UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

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

Maria Joana de Santos Inácio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO: FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

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

Maria Joana de Santos Inácio

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Helena Broglia Mendes
Barbosa da Costa Salema

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO: FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

2009

RESUMO

Aprender a aprender constitui-se numa competência-chave definida pelo quadro de referência europeu sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. No contexto do quadro actual de medidas políticas educativas, a Iniciativa Novas Oportunidades surge como uma estratégia governamental que visa a implementação das directrizes do Conselho Europeu de Lisboa de 2000, constituindo-se como medida que aponta para objectivos que enalteçam os pressupostos sobre o desenvolvimento de uma cidadania activa e o apoio à empregabilidade. O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) apresenta-se como dispositivo formal de educação e formação de adultos que compreende a certificação escolar e/ou profissional de adultos pouco escolarizados, que se baseia nas aprendizagens experienciais e no incentivo à (re) elaboração de um projecto de vida.

Neste contexto a presente investigação – estudo de caso intrínseco e duplo – descreve e analisa as percepções sobre a competência de aprender a aprender com objectivo de compreender como é percebida e identificada pelos intervenientes directos e indirectos ao processo de RVCC.

Constituem-se participantes do estudo dois centros de novas oportunidades (CNO). Neste sentido, a recolha de dados inclui uma perspectiva sistémica e holística, tendo sido solicitado a participação de coordenadores, profissionais de RVC, formadores e candidatos adultos em processo de reconhecimento de ambos os CNO, por meio de entrevistas semi-estruturadas, questionários e tarefas de inspiração projectiva.

A análise dos resultados aponta para uma convergência de perspectivas no que concerne as práticas e os pressupostos metodológicos do processo de RVCC, verificando-se também que a definição da competência de aprender a aprender se mostra tarefa complexa e ambígua. Contudo, é identificável a presença das três dimensões estruturantes dessa competência – dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva – sendo que esta última não é explicitamente desenvolvida e avaliada no processo de RVCC, ainda que subentenda e se perspetive como fundamental no exercício do reconhecimento de competências.

Recomenda-se a mudança de práticas e de posturas no seio das equipas dos CNO, em particular, e na sociedade civil, em geral, para que o desenvolvimento do pensamento metacognitivo sustente uma educação reflexiva sobre os processos de aprendizagem ao longo da vida e se torne numa estratégia pedagógica global

viabilizando a autonomia do pensar e do agir subjacentes à competência de aprender a aprender.

Palavras-chave: Aprender a aprender, Metacognição, Educação e Formação de Adultos, Processo RVCC, Aprendizagem ao Longo da Vida.

ABSTRACT

Learning to learn is in a key competence defined by the European frame of reference on key competences for lifelong learning. Within the current framework of policies and educational measures, the New Opportunities Initiative is a government strategy aimed at implementing the guidelines of the Lisbon European Council in 2000, in order to promote the assumptions on the development active citizenship and employability support. The process of recognition, validation and certification of competences (RVCC) is presented as a formal education and training process that includes school and professional certification of poorly educated adults, based on experiential learning and encouragement to of (re) develop a project of life.

In this context the present investigation - an intrinsic and double case study - describes and analyzes the perceptions about the competence of learning to learn in order to understand how it is perceived and identified by the RVCC actors directly and indirectly.

Two centers new opportunities (CNO) participated in the study. Data collection includes a holistic and systemic perspective, requesting participation of coordinators, RVC professionals, trainers and candidates in the process of recognition of both CNO through semi-structured interviews, questionnaires and inspiration projective tasks.

The results points to a convergence of views in what regards practices and methodological assumptions of the RVCC and shows that the definition of responsibility of learning to learn seems complex and ambiguous. However, the presence of three-dimensional structure of power - emotional dimensions, cognitive and metacognitive – is identified the latter is not explicitly developed and evaluated in the RVCC process, even if it is understood as essential to skill recognition.

Changes in practices and attitudes within the teams of the CNO, in particular, and civil society is recommended so that the development of metacognitive thinking education sustains reflective learning processes throughout life and becomes a global educational strategy allowing the autonomy of thinking and acting behind the power of learning to learn.

Keywords: Learning to learn, Metacognition, Education and Training of Adults, RVCC process, lifelong learning.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo apoio incondicional em todo o meu percurso de vida, co-autores da minha história de vida.

À minha irmã que constitui um papel de espelho onde nela posso reflectir, também, um contributo e estímulo aos desafios que a vida oferece. Ao meu cunhado pelo exemplo de que a aprendizagem é inesgotável e a fonte de saberes se encontra no próprio.

Aos meus amigos e colegas de percursos tão díspares, mas complementares à minha contínua aprendizagem como ser aprendiz. São fonte ininterrupta de saberes, cuja partilha e apoio se mostram fundamentais para a sustentabilidade da minha identidade. Não poderei de deixar de agradecer profundamente o apoio e reforço contínuo do amigo e colega que partilha o nome do meu gato.

Aos participantes do estudo – coordenadores, profissionais de RVC, formadores e candidatos – dos Centros de Novas Oportunidades do Centro Naval de Ensino a Distância (CNED) e INOVINTER – Centro de Formação e Inovação Tecnológica, pela disponibilidade, colaboração e, fundamentalmente, pela partilha de experiências.

Não posso deixar de agradecer, especificamente, o apoio e incentivo dos meus colegas de trabalho no Centro de Novas Oportunidades do INOVINTER que partilharam comigo o desafio da gestão de tempo e de metas! Um muito obrigado à minha coordenadora, Paula Pedro, pela disponibilidade, pelo carinho e, fundamentalmente, pelos teus momentos de escuta activa.

Por fim, um muito obrigado à minha orientadora – Professora Doutora Maria Helena Salema - pela confiança que depositou em mim, pelo carinho que abraçou este projecto, pelo constante apoio e reforço positivo, pela partilha de saberes e pelo estímulo permanente à autonomia e aprendizagem decorrentes deste desafio.

A todos dedico este trabalho, a quem ler que sirva de balanço das suas competências e que possa contribuir para momentos reflexivos...

... Ao meu sobrinho Guilherme que o mundo é agora uma feliz descoberta e que possa ser sempre palco de novas aprendizagens. Espero que um dia ao leres este trabalho possas ser o exemplo vivo da aprendizagem ao longo da vida!

ÍNDICE GERAL

Resumo	i
Abstract.....	iii
Agradecimentos.....	v
Índice geral	vii
Índice de quadros e figuras.....	ix
Capítulo 1	1
Introdução.....	1
1.1. Contexto	1
1.2. Problematização.....	2
1.3. Estrutura	5
Capítulo 2	7
Quadro de referência teórico	7
2.1. Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC)	7
2.2. Educação e formação de adultos: Revisitando conceitos-chave	15
2.3. Aprender a aprender	20
Capítulo 3	37
Metodologia.....	37
3.1. Opções metodológicas.....	37
3.1.1. Abordagem interpretativa.....	37
3.1.2. Estudo de caso	37
3.1.3. Participantes	39
3.2. Instrumentos de recolha de dados.....	43
3.2.1. Entrevista semi-estruturada	43
3.2.2. Questionário	45
3.2.3. Tarefas de inspiração projectiva.....	47
3.2.4. Síntese dos instrumentos de recolha de dados.....	48
3.3. Procedimentos	49
3.3.1. Recolha de dados	49
3.3.2. Análise dos dados	50
Capítulo 4	53
Resultados: Apresentação e discussão.....	53
4.1. Estudo piloto.....	53
4.2. Estudo de caso duplo	55
4.2.1. Estudo de caso 1: CNO do CNED.....	57
4.2.2. Estudo de caso 2: CNO do INOVINTER.....	69
4.2.3. Comparando os estudos de caso	91
Capítulo 5	97
Considerações finais	97
5.1. Aprender a aprender no processo de RVCC: Uma competência a explorar	97
5.2. Limitações: Uma reflexão pessoal.....	99
5.3. Contributos: Promover o aprender a aprender.....	100
Referências bibliográficas	105
Anexos.....	111
Anexo 1	113
Pedido de autorização (PA)	113
Anexo 2	117
Tarefas de inspiração projectiva (TIP)	117
Anexo 3	121

Guião de questões para a entrevista (E).....	121
Anexo 4	127
Questionário para a equipa técnico-pedagógica (Q1).....	127
Anexo 5	133
Questionário para candidatos em processo de RVCC (Q2)	133

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Comparação sumária entre os dois CNO	41
Quadro 2 - Síntese informativa dos participantes por cada CNO	42
Quadro 3 - Guião orientador para a elaboração de questões da entrevista semi- estruturada (E)	44
Quadro 4 - Guião de elaboração de questionário para a equipa técnico-pedagógica (Q1)	46
Quadro 5 - Guião de elaboração de questionário para os candidatos em processo de RVCC (Q2).....	46
Quadro 6 - Síntese dos instrumentos de recolha de dados, participantes e objectivos...	48
Quadro 7 - Síntese da caracterização da equipa: Estudo de caso 1	58
Quadro 8 - Síntese da caracterização de candidatos em processo de RVCC: Estudo de caso 1	59
Quadro 9 - Síntese da caracterização da equipa: Estudo de caso 2	71
Quadro 10 - Síntese da caracterização de candidatos em processo de RVCC: Estudo de caso 2	72
Quadro 11 - Resumo e comparação entre os dois estudos de caso.....	95
Figura 1 - LF (Q2, questão 3.4, p. 3)	64
Figura 2 - LF (Q2, questão 3.4., p. 4)	64
Figura 3 - MC (Q2, questão 3.4., p. 3)	65
Figura 4 - MC (Q2, questão 3.4., p. 4)	65
Figura 5 - MF (Q2, questão 3.4., p. 3)	66
Figura 6 - MF (Q2, questão 3.4., p. 4)	66
Figura 7 - RC (Q2, questão 3.4., p. 3)	84
Figura 8 - RC (Q2, questão 3.4., p. 4)	85
Figura 9 - FD (Q2, questão 3.4., p. 3)	85
Figura 10 - FD (Q2, questão 3.4., p. 4)	86
Figura 11 - PF (Q2, questão 3.4., p. 3)	86
Figura 12 - PF (Q2, questão 3.4., p. 4)	87

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1. CONTEXTO

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

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

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

É no quadro da Iniciativa Novas Oportunidades que o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) se reforça como uma modalidade de educação e formação de adultos alternativa. O processo de reconhecimento tem por objectivo valorizar as aprendizagens experienciais do adulto, permitindo-lhe a obtenção de certificação escolar e/ou profissional através da validação de competências adquiridas ao longo da vida. O programa Novas Oportunidades corrobora e sustenta a operacionalização dos objectivos do quadro de referência europeu sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, estabelecendo oito competências essenciais, consideradas como “necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego” (Comissão Europeia, 2006, p. 13). O quadro de referência sustenta que as oito competências – comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas

em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; e sensibilidade e expressão culturais – são uma “combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto” (Comissão Europeia, 2006, p.13) e que reforçam a estratégia global defendida pelo Conselho Europeu de 2000.

A Iniciativa Novas Oportunidades corrobora e sustenta a existência de uma política pública nacional que “pretende responder às identificadas fragilidades dos sistemas de educação e de formação e, consequentemente, elevar os níveis de produtividade, de competitividade e de desenvolvimento humano” (Mendonça & Carneiro, 2009, p.65) e que reforça os objectivos da estratégia da aprendizagem ao longo da vida – “caminhar para uma sociedade do conhecimento avançada com desenvolvimento económico sustentável (...)” (Antunes, 2008, p. 154).

Neste sentido, numa sociedade onde as políticas educativas e económicas sustentam linhas orientadoras para novas práticas no contexto da educação e formação de adultos, nomeadamente, o processo de RVCC é perspectivado como um dispositivo novo e fértil para a exploração e reflexão sobre os seus actores e formas de intervenção. Por conseguinte, torna-se fundamental compreender de que forma neste cenário a competência de aprender a aprender é veiculada e passível de ser promovida, com o intuito de reforçar o sucesso dos programas institucionais, mas sobretudo incitar à autonomia do sujeito aprendente, que é cidadão e se pretende activo e interventivo no contexto competitivo da sociedade actual.

1.2. PROBLEMATIZAÇÃO

No contexto educativo a investigação “tem por objectivo promover a educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa” (Sousa, 2005, p. 29). Nesse sentido a investigação corresponde a um processo de análise, avaliação, exploração e reflexão de fenómenos sociais e educativos, designadamente no que concerne as ciências da educação. A definição do problema corresponde ao “objectivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta” (Sousa, 2005, p. 44). Almeida e Freire (2003) sistematizam um conjunto de características de apreciação a considerar na formulação de um problema, nomeadamente:

O problema deve, pelo menos, ser concreto ou real (...); O problema deve reunir as condições para ser estudado (...) e poder ser operacionalizado (...); O problema deve ser relevante para a teoria e/ou prática (...); O problema deve estar formulado de uma forma suficientemente clara e perceptível por outros investigadores (...). (p. 41)

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

A aprendizagem ao longo da vida é entendida como um processo contínuo, que pressupõe ao indivíduo autonomia e motivação para aprender a aprender. Esta competência, aliás, assume o seguinte pressuposto:

Adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento. Aprender a aprender obriga os aprendentes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados. (Comissão Europeia, 2006, p. 16)

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

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

Por conseguinte, pretende-se descrever e analisar não só a competência de aprender a aprender, como compreender de que forma é passível a sua avaliação e/ou promoção em dois contextos específicos, dois CNO.

Por um lado, e na medida em que o coordenador de um CNO reúne as funções sistémicas da articulação dos princípios e metodologias orientadoras do processo de RVCC, mediando as práticas e as directrizes entre a equipa técnico-pedagógica e a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), que se torna pertinente assumir as perspectivas deste interveniente. Por outro lado, torna-se crucial para um olhar sistémico e holístico sobre a problemática a auscultação das opiniões e perspectivas dos restantes elementos da equipa, nomeadamente profissionais de RVC e formadores, pela proximidade e envolvimento directa com o processo e candidatos, a par do próprio candidato em processo de RVCC, sendo este o protagonista do processo de RVCC, assumindo uma dupla responsabilidade de autor e actor do reconhecimento de competências.

Em suma, pretende-se com a presente investigação compreender de que forma a competência de aprender a aprender é veiculada num dispositivo de educação e formação de adultos, distinto dos contextos formais de aprendizagem, nomeadamente do contexto escolar, procurando-se junto dos seus intervenientes directos e indirectos analisar as suas perspectivas e práticas.

Neste sentido, colocam-se as seguintes questões orientadoras:

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

Às questões colocadas no âmbito da problemática sobre a competência de aprender a aprender no processo de RVCC, associam-se os seguintes objectivos:

- Analisar como é percebida a competência de aprender a aprender;
- Identificar as dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva que estão presentes no contexto do processo de RVCC;
- Descrever sobre as práticas do CNO, da equipa técnico-pedagógica e as estratégias que o candidato em processo utiliza no reconhecimento de competências;
- Compreender de que forma as metodologias veiculadas no processo de RVCC permitem avaliar e/ou promover a competência de aprender a aprender;
- Explorar de que forma o processo de RVCC se constitui num instrumento de avaliação e/ou promoção da competência de aprender a aprender.

Os estudos realizados na União Europeia, a esse propósito, servem de estímulo à reflexão, bem como os estudos e projectos nacionais que se debruçam sobre a promoção do sucesso escolar e desenvolvimento do pensamento metacognitivo em dispositivos de educação e formação.

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

1.3. ESTRUTURA

A dissertação que se apresenta encontra-se organizada pelos seguintes capítulos:

Capítulo 1 - Introdução: onde se apresenta a pertinência da temática da investigação à luz do contexto político, social, económico e educativo; se identifica o problema e as questões orientadoras e se apresenta a estrutura do trabalho.

Capítulo 2 – Quadro de Referência Teórico: este capítulo encontra-se estruturado por 3 subcapítulos, com o intuito de apresentar a súmula referente ao

contexto teórico da problemática. No primeiro subcapítulo caracterizamos o processo de RVCC tendo em consideração a legislação e as directrizes teóricas e metodológicas que lhes estão associadas. O enquadramento dos pressupostos sobre a aprendizagem ao longo da vida torna-se premente para a compreensão do processo de reconhecimento de competências. No segundo subcapítulo apresenta-se uma abordagem holística e sintética sobre os vários conceitos-chave referentes à educação e formação de adultos, nomeadamente os conceitos de educação e formação de adultos, os movimentos históricos associados à evolução das perspectivas de educação e formação de adultos, as teorias e modelos de educação e formação de adultos, caracterizando conceitos como a andragogia, aprendizagem auto-dirigida, aprendizagem e formação experiencial e educação informal. No terceiro subcapítulo apresenta-se o aprender a aprender enquanto competência-chave definida pela União Europeia ancorada pela perspectiva sócio-cultural da aprendizagem. Identificam-se as dimensões estruturantes associadas à competência de aprender a aprender como mote à revisitação do conceito de metacognição. Caracteriza-se a metacognição com suporte a várias definições de investigadores, estudos, projectos e iniciativas europeias e nacionais. O enquadramento teórico procura fundamentar a sustentabilidade da complexidade e pertinência da problemática que se apresenta no capítulo seguinte.

Capítulo 3 – Metodologia: apresentam-se as opções metodológicas, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos adoptados, procurando-se fundamentar o desenho da investigação, enquadrada segundo uma abordagem interpretativa.

Capítulo 4 – Resultados: neste capítulo encontra-se a descrição e caracterização dos resultados, apresentando-se em jeito de narrativa os dados recolhidos sob as múltiplas perspectivas dos participantes acerca da problemática em estudo. O capítulo apresenta uma descrição inicial de resultados recolhidos previamente num estudo piloto, seguindo-se a apresentação e discussão dos resultados dos dois estudos de caso, culminando na comparação entre esses mesmos estudos de caso.

Capítulo 5 – Considerações Finais: no último capítulo apontam-se reflexões finais; identificam-se, a título auto-avaliativo, as limitações do estudo; apresentando-se, por fim, os contributos que a investigação oferece em termos de projectos de futuro, sendo que numa tese de dissertação não se encerra a finalização de uma investigação, mas a conclusão de uma etapa do trabalho que possibilite dar continuidade a novas investigações.

CAPÍTULO 2

QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

2.1. PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC)

Os adultos ‘são’ as suas experiências de vida e é essa realidade central que importa tornar consciente e dar forma no processo RVCC
(Gomes, 2006, p. 28)

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

Como definido na portaria nº 86/2007:

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências tem assumido um papel determinante no esforço da qualificação da população activa portuguesa, contribuindo decisiva e progressivamente para minorar ou mesmo ultrapassar algumas das séries debilidades que se fazem sentir, de forma incisiva, em matéria de habilitações escolares dos cidadãos adultos nacionais. (MTSS & ME, 2007 p. 295)

Nessa mesma portaria são apresentadas revisões à portaria nº1082-A/2001 que definia a criação de uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros de RVCC), concebido e organizado pela extinta Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Com a portaria nº 86/2007 surge a Iniciativa Novas Oportunidades – “programa de acção governativa com implicações sobretudo ao nível das políticas de educação, emprego e formação profissional” (MTSS & ME, 2007, p. 295). As revisões normativas assentam sobretudo na designação dos centros de RVCC por Centros de Novas Oportunidades e no alargamento do objectivo do processo de RVCC, que se baseia na melhoria dos níveis de certificação escolar dos adultos maiores de 18 anos que não possuam o nível básico ou secundário de escolaridade, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

No seguimento da criação do programa das Novas Oportunidades foi, também, criado a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ I. P.), organismo tutelado pelo

Ministério do Trabalho e da Solidariedade e pelo Ministério da Educação, que “tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.” (ME, 2006, pp. 7529-7530).

