a sua vida, as suas angústias, desejos, frustrações, alegrias e vitórias. E é por esta razão que a Formação Complementar faz sentido no processo de RVCC!

Esta experiência será um marco no nosso percurso profissional, em que trabalhamos com grupos de adultos que partilharam tantas histórias de vida com lutas, adversidades, tristezas, alegrias, sucessos, projetos de vida e muita coragem. Foram muitos anos de partilha de saberes, de experiências, de confiança, de definição de novos caminhos para atingir novos objetivos.

No trabalho direto com os adultos foram várias as dificuldades com que nos deparamos. Nem sempre era fácil conseguirmos fazer com que os adultos se desligassem do modelo e da referência escolar e aceitassem a metodologia, assim como o vocabulário inerente a um Processo de RVCC. Aquando da nossa orientação para uma autoanálise do percurso de vida dos adultos que os ajudava a identificar as competências adquiridas, havia uma dificuldade da parte deles de as valorizar. Fazer perceber o adulto de que tinha de ultrapassar alguns bloqueios emocionais por

situações vividas que lhes impediam a reflexão sobre a competência, tendo em conta o referencial.

Na perspetiva de Pires (2007), o relato da experiência de vida do adulto pode revelar-se um processo complicado, na medida em que exige um regresso ao passado, por vezes difícil de transpor para o presente. Escrever a sua História de Vida leva o adulto a recordar-se de bons e maus momentos do seu percurso, e por isso, as emoções e sentimentos são uma presença constante que pode dificultar a gestão do processo. Por outro lado, este processo, ao permitir ao adulto descobrir as suas competências leva-o a confrontar-se com a sua valorização ou desvalorização enquanto pessoa.

Porém, sempre que o adulto demonstrasse e possuísse competências abaixo do aceitável para o processo, a dificuldade era orientá-lo e consciencializá-lo de que aquele Processo não era o mais adequado para ele. Nestes casos, aconselhávamos outras ofertas formativas ou procurar adquirir outros saberes de forma a desenvolver competências. É de salientar que a maior dificuldade prendia-se com a falta de outras alternativas.

Tal como sublinha Azevedo (2011), “...não podemos oferecer o mesmo tipo de formação a todos, pensando que estamos a oferecer o melhor percurso para cada um” (p.55) e por isso realça para a necessidade de “...progredir muito na nossa capacidade de criar oportunidades de ensino e formação aos diferentes contextos e situações de aprendizagem.” (p.55).

Em síntese deste capítulo, não podemos deixar de expressar o quanto foi imprescindível a apresentação introdutória do CNO, para melhor assimilar e compreender a descrição crítico-reflexiva de uma das experiências mais marcantes do nosso percurso profissional. Não obstante, essa reflexão permitiu ter uma visão mais abrangente da importância de refletirmos sobre os nossos atos, aprendizagens, obstáculos e vitórias para percebermos que não só se aprende, fazendo, como também avaliando, refletindo e partilhando, sempre, portanto, num ato de aprendizagem contínua e permanente, e assim melhorarmos enquanto pessoas e profissionais.

Conclusão

Numa Sociedade em permanente mutação - social, política, económica, tecnológica, e cultural - a constante adaptação impõe-se. De facto, as últimas décadas têm impingido uma mudança/adaptação constante, o que obviamente submerge no mundo laboral, bem como na educação de forma perentória.

No que se refere à educação, assiste-se a uma pressão cada vez maior no sentido da reformulação da sua filosofia e objetivos, com revisão dos planos curriculares de forma a poder dar-se resposta positiva às exigências pontuais. A este propósito, Nóvoa e Rodrigues (2005) preconizam que a formação passou de “direito reivindicado a dever” (p.12), o que se pode justificar pelo facto de qualquer pessoa necessitar de bases para se adaptar às transformações ocorridas na Sociedade, sobretudo as tecnológicas, e para combater a exclusão social.