É, também, no ano de 2007 que é apresentada a Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades “um instrumento que 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, 2007, p. 5). Nesse documento estão definidos, como consta na Portaria nº 370/2008, “a missão, os princípios orientadores, os requisitos de estruturação do trabalho e os níveis de serviço a assegurar (...) tendo em vista a melhoria permanente da qualidade dos serviços prestados” (MTSS & ME, 2008, p. 2904). Neste sentido, a Carta de Qualidade assume-se como instrumento de orientação e monitorização. De referir que recentemente, mais precisamente há um ano, surgiu e decorre, ainda, um processo de avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades e da Rede de Centros, encomendada pela própria ANQ, sediada na Universidade Católica e coordenada por Roberto Carneiro, procurando-se imparcialidade e objectividade na avaliação e monitorização das práticas dos CNO.

Torna-se, pertinente, clarificar as funções de um CNO e as suas dimensões de intervenção, nomeadamente o Processo de RVCC.

Como consta na nota de apresentação da Carta de Qualidade “Os Centros de Novas Oportunidades constituem-se como agentes centrais na resposta ao desafio da qualificação dos adultos consagrado na Iniciativa Novas Oportunidades” (Canelas, 2007, p.5), assumindo-se como porta de entrada aos adultos maiores de 18 anos que não possuam os níveis básico e secundário de escolaridade. Tem como missão assegurar a oportunidade de qualificação e certificação escolar e/ou profissional, tendo por base o perfil e necessidades de cada adulto. Neste sentido, são definidos etapas de intervenção que sustentem os princípios orientadores de abertura e flexibilidade, confidencialidade, orientação para resultados, rigor e eficiência, responsabilidade e autonomia que assegurem “a qualidade e a 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, 2007, p.10).

Na seguinte figura apresenta-se de forma sumária as etapas de acolhimento, diagnóstico/triagem e encaminhamento.

Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades

Figura 1 - Fluxograma das etapas de intervenção dos CNO (Canelas, 2007, p. 20)

A etapa de acolhimento do adulto consiste, essencialmente, no atendimento e inscrição do candidato no CNO, realizando-se o esclarecimento sobre a missão deste e das etapas que conduzem ao encaminhamento para a oferta educativa e formativa que melhor se adequa ao perfil, necessidades e motivações do próprio.

A etapa de diagnóstico/triagem consiste na análise pormenorizada do perfil do candidato, procedendo-se à análise curricular, identificação de interesses e expectativas, averiguação das motivações e necessidades.

O encaminhamento concretiza a resposta formativa ou educativa que se coaduna com o perfil traçado. Existem várias hipóteses de encaminhamento, procedendo-se à ponderação e negociação entre as partes intervenientes – o adulto e a equipa técnico-pedagógica do CNO, estando sob a responsabilidade do primeiro a tomada de decisão. A opção de encaminhamento para ofertas externas ao CNO subentende a emissão do Plano Pessoal de Qualificação (PPQ) operacionalizando-se a oferta escolhida, designadamente Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos Profissionais, Ensino Recorrente, entre outras. O encaminhamento para processo RVCC implica a definição de um percurso assente nos três eixos de actuação: Reconhecimento, Validação e Certificação.

As três etapas de acolhimento, diagnóstico/triagem e encaminhamento são assegurados, actualmente, pela figura do técnico de diagnóstico e encaminhamento, podendo ser, também, desenvolvido pelo profissional de RVC.

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

Por contextos formais, não-formais e informais entende-se o definido pela Comissão das Comunidades Europeias (2000) que clarifica:

Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.

Aprendizagem não-formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais.

Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente á aprendizagem formal e não formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões. (p. 9)

O processo de RVCC escolar apresenta referenciais de Competências-Chave diferenciados para os níveis básico e secundário de certificação. Para o nível básico de certificação existe um Referencial de Competências-Chave organizado por quatro áreas de competência, nomeadamente, Linguagem e Comunicação (LC), Cidadania e Empregabilidade (CE), Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), definidos por níveis de complexidade de critérios de evidência referentes aos três níveis de certificação B1, B2 e B3, equivalentes ao 4º, 6º e 9º anos de escolaridade. Para o nível secundário o Referencial de Competências-Chave apresenta-se organizado por três áreas de competência, designadamente Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC), que compreende na totalidade um conjunto de 88 temas ou competências. O processo RVCC profissional é sustentado por um conjunto de

referenciais de formação profissional, devidamente identificados no Catálogo Nacional de Qualificações.

A seguinte figura sintetiza os eixos estruturantes do processo de RVCC:

Figura 2 - Fluxograma dos eixos estruturantes do processo de RVCC (Canelas, 2007, p. 21)

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

Nas sessões de reconhecimento o profissional de RVC promove actividades que suscitem no adulto o questionamento e a reflexão. Assume, por conseguinte, o papel de mediador que acompanha e orienta o adulto na construção do PRA através de uma metodologia de resolução de situações-problema, orientando o adulto na re-elaboração e re-avaliação da sua experiência e a sua projecção na realidade numa dimensão retrospectiva e prospectiva (Pires, 2007). O objectivo é o de orientar o adulto no reconhecimento das suas competências e de que forma estas são transferidas, adaptadas,

alteradas e/ou renovadas. Tal é desenvolvido na base da multiplicidade de contextos de aprendizagem e tem como elemento chave a experiência do sujeito. Neste sentido, o papel de profissional de RVC assenta em três tipos de registos, tipologia apresentada por Robert Stahl (2001, citado por Cavaco, 2007): registo de escuta – na construção da narrativa através de questionamento e reflexão; registo de análise – no diagnóstico de competências do adulto; registo de influência – na promoção de tomada de consciência das competências adquiridas ao longo da vida. Desta forma, assume funções de animador, de educador e de acompanhador.

Cabe à restante equipa, nomeadamente formadores, a descodificação, o balanço e demonstração de competências, e a formação complementar. O PRA constitui o conjunto de evidências e reflexões realizadas pelo adulto com o apoio, a orientação e a supervisão da equipa técnico-pedagógica (profissionais e formadores), constituindo-se num documento vivo e dinâmico, objecto de validação, com apreciação posterior da figura do avaliador externo.

A seguinte figura sistematiza a metodologia subjacente ao reconhecimento de competências, indicada para o nível secundário, passível de ser aplicado para o nível básico, onde os elementos da equipa técnico-pedagógica se assumem como “tutores” neste processo de mediação, de mundos, culturas e experiências de aprendizagem tão distintas”. (Gomes, 2006, p. 28)

Figura 3 - Matriz conceptual dos elementos metodológicos em processos RVCC – nível secundário (Gomes, 2006, p. 28)

O eixo de validação compreende a realização de uma sessão de júri onde é desenvolvido o confronto e a avaliação do PRA à luz do Referencial de Competências-Chave, identificando-se as competências validadas e/ou a evidenciar. É uma sessão

conduzida por toda a equipa técnico-pedagógica e que conduz à certificação (total ou parcial) ou formação complementar, de forma a suprir as lacunas residuais identificadas.

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

O processo de RVCC assume-se num dispositivo de formação e educação de adultos que enaltece o direito à aprendizagem do adulto e, como afirma Cardinet (1989, citado por Leitão, 2002) “o reconhecimento de saberes adquiridos que decorrem da experiência, qualquer que ela seja, acaba por constituir um direito fundamental do indivíduo”. (p.10)

Em suma, o processo de RVCC constitui-se num dispositivo que se caracteriza, como refere Gomes (2006) por “privilegiar a aprendizagem ao longo da vida, e os contextos informais e não-formais de aquisição e desenvolvimento de competências e saberes, a par com os contextos formais de aprendizagem” e “que se desenvolvem ao ritmo próprio do candidato adulto, partem das suas experiências de vida e consolidam percursos de auto-aprendizagem, reflexividade pessoal e formação individual” (p. 13). O processo de RVCC enaltece, assim, os percursos não-formais e informais do adulto, reforçando a importância da crescente modalidade do reconhecimento e validação das competências desenvolvidas em contextos que não sejam exclusivamente formais, tal como é expresso na recente publicação do relatório do Centro Europeu para o Desenvolvimento e Orientação Vocacional (CEDEFOP) que sublinha o facto de que “a validação é percebida como elemento importante das políticas educativas, formação e emprego” (CEDEFOP, 2009, p. 16), e que sustenta uma mais-valia sobre as aprendizagens decorrentes em múltiplos e diferenciados contextos. Sendo que é reconhecido a importância dessas aprendizagens fora do contexto formal e tradicional das instituições educativas.

Neste sentido, o processo de RVCC corrobora não só com a estratégia defendida pelo Conselho Europeu de 2000, como protagoniza os princípios subjacentes ao Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida resultante desse Conselho,

reforçando a “importância da aprendizagem ao longo da vida para todos nas ‘novas economias’ da Era do Conhecimento” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 7). O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida sublinha a pertinência de uma estratégia que promova “uma cidadania activa e o fomento da empregabilidade” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 4) que corrobora com os objectivos previamente definidos pela Conferência da UNESCO sobre a Educação de Adultos de 1997:

Promover a cidadania activa, melhorando a democracia participativa a fim de criar comunidades educativas;

Reconhecer o direito à aprendizagem para toda a população adulta e adoptar uma concepção alargada de educação de adultos;

Garantir que os conhecimentos e capacidades informalmente adquiridos são plenamente reconhecidos. (UNESCO, 1997, pp. 4-5)

Estes objectivos reforçam não só o direito à educação de adultos como:

(...) torna-se (numa) chave para o século XXI. É simultaneamente, uma consequência de uma cidadania activa e uma condição para a participação plena na sociedade. (...) Por Educação de Adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazer, simultaneamente, as suas próprias necessidades e as da sociedade. (UNESCO, 1997, p. 7)

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

Por conseguinte, o candidato adulto é percebido como activo e responsável pela sua trajectória enquanto sujeito idiossincrático e como agente social e participativo na sua comunidade e sociedade. O processo contínuo que a aprendizagem ao longo da vida pressupõe coloca “a tónica no tempo: aprender durante uma vida” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p.10) em todos os seus domínios – lifelong e life wide, respectivamente. E é nos seus diferentes domínios ou contextos de aprendizagem que o adulto participa e é actor, sendo esse o cenário do reconhecimento de competências. Por

consequente, o processo de RVCC assenta numa “pedagogia orientada para a autonomia dos adultos (que) passa necessariamente por uma acção consciente do sujeito envolvido, que o torne capaz de se ‘projectar’”. (Gomes, 2006, p. 28)

2.2. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: REVISITANDO CONCEITOS-CHAVE

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo.
(Freire, citado por Ferreira, 2007, p. 27)

Segundo Cavaco (2002), “o termo educação de adultos apresenta-se polissémico, pois compreende (...) a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida (...) quer sejam formais, não formais ou informais” (pp. 17-18).

Educação e/ou Formação são dois conceitos que se articulam e são muitas vezes considerados sinónimos, ainda que possam suscitar questões de dualidade.

Contudo, optamos por assumir a perspectiva de que a educação de adultos pressupõe uma dimensão vasta que subentende a formação como “um processo que se confunde com a própria vida dos adultos” (Nóvoa, in Canário, 2000, p.5), constituindo-se como “um meio privilegiado para dar forma a projectos de transformação interior e exterior” (Ferreira, 2007, p. 23) do indivíduo. Como afirma Nóvoa (1988), “a formação é sempre um processo de transformação individual na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)” (p. 128). O processo de transformação pressupõe uma estratégia de auto-formação em resposta ao “ninguém educa ninguém”. Contudo, adota simultaneamente uma perspectiva de participação activa do indivíduo na óptica de que é na interacção e na colaboração com os outros que se materializa a experiência social que está subjacente na formação.

Neste sentido, assume-se a leitura de Pineau (1983, 1991, citado por Canário, 2000) de que a formação se constitui num processo tripolar, em que a “dimensão auto desempenha o papel articulador fundamental entre os ‘três mestres’ da educação de cada um de nós: o eu (auto-formação), os outros (hetero-formação), as coisas (ecoformação)” (p. 116). Esta perspectiva corrobora com a postura crítica de Paulo Freire quando diz que “os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”, assumindo que a vida é um espaço de educação em contínua formação na interacção e inter-relação com os outros e as coisas. Como afirma Dominicé (1988) “a educação é assim feita de

momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida” (p. 140), e é segundo uma postura reflexiva e crítica que o adulto em processo de RVCC, nomeadamente, é convidado a avaliar e procurar o significado das suas experiências vividas.

Procurando contextualizar o processo de RVCC à luz do contexto histórico da Educação, segundo o pensamento de Nóvoa (1988), caracterizaremos em termos sumários três momentos que colocaram em questão o modelo escolar: o movimento da Educação Nova (anos vinte), a Educação Permanente (anos setenta) e a reflexão epistemológica contemporânea.

Estes três movimentos surgem como forma de contestação ao paradigma escolar, na medida em que colocam em causa a separação entre os espaços de formação e os espaços de acção. O movimento da Educação Nova introduziu “uma autêntica revolução pedagógica no interior do sistema educativo” (Nóvoa, 1988, p. 111) ao proclamar e difundir os pressupostos da autonomia dos sujeitos, dos métodos activos, da valorização do aprender a aprender e do papel activo do indivíduo na sua aprendizagem. Este é o legado do movimento que ainda impera na actualidade no debate do sistema educativo. O movimento da Educação Permanente, reforça a ideia de que “o sucesso educativo passa pela capacidade de formar indivíduos capazes de se reciclarem permanentemente, aptos a adquirirem novas atitudes e capacidades, capazes de responderem eficazmente aos apelos constantes de mudança” (Nóvoa, 1988, p.112), colocando a tónica de que a aprendizagem é um contínuo devir e o adulto um ser em mudança. Este movimento sugere que a educação é global e permanente que “tem lugar em todas as idades e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência” (Nóvoa, 1988, p. 113), valorizando o aprender a ser. Coloca a ênfase de que o indivíduo é um ser inacabado e que a aprendizagem se constitui uma função da vida. O terceiro movimento coloca a tónica no “conceito de reflexividade crítica” (Nóvoa, 1988, p.115) na formação de adultos, reforçando a ideia do indivíduo a “pensar-se na acção” (Nóvoa, 1988, p.115). Este movimento defende que a formação é um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida. Gaston Pineau (Nóvoa, 1988):

Considera 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 trajectória de vida obriga a uma grande implicação e contribui uma tomada de consciência individual e colectiva (p. 116)

Neste sentido, este movimento coloca a tónica no adulto como actor e investigador na produção de saberes. É na própria pessoa que reside a génese da formação. A abordagem biográfica reforça a responsabilização do indivíduo na apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.

Sumariando as concepções de educação e formação, e tendo por base os momentos históricos e a evolução das perspectivas da educação e formação de adultos, “numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam a identidade” (Dominicé, 1988, p. 61) e em que a educação é entendida como uma “produção de si, por si” ou seja, “aprender para se construir, segundo um triplo processo de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade da qual se partilham os valores e em que se ocupa um lugar)” como afirma Bernard Charlot (citado por Canário, 2000, pp.109-110). O processo de RVCC inscreve-se neste contexto histórico e evolutivo, herdando os princípios dos três movimentos e reforçando o papel do adulto como construtor da sua história de vida.

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

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

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

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

No seguimento dos pressupostos da Educação Permanente, torna-se pertinente reflectir sobre os conceitos de educação informal, formação e aprendizagem experiencial, que corroboram os objectivos da estratégia e do processo da aprendizagem ao longo da vida, e que estão inscritos no processo de RVCC.

A formação experiencial inscreve-se no movimento da Educação Permanente e corrobora a ideia de que “o aprendente assume um papel activo na formação” (Courtois, 1995, citado por Cavaco, 2002, p. 28). A aprendizagem experiencial “surge com base na filosofia progressista e pragmática” (Cavaco, 2002, p.28) e tem subjacente um processo dinâmico de aquisição de saberes e competências e que se baseia numa lógica de recomposição dos saberes que são construídos e integrados nos saberes prévios (Pires, 2007). A reflexão – dimensão característica da aprendizagem experiencial – contribui para a transformação da pessoa e isso concorre para uma reconceptualização da sua identidade. Tendo por base esta concepção de aprendizagem experiencial poder-se-á verificar uma ruptura com a concepção positivista do conhecimento em prol de uma perspectiva holística - a pessoa em relação com o meio, com os outros e consigo mesma. (Pires, 2007).

Como afirma Coombs (citado por Pain, 1990, Cavaco, 2002, p.29) a educação informal é “o processo que ocorre ao longo da vida, através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes” constituindo-se numa modalidade educativa que está presente ao longo da vida do Homem, sem que haja, contudo, intencionalidade no processo de aprendizagem. Representa-se num continuum e como

complemento da educação formal e não formal. Ou seja, a educação informal ocorre ao longo da vida, de forma transversal, contemplando todos os contextos de aprendizagem.

O processo de RVCC contempla as três modalidades de educação – formal, não formal e informal, e centra-se na experiência do sujeito. O conceito de experiência é multidimensional e assume um carácter dinâmico. Contudo, como afirma Dominicé (1989, citado por Cavaco, 2007) “nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem” (p. 23). É neste sentido que a dimensão de reflexividade assume um papel central, na medida em que “para aprender é necessário compreender o sentido das experiências, ou seja, reflectir e tornar conscientes as experiências de vida” (Cavaco, 2002, p. 34). A experiência, no contexto de processo de RVCC, assume um lugar fundamental na história de vida do indivíduo que registou dificuldades ou não teve possibilidade de acesso à educação formal. É sobre a experiência que se baseia o processo de RVCC, tendo em consideração a transversalidade dos contextos de aprendizagem, procurando tornar conscientes os saberes experienciais. Segundo a perspectiva construtivista de Piaget,

A experiência anterior do sujeito funciona como uma matriz de acolhimento de informações segundo um duplo processo, por um lado de assimilação (integram-se informações, sem por em causa a estabilidade do sistema) e, por outro lado, de acomodação (as novas informações são conflituais com sistema e provocam mudança). (Canário, 2000, p. 112)

A aprendizagem experiencial apresenta-se, desta forma, como um “processo complexo de problematização e questionamento das experiências previamente adquiridas” (Cavaco, 2002, p. 35).

Vários são os autores que propõem tipologias do processo de formação experiencial, de forma a reflectir sobre o processo de aprendizagem. Kolb (Cavaco, 2002) propõe quatro etapas circulares – acção, experiência, reflexão e conceptualização – reflectindo as diferenças individuais no processo de aprendizagem, identificando quatro estilos de aprendizagem, tendo por base as especificidades preferenciais da pessoa. No seguimento da teoria de Kolb, Enriotti (Cavaco, 2002) propõe três fases do processo de formação experiencial: a fase de acção, a fase de reflexão e a fase de socialização. Eis a teoria que corrobora as dimensões de acção, próprias do sujeito aprendiz que é autónomo e activo no seu processo de aprendizagem; de reflexividade, necessária à apropriação de novos saberes integrados na experiência; de socialização,

que permita a consciencialização – o tornar explícitos os saberes - e a conscientização do indivíduo no mundo; dimensões que se coadunam com o movimento de Educação Permanente e com a estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida.

A transferência dos saberes experienciais depende, fundamentalmente, da pertinência da aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos numa determinada situação para outra. Bourgeois (1996a, citado por Cavaco, 2002) afirma, ainda, que “os conhecimentos têm mais oportunidade de ser transferidos quando são adquiridos em situações contextualizadas (...) e quando o aprendente sabe as funções e as condições da sua aplicabilidade” (p. 38). É neste sentido, que se procura, no âmbito do processo de RVCC, reflectir sobre o sentido das aprendizagens e o significado que assumem para o adulto, por forma a questionar a sua pertinência e aplicabilidade no reconhecimento das competências desenvolvidas e no seu projecto de vida futuro.

Em síntese, a educação informal concretiza-se através da experiência. Contudo, a prática do reconhecimento dos adquiridos experienciais não se baseia na cumulatividade dos saberes experienciais “mas na capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa” (Canário, 2000, p. 112). É segundo esta perspectiva, que a aprendizagem se assume como um processo contínuo de interacção participativa e colaborativa entre o indivíduo, os outros e o meio, desencadeando a construção e a reconstrução de competências nos mais variados domínios. Aprender é agir, e reconhecer os adquiridos experienciais pressupõe essa acção continuada numa perspectiva de reflexão e questionamento.