Neste enquadramento, a aposta na qualificação dos portugueses é um meio indispensável para a valorização dos cidadãos, para uma cidadania democrática e para o desenvolvimento sustentável do país. Por isso, tem-se dado especial ênfase à Educação e Formação de Adultos, a qual emergiu da necessidade que existe em promover o crescimento de competências nos indivíduos ativos, de forma a combater o desemprego e as desigualdades sociais.

Deste modo, torna-se crucial que “as abordagens da educação de adultos assentem no património, na cultura, nos valores e nas experiências anteriores das pessoas e que, de diferentes maneiras de as pôr em prática, estas abordagens facilitem e estimulem a activa participação e expressão de todo o cidadão” (UNESCO, 1998, p. 12).

Embora os progressos alcançados nas últimas décadas, grosso modo, ainda subsiste um expressivo défice estrutural de qualificações na população portuguesa, verificando-se uma redução significativa quer da Educação e Formação qualificante para adultos, quer do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, quebrando assim um ciclo de convergência com o padrão médio europeu que vinha a registar-se desde 2007.

Neste trabalho, a problemática escolhida levou a aprofundar e especificar algumas questões relacionadas com a Educação e Formação de Adultos, designadamente o Processo de RVCC e a Formação Complementar desenvolvida na área das TIC, no CNO da EDP Valor no decorrer do ano de 2011.

Quanto às Tecnologias de Informação e Comunicação, esta área assume um papel preponderante quer no domínio pessoal, quer profissional. Desde os eletrodomésticos aos equipamentos profissionais, poderíamos enumerar uma panóplia de equipamentos básicos utilizados de forma banal na nossa rotina diária. Vivemos numa Sociedade de Informação e de Conhecimento. Assim, torna-se necessário que dominemos as competências que emergem nesta área e compreende-se pois a pertinência do tema explorado neste trabalho.

Com a aplicação da metodologia de Investigação-ação, de carácter qualitativo, e consequentemente de todas as atividades e estratégias definidas no desenvolvimento da Formação Complementar, concluiu-se que os grupos mais reduzidos, o uso de vocabulário mais simplificado, o constante reforço positivo e sobretudo a formação mais personalizada e com uma vertente mais prática, foram essenciais para atingir os objetivos inicialmente propostos e alcançar o sucesso pretendido. Os formandos revelaram um maior grau de satisfação, motivação e entusiasmo, evidenciando de forma notável uma abertura às novas tecnologias. As competências adquiridas permitiram não só uma maior autonomia, mas também um maior relacionamento interpessoal e uma participação mais ativa na Sociedade, facilitando a inclusão tanto na vida profissional, como na própria Sociedade. Para além disso, também se conseguiu uma redução da carga horária de Formação Complementar bastante significativa.

Constatou-se assim que as TIC são uma ferramenta essencial na formação de adultos para o desenvolvimento pessoal e também de integração social, fomenta a igualdade, o acesso à informação e consequentemente promove a literacia digital e a inclusão social.

Em suma, os métodos e estratégias aplicados proporcionaram interesse e motivação para aprender e efetivamente desenvolveram na formação um ambiente que permitiu

realizar as tarefas propostas, facilitando a aquisição de competências básicas de acordo com as quatro Unidades de Competência e conseqüentemente a valorização e exploração das TIC.

Após ter-se finalizado as etapas deste trabalho, considera-se que estas contribuíram para uma melhor compreensão sobre a forma de implementar estratégias e atividades de caráter prático com os formandos do nível básico do processo de RVCC, possibilitando-lhes ambientes potenciadores de aprendizagens, os quais se traduziram numa maior motivação. Também foi possível conhecer as motivações e obstáculos à literacia digital e compreender o papel das TIC na emergência da Sociedade do conhecimento e na própria aprendizagem ao longo da vida.