2.3. APRENDER A APRENDER

“Com a aprendizagem o homem vai dispor de um instrumento de liberdade: aprender faz parte do seu dinamismo específico, que o impelirá sempre mais à frente, mas na via que ele escolher”. (Robert Clarke, citado por Ferreira, 2007, p 71)

A aprendizagem ao longo da vida é entendida como um processo contínuo, que pressupõe ao indivíduo autonomia e motivação para aprender a aprender. Esta competência segundo a Comissão Europeia (2006) define-se como:

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

Se por um lado, o processo de RVCC surge como uma nova modalidade educativa no âmbito da educação e formação de adultos, corroborando a resposta à estratégia e ao processo de aprendizagem ao longo da vida, e que subentende os objectivos e as estratégias económicas, sociais e políticas da e para a sociedade de informação e do conhecimento global; por outro lado, o aprender a aprender tornou-se numa prioridade política no contexto educativo, sendo percebida como uma competência-chave que corrobora a estratégia da aprendizagem ao longo da vida e os pressupostos da economia do conhecimento e da coesão social preconizados pelo Conselho Europeu de Lisboa (2000).

Aprender a aprender constitui-se como uma das oito competências-chave enunciada na recomendação do parlamento europeu e do conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. É entendido como competência em prol de uma capacidade, pelo facto de abranger, também, uma dimensão afectiva, nomeadamente um conjunto de atitudes.

No contexto do quadro de referência europeu as competências essenciais “são definidas como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto (...) necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego” (Comissão Europeia, 2006, p. 13).

Segundo Rychen (2004) “competência-chave é usado para designar competências que permitam aos indivíduos participarem efectivamente em múltiplos contextos ou cenários sociais e que contribuem para uma vida de sucesso e uma sociedade funcional” (citado por Hoskins & Fredriksson, 2008, p. 12). O relatório Eurydice de 2002 propõe dois critérios para a definição de competência-chave, nomeadamente o facto de dever beneficiar o indivíduo em particular, e a sociedade, em

geral, devendo, também, ser relevante e combinar valores étnicos, económicos e culturais e convenções de cada sociedade. Neste sentido, a competência para ser percebida como competência-chave deverá ser percebido como “necessária e benéfica para todos os indivíduos e a sociedade em geral” (Eurydice, 2002, citado por Hoskins & Fredriksson, 2008, p. 13).

Desta forma, as competências-chave podem ser percebidas como competências necessárias para o bem-estar do indivíduo na sociedade, requerendo competências que permitam a sua integração no mercado de trabalho, a actualização necessária às mudanças e exigências da sociedade e as competências sociais necessárias para a manutenção de uma coesão social. Aprender a aprender é percebido como competência-chave no sentido em que é percebido como “importante para todos os indivíduos” (Rychen, 2003, citado por Hoskins & Fredriksson, 2008, p. 15), constituindo-se como transversal e relevante para o desenvolvimento do bem-estar do indivíduo na sociedade do conhecimento.

Contudo, definir o aprender a aprender não é tarefa consensual, tendo subjacente um conjunto de conceitos e perspectivas, que por sua vez estão vinculados a grandes paradigmas de investigação – a perspectiva cognitiva e a perspectiva sócio-cultural.

Optamos por adoptar a definição da União Europeia que sustenta a existência de 3 dimensões estruturantes: as dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva, integrando e associando a perspectiva sócio-cultural da aprendizagem.

Revisitando a perspectiva sócio-cultural da aprendizagem, será conveniente vincular uma posição quanto à defesa de que tal perspectiva concebe a aprendizagem como um processo decorrente do contexto social e se desenvolve através da interacção social colocando ênfase nas relações entre pares, nas comunidades de aprendizagem e produção social de competências. De facto, assumiremos uma perspectiva que corrobora com o facto de que o conhecimento situa-se e existe no mundo, como reforça Wenger (Seguro & Santos, 2008) em entrevista, permitindo sustentar a “ideia de aprendizagem como participação crescente (que) tem que ver com a pessoa em acção no mundo” (Matos, 1999, p. 72). Esta perspectiva tem subjacente uma visão sócio-construtivista da aprendizagem e poder-se-á fundamentar tendo em conta o trabalho de Vygotsky e as demais concepções que decorreram da sua teoria social sobre a aprendizagem, nomeadamente as perspectivas de cognição situada e de comunidades de prática.

No que concerne o legado de Vygotsky destaca-se o seu contributo na introdução da noção de mediação na compreensão entre a interacção social e os

processos mentais (Carvalho, 2004). De facto, “a actividade humana é mediada pelo uso de ferramentas, que estão para a evolução cultural como os genes para a evolução biológica” (Fino, 2001, p. 4) sendo que “a acção do homem sobre o meio é, então, mediatizada por ferramentas, socialmente elaboradas, fruto da experiência das gerações anteriores e através das quais se transmite e se melhoram as experiências que se legam às gerações futuras” (Carvalho, 2004, p. 4). De realçar, ainda, o processo de internalização referente à passagem de uma função inter-psicológica a intra-psicológica referente ao que Vygotsky designa por processos psicológicos mais elevados. Carvalho (2004) sumaria e descreve que “(...) o processo de internalização, ou seja, a transformação do cultural em psicológico, decorre ao longo do desenvolvimento do sujeito de forma gradual (e para que) possa acontecer é necessária a presença de mediadores (...)” (p. 5). Tal remete para um aspecto particular da teoria de Vygotsky que “(...) é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento (...) e o nível de desenvolvimento potencial (...)” (Fino, 2001, p. 5), ou seja, a noção de desenvolvimento proximal. Segundo esta perspectiva “(...) a interacção social mais efectiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas” (Fino, 2001, p. 5). É na interacção e num modelo de aprendizagem colaborativa que o individuo se desenvolve, tendo no outro (tutor como agente metacognitivo) o suporte para a crescente autonomia e auto-regulação. Fino (2001) recorre a King (1997) para explicar a visão vygotskiana de auto-regulação referindo que

Durante esta participação guiada, e à medida que se desenvolvem os conhecimentos e as habilidades do aprendiz, o guia vai-lhe entregando, cada vez mais, o controlo das operações. O aprendiz, enquanto vai assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a gestão da actividade, vai gradualmente interiorizando os procedimentos e o conhecimento envolvido, enquanto se vai tornando mais auto-regulado na tarefa ou na habilidade. É deste modo que a regulação exterior se transforma em auto-regulação. (p. 9)

Desta forma, uma das implicações que poderemos assumir da teoria de Vygotsky é a de que no contexto social de aprendizagem o par mais competente se assume, inicialmente, como agente catalisador e mobilizador de aprendizagens, para de forma gradual, dar lugar ao aprendiz a autonomia e protagonismo na condução do seu processo de aprendizagem e participação no mundo. Tal poderá remeter para as perspectivas de cognição situada e de comunidades de prática.

Tendo por base a ideia de que o conhecimento é uma construção social, numa comunidade de prática o conhecimento é construído pelo empenho conjunto, partilha e co-participação de todos os seus membros.

O indivíduo, enquanto aprendiz, desempenha um papel activo, é responsável pela sua própria aprendizagem e é interveniente directo na construção de conhecimento, à medida que reflecte sobre as suas experiências e interage em situações de aprendizagem significativas e contextualizadas. (Costa, 2007, p. 90)

Na espiral dinâmica da construção de saberes, os indivíduos participam e constroem novos saberes, sendo no engajamento entre os indivíduos que a prática se torna numa comunidade de prática. Tal como Lave e Wenger (1991) sustentam, a comunidade de prática caracteriza-se por ser:

Um conjunto de relações entre pessoas, actividades e mundo, estendidos no tempo e em ligação com outras Comunidades de Prática que culminam e se tocam (...) Implica a participação num sistema de actividades, acerca das quais os participantes partilham percepções relativamente ao que fazem e ao que isso representa nas suas vidas e para as suas comunidades. (citado por Costa, 2007, p.89)

Matos (1999) sustenta a ideia de que “numa visão de natureza sociocultural, a aprendizagem ocorre num contexto social, a cognição é partilhada socialmente entre os membros de uma comunidade e o conhecimento existe no seio das comunidades em que as pessoas participam” (p. 67), pressuposto que é enaltecido por Papert (1991; 1993) quando amplia o conceito de construtivismo relativo ao processo de aprendizagem e construção de conhecimento:

(...) São pressupostos da construção do conhecimento, uma aprendizagem situada, profundamente mergulhada e parte do contexto em que decorre, a negociação social do conhecimento, que é o processo pelo qual os aprendizes formam e testam as suas construções em diálogo com outros indivíduos e com a sociedade em geral, e a colaboração, que é o elemento indispensável para que o conhecimento possa ser negociado e testado. (citado por Sousa & Fino, 2001, p. 10).

A perspectiva da cognição situada sustenta, ainda, a ideia de que a aprendizagem é inerentemente social, designadamente a natureza das interacções, as ferramentas utilizadas nessas interacções, a actividade em si, e o contexto social em que a actividade decorre (Hansman, Merriam, 2001).

Ao contextualizar de forma breve os pressupostos subjacentes à perspectiva sócio-cultural da aprendizagem, assumindo as perspectivas vygotskianas, de cognição

situada e de comunidades de prática, procurou-se fundamentar o nosso olhar sobre a definição de competência de aprender a aprender definido pela União Europeia. É nosso entendimento que tal competência enceta sobre si os pressupostos de que a aprendizagem decorre do contexto social, sendo na interacção, colaboração e participação inter-pessoal e relacional que o sujeito aprendente adquire as ferramentas necessárias para participar no mundo de forma (pró) activa e consciente.

Em suma, a actividade socialmente organizada é importante para a construção da consciência, que se forma através da capacidade que os humanos têm de se empenharem em formas sociais de actividade produtiva e construtiva. Assim, as estruturas cognitivas e sociais são compostas e residem na interacção entre as pessoas. (Mehan, 1981, citado por Fino, 2001, p. 4)

Retomando a definição da competência de aprender a aprender proposta pela União Europeia e que evoca a existência de três dimensões estruturantes – as dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva, torna-se pertinente desenvolver uma abordagem sobre as mesmas.

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

A identificação da dimensão metacognitiva implica recuar no tempo e reforçar a perspectiva do fundador do conceito de metacognição, J. H. Flavell, que na década de 70, definiu como:

O conhecimento que o indivíduo possui sobre os seus próprios processos e os produtos cognitivos desses processos;

O conhecimento das propriedades pertinentes para a aprendizagem da informação ou dos dados de uma tarefa;

A avaliação activa e a regulação dos processos em função dos objectivos cognitivos. (Flavell, 1976, citado por Salema, 1997, p.52)

Salema (1997) sumaria os pressupostos apresentados por Flavell (1976, 1981, 1985) que distingue entre conhecimento metacognitivo e experiência metacognitiva. Ao conhecimento metacognitivo está associado o conhecimento ou a crença que o indivíduo tem sobre si mesmo como ser cognitivo e sobre os factores que influenciam as suas actividades cognitivas e as suas concretizações. Estão associadas a este conhecimento metacognitivo três variáveis: a pessoa – que incluiu o conhecimento das diferenças intra e inter individuais e aspectos universais da cognição humana; a tarefa - que inclui o conhecimento, a compreensão e a selecção de informação disponível para a concretização bem sucedida da tarefa; e a estratégia - que se refere ao conhecimento de procedimentos adequados para alcançar os objectivos. À experiência metacognitiva está associado o foro afectivo, reportando-se às percepções ou emoções conscientes que acompanham qualquer actividade cognitiva.

Brown e os seus colaboradores definem a metacognição como um conceito que “grosso modo se refere ao conhecimento que a pessoa tem de si e ao controlo do seu próprio sistema cognitivo” (Rainho, 1997, p. 83). Brown definiu dois tipos de processos de cognição: processos metacognitivos – competências cognitivas que controlam o processamento de informação; e processos cognitivos – competências não-executivas utilizadas para implementar estratégias ou tarefas (1978, Rainho, 1997). Tal como sustenta Rainho (1997) a “interpretação do conceito de metacognição, para além dos processos metacognitivos, inclui também uma componente relativa ao conhecimento que o sujeito possui dos processos que se desenrolam na estrutura cognitiva” (p. 84). Brown define cinco processos metacognitivos que sumariamente Rainho (1997) descreve:

Planificar passo após passo, ao executar uma estratégia,

Monitorar a eficácia de cada um dos passos da estratégia que está a ser utilizada,

Testar a estratégia, à medida que é executada,

Rever a estratégia quando for necessário, e

Avaliá-la a fim de determinar a sua eficácia. (p. 84)

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

Se para Flavell a metacognição tem associada diversas variáveis relativas à pessoa, à tarefa e ao processo, para Brown a metacognição tem associado “processos de previsão, de planificação e de controlo” (Rainho, 1997, p. 86). Noel (1991), por sua vez, define a metacognição como um processo mental que subentende três etapas: o processo, o julgamento e a decisão. Refere que “quando a metacognição compreende as três etapas (...) diz que se trata de uma metacognição reguladora” (citado por Rainho, 1997, p. 88). Por conseguinte, Noel acrescenta aos outros modelos referidos um novo olhar sobre a metacognição, alertando para o que distingue entre

(...) o que é a tomada de consciência – o conhecimento ou a avaliação de um determinado processo que se desenrola ou desenrolou na mente de um indivíduo – e um conhecimento geral que o indivíduo possa ter aprendido, algures numa conversa ou num manual de psicologia. (citado por Rainho, 1997, p. 89)

Associado ao conceito de metacognição está, então, o fenómeno da aprendizagem auto-regulada que “se caracteriza por um uso sistemático de estratégias em que se inter-relacionam factores metacognitivos motivacionais e comportamentais, por um feedback auto-orientado e por um esforço proactivo que visa procurar e tirar proveito da aprendizagem” tal como resume Rainho (1997, p. 94) quando se refere aos trabalhos desenvolvidos por vários autores como Zimmerman, Corno e Pressley. Por conseguinte, a aprendizagem auto-regulada pressupõe a par da competência cognitiva aquilo que Marzano e McCombs (1990) identificam de “o querer, ou seja, uma componente motivacional e que a motivação continuada (...) depende da auto-monitorização (...)” (citado por Rainho, 1997, p. 94). Barroso (1998) refere, utilizando os pressupostos enunciados por Zimmerman, que:

No que respeita aos processos metacognitivos, os aprendentes auto-regulados estabelecem objectivos, planificam, organizam-se, procuram informação e auto-avaliam-se em várias fases durante o processo de aprendizagem. Do ponto de vista da motivação, os alunos auto-regulados interessam-se pela aprendizagem, como um fim em si mesma, atribuem os progressos ao investimento de esforço e à utilização de estratégias adequadas e consideram-se como sendo auto-eficazes. (pp. 23-24)

À metacognição estão associados factores motivacionais que conferem papel decisivo no desenvolvimento autónomo e consciente do aprender. Salema (1997) revela que “(...) a noção de aprender a aprender está associada à tomada de consciência de um processo de construção activa e deliberada” (p. 60) alertando para a relação entre metacognição e transferência. Perkins e Salomon (1988 in Salema, 1997) identificam dois tipos de mecanismos: a transferência automática e espontânea – que se refere a aprendizagens que se automatizaram e que são passíveis de serem transferidas para contextos similares ao da situação inicial de aprendizagem; e a transferência mais reflectida que se refere aos sujeitos aprendentes “(...) a procurarem generalizar, a procurarem oportunidades para aplicar o conhecimento anterior, a monitorizarem o seu pensamento e a escolherem estratégias para abordar os problemas e as tarefas (...)” (Salema, 1997, p. 60). Desta forma, “a reflexão metacognitiva é considerada como uma estratégia-chave para promover uma transferência mais complexa e afastada do contexto inicial” como sintetiza Salema (1997, p. 60) ao reportar-se a Fogarty, Perkins e Barell.

Yussen (1985) sustenta, ainda, que a metacognição se reporta à “actividade mental pela qual os outros processos mentais se tornam objecto de reflexão” (citado por Doly, 1999, Grangeat, 1999, p. 20), evidenciando “as ideias de tomada de consciência, de reflexividade, de desdobramento que fazem do sujeito uma espécie de espectador atento dos seus próprios modos de pensamento e procedimentos utilizados para resolver os problemas, atento aos conhecimentos para melhor os controlar e dominar” (Doly in Grangeat, 1999, p.20).

A metacognição compreende, então, o conhecimento ou a percepção dos processos cognitivos do próprio indivíduo e pelo próprio, não se resumindo ao conhecimento geral sobre a cognição. Subentende, aliás, a auto-regulação do indivíduo sobre a sua própria aprendizagem e uma tomada de consciência dos métodos que emprega e desenvolve no contínuo que a aprendizagem ao longo da vida requer. Nesse sentido, o conceito da metacognição poderá ser perspectivado “como elemento do conhecimento (e) como reguladora da aprendizagem, que proporciona conhecimento” (Simão, Silva & Sá, 2007, Dias & Simões, 2007, p. 94) justificado pela necessidade

impressa no mundo actual e como Dias e Simões (2007) afirmam “as mudanças na sociedade actual implicam um conhecimento múltiplo, uma aprendizagem ao longo da vida e uma autonomia na forma como se aprende” (in Simão, Silva, & Sá, 2007, p. 93). Valente, Salema, Morais e Cruz (1989) reforçam, ainda, a metacognição “ (...) como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender (...)”. (p. 50)

É no âmbito deste quadro teórico, sucinto, acerca da metacognição, que vários investigadores e protagonistas do processo de ensino-aprendizagem se têm debruçado com o intuito de promover o sucesso escolar. À competência-chave identificada pelo conselho europeu sobre o aprender a aprender está associada o conceito de metacognição, senão mesmo, podem ser percebidas como sinónimos. De facto, à competência de aprender a aprender estão associadas três dimensões estruturantes – as dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva, e contudo, poder-se-á perceber essa mesma competência como sendo a própria metacognição, na medida em que a este conceito estão subjacentes factores motivacionais, volitivos e cognitivos geradores de autonomia para a construção da identidade de aprendente. Sujeito aprendente que, por sua vez, se auto-avalia, planifica, controla e estrutura o seu processo de aprendizagem, capaz de generalizar e aplicar as aprendizagens noutros contextos protagonizando uma transferência de saberes mediada por uma reflexão metacognitiva que o torna consciente e responsável pela sua própria aprendizagem. Por conseguinte, e citando o resumo apresentado por Doly (1999, Grangeat, 1999), a metacognição é útil e pertinente:

Para construir conhecimento e competências com mais oportunidade de êxito e transferabilidade;

Para aprender estratégias de resolução de problemas que favoreçam o sucesso e a transferência e também a auto-regulação;

Para ser mais autónomo na gestão das tarefas e nas aprendizagens (ser auto-regulado e saber fazer-se ajudar);

Para desenvolver uma motivação para aprender e para construir um autoconceito como aprendente. (p. 29)

Em jeito de apresentação sumária dos estudos e projectos de investigação que têm vindo a ser desenvolvidos, nomeadamente no contexto europeu, acerca da competência de aprender a aprender, optamos por descrever alguns exemplos que

servem de fonte de reflexão para acção e que sustentam o propósito da presente investigação, na medida em que ilustram casos de promoção dessa competência e procuram colocar em prática as orientações estratégicas políticas, sociais, económicas e educativas da sociedade do conhecimento.

A universidade de Bristol desenvolveu o projecto ELLI – The Effective Lifelong Learning Inventory, cujo objectivo é o de definir e medir a orientação do indivíduo sobre a sua aprendizagem ao longo da vida. É introduzindo o conceito de Learning Power definido como “um conjunto complexo de disposições, experiências, relações sociais, valores, atitudes e crenças” (Deakin Crick, Broadfoot & Claxton, 2006, citado por Hoskins & Fredriksson, 2008, p. 18) que conduzem à aprendizagem. Subjacente a esta definição encontra-se o conceito de aprendizagem como um processo “envolvendo a combinação de factores sociais e ambientais com valores, desejos, elementos comportamentais, volitivos e processos cognitivos” (Deakin Crick, Broadfoot & Claxton, 2006, citado por Hoskins & Fredriksson, 2008, p. 18).

Um dos maiores projectos de investigação sobre o aprender a aprender, ancorado pelo paradigma cognitivo, é o projecto da Universidade de Helsínquia, que define o aprender a aprender como “a capacidade e a vontade em se adaptar a novas tarefas, ou a mestria adaptativa e voluntária da aprendizagem em acção” (Kupiainen & Hautamaki, 2006, Comissão Europeia, 2006, p. 37) compreendendo uma componente cognitiva – o conhecimento e as capacidades sobre o pensar – e uma componente afectiva que regula o primeiro.

A equipa de investigação do CRELL – Centro de Pesquisa sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida - sobre o aprender a aprender revela um conjunto de definições, sendo que o conceito de metacognição foi o mais debatido nos encontros. Moreno (2006, Comissão Europeia, 2006) sustenta a metacognição como “qualquer conhecimento ou actividade cognitiva que toma como seu objecto, ou regula-o, qualquer aspecto de qualquer comprometimento cognitivo” (p.43), que subentende o conhecimento sobre a cognição e os mecanismos de auto-regulação da aprendizagem. Este conceito, segundo a autora, conduz aquilo que Flavell (1976) define por meta-aprendizagem – “monitorização activa e consequente regulação e a orquestração destes processos (de aprendizagem) em relação aos objectivos ou dados que estes suportam, geralmente ao serviço de uma meta ou objectivo concreto” (citado por Moreno, 2006, Comissão Europeia, 2006, p. 43). Black et al (2006, Hoskins e Crick, 2008) defendem que o aprender a aprender remete para o conceito de aprendizagem intencional, que

implica a responsabilidade do aprendente na sua própria aprendizagem. Estes autores defendem, aliás, que não se pode abordar o aprender a aprender desmembrado do processo de aprendizagem em si, focando no termo de práticas de aprendizagem, que incorpora os processos intra e inter pessoais da aprendizagem. Essas práticas envolvem elementos como a motivação para o aprender e o envolvimento de pares nessa aprendizagem, bem como a auto-regulação do sujeito aprendente e a sua capacidade de agir sobre a sua própria aprendizagem. Tal pressupõe o conhecimento de si e das suas necessidades.

O projecto da Iniciativa Comunitária EQUAL (2001-2006) do Fundo Social Europeu “Apprendre à apprendre” composto por três parceiros “Greta Geforme 93”, “Algora - Formation ouverte et réseaux” et “Agirc-Arrco” desenvolveu uma metodologia e um conjunto de instrumentos com o objectivo de promover a competência de aprender a aprender. Na base do projecto esteve o pressuposto de que aprender a aprender baseia-se numa vontade de desenvolver a aprendizagem, não só pela aquisição de conhecimentos, mas também para o desenvolvimento da resolução de problemas e na motivação para aprender. Neste sentido, o grupo de formadores do projecto desenvolveu um kit de instrumentos que visa potenciar o processo de aprendizagem de qualquer aprendente tendo em consideração vários elementos considerados estruturantes à competência de aprender a aprender, tais como os processos e as estratégias de aprendizagem; a história de vida e as experiências, crenças e representações dos aprendentes; a memória; a concentração; a motivação; a mediação; e a criatividade.

A campanha britânica para a aprendizagem de 2007, é outro exemplo, que define o aprender a aprender “como um processo de descoberta sobre a aprendizagem. Envolve um conjunto de princípios e capacidades, que compreendidas e utilizadas, ajudam os aprendentes a aprenderem efectivamente mais e a tornarem-se aprendentes para a vida” (Hoskins & Fredriksson, 2008, p. 19), tendo subjacente a crença de que a aprendizagem é passível de ser aprendida.

Em Portugal, poder-se-á recorrer ao inquérito à educação e formação de adultos realizado pelo Instituto Nacional de Estatística, coordenado pela Eurostat, para apresentar de forma introdutória o panorama nacional no que respeita à participação dos adultos na educação e formação. Este inquérito foi realizado no período de Outubro a Novembro de 2007 e compreendeu em termos geográficos Portugal Continental e as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, tendo abrangido uma amostra de 11289

indivíduos. Em termos genéricos, as conclusões do inquérito revelam que “em 2007 cerca de um terço (30,9%) da população portuguesa com idade entre os 18 e os 64 anos participou em pelo menos uma actividade de aprendizagem formal ou não formal (...)” enquanto que “ (...) cerca de dois quintos dos indivíduos com idade entre os 18 e os 64 anos (40,8%) estiveram envolvidos, com a intenção deliberada de aprender, em algum tipo de actividade de aprendizagem informal, desenvolvida na sua vida quotidiana (...)”(INE, 2007, p. 1). Os dados revelam ainda que os grupos profissionais mais qualificados ou de nível intermédio apresentam níveis mais elevados de participação em actividades de aprendizagem ao longo da vida em detrimento dos grupos profissionais menos qualificados. As motivações principais de procura de actividades de aprendizagem, sejam formais, não-formais e informais, prendem-se sobretudo com a problemática inevitável do mercado de trabalho competitivo e exigente em termos de qualificação dos recursos humanos.

Tal cenário parece corroborar com a emergência da política interna no contexto educativo português e é nesse âmbito que a iniciativa governamental Novas Oportunidades surge, com o intuito de “elevar os níveis de educação, formação e qualificação dos portugueses” sendo objectivo “qualificar 1 milhão de jovens e adultos com o ensino secundário até 2010” (Ministério da Educação, 2007, p. 21). O programa Novas Oportunidade – Aprender Compensa é mediatizado e promovido na sociedade civil, procurando operacionalizar tal desafio estratégico definido em matéria de política educativa e em simultâneo contribuir para a implementação da estratégia apresentada no Conselho Europeu de Lisboa de 2000. Ainda que não seja explícito nem objectivo estratégico do programa Novas Oportunidades avaliar a competência de aprender a aprender, certamente, que se constitui num cenário rico e diferenciado dos contextos formais e tradicionalmente percebidos como fonte de aprendizagem, como é a escola, tornando-se pertinente compreender como poderá ser percebido por todos os seus intervenientes essa competência, sendo inevitável reflectir sobre as práticas para que se possa promover neste dispositivo a competência de aprender a aprender na população adulta.

Não havendo investigação nacional e específica sobre a problemática, servem de mote à sua exploração projectos e estudos nacionais que incidem ora sobre o contexto escolar, nomeadamente sobre a promoção do sucesso escolar e desenvolvimento de competências, como estudos de avaliação de práticas veiculadas no contexto específico dos CNO. Neste sentido, apresentamos de forma breve o projecto Dianoia desenvolvido

por uma equipa de investigadores do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e coordenado pela Professora Doutora Maria Odete Valente, bem como expomos os objectivos do estudo de avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades, anteriormente mencionado.

O projecto Dianoia compreende um conjunto de estudos que incide sobre o desenvolvimento de competências, designadamente o aprender a pensar e a utilização de estratégias metacognitivas cujo objectivo se centra no “dar o seu contributo para o sucesso escolar, um sucesso enraizado na procura da qualidade e da pertinência das experiências educativas no sentido da primazia o desenvolvimento intelectual dos alunos” (Valente, 1989, p. 2). Neste sentido, o projecto reflectiu sobre “estratégias de ensino que ajudem a melhorar a qualidade do pensamento no âmbito da compreensão e produção de textos e na resolução de problemas (...)” (Valente, 1989, p.2) contextualizado à luz das perspectivas das teorias sobre inteligência de Howard Gardner e Sternberg. A título exemplificativo, Salema (1989) no estudo desenvolvido sobre a composição escrita desenvolveu junto de alunos com baixo rendimento escolar a explicitação de estratégias executivas “tais como planificar, rever objectivos, reler, avaliar e reescrever, mas também desenvolver no aluno a tomada de consciência dos seus próprios processos e o desenvolvimento de estratégias executivas pessoais eficientes” (p. 38) durante as tarefas de compreensão e composição textual. O ensino deverá, para tal, ser sistemático, proporcionando ao aluno o conhecimento das fases do processo de compreensão e composição através da sua identificação e explicitação; e explicitar os processos mentais de forma a suscitar a evocação de experiências e conhecimentos que permita ao aluno organizar e planificar a informação e dessa maneira desenvolver estratégias executivas eficientes. Salema (1997) reforça a recomendação de que a instrução de alunos, nomeadamente com dificuldades, deverá incluir um componente metacognitivo que sustente a existência de processos cognitivos de transferência para outros contextos e domínios do conhecimento diferentes, sendo útil “o treino informado, em que se fornece ao aprendente alguma informação sobre si próprio, sobre a tarefa ou sobre a estratégia; (e) o treino do auto-controlo, em que explicitamente se estimula a monitorização, a verificação e a avaliação de alguns dos recursos cognitivos” (p. 62). Neste sentido, o ensino deve promover estratégias que reforcem a participação e o controlo da aprendizagem pelo aluno que passa, por exemplo, por “criar um contexto que apoie a aprendizagem, desenvolvendo procedimentos mais dirigidos à compreensão do que à correcção (...) ser interactivo

(entre os diferentes actores) concedendo mais tempo à execução da tarefa e à qualidade da comunicação do professor” (Salema, 1997, p. 63).

No contexto da política pública do programa Novas Oportunidades a realização de uma avaliação externa e independente surge como resposta a uma necessidade de compreender o impacto desse mesmo programa com os seus diversos intervenientes, mas sobretudo servir de mote a um processo de reflexão-acção que viabilize não só a monitorização das práticas desenvolvidas no contexto da Iniciativa Novas Oportunidades como também potenciar a criação de ferramentas de melhoria que permitam uma actuação mais sustentada. O projecto de avaliação externa coordenado por Roberto Carneiro e encomendado à Universidade Católica pela própria ANQ estrutura-se em dois eixos fundamentais: um eixo de avaliação sistémica – “orientado para a produção, tratamento e análise de indicadores do funcionamento dos Centros Novas Oportunidades (Mendonça & Carneiro, 2009, p. 5); e um eixo de monitorização e auto-avaliação “capaz de fornecer informação detalhada sobre o desempenho e grau de maturidade organizacional dos Centros Novas Oportunidades e de todo o sistema” (Mendonça & Carneiro, 2009, p. 5). As autoras sintetizam, aliás, o projecto de avaliação externa reportando-se a sete dimensões que se distribuem pelos dois eixos de actuação da seguinte forma:

Eixo I:

Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa;

Focus-groups e entrevistas em profundidade;

Observações periódicas de painel de avaliação de diferenciação entre inscritos e não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades;

Inquéritos de qualidade e satisfação à procura real nos Centros Novas Oportunidades e nas diversas etapas do processo;

Estudos de caso de Centros Novas Oportunidades;

Eixo II:

Adequação do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) às necessidades de avaliação;

Auto-avaliação mediante a adaptação do modelo CAF. (Mendonça & Carneiro, 2009, p. 7)

A propósito da reflexão sobre as práticas e formas de monitorização dos intervenientes do processo de RVCC, o eixo II do projecto de avaliação externa constitui-se como elemento fundamental para que se possa prever a viabilidade da promoção da competência de aprender a aprender, no sentido em que sustenta três objectivos, que corroboram a pertinência da presente investigação:

Promover a melhoria do desempenho dos Centros Novas Oportunidades;

Induzir práticas de auto-regulação da rede dos Centros Novas Oportunidades;

Servir de base para a avaliação de maturidade organizacional da rede de Centros Novas Oportunidades. (Melo, Jacinto, Caldeira, Salvado, Marmelo & Reis, 2009, p. 13)

Ainda que não seja objecto do estudo de avaliação externa a avaliação e promoção da competência de aprender a aprender, subentende-se que tal se constitui numa preocupação, na medida em que fornecerá dados que permitam a sua exploração.

A descrição sumária destes dois projectos, um de índole de investigação científica no contexto escolar e promoção do pensamento metacognitivo nas práticas dos docentes em contexto de sala de aula, outro de índole científico no contexto da Iniciativa Novas Oportunidades, reforça a necessidade da exploração da problemática em estudo, não só porque compreende uma população diferenciada daquela que é alvo de estudo no contexto escolar, como corrobora o real contexto dos actuais dispositivos de educação e formação assentes numa lógica de validação de competências que valoriza as aprendizagens não só formais, mas sobretudo as não-formais e informais.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

3.1.1. ABORDAGEM INTERPRETATIVA

A presente investigação enquadra-se numa abordagem qualitativa, tendo subjacente a expressão de investigação interpretativa como sugere Erikson (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990), na medida em que se pretende analisar o significado da problemática – o que é aprender a aprender e como se pode avaliar e/ou promover no contexto de RVCC.

Nesse sentido, a presente investigação inscreve-se nas características da perspectiva fenomenologista (Curtis & Mays, 1978, Sousa, 2005) e que corroboram as características da investigação qualitativa descritas por Bogdan e Biklen e que Sousa (2005) sumaria:

A fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador (com o seu pensar e a sua objectividade) o instrumento principal; Interessa mais a descrição e a compreensão dos fenómenos do que a sua natureza; O significado e o sentido é o mais relevante do que os resultados em si. (p.31)

De facto, Bogdan e Biklen (1994) referem que “o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (p.70), reforçando a assumpção de que a investigação qualitativa e interpretativa “em vez da procura de leis que possam ser extensíveis a toda a população, os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (Sousa, 2005, p. 31). Na presente investigação, apresentaremos “uma espécie de diálogo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51) entre a investigadora e os sujeitos participantes com o intuito de explorar e reflectir sobre a problemática apresentada.

3.1.2. ESTUDO DE CASO

A escolha de uma metodologia de estudo de caso baseou-se na premissa de De Bruyne et al (1975, citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990) que afirma que “a atitude compreensiva pressupõe uma participação activa na vida dos sujeitos

observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo” (p. 169), reforçando a sustentação de que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam 1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p. 89).

Como ainda referem De Bruyne et al (1975) “o estudo de caso toma por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto de vida real” (citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 170), método de investigação que “consiste exactamente na concentração das atenções do investigador e na utilização cruzada de diversos instrumentos de avaliação” (Sousa, 2005, p. 139).

Caracterizando o estudo de caso como método que pode assumir diferentes tipologias consoante o produto final da investigação – descritivo, interpretativo e avaliativo – considera-se que no presente estudo se optou por um tipo de estudo de caso interpretativo, corroborando o modelo de análise indutiva, exclusiva de uma investigação de tipo qualitativa.

No presente estudo optou-se por definir uma metodologia de estudo de caso intrínseco (Stake, 1995/2004), no sentido em que há “necessidade em aprender com aquele caso particular” (p. 3) e tal como já se referiu, a investigadora assume, também, um papel de profissional de RVC e procura reflectir sobre a problemática com especial interesse para a compreensão da competência de aprender a aprender e da possibilidade da sua promoção no contexto do reconhecimento de competências; e múltiplo, no sentido em que a recolha de dados se refere a mais do que um contexto. Bogdan e Biklen (1994) referem-se mesmo aos estudos de caso múltiplos como aqueles que “assumem uma grande variedade de formas” (p. 97).

Ao considerar dois contextos referentes a dois CNO como cenários da investigação, optamos por designar estudo de caso duplo, assumindo as características comuns ao método de estudo de caso, acrescentando-lhe a especificidade associada ao tipo de estudo de caso múltiplo e comparativo. Desta forma, procurar-se-á realizar uma “comparação multicase (que) visa descobrir convergências (ou divergências) entre vários casos” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p.170). Concretamente, a análise dos dois casos – dois CNO - permitirá uma melhor compreensão da problemática em dois contextos, sendo objectivo na sua comparação o triangular de perspectivas e práticas passíveis de eventuais generalizações para contextos similares, salvaguardando as questões de replicabilidade e de validade que estão subjacentes a este método de investigação.

3.1.3. PARTICIPANTES

O presente estudo tem como objectivo reflectir sobre a competência de aprender a aprender e explorar as suas dimensões estruturantes, explorando de que forma estão presentes, ou seja, como são identificadas e avaliadas no contexto específico do processo de RVCC. É nesse sentido que, segundo uma abordagem sistémica e holística, se tornam participantes do estudo o coordenador, profissionais de RVC e formadores enquanto elementos representativos de intervenção directa da equipa técnico-pedagógica, e os candidatos em processo RVCC. A escolha destes participantes centra-se sobretudo na premissa de que são representativos do universo do processo de RVCC.

A equipa técnico-pedagógica de um CNO é constituída por vários elementos, designadamente por um director, pelo coordenador, pelo técnico de diagnóstico e encaminhamento, por profissionais de RVC, formadores e técnicos administrativos.

Os coordenadores assumem um papel preponderante na gestão pedagógica, organizacional e financeira da actividade do CNO e na articulação dos princípios e metodologias orientadoras das práticas e estratégias pedagógicas, sendo da sua responsabilidade:

Elaborar o PEI do Centro de Novas Oportunidades e o relatório de actividades, em articulação com os demais elementos da equipa;

Desenvolver, com os demais elementos da equipa, a organização, concretização e avaliação das diferentes etapas de intervenção do centro;

Dinamizar a realização e o aprofundamento do diagnóstico local, a concepção e a implementação de acções de divulgação, bem como a constituição de parcerias, nomeadamente para efeitos de encaminhamento dos adultos inscritos no centro;

Promover a formação contínua dos elementos da equipa;

Assegurar a auto-avaliação permanente do Centro Novas Oportunidades;

Disponibilizar a informação necessária ao acompanhamento, monitorização e avaliação externa à actividade do centro, articulando com os serviços, organismos e estruturas competentes para o efeito. (MTSS & ME, 2008, p. 2901)

Em articulação directa com o candidato em processo de RVCC estão os profissionais de RVC e os formadores. É da responsabilidade do profissional de RVC:

Participar nas etapas de diagnóstico e de encaminhamento, sempre que tal se revele necessário;

Acompanhar e apoiar os adultos na construção de portefólios reflexivos de aprendizagens, em estreita articulação com os formadores, através de metodologias biografias especializadas, tais como o balanço de competências ou as histórias de vida;

Conduzir, em articulação com os formadores, a identificação das necessidades de formação dos adultos ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências, encaminhando-os para outras ofertas formativas (...);

Dinamizar o trabalho dos formadores no âmbito dos processos de reconhecimento e validação de competências desenvolvidos;

Organizar, conjuntamente com os elementos da equipa do centro que intervêm nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e com o avaliador externo, os júris finais de certificação, participando nos mesmos. (MTSS & ME, 2008, p. 2901).

O formador assume funções específicas, subjacentes à(s) área(s) de competência(s) chave do quadro referencial de NB e NS, constituindo-se no técnico que compete:

Apoiar o processo de reconhecimento de competências desenvolvido pelo adulto, orientando a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens no âmbito das respectivas áreas de competências;

Participar com o profissional de RVC na validação de competências adquiridas pelo adulto e, sempre que se revele necessário, na definição do seu encaminhamento para outras ofertas formativas;

Organizar e desenvolver as acções de formação complementar da responsabilidade do centro (...);

Participar (...) nos júris de certificação. (MTSS & ME, 2008, pp. 2901-2902).