Após uma análise do caminho percorrido e sedimentando o conhecimento, refere-se que o tipo de formação recebida ao nível da Especialização em Administração e Organização Escolar tem-se assumido como um processo ativo que permitiu um confronto com problemas e inquietações que exigiram capacidade de comparar, refletir, formular hipóteses e procurar soluções, levando a aprender a pensar e a ver que realmente o conhecimento é um processo inacabado e que ainda se tem muito para aprender e partilhar.

Chegando ao fim, pode afirmar-se que ainda há um longo percurso a percorrer, pois tem-se a certeza de que ainda se pode adquirir, desenvolver e aprender muitos conhecimentos em prol de uma profissionalidade de excelência.

Finaliza-se, assim, considerando que muitos aspetos podem ainda ser desenvolvidos a partir deste trabalho, parecendo que, futuramente, pode ser realizado um estudo mais aprofundado, insistindo nesta linha de investigação.

Referências bibliográficas

- Alcoforado, J. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de Educação e Formação de Adultos*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação* (5a ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J., Osório, A. & Sequeira, F. (2002). *O Referencial de Competências-chave de Educação e Formação de Adultos* (2a ed.). Lisboa: ANEFA.
- Ambrósio, S. (2008). *O bem-estar subjectivo de adultos em processo de RVCC de Nível Secundário*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ávila, P. (2005). *A Literacia dos adultos: Competências-chave na Sociedade do conhecimento*. Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bellier, S. (2001). A competência. In C. Philippe, & C. Pierre. *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação* (pp. 241-262). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bock, A. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Canelas, A. (Coord.), Gomes, M., & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- Cavaco, C. (2007). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e Novas Actividades Profissionais*, Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 1 (2), 21-34. Recuperado em 14 maio, 2016, de

https://www.researchgate.net/profile/Carmen_Cavaco/publication/317351248_Reconhecimen-to_validacao_e_certificacao_de_competencias_complexidade_e_novas_actividades_profissionais/links/5935cf1e45851553b6048253/Reconhecimento-validacao-e-certificacao-de-competencias-complexidade-e-novas-actividades-profissionais.pdf.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da Vida*. Bruxelas: Autor. Recuperado em 18 abril, 2017, de https://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000033814&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA.

Correia, J., A. (1998). *Para uma Teoria Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.

Couceiro, M. (2000). *Autoformação e coformação no feminino: abordagem existencial através de histórias de vida*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Revista Psicologia, Educação e Cultura, 12 (2), pp.335-380. Recuperado em 2 agosto, 2017, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigacao_Accao_Metodologias.PDF.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições ASA.

Dominicé, P. (1988). *O que a vida lhes ensinou*. In A. Nóvoa, & M. Finger (Eds.). *O método auto(biográfico) e a formação* (pp.133-153). Lisboa: Ministério da Saúde.

Fernandes, P., & Trindade, S. (2004). *O impacto de reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional.

- Ferreira, P. (2007). *Guia do animador na formação de adultos* (6a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, Cortez.
- Gomes, M., Martins, I., Umbelino, A., Oliveira, J., Bentes, J., Abrantes, P., Deus, J. Rafael, I., Bastos, M., Brogueira, P., Monteiro, D., Soares, A., Gomes, C., Videira, J., Grosso, M., & Martinho, T. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Éticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jobert, G. (2007). *Os formadores de adultos e a ideologia da mudança*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 33-42. Recuperado em 17 janeiro, 2017, de <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1207/655>.
- Josso, M. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Le Boterf, G. (2001). *Da engenharia da formação à engenharia das competências: Que abordagens? Que actores? Que evolução?*. In P. Carré, & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação* (pp. 355-373). Lisboa: Instituto Piaget.
- Leedy, P., & Ormrod, J. (2013). *Practical Research: Planning and Design* (10a ed.). Boston: Pearson.
- Lieury, A., & Fenouillet (2000). *Motivação e aproveitamento escolar*. São Paulo: Edições Loyola.
- Matos, M., & Gaspar, T. (2004). *Adolescentes Portugueses: Riscos e Protecção*. Lisboa: FMH.