O candidato em processo de RVCC assume o perfil de entrada definido pela ANQ, tendo em conta os requisitos para a participação no Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Contudo, o perfil do candidato em processo RVCC tem subjacente um conjunto de características que subentende não só os requisitos definidos, mas as suas motivações, perspectivas de futuro, percurso profissional e todo um conjunto de experiências de vida e atitudes que conduzem a um perfil abrangente e diversificado. Gomes (2006) elenca um conjunto de características que constituem uma definição do perfil de competências do adulto que

visar a certificação de nível secundário, que poderá ser passível de abranger um perfil tipo para candidatos na sua generalidade. Tome-se como exemplo as seguintes características, que corroboram com um perfil tipo ideal do adulto que realiza de forma autónoma o processo de RVCC:

Ter consciência de si e do mundo (...) compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente (...) ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais (...) numa atitude permanente de aprendente (...) procurar informação de natureza diversa (...) planificar as suas próprias acções (...). (Gomes, 2006, p. 22)

Os CNO participantes da investigação são o CNO do Centro Naval de Ensino a Distância (CNED) e o CNO do INOVINTER – Centro de Formação e de Inovação Tecnológica. Ambos são do distrito e concelho de Lisboa, sujeitos a co-financiamento. A escolha destes dois CNO baseou-se, fundamentalmente pelo facto da investigadora assumir, também, o papel de profissional de RVC (ainda que se constitua ‘não participante’ no estudo), mantendo proximidade e facilidade de relacionamento com ambos os CNO, tendo colaborado num deles e noutro desempenhar actualmente funções. Apesar da subjectividade que possa estar subjacente, nomeadamente na recolha e análise de dados, permitiu, por um lado, uma maior celeridade nos contactos formais e, por outro lado, torna mais profícuo a realização de um exercício de reflexão sobre as práticas de ambos os CNO.

Os dois CNO apresentam diferenças em termos de cultura organizacional e objectivos institucionais. Optamos por incluir no seguinte quadro uma súmula das características dos CNO participantes, apresentando-se no capítulo 3 por cada estudo de caso uma caracterização mais detalhada.

Quadro 1 - Comparação sumária entre os dois CNO

CNO do CNED - Centro Naval de Ensino a Distância	CNO do INOVINTER - Centro de Formação e Inovação Tecnológica
CNO inserido no contexto militar das forças armadas – Marinha.	CNO de Gestão Participada (IEFP, CGTP)
Aberto ao público em geral, tendo uma percentagem significativa de militares da marinha inscritos e em processo de	Itinerâncias e parcerias diversificadas, nomeadamente Sindicatos.
	A actividade do CNO estende-se à

RVCC. Outros público-alvo: deficiência visual e doença mental (parcerias com ACAPO e AEIPS)	actividade dos pólos do INOVINTER em território nacional de Portugal Continental.
--	---

No que concerne os participantes de cada CNO, definiu-se que a recolha de dados incidiria por CNO a figura do coordenador, cinco elementos da equipa técnico-pedagógica, nomeadamente profissionais de RVC e formadores, e cinco candidatos em processo de RVCC. A escolha dos elementos da equipa e dos candidatos foi aleatória. No total de 22 participantes pelos dois CNO previstos apresentam-se dados de 18 participantes, como se ilustra no seguinte quadro:

Quadro 2 - Síntese informativa dos participantes por cada CNO

CNO Participante	Participantes por CNO				Total de participantes por CNO
	Coordenador	Equipa técnico-pedagógica		Candidatos em processo RVCC	
		Profissionais RVC	Formadores		
CNO do CNED	1	2	0	4	7
CNO do INOVINTER	1	1	4	5	11
Total de participantes por tipo de interveniente	2	3	4	9	18

A caracterização dos participantes por CNO será apresentada no capítulo 3 na apresentação dos resultados por estudo de caso.

3.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os instrumentos de recolha de dados constituem-se ferramentas de apoio à investigação, que viabilize a recolha de evidências passível de responder à problemática definida. Numa investigação qualitativa e interpretativa não se procura medir necessariamente o fenómeno em estudo, mas antes compreender a realidade assumindo o pressuposto de que a mesma “não será objectiva nem apenas uma única, admitindo-se a sua apreensão subjectiva e tantas interpretações da realidade quantas os indivíduos que a considerarem” (Sousa, 2005, p. 31).

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

3.2.1. ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

A entrevista constitui-se num “instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito” (Sousa, 2005, p. 247). Decidiu-se pela entrevista semi-estruturada ao coordenador do CNO, corroborando Sousa (2005) no sentido em que se “procura estudar variáveis complexas e mais ou menos subjectivas em amostras mais reduzidas, estabelecendo uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado” (p. 247).

Tal como referem Bringham e Moore (1924) “a entrevista é uma conversa com um objectivo” (citado por Sousa, 2005, p. 247). Tendo em consideração os objectivos centrais deste estudo em explorar o que é o aprender a aprender na perspectiva dos coordenadores de CNO e de que forma se poderá avaliar no contexto de RVCC, a entrevista procurará incidir na averiguação de factos e opiniões em dois contextos – dois cenários e dois olhares. Para tal foi concebido um guião de entrevista semi-estruturada, no sentido em que se procura orientar e conduzir o entrevistado, por um lado, mas permitir que o próprio protagonize de forma espontânea a sua linha de raciocínio, por outro lado. Como refere Sousa (2005) “trata-se de uma forma de entrevista que se emprega em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas” (p. 249).

Concebeu-se um guião orientador de questões, tendo servido como suporte visual a definição da competência de aprender a aprender da União Europeia e um diagrama das 3 dimensões estruturantes dessa competência – as dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva como suporte para a condução da entrevista. (ver Anexo 3)

Organizou-se por temas as categorias que se pretendem explorar, clarificando-se os objectivos considerados pertinentes no âmbito da problemática em estudo:

Quadro 3 - Guião orientador para a elaboração de questões da entrevista semi-estruturada (E)

Temas	Objectivos
<p>CNO:</p> <p>Caracterização do Centro (equipa)</p> <p>Histórico</p> <p>Funções do coordenador</p> <p>Valências do CNO e metodologias</p>	<p>Conhecer a realidade do CNO, histórico e constituição de equipa.</p> <p>Reflectir sobre as funções do coordenador e o seu papel no seio da equipa do CNO.</p> <p>Averiguar as valências do CNO e as metodologias definidas à luz da realidade do CNO.</p>
<p>Processo RVCC:</p> <p>Metodologias (auto-biográficas e balanço de competências, carta de qualidade e instrumentos do Centro)</p> <p>Caracterização dos candidatos que iniciam processo (motivação, atitudes, envolvimento)</p>	<p>Conhecer as metodologias adoptadas no CNO para o exercício do processo de RVCC</p> <p>Averiguar a definição de perfil de entrada do candidato para o processo de RVCC.</p>
<p>Aprender a aprender:</p> <p>Definição geral.</p> <p>Desmembramento da definição da UE como mote à exploração das práticas e perspectivas sobre o aprender a aprender no processo de RVCC. Apresentação de definição da competência de aprender a aprender da União Europeia (suporte visual).</p> <p>Confrontação (suporte visual) com as três dimensões estruturantes da competência de aprender a aprender (dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva).</p>	<p>Conhecer a perspectiva do coordenador sobre a competência de aprender a aprender.</p> <p>Averiguar de que forma o processo de RVCC permite ao candidato tomar consciência da sua própria aprendizagem, inquirindo o coordenador acerca da definição da competência de aprender a aprender, desmembrando a definição da UE, para que possa conduzir a um relato descritivo de práticas e ilustrações de casos específicos do CNO.</p> <p>Reflectir sobre as dimensões afectiva (motivação, confiança), cognitiva (resolução de problemas) e metacognitiva (conhecimento e experiência metacognitiva, controlo metacognitivo, auto-regulação e transferência mediada por uma reflexão metacognitiva) estruturantes da competência de aprender a aprender no contexto do processo de RVCC e identificar qual ou quais estão presentes no</p>

	processo de RVCC.
RVCC e aprender a aprender	<p>Reflectir de que forma as metodologias autobiográficas e de balanço de competências permitem a avaliação da competência de aprender a aprender.</p> <p>Inquirir sobre a opinião do coordenador relativamente à hipótese do processo de RVCC se poder constituir num instrumento/meio de avaliação da competência de aprender a aprender.</p>

No que concerne o primeiro tema, o objectivo central visa a caracterização do CNO e da equipa, procurando-se inquirir acerca das funções e valências da figura do coordenador. Tal servirá de ponto de partida para o segundo tema, no sentido de compreender a perspectiva do coordenador acerca do processo de RVCC, tendo em conta a sua formação e experiência profissional, inquirindo sobre as práticas desenvolvidas e implementadas no contexto do CNO, o papel da equipa e suas estratégias pedagógicas. A opinião do coordenador sobre o candidato tipo servirá de mote à reflexão sobre a mediação de práticas e estratégias delineadas pela equipa. O terceiro tema evoca a problemática em estudo, no sentido em que se propõe ao coordenador definir a competência de aprender a aprender. A confrontação posterior com a definição proposta pela União Europeia e com o diagrama das três dimensões estruturantes visa obter uma reflexão mais pormenorizada dos factos e das práticas. Por fim, procura-se com o quarto tema indagar sobre a possibilidade do processo de RVCC se constituir numa ferramenta de análise, de explicitação e de promoção de competências.

3.2.2. QUESTIONÁRIO

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

Seguindo a mesma ordem de ideias foram concebidos dois questionários (ver Anexos 4 e 5) para os intervenientes directos do estudo – equipa técnico-pedagógica, nomeadamente profissionais de RVC e formadores, e candidatos em processo RVCC.

Como afirma Sousa (2007) “aplicar um questionário é interrogar um determinado número de sujeitos, tendo em vista uma generalização, ou melhor, o suscitar de um conjunto de respostas individuais, em interpretá-las e generalizá-las” (p. 204). A aplicação de questionários aos intervenientes directos procura evocar tal objectivo e corroborar a ideia de que o questionário permite pesquisar opiniões “naturalmente subjectivas e constantemente mutáveis” (Sousa, 2007, p. 204).

Apresentam-se dois quadros que reúnem os temas e objectivos dos questionários, procurando corroborar as mesmas categorias de análise definidas para a entrevista.

Quadro 4 - Guião de elaboração de questionário para a equipa técnico-pedagógica (Q1)

Temas	Objectivos
Caracterização demográfica: Género Idade Função no CNO Experiência Profissional na Educação/Formação de Adultos	Caracterizar a equipa técnico-pedagógica (formadores e profissionais de RVC)
RVCC: Definição do processo RVCC Metodologias autobiográficas e de balanço de competências	Conhecer as perspectivas de cada técnico sobre o que é o processo RVCC, os seus objectivos, os seus princípios. Conhecer as metodologias adoptadas no CNO para o exercício do processo de RVCC e de que forma cada técnico desenvolve, aplica e reflecte sobre essas metodologias.
Aprender a Aprender: Definição Desmembramento da definição de aprender a aprender da União Europeia	Conhecer a perspectiva de cada técnico sobre a competência de aprender a aprender. Compreender o significado que cada técnico tem sobre a competência de aprender a aprender e reflectir quais os factores subjacentes (afectivo, cognitivo e metacognitivo).
RVCC e Aprender a Aprender	Reflectir de que forma cada técnico pensa sobre o processo de RVCC e da viabilidade deste potenciar a competência de aprender a aprender.

Quadro 5 - Guião de elaboração de questionário para os candidatos em processo de RVCC (Q2)

Temas	Objectivos
Caracterização demográfica: Género	Caracterizar os participantes em processo de RVCC;

Idade Profissão Escolaridade	
RVCC: Motivação Expectativa Definição	Conhecer as motivações dos candidatos para a realização do processo de RVCC (intrínsecas e extrínsecas); Compreender o que os candidatos esperam do processo, como irá decorrer, que percurso irá realizar; Compreender o significado que o candidato tem sobre o processo de RVCC.
Aprender a Aprender: Definição Desmembramento da definição de aprender a aprender da União Europeia	Compreender o significado que o candidato tem sobre a competência de aprender a aprender e reflectir quais os factores subjacentes (afectivo, cognitivo e metacognitivo); Compreender de que forma o candidato identifica para cada contexto (casa, trabalho, educação e formação) as competências subjacentes ao aprender a aprender.
RVCC e Aprender a Aprender	Reflectir de que forma o candidato pensa sobre o processo de RVCC e o seu processo de aprendizagem ao longo da vida. Reflectir como cada candidato percebe o processo de RVCC como momento de tomada de consciência do seu processo de aprendizagem.

Os questionários apresentam questões abertas, procurando-se recolher opiniões e perspectivas dos participantes de forma espontânea e livre. Contudo, no questionário dirigido aos candidatos, a formulação de algumas questões teve subjacente uma abordagem de inspiração projectiva.

3.2.3. TAREFAS DE INSPIRAÇÃO PROJECTIVA

Previamente ao desenvolvimento do estudo de caso duplo, concebeu-se e aplicou-se um conjunto de tarefas de inspiração projectiva (TIP, ver Anexo 2) a alguns candidatos, distintos dos da investigação.

O objectivo da aplicação destas TIP teve, fundamentalmente, a intenção de possibilitar uma “maior liberdade de expressão aos sujeitos permitindo-lhes revelar ideias que, de outro modo, se poderiam sentir constrangidos a expor” (Carvalho & César, 1996, p.65), na medida em que as técnicas projectivas “têm como objectivo provocar respostas que revelem, por exemplo, sentimentos, valores, motivos” (Piscarreta & César, 2001, p. 2). As técnicas projectivas como refere Oppenheim (2004)

permitem “penetrar mais fundo, talvez para além do nível de preocupação consciente ou atrás da fachada social do indivíduo” (210).

Neste sentido, foi realizado um estudo piloto onde se procedeu à aplicação de TIP que possibilitou a pré-testagem dessas tarefas e a sua posterior inclusão no questionário. São exemplificativos as questões apresentadas “Para mim aprender a aprender é...”(TIP1) e “No processo RVCC aprendo a aprender porque...” (TIP3), representativos, aliás, daquilo que Oppenheim (2004) define como abordagem de associação ancorada pela técnica projectiva de frase incompleta que consiste “num número incompleto de frases – por vezes só palavras – que os sujeitos são solicitados a completar, normalmente por escrito, com a primeira coisa que vem à mente” (p. 214).

3.2.4. SÍNTESE DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Optamos por organizar, no quadro que se apresenta, os instrumentos de recolha de dados concebidos para os diferentes participantes da investigação, identificando os temas e sistematizando os objectivos, que corroboram a problemática em estudo. Identificam-se os instrumentos de recolha de dados por cada participante, procurando-se sistematizar os objectivos dos temas/categorias de análise por cada tipo de participante.

Quadro 6 - Síntese dos instrumentos de recolha de dados, participantes e objectivos

Instrumentos de Recolha de Dados	Entrevista semi-estruturada (E)	Questionário (Q1)	Questionário (Q2)
Participantes	Coordenador de CNO (1)	Equipa (Profissionais RVC e Formadores) (2)	Candidatos em processo RVCC (3)
Temas	Objectivos		
1. RVCC: Definição do processo RVCC Metodologias autobiográficas e de balanço de competências	Conhecer as perspectivas de cada participante sobre o que é o processo RVCC, os seus objectivos, os seus princípios. (1,2,3) Conhecer as práticas adoptadas no CNO para o exercício do processo de RVCC. (1, 2) Conhecer as motivações e as expectativas que os participantes têm sobre o processo RVCC. (3)		
2. Aprender a Aprender: Definição Desmembramento da definição de aprender a	Conhecer a perspectiva de cada participante sobre a competência de aprender a aprender. (1,2,3) Compreender o significado que cada participante tem sobre a competência de aprender a aprender e reflectir sobre as dimensões estruturantes subjacentes (afectivo, cognitivo e metacognitivo) e de que forma estão patentes no processo RVCC. (1,2,3)		

aprender da União Europeia	
3. RVCC e Aprender a Aprender	Reflectir de que forma cada participante pensa sobre o processo de RVCC e da viabilidade deste potenciar a competência de aprender a aprender. (1,2,3)

3.3. PROCEDIMENTOS

3.3.1. RECOLHA DE DADOS

A implementação no terreno da recolha de dados teve subjacente uma planificação de etapas e de procedimentos que possibilitasse a operacionalização da investigação.

Neste sentido, procedeu-se a um contacto prévio a cada CNO no sentido de solicitar a autorização da recolha de dados, explicitando-se as motivações e objectivos do estudo (ver Anexo 1). Após o consentimento de cada CNO iniciou-se a concertação de disponibilidades e de agenda.

No que diz respeito ao CNO do CNED o momento de entrevista à Coordenadora serviu, também, para a distribuição dos questionários pela equipa, tendo sido dado a indicação de que seriam participantes os profissionais de RVC e formadores, constituindo-se estes os intervenientes directos, sem prejuízo das funções dos restantes elementos da equipa técnico-pedagógica. A aplicação dos questionários aos candidatos foi agendada com apoio da equipa que disponibilizou horários das sessões, tendo sido solicitado aos candidatos a sua colaboração, constituindo-se participantes do estudo de forma aleatória.

No caso do CNO do INOVINTER a entrevista foi agendada com a coordenadora de forma independente da aplicação dos questionários à equipa, que foram distribuídos em reunião de equipa. A aplicação dos questionários aos candidatos foi feita em sessão, tendo-se contextualizado o objectivo dos questionários, realçando-se o facto de que tal não constituía momento de avaliação do processo RVCC.

As entrevistas tiveram uma duração de 1 hora e foram gravadas, por meio de gravador áudio, transcritas e posteriormente enviadas a cada coordenadora para que pudessem ler e corrigir. Nesse momento, foi proposto o desenvolvimento por escrito de ideias e perspectivas referentes à questão da promoção da competência de aprender a aprender no processo de RVCC, tendo sido posteriormente enviadas por e-mail.

No momento de entrega dos questionários aplicados à equipa e aos candidatos foi realizado uma breve contextualização da problemática do estudo em investigação. De referir que, previamente à aplicação dos questionários, realizou-se uma testagem dos mesmos, tendo sido solicitado a elementos de equipa, externos aos dois CNO em estudo, a sua resposta, tendo sido profícuo para a aferição da formulação das questões e estimativa de tempo de resposta. A testagem prévia de TIP em grupos de RVCC a título informal mostrou-se, também, fundamental para a reelaboração de questões abertas de índole projectiva nos questionários dirigidos aos candidatos em processo.

No que concerne à recolha de dados no CNO do CNED, no momento de entrega dos questionários à equipa e aos candidatos foi agendado uma data para a sua devolução, que decorreu num espaço temporal de 1 mês. Dos 5 questionários aplicados aos candidatos 3 foram realizados em sessão com a presença da investigadora, tendo durado 1 hora. Os restantes 2 questionários foram entregues em sessão, mas devido à falta de tempo e disponibilidade verbalizada pelos mesmos, optou-se por autorizar o seu preenchimento em casa, tendo sido devolvido um dia após a sua entrega.

No que diz respeito à recolha de dados no CNO do INOVINTER, os questionários dirigidos à equipa foram entregues em reunião, tendo sido, também agendada uma data para a sua devolução, que decorreu num espaço temporal de 1 mês. Quanto aos questionários dirigidos aos candidatos, a sua entrega decorreu numa sessão de grupo, tendo sido agendado a devolução dos mesmos no espaço de 1 semana.

Em todos os momentos de recolha de dados foi enaltecida a confidencialidade e anonimato dos participantes.

3.3.2. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados subentende a necessidade de inferir conclusões. No que concerne a aplicação de diversos instrumentos de recolha de dados – entrevista, questionário e TIP – tal permitiu abranger a recolha e análise de perspectivas dos diferentes participantes do estudo através de diferentes técnicas, procurando-se com tal “comparar entre si os resultados obtidos, procurando sobretudo convergências e divergências” (Sousa, 2007, p. 173). O cruzamento de dados e de pessoas corrobora o que Kemmis (1983) define como triangulação – “concebe-a como um cruzamento entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou a combinação de todos eles” (citado por Sousa, 2007, p. 173). E tal como Sousa (2007) sintetiza “a

triangulação possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo” (p. 173).

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

Optamos por realizar uma análise expressiva dos dados recolhidos “(...) utilizando extractos significativos das entrevistas para exemplificar os resultados da investigação” (Guerra, 2006, p. 34) por exemplo, recorrendo, também, a uma mistura de tipos de tratamento do conteúdo que segundo Bardin (1979, citado por Guerra, 2006) se inscrevem na tipologia de análise de conteúdo categorial, isto é, “análise temática, que constitui sempre a primeira fase da análise de conteúdo e é geralmente descritiva” e na tipologia de análise de enunciação tomando-se a entrevista “como um processo (...) centrando-se a análise nos conteúdos” (p. 63). Como afirma Bardin (2004) “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 27), em que a compreensão dos conteúdos evoca a sua descrição, interpretação e inferência que permitam o estabelecimento de uma compreensão dos significados e dos significantes (Bardin, 2004).

Apresentamos no capítulo seguinte os dados referentes ao estudo piloto que compreendeu a aplicação de TIP a um conjunto de candidatos em processo de RVCC. De seguida, decidimos pela apresentação dos resultados e da discussão individual de cada estudo de caso, culminando com a comparação entre os dois casos, pondo em evidências as convergências e/ou divergências encontradas.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

4.1. ESTUDO PILOTO

Numa fase exploratória e preliminar ao estudo desenvolveu-se tarefas de inspiração projectiva (TIP) com um conjunto de 10 candidatos em processo RVCC no contexto da actividade da investigadora como profissional de RVC no CNO do INOVINTER.

Os candidatos que participaram nesta fase constituem grupos em processo de RVCC de nível secundário. Optamos por não caracterizar os participantes, na medida em que se centrou numa actividade exploratória e informal e, nesse sentido, cada participante é identificado de forma numérica, de 1 a 10, correspondente ao número total de participantes.

As tarefas de inspiração projectiva (TIP) compreenderam três itens:

- TIP 1 - Aprender a aprender é...
- TIP 2 - Comentário livre à afirmação “Aprender a aprender obriga os aprendentes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados – em casa, no trabalho, na educação e na formação”.
- TIP 3 - No processo RVCC eu aprendo a aprender...

O primeiro item, TIP 1, procura recolher de forma espontânea e livre a perspectiva que cada candidato tem sobre o aprender a aprender, procurando uma definição pessoal. O segundo item, TIP 2, referente a um excerto da definição da competência de aprender a aprender da União Europeia, propõe produzir no candidato uma opinião e uma ilustração de casos específicos de aprendizagens pessoais e a tomada de consciência da ‘transferibilidade’ subjacente à competência de aprender a aprender. O terceiro item, TIP 3, propõe a identificação e a reflexão das dimensões estruturantes da competência de aprender a aprender no processo de RVCC e a perspectiva pessoal do candidato sobre de que forma o processo RVCC poderá proporcionar o desenvolvimento dessa competência.

Apresentam-se algumas das respostas dadas, com objectivo de reflectir sobre a abordagem metodológica e verificar a abrangência de respostas.

Relativamente à TIP1 – “Aprender a aprender é” - as respostas dos candidatos reuniram características subjacentes às dimensões afectiva (motivação), cognitiva (aquisição de conhecimentos) e metacognitiva (identificação de método de aprendizagem face às necessidades individuais) da competência de aprender a aprender.

A motivação é identificada como fundamental ao processo de aprendizagem: “(...) é preciso querer, tem que haver uma vontade própria (...)” (TIP1, 3), juntamente com a identificação de que um método de estudo e/ou de aprendizagem facilita a própria aprendizagem: “Penso que seja encontrar um método de aprendizagem (...)” (TIP1, 2); “Todos nós temos que aprender a aprender métodos de estudo adequados às nossas capacidade” (TIP1, 3). A componente reflexiva do aprender a aprender é ilustrada por um candidato que refere que “É o reflectir uma série de aprendizagens que vamos adquirindo” (TIP1, 4), enaltecendo a dimensão cognitiva. Também, houve quem referisse que “Só se aprende aprendendo, quer seja de forma visual, auditiva, ou através da experimentação” (TIP1, 5), revelando a inexistência de uma única forma de aprender, podendo-se fazer a leitura de que a aprendizagem realiza-se sob múltiplas formas e meios, desde que o próprio se sinta motivado em aprender.

Quanto ao comentário à afirmação, TIP 2, os candidatos referiram oralmente, aquando da realização das TIP, que responderam na primeira tarefa aquilo que a afirmação suscitava ou que com a afirmação se tornava mais claro o que é aprender a aprender. Em todo o caso, as respostas dadas foram ilustrativas de exemplos pessoais da “transferibilidade” de conhecimentos e práticas: “Por exemplo, eu quando era mais novo aprendi a trabalhar como ‘pedreiro’ com o meu avô, mais tarde quando comprei uma casa antiga, tive de me lembrar do passado para restaurar esta casa” (TIP2, 2), e “Na minha opinião isto quer dizer que uma aprendizagem ou experiência de vida complementa sempre as acções, atitudes que pomos em prática no nosso dia-a-dia. Ex: em casa ao reparar um interruptor vou buscar conhecimento a física (escola) e electricidade (área profissional)” (TIP2, 5).

Face ao TIP 3, poucos foram os candidatos que responderam de forma clara e objectiva, tendo havido comentários orais, aquando da realização das TIP, de que no processo de RVCC não se aprende, mas sim se mostra e se reconhece as competências, discurso produto da operacionalização que se faz ao longo do processo RVCC. A lógica de que no processo de RVCC se reconhecem competências parece pôr em causa a existência de aprendizagem nesse processo. Contudo, houve quem respondesse algo que parece indicar que o processo de RVCC facilita o aprender a aprender, no sentido de

articular velhos e novos conhecimentos e potenciar outros novos conhecimentos: “Pois ao estar a reflectir sobre aprendizagens e experiências de vida vou adquirir outras. Ex: Faço reciclagem em casa. Com o processo fui pesquisar sobre o impacto dos diferentes tipos de lixo no meio ambiente. Ex: Tenho relacionamento na área de acção social. Com o processo fui saber, pesquisar mais profundamente sobre políticas e funcionamento das instituições de âmbito social” (TIP3, 5).

Ficou aquém a possibilidade de concluir, através destas TIP, de que o processo RVCC veicula e potencia a competência de aprender a aprender. Contudo, é de realçar que é identificável, na perspectiva destes candidatos que a motivação, a aquisição de novos conhecimentos, a existência de método de estudo e a exaltação das experiências prévias como fonte de saberes são características do aprender a aprender e que o processo RVCC valoriza as dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva.

O estudo piloto aqui descrito serviu para testar a problemática junto dos intervenientes directos ao processo RVCC, tendo sido útil, em simultâneo, para testar a formulação das tarefas de inspiração projectiva (TIP) a serem incluídas no questionário a ser aplicado *a posteriori*.

Em suma, se por um lado o estudo piloto descrito, mostrou-se útil para a reflexão e avaliação de procedimentos e instrumentos de recolha de dados, por outro lado permitiu vislumbrar a complexidade que a definição da competência de aprender a aprender compreende.

4.2. ESTUDO DE CASO DUPLO

Apresentam-se os resultados dos dois estudos de caso. Recordamos que se definiu a par da entrevista semi-estruturada dirigida ao coordenador de cada CNO a aplicação de cinco questionários à equipa (profissionais de RVC e formadores) e de cinco questionários aos candidatos em processo RVCC. Neste sentido, os dados representariam para cada estudo de caso 11 participantes, que totalizaria 22 participantes de ambos os CNO. Contudo, devido a constrangimentos de tempo e disponibilidade não foi possível concretizar, na medida em que não foi devolvido em tempo útil, todos os questionários endereçados aos elementos da equipa técnica. Desta forma apresenta-se para o estudo de caso 1 – CNO do CNED os dados recolhidos a 7 participantes: coordenadora, 2 profissionais de RVC e 4 candidatos em processo RVCC. Optou-se pela apresentação dos resultados de quatro candidatos, na medida em que a

quinta participação revelou-se sem efeito, no sentido de a própria candidata revelar verbalmente que estava a responder ao acaso e sem a devida concentração. No que concerne o estudo de caso 2 – CNO do INOVINTER apresentam-se os 11 participantes pré-definidos: coordenadora, 5 elementos da equipa (4 formadores e 1 profissional de RVC) e 5 candidatos em processo RVCC.

Apresentar-se-á cada estudo de caso, caracterizando o CNO e os participantes, seguindo-se posteriormente a análise dos dados tendo em consideração a problemática do estudo. Optamos por apresentar os dados numa tipologia temática tripartida, corroborando as categorias de análise pré-definidas, ou seja, apresentam-se os dados tendo em consideração os temas:

1. RVCC – definição do processo e metodologias autobiográficas e de balanço de competências, procurando-se conhecer as definições pessoais de cada interveniente, práticas e perspectivas;
2. Aprender a aprender – definição e confrontação com a definição da União Europeia, procurando-se numa primeira abordagem perceber a perspectiva empírica e pessoal de cada interveniente e posteriormente a identificação das características subjacentes à definição de competência de aprender a aprender da União Europeia e a perspectiva de cada interveniente sobre as dimensões estruturantes;
3. RVCC e Aprender a aprender, procurando-se nesta categoria reflectir sobre a identificação das dimensões estruturantes da competência de aprender a aprender no contexto do processo de RVCC e perceber de que forma são avaliadas e/ou promovidas.

Neste sentido e relembrando a problemática, pretende-se com o presente estudo de caso duplo reflectir sobre:

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

- Como o processo de RVCC contribui para a criação de instrumento de avaliação da competência de aprender a aprender?

Assumindo que o processo de RVCC tem subjacente um conjunto de pressupostos metodológicos que corroboram a estratégia de aprendizagem ao longo da vida e tendo-se optado pela definição de competência de aprender a aprender da União Europeia como ponto de partida, procurar-se-á compreender e avaliar a competência de aprender a aprender no processo de RVCC com intuito de explorar e questionar a promoção dessa competência num dispositivo de educação e formação de adultos distinto dos dispositivos escolares e tradicionais.

4.2.1. ESTUDO DE CASO 1: CNO DO CNED

4.2.1.1. Caracterização do CNO

O Centro Naval de Ensino a Distância nasceu em 1997, como projecto conjunto do Ministério da Defesa Nacional e do Ministério da Educação, tendo por missão primordial contribuir para o aumento das qualificações académicas dos militares dos 3 Ramos das Forças Armadas que delas necessitassem, nomeadamente para prosseguimento da carreira.

Para responder aos baixos níveis de qualificação da população portuguesa, em geral e, ao elevado número de militares no activo com menos do 9º e do 12º ano de escolaridade, em particular, o CNED apresentou em 2001 a sua candidatura como possível entidade promotora de um Centro RVCC.

Em funcionamento desde Janeiro de 2003 (Despacho conjunto nº 804/2002 de 28 de Outubro de 2002), o CNO do CNED tem procurado:

Ajustar o grau de formação e competências técnicas dos adultos, militares, militarizados e civis, reconhecendo e aumentando as suas qualificações escolares e profissionais;

Possibilitar aos militares voluntários o reconhecimento das habilitações académicas de forma a lhes facilitar a reinserção na sociedade civil;

Integrar as valências dos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências nas actividades de valorização individual em desenvolvimento no CNED;

Actualmente o CNO do CNED tem disponível o processo de RVCC escolar de nível básico e de nível secundário, estando em projecto o processo de RVCC Profissional. A equipa técnico-pedagógica é constituída por um director, uma

coordenadora, duas técnicas administrativas, cinco profissionais de RVC, uma técnica de diagnóstico e encaminhamento, uma equipa formativa de seis formadores das diferentes áreas referentes ao quadro referencial de nível básico e secundário, avaliadores externos, constantes na lista de avaliadores externos do Ministério da Educação, e uma técnica oficial de contas. O CNO do CNED conta, ainda, com duas parcerias - Associação para o Estudo e Integração Psicossocial (AEIPS) e Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO) – que possibilita a intervenção com populações com necessidades educativas especiais.

4.2.1.2. Caracterização dos participantes

A coordenadora e as profissionais RVC possuem formação académica na área das Ciências da Educação. A coordenadora (AO) desempenhou funções de profissional de RVC no CNO do CNED; a profissional JB desempenhou já funções de mediadora de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e de formadora de acções saber mais e de formação de base de cursos EFA; a profissional CA realizou curso de formação para mediadores de cursos EFA, tendo desempenhado já funções de mediadora desses cursos.

Em síntese, apresenta-se a caracterização dos elementos da equipa que participaram no estudo:

Quadro 7 - Síntese da caracterização da equipa: Estudo de caso 1

Função	Idade	Género	Habilitação Académica	Experiência Profissional
Coordenadora - AO	37	Feminino	Licenciatura da Ciências da Educação	Coordenadora de CNO do CNED há 4 anos, tendo exercido funções de profissional de RVC durante 2 anos.
Profissional de RVC – CA	24	Feminino	Licenciatura em da Ciências da Educação	Profissional de RVC no CNO do CNED há 3 anos; Curso de mediadora de cursos EFA, tendo exercido funções de Mediadora.
Profissional de RVC – JB	36	Feminino	Mestrado em da Ciência da Educação	Profissional de RVC no CNO do CNED há 2 anos; Mediadora de cursos

				EFA; Formadora de acções saber mais e formação de base de cursos EFA.
--	--	--	--	--

Os candidatos que participaram no estudo, encontram-se a desenvolver processo de RVCC de nível secundário e de nível básico.

Apresenta-se no seguinte quadro a caracterização dos candidatos:

Quadro 8 - Síntese da caracterização de candidatos em processo de RVCC: Estudo de caso 1

Identificação por sigla do nome	Idade	Género	Escolaridade	Profissão
LF	50	Feminino	9º Ano	Auxiliar de Acção Educativa
MC	51	Feminino	Frequência de 12º Ano	Funcionária Pública.
AP	45	Feminino	6º Ano	Caixeira
MF	36	Masculino	7º Ano	Electricista

4.2.1.3. Apresentação de resultados

No que concerne ao primeiro tema, a definição do processo de RVCC, a coordenadora AO afirma que:

Para mim um processo de reconhecimento de competências é muito um processo de auto descoberta. A maior parte dos candidatos não tem noção das competências, alguns têm, mas a maior parte não, e é muito um trabalho de os ajudar nessa descoberta, de os orientar nessa descoberta. Para um adulto, eu acho que é muito um processo de auto conhecimento e de auto reflexão sobre si e sobre as suas experiências, e o papel de quem está no outro lado é muito ajudar que isso seja feito. (AO, E, questão 6)

As ideias de “auto descoberta”, “auto conhecimento” e “auto reflexão” veiculadas nesta afirmação corroboram as orientações metodológicas de um processo de RVCC que se pretende que fomente a autonomia dos adultos, corroborando o que Gomes (2006) sugere ao referir que “os adultos ‘são’ as suas experiências de vida e é essa realidade central que importa tornar consciente e dar forma no processo RVCC” (p. 28). Quando a coordenadora se refere ao “papel de quem está no outro lado é muito ajudar que isso seja feito” sustenta, também, a importância já realçada por Gomes

(2006) do papel das equipas técnico-pedagógicas “enquanto tutores neste processo de mediação, de mundos, culturas e experiências de aprendizagem tão distintas” que possibilite a promoção da autonomia do adulto, motivando e estimulando “ ‘o conceito de si enquanto aprendente’ e o sentir-se ‘competente’ para aprender. Isto significa reforçar o locus de controlo interno através da consciencialização e da apropriação do que é aprender sobre o aprender” (p. 28).

As profissionais de RVC corroboram estas orientações metodológicas definindo o processo de RVCC como “uma via de conclusão de percursos escolares (...), através da identificação e valorização de experiências de vida onde foram sendo mobilizadas ou adquiridas competências (saberes em acção) que façam correspondência aos respectivos referenciais que permitem validação dessas competências” (JB, Q1, questão 2.1.), sendo “um processo que visa valorizar as aprendizagens e competências adquiridas ao longo da vida e potenciar novos projectos formativos. É um ponto de partida para e não um fim em si mesmo (ou deveria ser)” (CA, Q1, questão 2.1.). A perspectiva de que CA realça do processo RVCC enquanto um meio para, é sustentado, também por Gomes (2006) quando se refere ao reconhecimento de competências como um processo que “contribui para a construção de projectos pessoais, educativos e profissionais, cataliza dinâmicas pessoais de auto-formação e é gerador de empowerment” (p. 42), reforçando a perspectiva de Pires (2007) da existência de duas dimensões – a restropectiva e a prospectiva.

A coordenadora e as profissionais de RVC são unânimes quanto às práticas veiculadas no CNO, enaltecendo “a narrativa autobiográfica” como o instrumento capital no desenvolvimento do eixo do reconhecimento de competências, e tal como CA afirma “o apoio à construção da narrativa é a linha de acção principal, tendo sempre como pilares a experiência dos adultos e o referencial de competências-chave” (Q1, questão 2.2.), não menosprezando instrumentos de mediação, entrevistas de inspiração biográfica e dinâmicas de grupo que potenciem a reflexão e a tomada de consciência das competências de que cada adulto é portador (Gomes, 2006).

No que concerne às perspectivas de que quem participa directamente no processo RVCC, e tendo em conta os dados recolhidos a quatro candidatos, o processo de RVCC constitui “a aquisição de mais-valias intelectuais e literárias baseadas na minha experiência de vida a nível pessoal, profissional e como cidadã do meu país membro da CEE” (MC, Q2, questão 2.1.), sendo um processo que contribui para “o reconhecimento dos nossos conhecimentos e experiências de vida adquiridos ao longo

da vida” (LF, Q2, questão 2.1.). MF acrescenta que o processo RVCC é “uma forma inovadora de reconhecimento das capacidades e competências e que nos dá a oportunidade de evoluir e valorizar como pessoa” (Q2, questão 2.1.). AP corrobora afirmando que “é um processo que nos qualifica dentro dos diversos níveis de escolaridade obrigatória consoante os conhecimentos anteriores e adquiridos (...)” 8Q2, questão 2.1.). Neste sentido, o processo de RVCC é percebido como uma mais-valia e um meio de valorização pessoal e profissional, estando patente o contínuo que a aprendizagem ao longo da vida preconiza. As motivações expressas pelos candidatos reportam-se à necessidade emergente de progressão de carreira, colocando, também a tónica de um desejo imperativo de se sentirem valorizados pessoalmente. A candidata AP sumaria essas motivações comuns quando afirma que “preciso de mais formação e conhecimentos para a minha realização pessoal e profissional”.

No que diz respeito ao segundo tema - Aprender a aprender, as perspectivas são diversificadas.

A coordenadora AO entende a competência de aprender a aprender como algo que identifica e associa “à sociedade de informação, no sentido em que hoje em dia é essencial nós conseguirmos, perante esta sociedade de informação, não só saber aceder à informação, como saber seleccioná-la e depois trabalhá-la... e isso é aprender” (E, questão 9). Refere-se, ainda a título exemplificativo, que numa leitura que fez, se afirmava que

(...) a quantidade de informação que um jornal diário, nosso, hoje tem, é a mesma quantidade de informação que uma pessoa na idade média lidava durante a vida toda, (...) acho que o aprender a aprender, passa muito por aí, por o sabermos lidar com essa informação toda e tirar proveito para nós. (AO, E, questão 9)

Em contrapartida, as profissionais de RVC são mais objectivas identificando a competência de aprender a aprender como uma capacidade. JB considera “que aprender a aprender é antes de mais uma capacidade, uma dimensão cognitiva que pode ser estimulada e desenvolvida. Criando na pessoa a predisposição para desenvolver/aprofundar aprendizagens nos mais variados contextos de vida e ao longo da vida” (Q1, questão 3.1.). CA corrobora, afirmando que “aprender a aprender é a capacidade de compreendermos como aprendemos e quando o conseguimos fazer é a capacidade de encontrarmos estratégias que facilitem a nossa aprendizagem. Implica auto-reflexão, auto-avaliação, auto-regulação relativamente ao processo de

aprendizagem” (Q1, questão 3.1.). Se por um lado JB identifica a dimensão cognitiva como estruturante à competência de aprender a aprender, CA identifica e enaltece a dimensão metacognitiva.