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EduSer: Revista de educação, 2 (2), pp.49-65. Recuperado em 2 agosto, 2017, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/Oestudodecaso comoestrategiadeinvestigaCAoemeducaCAo.pdf>.
- Mendonça, M., & Carneiro, M. (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades, Primeiros Estudos da Avaliação Externa: Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como Acção de Política Pública Educativa*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I. P. e Universidade Católica Portuguesa.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *A investigação-Acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. EduSer: Revista de Educação, 2 (2), 66-83. Recuperado em 10 julho, 2017, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3962/1/AInvestigaCAo-acCAoocomosuporteao desenvolvimento.pdf>.
- Monteiro, A., Ramos, C., Ambrósio, C., Ventura, C., Rainha, E., Pimenta, H., Ferreira, I., Velho, J., Branquinho, O., Garcia, P., Simões, P., Sacarrão, S., & Martins, T. (2016). *Diagnóstico Social 2015-2017 – Rede Social de Seia*. Recuperado em 25 julho, 2017, de http://www.cm-seia.pt/images/pdf/diagnostico_social_e_pds_2015_1017.pdf.
- MTSS & ME (2006). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa*. Lisboa: Autor. Recuperado em 2 abril, 2016, de http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_oportunidades.pdf.
- Morin, E. (2000). *Os sete Saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: 2000.
- Nóvoa, A. (1988). *A formação tem que passar por aqui: As histórias de vida no projecto prosalus*. In A. Nóvoa, & M. Finger (Eds), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 109-130). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nóvoa, A., & Rodrigues, C. (2005). *Prefácio*. In R. Canário, & B. Cabrito. *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva – portfolios*. Porto: Edições ASA.
- Pires, A. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e Competências*.

Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Pires, A. (2007). *Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática Educativa*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20. Recuperado em 25 julho, 2017, de https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/32501/mod_glossary/.../9571/sisifo0201.pdf.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

UNESCO (1998). *V conferência internacional sobre educação de adultos. Hamburgo 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.

Viana, C., & Valente, L. (2016). *Centros “Qualifica” e projecto-piloto do Ensino Recorrente*. Recuperado em 15 agosto, 2017, de <https://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/centros-qualifica-e-projecto-piloto-do-ensino-recorrente>.

Villas Boas, B. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.

Legislação Consultada

Despacho n.º 1971/2017, DR nº48, Série II de 8 de março (2017)

Autoriza a criação e funcionamento dos Centros Qualifica.

Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto (2016)

Procede à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica.

Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março (2013)

Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros de Qualificação e Ensino Profissional.

Decreto - Lei n.º 36/2012 de 15 de fevereiro (2012)

Aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., (ANQEP).

Despacho n.º 14310/2008 de 23 de maio (2008)

Define um conjunto de orientações relativamente ao funcionamento dos Centros Novas Oportunidades e ao desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e de modalidades de formação integradas no Sistema Nacional de Qualificações.

Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio (2008)

Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, incluindo o encaminhamento para formação e o reconhecimento, validação e certificação de competências.

Decreto - Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro (2007)

Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento.

Decreto-Lei n.º 276 C/ 2007 de 31 de julho (2007)

Aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Despacho conjunto n.º 276/2006 de 22 de março (2006)

Criação do CNO da EDP Valor, Gestão Integrada de Serviços, S.A. (alteração da designação).

Decreto - Lei n.º 208/2002 de 17 de outubro (2002)

Criação da Direção Geral de Formação Vocacional, a qual sucedeu à ANEFA.

Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de setembro (2001)

Cria uma Rede Nacional de Centros RVCC.