Face à definição da competência de aprender a aprender da União Europeia, e tendo em consideração as dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva, a coordenadora AO afirma que

(...) é capaz de variar muito de candidato para candidato. Acho que todas elas estão presentes num processo de reconhecimento de competências (...). A dimensão metacognitiva, para mim se calhar é aquela que está mais escondida, embora ela exista, é aquela em que se calhar nem todos têm consciência de que a utilizaram (...). (E, questão 10)

Identifica a importância da motivação e confiança, enaltecendo o papel da equipa – “o papel de um profissional ou mesmo de um formador é muito o ajudar o candidato a descobrir-se e a identificar as competências que tem (...), é motivá-lo e o dar-lhe confiança” (AO, E, questão 10). Refere ainda que, no que concerne ao método de aprendizagem, os candidatos na sua maioria não têm a capacidade de descentração necessária - “acho que eles criaram um método de aprendizagem deles, e conseguiram identificar as necessidades deles, mas não conseguem pôr-se de fora para ver que fizeram isso” (E, questão 10). Refere-se, ainda, que num processo de RVCC a capacidade de resolução de problemas e de ultrapassar obstáculos é algo que está subjacente, sendo um cenário propício ao confronto desta dimensão cognitiva – “Só quem não termina um processo de reconhecimento, não consegue fazer isto. Quem termina é porque conseguiu, porque encontram n obstáculos pelo meio” (E, questão 10).

As profissionais de RVC assumem que a definição da competência de aprender a aprender da União Europeia retrata os pressupostos metodológicos do processo de RVCC. JB afirma que “estas características estão presentes no desafio da construção da narrativa autobiográfica, bem como no processo seguinte de exploração e aprofundamento de experiências de vida que tenham constituído e/ou mobilizado aprendizagens” (Q1, questão 3.2.). CA operacionaliza referindo-se que “um processo de RVCC implica motivação e confiança de quem entra nele (ou deveria implicar)” (Q1, questão 3.2.) no sentido em que na base estão as experiências e a história de vida do adulto. Identifica, ainda, que o processo de RVCC potencia a pesquisa, o aconselhamento e a definição de estratégias de trabalho, uma vez que “na maioria dos casos as experiências de vida do adulto por si só não permitem validar todas as

competências necessárias à certificação” (Q1, questão 3.2.), sendo que é coerente com a sua perspectiva inicial de que o aprender a aprender subentende auto-avaliação e auto-regulação. CA afirma que o processo de RVCC “implica também uma gestão eficaz do tempo e da informação, pois o adulto tem de gerir vários papéis que acumula, tal como seleccionar e organizar as experiências de vida que vai mobilizar para o processo atendendo ao referencial” (Q1, questão 3.2.). Tal sustenta o desafio que o processo de RVCC impõe, ou seja, a auto-responsabilização pela construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), que “requer a mobilização dos aprendentes para a concepção, planeamento e desenho da sua aprendizagem” (Gomes, 2006, p. 38), fruto de uma selecção pessoal e assente num processo de “investigação/acção/formação” que “supõe o desenvolvimento de um perfil de competências meta-cognitivas e meta-reflexivas, sobre o próprio conhecimento, que nele se procura evidenciar” (Gomes, 2006, p.36).

Os candidatos que participaram no estudo apresentam uma definição vaga sobre a competência de aprender a aprender. LF refere que é “saber lidar com situações e valores para os quais eu não estava alerta e atenta” (Q2, questão 3.1.) sendo que no processo de RVCC as orientações fornecidas pela equipa são cruciais para a identificação e exploração dos temas do referencial. MC afirma que “para mim aprender é ter a possibilidade de contactar com novas pessoas, assimilar o que me ensinam (...)” (Q2, questão 3.1.) e em que o processo de RVCC se constituiu como ponto de partida para a demonstração dos conhecimentos e a aquisição de outros. Os restantes candidatos apresentam respostas de senso comum e muito centradas no contexto do processo de RVCC. MF afirma que aprender a aprender é “uma forma engraçada de evoluir os nossos conhecimentos” (Q2, questão 3.1.) e AP revela que consiste em “criar os processos que nos permitem adquirir da forma mais correcta e exata os conhecimentos necessários” (Q2, questão 3.1.).

No que concerne à identificação de situações ou experiências de vida em cinco contextos (casa, trabalho, educação, formação, social) tendo em conta a competência de aprender a aprender da União Europeia, apresentam-se as respostas de 3 dos 4 candidatos. As respostas manifestam a identificação de experiências por cada contexto confirmando a transversalidade da competência de aprender a aprender. As respostas não concretizam, porém, a tomada de consciência explícita de que o processo de aprendizagem é um processo autónomo de um contínuo de saberes em acção e passíveis de transformação. Contudo, é positivo encarar as respostas como prova de que o

processo de RVCC incentiva ao reconhecimento de que se é detentor de saberes diferenciados em múltiplos contextos.

Apresentam-se as respostas dos candidatos que evidenciam o esforço reflexivo na identificação de experiências por cada contexto, referente a cada competência.

Competência	Situações ou Experiências em que utilizo/ei esta competência				
	Casa	Trabalho	Educação	Formação	Social
Ser capaz de iniciar e prosseguir uma aprendizagem.	Saida dos filhos de casa, para casa própria ou cidade longe.	Mudança de serviço e novas responsabilidades	vir fazer o P.V.CC	Formação na área de multimedialidade	Administração do Condomínio
Ser capaz de organizar e gerir o tempo.	Trabalho ao Domingo também as tarefas domésticas	Trabalho na Escola e um extra 3 dias por semana	Venho à formação de Inglês 2 dias por semana.	Faço formações ao Sábado sempre que posso	De vez em quando organizo o jantar para os amigos
Ser capaz de organizar e gerir informação.	sim.	Todos os dias à informação novos que temos de ter em conta.	Gerir a informação e o de modo que esteja correta ao destinatário. Pais, Professores	Fiz formação para aprender a gerir as informações.	
Ser capaz de resolver e ultrapassar obstáculos.	Tentam dar sempre volta à situação	Na medida do possível falar com a turma e procurar um conjunto a melhor maneira	Muita paciência. Para ensinar e aprender as crianças	A	É muito difícil. Mas quando as pessoas tentam dar-lhe o feedback que ele se quer ouvir

Figura 1 - LF (Q2, questão 3.4, p. 3)

Competência	Situações ou Experiências em que utilizo/ei esta competência				
	Casa	Trabalho	Educação	Formação	Social
Adquirir novos conhecimentos	Aprender a trabalhar todos os pontos com o computador	Na unidade da multidimensionalidade. Saber como lidar com as crianças	Todos os dias lidamos com coisas novas	P.V.CC.	Aprender a lidar com novos amigos
Procurar apoio para adquirir novos conhecimentos.	sempre com o pai e os filhos para uma decisão importante	Pergunto sempre ao pai para fazer depois	Tenho este sempre atualizado	Aprender até morrer. Pergunto tudo o que não sei	Uso os livros sempre que preciso para estar atualizado

Figura 2 - LF (Q2, questão 3.4., p. 4)

Competência	Situações ou Experiências em que utilizo/ei esta competência				
	Casa	Trabalho	Educação	Formação	Social
Ser capaz de iniciar e prosseguir uma aprendizagem.	Aprender que criar um filho é algo bastante diferente de ser pai/mãe quando se tem preferência	informática conseguir trabalhar com computador da entrada correspondência etc	Aprender a falar Inglês já que só sei Francês	Ter formação em CPA Código Procedimento Administrativo tanto em nível estatístico como em nível Público	Passar a ter estatuto de Mãe é mais importante da vida
Ser capaz de organizar e gerir o tempo.	Levantar-me às 6:30 entre as 7:30 e 8:30 sair às 14h chegar à casa às 19h e estar lá até às 21h	No trabalho começar a fazer aquilo que calhou e conseguir até agora de sair para nada ficar pendente	nas secções ser substituída a fazer contagens para acompanhar o ritmo da formadora e colegas	Esplanar-me por recolher as maiores possíveis informações para me ajudar a organizar	Ser pai/mãe e com formadores e colegas e criar algo de amizade com os mesmos
Ser capaz de organizar e gerir informação.	Poder fazer as refeições por limpar a casa e assistir ao noticiário ao mesmo tempo	ao executar as minhas funções ser mais rápida ao noticiário da possível e concisa	Pedir a toda a gente de modo a captar a informação	Recolher a informação de forma a clarificar e sintetizar	com informação recolhida pela contactos com pessoas de outras origens e culturas
Ser capaz de resolver e ultrapassar obstáculos.	Levantar-me mais cedo para ter tempo de fazer tudo se tiver que ir mais cedo quem mais quem mais ajuda do que quem muito mandava	Ser assistida e pontual assim tendo tempo para ultrapassar os obstáculos que surgiam	Em algo mais agradável e consigo as vezes sinto mais vontade de trabalhar	Pedir ajuda sempre que preciso e não tenho medo de pedir ajuda para aprender e ter conhecimentos	Se não consigo me ajudar com a minha competência de quem está ao lado. Assim como as dificuldades

Figura 3 - MC (Q2, questão 3.4., p. 3)

Competência	Situações ou Experiências em que utilizo/ei esta competência				
	Casa	Trabalho	Educação	Formação	Social
Adquirir novos conhecimentos	Por exemplo liquei a Substituir placas de Polímero e isolam do fio e calor	Descobri que podia fazer print screen e imprimir a segurança dos dados	aprendi e ainda estou a aprender a língua inglesa	Experiência de vida desigualdade RCE.	Estou a conhecer uma forma de convivência pessoal com novos colegas
Procurar apoio para adquirir novos conhecimentos.	Pedir ao filho signifi- cado de algumas palavras em Inglês	a nível de informática pedir explicações aos colegas como conhecimentos	Não deixar dúvidas a pensar quanto ao significado de coisas em Inglês	comprei livros gramática de Inglês com significados em Português	Ativamente estranho Inglês pelo tanto adquirir o que diz e traduzir para fixar.

Figura 4 - MC (Q2, questão 3.4., p. 4)

Competência	Situações ou Experiências em que utilizo/ei esta competência				
	Casa	Trabalho	Educação	Formação	Social
Ser capaz de iniciar e prosseguir uma aprendizagem.	EDUCAR filhos	começo de um trabalho	INSCRIÇÃO NO CNED		ASSOCIAÇÃO DE PAIS
Ser capaz de organizar e gerir o tempo.	DIFÍCIL	Planeamento de OMA	trabalhos bonsitos com colegas		Ginásio
Ser capaz de organizar e gerir informação.	FAZER IRS	FAZER Poucos Situações e reagir em consequência			ATENÇÃO
Ser capaz de resolver e ultrapassar obstáculos.	PAGAMENTO CONTAS	ser Proactivo	ATUALIZ DA PESQUISA		ultrapassar a minha vergonha

Figura 5 - MF (Q2, questão 3.4., p. 3)

Competência	Situações ou Experiências em que utilizo/ei esta competência				
	Casa	Trabalho	Educação	Formação	Social
Adquirir novos conhecimentos	AJUDAR filhas NOS TPC	OUVIR OS MAIS EXPERIENTES	ESTUDANDO	APRENDER	VIAJAR
Procurar apoio para adquirir novos conhecimentos.	leu e pesquisando	formação	Pesquisando		Atividade

Figura 6 - MF (Q2, questão 3.4., p. 4)

Relativamente ao terceiro tema, que propõe identificar e reflectir sobre o processo de RVCC como um cenário promotor da competência de aprender a aprender, no entendimento desta equipa, nomeadamente, pelo olhar das três participantes, é consensual a ideia de que tal competência pode e é legítimo ser promovido num dispositivo desta natureza.

A coordenadora AO afirma peremptoriamente que “Sim, sim, perfeitamente”, ainda que haja um constrangimento real “porque há questões de metas, e não há tempo” (E, questões 11 e 12). Tal é reforçado pela opinião da profissional de RVC, JB, que refere que “(...) será mais promovida quanto mais for possível estimular as pessoas a

um processo real de RVC sem a pressão das metas que são impeditivas de um processo que se quer reflexivo e com algum rigor e qualidade” (Q1, questão 4.1.). CA sustenta que a reflexão que é mobilizada no processo de RVCC contribui para um estado de alerta do adulto “uma vez que até entrar em processo não tinha feito um trabalho de identificação e reflexão sobre as aprendizagens que realiza no seu dia-a-dia” (Q1, questão 4.1.), o que potencia a promoção de novos projectos e a aposta na formação e aprendizagem ao longo da vida. Revela, ainda que, “um processo de RVCC implica autonomia e um papel activo do adulto, o que também contribui para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender” (Q1, questão 4.1.) e o estar mais consciente das necessidades que a sociedade de informação impõe.

No que concerne a práticas ou metodologias que viabilizem a promoção da competência de aprender a aprender no processo de RVCC, é consensual o reforço do uso da abordagem autobiográfica que sustenta os pressupostos metodológicos deste tipo de dispositivo de formação de adultos, enaltecendo-se o papel da reflexão.

A coordenadora AO revela que considera “que o processo de RVCC, quando desenvolvido de forma correcta, utilizando-se correctamente as metodologias da história de vida, balanço de competências, etc., com a exigência e qualidade necessária, já desenvolve a competência de aprender a aprender nos candidatos” (E, questões 11 e 12). Enfatiza, porém, que “o que por vezes pode acontecer é não existir uma consciência, por parte do candidato, do desenvolvimento dessa competência” (E, questões 11 e 12). Nesse sentido, propõe a realização de sessões preconizadas pelo profissional de RVC com o objectivo de conduzir “o candidato a fazer uma auto-análise do seu processo de RVC e de como isso o levou a aprender a aprender” (E, questões 11 e 12). Refere que “isto já é mais ou menos feito, pois no final do processo solicita-se ao candidato uma reflexão do processo, e alguns referem, por outros nomes, que aprenderam a aprender” (E, questões 11 e 12). A profissional JB reforça a ideia da reflexão como forma de “desocultação de experiências que as pessoas possam não dar o devido valor. Desenvolver estratégias de conscientização” (Q1, questão 4.2.) através de entrevistas, momentos de discussão das experiências e da narrativa autobiográfica. Refere ainda que tal deveria ser feito, a par da perspectiva da coordenadora, “nas etapas finais e a candidatos que tenham concluído o seu processo de RVCC” (Q1, questão 4.3.). A profissional CA sustenta a ideia da promoção da reflexão através da abordagem autobiográfica e de balanço de competências, enaltecendo os pressupostos metodológicos do próprio processo RVCC. Contudo, refere que a competência de

aprender a aprender “deverá ser ‘avaliada’ na prática” sendo que tal é percebido como “complexo e não se enquadra na política actual do processo”. Justifica dizendo que “se os processos de RVCC fossem realizados sem a pressão das metas, acredito que conseguiríamos portefólios verdadeiramente reflexivos e que nos permitissem tal como aos adultos compreender como cada um aprendeu/aprende a aprender e talvez aí conseguíssemos ‘avaliar’ essa competência”. Sugere, aliás, que tal avaliação se constituiu pertinente “para a função de Provedoria e para uma definição do PDP” (CA, excertos de Q1, questão 4.3). De referir que o PDP, é um instrumento designado por Plano de Desenvolvimento Pessoal, que serve para traçar percursos formativos de desenvolvimento pessoal e profissional após a certificação escolar obtida no processo de RVCC. Tal perspectiva corrobora aquilo que CA sustenta sobre o processo de RVCC, quando se refere que “se traduz na aquisição de novos conhecimentos e na ambição de prosseguimentos de estudos” (Q1, questão 3.2.). JB revela ainda que, apesar dos constrangimentos das metas, o processo de RVCC se constitui num cenário de promoção da competência de aprender a aprender “porque é um processo de introspecção, identificação e valorização de experiências, porque permite que as pessoas se ‘confrontem’ consigo próprias” (Q1, questão 4.1.).

Os candidatos são unânimes quanto ao benefício do processo de RVCC, ainda que não identifiquem de que forma o processo permitiu conhecer como aprenderam e que métodos utilizaram na aprendizagem ao longo das suas vidas. LF refere que o processo de RVCC permitiu “olhar para mim e dando valor ao que eu fiz, valorizando-se em coisas que me passavam ao lado” (Q2, questão 4.2.). MC afirma que o processo de RVCC conduziu à reflexão e que por isso permitiu conhecer como aprende. Tal é confirmado e reforçado pelas perspectivas de MF que revela que “obrigando-me a fazer uma introspectiva de todas as coisas que sei e a aprender a colocar no papel” (Q2, questão 4.2.) e AP que afirma “obrigando-me a pensar, a relembrar matérias aprendidas anteriormente e aprendendo outras” (Q2, questão 4.2.). As respostas evasivas destes candidatos parecem corroborar a necessidade de promover estratégias de conscientização que permitam a cada candidato a promoção da dimensão prospectiva subjacente à função de Provedoria e a conferir em si o papel activo e autónomo nos seus processos de aprendizagem.

4.2.1.4. Reflectindo sobre os resultados

Dos resultados apresentados é passível concluir que os pressupostos metodológicos do processo de RVCC sustentam a existência da competência de aprender a aprender e de que as dimensões afectivas e cognitivas são mais facilmente identificáveis e percebidas por todos os intervenientes. Carece espaço e tempo para a promoção da dimensão metacognitiva, subjugada à política educativa de concretização de metas.

A promoção de estratégias de conscientização torna-se emergente num cenário onde é notório que aos candidatos carece a autonomia para o auto-conhecimento e a auto-reflexão necessárias à auto-regulação da sua própria aprendizagem. Tornar-se-á, também, pertinente, dotar a equipa técnico-pedagógica, que é afirmativamente considerada como mediadora da promoção da competência de aprender a aprender, de estratégias exequíveis para a sua implementação no terreno, e dessa forma corroborar com os princípios de uma aprendizagem ao longo da vida.

4.2.2. ESTUDO DE CASO 2: CNO DO INOVINTER

4.2.2.1. Caracterização do CNO

O INOVINTER - Centro de Formação e de Inovação Tecnológica, foi criado ao abrigo do DL n° 165/85, de 16 de Maio, pela Portaria n° 407/98, formado entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e a Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses (CGTP-IN). É um organismo dotado de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira e património próprio. Este Centro iniciou a sua actividade em 1998, com o objectivo principal de promover acções de formação profissional que, transversalmente, contribuam para a valorização dos recursos humanos. O INOVINTER é constituído por 14 pólos e 2 sub-pólos, marcando presença em variadas iniciativas e parcerias. Na sua estrutura de funcionamento conta com os serviços centrais em Lisboa e com 8 pólos regionais. Resultante da cooperação e parceria com outras instituições, possui também 6 pólos de parceria local. Desta forma, desenvolve a sua actividade nas seguintes regiões: Amareleja; Beja; Braga; Castelo Branco; Coimbra; Covilhã; Gouveia; Guarda; Lisboa; Moura; Porto; Vendas Novas; Viana do Castelo; Vila Real de Santo António; Vila Viçosa.

Desde o ano 2002 que o INOVINTER é um Centro RVCC, tendo assumido em 2007 as características previstas para os Centros Novas Oportunidades. O CNO do

NOVINTER tem disponível o processo de RVCC escolar de nível básico e de nível secundário, tendo desde 2005 disponível o processo de RVCC profissional, nomeadamente na área das Ciências Informáticas. A equipa técnico-pedagógica é constituída por uma directora, uma coordenadora, um técnico administrativo a tempo inteiro e cinco a tempo parcial agregados aos pólos, cinco profissionais de RVC (duas em Lisboa, uma no pólo de Coimbra, uma no pólo de Vendas Novas e uma no Pólo de Moura), uma técnica de diagnóstico e encaminhamento a tempo inteiro em Lisboa, cinco técnicos de diagnóstico e encaminhamento a tempo parcial agregados aos pólos de Braga, Coimbra, Vendas Novas, Moura e Vila Real de Santo António, uma equipa formativa constituída por nove formadores das diferentes áreas referentes ao quadro referencial de nível básico e secundário, sendo que quatro deles encontram-se na sede em Lisboa e três no pólo de Moura e dois no pólo de Coimbra, e avaliadores externos, constantes na lista de avaliadores externos do Ministério da Educação. Actualmente o CNO do NOVINTER conta com parcerias com diferentes entidades e referindo-se à sua actividade em Lisboa contam-se com parcerias diversificadas com entidades públicas e privadas, nomeadamente Sindicato dos Trabalhadores da Função Pública do Sul e das Ilhas, Litoral, Centro Hospitalar (Hospital Santa Maria e Hospital Pulido Valente), Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Frismag, etc.