Despacho conjunto n.º 262/ 2001 de 22 de março (2001)

Define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da Medida “Educação e Formação ao Longo da Vida” e “Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimento e Competências Adquiridas ao Longo da Vida.

Despacho conjunto n.º 919-A 2001 de 8 de Outubro (2001)

Criação do Centro de RVCC com a designação de Mudança e Recursos Humanos, S. A. – Grupo EDP.

Decreto - Lei n.º 387/99 de 28 de setembro (1999)

Define a natureza, as atribuições, a estrutura e o funcionamento da ANEFA.

Anexos

CARATERÍSTICAS DA AMOSTRA

Formandos	Sexo	Idade	Habilitações literárias	Situação profissional
1	Masculino	63	6º ano	Reformado
2	Masculino	61	6º ano	Reformado/ Comandante dos Bombeiros
3	Feminino	58	6º ano	Desempregada
4	Feminino	56	6º ano	Desempregada
5	Masculino	54	6º ano	Empregado por conta própria (Hotelaria)
6	Masculino	53	6º ano	Empregado por conta de outrem (GNR)
7	Feminino	53	7º ano	Empregada por conta de outrem (Empregada fabril)
8	Masculino	50	6º ano	Desempregado
9	Feminino	49	7º ano	Desempregada
10	Feminino	48	7º ano	Empregada por conta própria (Comércio)
11	Masculino	46	8º ano	Empregado por conta de outrem (Bombeiro)
12	Feminino	38	7º ano	Empregada por conta própria (Empregada de Limpeza)

Questionário inicial

A UTILIZAÇÃO DAS TIC NO SEU DIA-A-DIA

Este questionário inicial pretende fazer um levantamento sobre as práticas e os conhecimentos que os adultos têm sobre esta temática.

Assinale com uma cruz (X) a resposta que melhor corresponde à sua situação.

1. No seu dia-a-dia, utiliza ...

	SIM	NÃO
televisão?		
videogravador/ DVD?		
máquina de lavar roupa?		
máquina de lavar louça?		
máquina fotográfica?		
câmara de Video?		
cartão multibanco?		
telemóvel?		
computador?		

2. Com que frequência utiliza...

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
o <i>Word</i> ?			
o <i>Excel</i> ?			
o <i>PowerPoint</i> ?			
a <i>Internet</i> para pesquisar?			
o correio eletrónico?			
as Redes Sociais?			
o <i>Paint</i> ?			
a Calculadora?			

Anexo 3

**ESTRUTURA DA ÁREA DE COMPETÊNCIA DE
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	
UNIDADES DE COMPETÊNCIAS	
Nível B1	
TIC 1A	- Operar, em segurança, equipamento tecnológico diverso, usado no quotidiano.
TIC 1B	- Realizar operações básicas no computador.
TIC 1C	- Utilizar as funções básicas de um programa de processamento de texto.
TIC 1D	- Usar a Internet para obter informação.
Nível B2	
TIC 2A	- Operar, em segurança, equipamento tecnológico diverso.
TIC 2B	- Realizar, em segurança, operações várias no computador.
TIC 2C	- Utilizar um programa de processamento de texto.
TIC 2D	- Usar a Internet para obter e transmitir informação.
Nível B3	
TIC 3A	- Operar, em segurança, equipamento tecnológico, designadamente o computador.
TIC 3B	- Utilizar uma aplicação de folhas de cálculo.
TIC 3C	- Utilizar um programa de processamento de texto e de apresentação de informação.
TIC 3D	- Usar a Internet para obter, transmitir e publicar informação.

Fonte: Alonso *et al.* (2002, p.19).

Área de Competência de Tecnologias de Informação e Comunicação

Nível B3

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA
<p>3A – Operar, em Segurança, equipamento tecnológico, designadamente o computador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Opera equipamento tecnológico diversificado (por exemplo: câmara de vídeo, videogravador/DVD, televisão, máquina de lavar, caixa multibanco, telemóvel, sonda, sistema de rega, etc.); ■ Reconhece os fatores de risco e as precauções a tomar quando se trabalha com determinado tipo de equipamento tecnológico: ligações seguras, postura, fadiga visual, etc.; ■ Distingue diferentes tipos de computadores (PC, portátil) ao nível de preço, tipo de utilização, entre outras características; ■ Abre, redimensiona e fecha uma janela do ambiente de trabalho; ■ Configura no computador hora, data, propriedades do monitor, fundo e proteção do ecrã,...; ■ Cria um atalho para um ficheiro e muda o nome; ■ Usa acessórios do sistema operativo: calculadora; jogos; <i>paint</i>; ■ Reconhece as formas de propagação dos vírus informáticos e seus perigos; ■ Ativa um programa antivírus e suas opções de segurança.
<p>3B – Utilizar uma aplicação de folhas de cálculo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cria uma nova folha de cálculo; ■ Insere números e textos em células e formata-os; ■ Adiciona limites, cores e padrões; ■ Utiliza fórmulas lógicas e aritméticas numa célula; ■ Utiliza diferentes formas de notação; ■ Apresenta os números de uma célula em percentagem; ■ Importa para a folha uma imagem, ou texto; ■ Cria diferentes estilos de gráfico para analisar informação e modifica-os; ■ Exporta uma folha de cálculo ou gráfico; ■ Utiliza uma lista como uma base de dados; ■ Usa as funções de base de dados para gerir e analisar os dados de uma lista.

<p>3C – Utilizar um programa de processamento de texto e de apresentação de informação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cria um documento, insere texto, imagens e tabelas e formata-os; ■ Insere números de página, cabeçalho e notas de rodapé num documento; ■ Insere texto automático num documento; ■ Formata o documento em colunas; ■ Abre um programa de apresentação; ■ Cria uma nova apresentação; ■ Adiciona texto e imagem à apresentação; ■ Utiliza as ferramentas de cortar, copiar e colar texto ou imagem; ■ Insere um duplicado do diapositivo e altera o seu conteúdo; ■ Adiciona efeitos de animação e transição aos diapositivos; ■ Realiza uma apresentação.
<p>3D – Usar a Internet para obter, transmitir e publicar informação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identifica os elementos necessários para ligar um computador à Internet; ■ Compara as ofertas dos diferentes fornecedores de serviços; ■ Identifica e interpreta vocabulário específico usado na Internet; ■ Inicia um programa de navegação (<i>browser</i>) na Web e abre um endereço da Net; ■ Reconhece as funções das diferentes barras do programa de navegação: barras de ferramentas, barra de estado...; ■ Pesquisa em diferentes motores de busca, utilizando ou não palavra-chave; ■ Cria uma caixa de correio pessoal e organiza um livro de endereços; ■ Lê, apaga e envia mensagens, com ou sem ficheiro anexo; ■ Identifica os cuidados a ter, relativamente a os vírus informáticos, no recebimento de ficheiros em anexo; ■ Utiliza informação recebida via internet, noutros suportes; ■ Identifica as regras de utilização das salas de conversação; ■ Escolhe uma alcunha (<i>nickname</i>) e entra numa sala de conversação; ■ Identifica as vantagens e desvantagens deste tipo de serviço; ■ Cria um sítio (<i>site</i>) com uma aplicação de apresentações (por ex. <i>MPublisher</i>) ou uma aplicação de edição e gestão (por ex. <i>MFrontPage</i>); ■ Modifica o <i>design</i> e esquema de cores (no caso do <i>Publisher</i>); ■ Insere <i>links</i>, texto, imagens próprias ou de uma galeria de imagens e pré visualiza-as num programa de navegação; ■ Usa uma aplicação FTP (<i>File Transfer Protocol</i>) para fazer a transferência das páginas (<i>upload</i>) para um servidor público.

Fonte: Alonso *et al.* (2002, p.19).