4.2.2.2. Caracterização dos participantes

A coordenadora é licenciada em Sociologia e exerce funções de coordenadora no CNO do NOVINTER desde o seu início, ou seja, desde o ano de 2002, tendo experiência profissional na área da formação profissional.

Relativamente aos elementos da equipa participantes do estudo, a profissional de RVC AM é licenciada em Psicologia e exerce funções no CNO do NOVINTER há 6 anos. Os formadores que participaram no estudo são: a formadora SS é licenciada em Matemática - Ramo Educacional e Pós-Graduada em TIC e exerce funções no CNO nas áreas de intervenção de MV (Matemática para a Vida) e TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) para o nível básico e STC (Sociedade, Tecnologia e Ciência) para o nível secundário, tendo também experiência em cursos EFA e CEF; o formador VS é licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Português e Inglês e no Ramo Educacional em Formação de Professores e exerce funções no CNO nas áreas de intervenção de LC (Linguagem e Comunicação) e CE (Cidadania e Empregabilidade) para o nível básico e CLC (Cultura, Língua e Comunicação) para o

nível secundário, tendo experiência profissional em cursos EFA, CEF (Cursos de Educação e Formação) e UFCD (Unidades de Formação de Curta Duração); o formador JC é licenciado em História e exerce funções no CNO na área de CP (Cidadania e Profissionalidade) para o nível secundário, tendo experiência como formador na área de CLC e colaborado noutro CNO e escolas em cursos EFA; o formador ON é licenciado em Filosofia e exerce funções na área de CP, tendo no seu percurso profissional experiências de profissional de RVC, formador de formadores e técnico de formação.

Em síntese, apresenta-se quadro de caracterização da equipa:

Quadro 9 - Síntese da caracterização da equipa: Estudo de caso 2

Função	Idade	Género	Habilitação Académica	Experiência Profissional
Coordenadora - PP	41	Feminino	Licenciatura em Sociologia	Coordenadora de CNO do INOVINTER há 7 anos; Formação Profissional.
Profissional de RVC - AM	36	Feminino	Licenciatura em Psicologia	Profissional de RVC no CNO do INOVINTER há 6 anos.
Formadora SS	33	Feminino	Licenciatura em Matemática - Ramo Educacional e Pós-Graduada em TIC	Formadora das áreas de MV e TIC para o nível básico e STC para o nível secundário no CNO do INOVINTER há 2 anos; Formadora de cursos EFA.
Formador VS	36	Masculino	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Português e Inglês e no Ramo Educacional em Formação de Professores	Formador das áreas de LC e CE para o nível básico e CLC para o nível secundário no CNO do INOVINTER há 5 anos; Formador de cursos EFA, CEF e UFCD.
Formador JC	28	Masculino	Licenciatura em História	Formador da área de CP para o nível secundário no CNO do INOVINTER há 1 ano; Formador de CP e CLC noutro CNO e formador em cursos EFA.
Formador ON	61	Masculino	Licenciatura em	Formador de CP para o

			Filosofia	nível secundário no CNO do INOVINTER, tendo exercido funções de profissional de RVC no CNO do INOVINTER há 7 anos. Formador de formadores e técnico de formação.
--	--	--	-----------	---

Os candidatos em processo que participaram no estudo constituem um grupo de 5 elementos referentes a uma itinerância, estando a desenvolver processo de RVCC de nível secundário. Apresenta-se em quadro a caracterização destes participantes:

Quadro 10 - Síntese da caracterização de candidatos em processo de RVCC: Estudo de caso 2

Identificação por sigla do nome	Idade	Género	Escolaridade	Profissão
PF	36	Masculino	9ºano	Operário fabril
RC	39	Feminino	9ºano	Empregada fabril – Montadora de peças orgânicas mecânicas em série de 1ª.
FD	37	Feminino	9ºano	Empregada fabril
FC	32	Feminino	9ºano	Empregada fabril – Montadora de peças orgânicas mecânicas em série de 1º.
DF	48	Masculino	9ºano	Chefe de Linha

4.2.2.3. Apresentação de resultados

No que concerne ao primeiro tema, a definição do processo de RVCC, a coordenadora corrobora com a definição oficial e reafirma que “é o processo que procura dar valor aquilo que a pessoa já é, e já é como ser global, como aquilo que a pessoa já trás consigo enquanto portador de um conjunto de saberes, de competências” (E, questão 6). Acrescenta que sendo um processo, que tal como outras formas ou dispositivos de formação, valoriza a pessoa na sua globalidade é um processo distinto, na medida em que, e passo a citar:

(...) não é um sistema que procura levar a pessoa a adquirir algo novo em termos daquilo que já são os conhecimentos e as suas competências, ao contrário, procura valorizar aquilo que é a bagagem que a pessoa já tem em termos dos seus conhecimentos e das suas competências.(E, questão 6)

Contudo, revela que a este processo estão associados ideias falsas ou pré-conceitos – “Esta área, acho que ainda não ganhou muito espaço, ainda não se afirmou, justamente porque está a ser acompanhada muito de ideias falsas associadas ao que é o processo de RVCC ou como se faz um processo de RVCC” (E, questão 6). Refere que a sociedade no geral valoriza a certificação escolar e os percursos de aprendizagem escolar o que cria um constrangimento na apropriação dos pressupostos metodológicos do processo de reconhecimento de competências – “muitas pessoas fazem um decalque quase absoluto daquilo que são os princípios de um percurso de aprendizagem, do ensino ou mesmo da formação profissional” (E, questão 6). E refere-se tanto a candidatos como aos elementos da equipa técnico-pedagógica. Tal como revelou, a coordenadora explana que:

Quando eu digo as pessoas, digo tanto candidatos como muitas vezes os técnicos que intervêm também neste sistema, portanto, aliás todos nós, vimos muito formatados do ensino, com aquilo que eu acho, do meu ponto de vista, com aquilo que o ensino tem de pior e para mim aquilo que o ensino tem de pior é colocar o aluno no papel de passividade, como o receptor do saber de alguém que é dono do saber, que será a figura do professor, e isto para mim é como funciona muito o ensino, é evidente que estou a generalizar, há exceções e felizmente no meio disto tudo, mas de uma forma geral o ensino funciona muito desta forma. Portanto, o aluno está no papel passivo, há o dono do saber, que é o professor e que faz o favor de transmitir algumas partes do seu saber ao aluno que está então no papel de passividade a receber esses ensinamentos. E este modelo, este modelo de como chegar a uma certificação, que é valorizada socialmente, que aqui estaremos a falar, basicamente de uma certificação escolar, este modelo é muito decalcado, portanto nas mentalidades, está muito enraizado e quando as pessoas se dirigem a um sistema alternativo, chamemos-lhe assim, como é o RVCC, ou diferente, que se pretende diferente do sistema escolar trazem muito esta bitola para fazerem a interpretação e a integração dum novo sistema. (E, questão 6)

Importa, então, realçar, que no entender da coordenadora, no processo de RVCC o candidato não é sujeito passivo, mas o elemento mais activo no reconhecimento das suas competências corroborando com o perfil de competências do adulto descrito por Gomes (2006) de que ao adulto cabe “ter consciência de si e do mundo (...) mobilizando recursos e saberes (...) numa atitude permanente de aprendente (...) agir de forma sistemática (...) nos diferentes campos de actuação (...)” (p. 22).

A coordenadora enfatiza ainda que é o candidato “que faz o processo que é o dono das competências que é necessário demonstrar e revelar (...) é o candidato que é o

motor de todo o processo” (E, questão 6) e que cabe aos elementos da equipa, nomeadamente profissionais de RVC e formadores o papel mais passivo de acompanhamento de um processo que confere ao candidato o papel de protagonismo.

Os elementos da equipa corroboram a ideia da valorização que está associado ao processo de RVCC. O formador ON define “o processo de RVCC como uma forma de valorização das competências de um adulto em dois sentidos complementares. Para a auto-satisfação do adulto e para o reconhecimento institucional das suas competências” (Q1, questão 2.1.). A profissional de RVC AM reforça essa ideia referindo-se ao processo como algo que “permite aos adultos valorizar a experiência de vida, identificar as competências adquiridas, obter uma qualificação escolar e/ou profissional” (Q1, questão 2.1.). Acrescenta, ainda, que é uma forma de “alertar os adultos para a importância da formação, motivando-os para prosseguir estudos, seja ensino recorrente ou formação profissional” (Q1, questão 2.1.) corroborando com as dimensões retrospectiva e prospectiva que estão associados a este processo. É notória a exaltação do papel da experiência do sujeito e das aprendizagens decorrentes do seu percurso de vida, o que confirma o que Pires (2007) enuncia quando refere que “não são as experiências que são reconhecidas e validadas, mas sim as aprendizagens e as competências que resultam de um processo de aprendizagem experiencial” (p. 10). A profissional de RVC AM, ao identificar as dimensões retrospectiva e prospectiva, reforça o pressuposto metodológico subjacente ao reconhecimento de competências da importância do balanço de competências corroborando o que Pires (2007) sustenta de que “A pessoa, ao fazer um balanço das suas aprendizagens, implica-se num processo retrospectivo (...) por outro lado, o trabalho de re-elaboração da experiência é feito à luz de uma dada projecção – o projecto” (p. 11). Os restantes elementos da equipa corroboram com as ideias de valorização das experiências de vida, sendo que este processo visa a demonstração das competências adquiridas num contínuo do percurso de vida. O formador JC reforça a ideia de que o processo “consiste na demonstração por parte do candidato das competências de que é detentor” (Q1, questão 2.1.) tendo em conta o referencial de competências-chave e tendo em consideração como a formadora SS reporta “as vivências pessoais e profissionais” (Q1, questão 2.1.) e tal como acrescenta o formador VS “todas as aprendizagens realizadas ao longo do seu percurso” (Q1, questão 2.1.).

No que concerne às metodologias utilizadas no processo de RVCC a coordenadora revela um percurso evolutivo das práticas do CNO, revelando que se no

início se baseavam nos instrumentos de mediação fornecidos pelo antigo organismo que tutelava a actividade dos centros de RVCC, actualmente e independentemente da mudança de organismo tutelar, a equipa adoptou uma postura menos directiva e mais facilitadora da autonomia do candidato. Neste sentido, e tendo em conta que o objectivo do processo é o de promover o “mergulho autobiográfico e tentar fazer emergir esse protagonismo por parte do candidato, abandonando a tal figura da passividade” (E, questão 7) o conteúdo técnico da intervenção dos elementos da equipa é fundamental para a condução do reconhecimento de competências. A coordenadora revela que “são dadas sugestões e são apresentados alguns “(...) documentos de orientação, digamos assim, que acompanham a intervenção, neste caso, das profissionais de RVCC (...) São mais instrumentos de orientação, com sugestões de como construir a autobiografia, como construir o portefólio” (E, questão 7). Afirma que na base estão as orientações da equipa para que o candidato, de forma mais autónoma possível, possa construir o seu portefólio e conduzir, assim, ao que designa de “introspecção autobiográfica” (E, questão 7). Contudo, revela que essas orientações são ajustadas a cada caso, na medida em que o perfil do candidato é variável, nem todos apresentam autonomia suficiente e porque existem, também, elementos críticos como a articulação da equipa. A coordenadora refere, assim, que o facto de muitos dos formadores assumirem um papel de professor noutros contextos profissionais reforça aquilo que designa de formatação ao modelo escolar. E consequentemente, as orientações ainda directivas, a hetero-avaliação a par das crenças e preconceitos associados ao processo que os candidatos trazem consigo, contribuem para uma dificuldade real na implementação eficaz dos pressupostos metodológicos.

Contudo, é uníssonos a identificação das metodologias auto-biográficas e de balanço de competências. A profissional de RVC AM identifica o portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA) como o instrumento de base, tendo subjacente uma abordagem auto-biográfica - “acompanhar o adulto na construção do portefólio reflexivo de aprendizagens; orientar/acompanhar de forma a desocultar competências (...) partir da experiência de vida de cada um, tendo por base a história de vida (...)” (Q1, questão 2.2.). O formador ON introduz as dimensões metodológicas referentes à auto-avaliação e hetero-avaliação, reforçando a abordagem auto-biográfica e de balanço de competências. Neste sentido, refere que “a metodologia/prática fundamenta-se na auto-apreciação e na exposição oral e escrita dos aspectos relevantes da história de vida pessoal, profissional e institucional” (Q1, questão 2.2.). Tal, parece corroborar as

lógicas diferentes, mas complementares que Pires (2007) enuncia ao citar Kalika (1998) de “lógica individual da auto-avaliação” que se reporta ao reconhecimento pessoal que a pessoa faz no decorrer do seu balanço de competências, e “a lógica social da validação/acreditação” que remete para o reconhecimento formal das competências tendo subjacente um conjunto de referenciais. O formador VS enaltece a lógica social da validação/acreditação, referindo-se à “avaliação de conhecimentos/competências adquiridas em ‘confronto’ com um referencial de competências-chave” (Q1, questão 2.2.). Os formadores SS e JC valorizam as orientações escritas e orais para a condução do reconhecimento de competências, materializando-se em mapas, grelhas e actividades.

Os candidatos em processo reconhecem de uma forma geral que o processo de RVCC assenta na estratégia da aprendizagem ao longo da vida e que visa o mostrar ou demonstrar as competências e o avaliar face ao referencial de competências-chave.

Desta forma, o candidato PF afirma que o processo de RVCC é “um processo onde se demonstram as aprendizagens e competências adquiridas ao longo da vida, e que permite que essas mesmas competências sejam validadas tendo por base um referencial de competência-chave” (Q2, questão 2.1.). RS corrobora afirmando que “através das experiências e aprendizagens que tenho adquirido ao longo da vida, mostrar as minhas competências e atingir o nível de certificação” (Q2, questão 2.1.). DF acrescenta que é o “avaliar o nível de conhecimento em cada pessoa, registar e confirmar” (Q2, questão 2.1.). As restantes candidatas reafirmam os mesmos pressupostos. Quanto aos motivos, na sua generalidade, os candidatos identificam a necessidade de obter uma certificação escolar para que possam estar em igualdade de circunstâncias e oportunidades no mercado de trabalho e porque em termos sociais, a própria sociedade os obriga. Paralelamente reforçam a ideia de auto-valorização. FD refere que “pretendo tirar o 12º ano que será uma mais valia para o futuro e talvez que abra algumas portas em relação a outro tipo de emprego. Mas também acho ser bom para enriquecer o meu curriculum” (Q2, questão 2.2.). FC revela que “a nível pessoal e profissional me será útil (...) sentir-me-ei realizada” (Q2, questão 2.2.). Já RC afirma que “cada vez mais é exigido certificação para qualquer trabalho que possamos realizar. Para os meus projectos futuros precisarei de obter a certificação do 12ºano” (Q2, questão 2.2.). Os restantes candidatos acrescentam o carácter de flexibilidade do processo. PF identifica que “achei que neste momento esta seria a forma mais adequada de o fazer, por trabalhar por turnos rotativos contínuos não me é possível fazê-lo pela

forma tradicional, pela indisponibilidade de horários para assistir a aulas” (Q2, questão 2.2.). Por seu lado, DF refere que “sinto a necessidade de não ficar parado, aumentar o nível de escolaridade de uma forma acessível e prática” (Q2, questão 2.2.). As motivações dos candidatos prendem-se às necessidades crescentes da sociedade do conhecimento e parecem corroborar com os objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades de que ‘aprender compensa’ e de que “a experiência da pessoa é o ponto de partida para a construção de saberes” tal como refere Pires (2007, p. 11), corroborando, também a dimensão prospectiva que está associada a este processo.

No que diz respeito ao segundo tema - Aprender a aprender, as perspectivas são diversificadas mas complementares.

A coordenadora afirma que considera difícil a sua identificação, contudo revela que “eu vejo essa competência como aquilo que no fundo pode estar inato em todos nós, mas não está, não emerge, porque não temos consciência de como é que aprendemos e aquilo que aprendemos ao longo da nossa vida, o que é que aprendemos (...)” (E, questão 9). Remete a dificuldade da definição da competência de aprender a aprender responsabilizando a escola no sentido em que, e passo a citar:

(...) coloca a maior parte das pessoas como receptores de saber e que não leva os alunos, neste caso, a reflectirem sobre a competência do aprender, como é que eu aprendo, como é que eu posso aprender, de que formas é que eu posso aprender, de que formas é que eu posso aplicar as minhas aprendizagens. (E, questão 9)

Acrescenta que o processo de RVCC potencia esse questionamento.

(...) que é levar cada pessoa a fazer esse mergulho no sentido de identificar quais as experiências da sua vida ou quais as situações em que aprendeu, como é que aprendeu e como é que aplica essas aprendizagens que teve. Quem faz esse processo de uma forma consciente daquilo que é a metodologia do processo e consegue fazer essa identificação das competências que adquiriu, acho que revela a competência do aprender a aprender. (E, questão 9)

Contudo, afirma que não existe a tomada de consciência dessa competência que está subjacente aos pressupostos teóricos e metodológicos do processo de RVCC. Tal deve-se muito ao facto de que não se aprendeu a pensar e a reflectir sobre o próprio processo de aprendizagem.

(...) nem todas as pessoas ao longo do processo de RVCC tomam essa consciência (...) têm o modelo escolar na cabeça e, portanto, infelizmente, nem todas, mesmo pessoas que chegam ao fim do processo, acho que não tomam uma total consciência do que é

essa competência do aprender a aprender, porque no fundo é o cerne de todo este processo. (E, questão 9)

Os restantes elementos da equipa definem a competência de aprender a aprender, identificando, de forma consensual, a dimensão cognitiva como a dimensão estruturante mais presente, ainda que identifiquem componentes relacionadas com as dimensões afectiva e metacognitiva.

Tome-se a definição da competência de aprender a aprender da profissional de RVC AM que refere que “É a capacidade intrínseca do processo de aprendizagem que permite a aplicabilidade e desenvolvimento dos saberes adquiridos. É um processo dinâmico de aquisição de conhecimentos e a capacidade para articular/aplicar noutros contextos, permitindo o desenvolvimento dos mesmos” (Q1, questão 3.1.). Nesta definição denota-se a presença da ideia de ‘transferibilidade’ que, implicitamente, requer a tomada de consciência das estratégias de aprendizagem e da aplicabilidade em diferentes contextos. Ou seja, implicitamente apresenta a dimensão metacognitiva como algo que está subjacente à competência de aprender a aprender. Contudo, é mais expressamente identificável a dimensão cognitiva de “aquisição de conhecimentos”. Tal é partilhado pela perspectiva do formador ON que afirma que “aprender a aprender consiste no saber mobilizar saberes, atitudes e capacidades para atingir a competência, ou seja, seleccionar, executar e avaliar um trabalho de aprendizagem” (Q1, questão 3.1.) identificando, ainda, a capacidade de auto-regulação subjacente à dimensão metacognitiva quando se refere, nomeadamente, ao “seleccionar, executar e avaliar”. O formador VS reforça a ideia de ‘transferibilidade’ e coloca ênfase na dimensão cognitiva definindo que o aprender a aprender “é a capacidade que, autonomamente e de forma autodidáctica, o indivíduo/adulto possui de adquirir novos conhecimentos e aplicá-los, também, a novos contextos” (Q1, questão 3.1.). Introduz ainda, nesta definição, a dimensão afectiva quando se refere à autonomia, na medida em que tal prende-se com os motivos que catalisam a acção. Tal é partilhado pelo formador JC quando revela que “esta competência pressupõe que haja uma metodologia e uma autonomia por parte do candidato” (Q1, questão 3.1.) indicando a presença daquilo que Flavell designa por “conhecimento metacognitivo”, na medida em que implica o conhecimento de si, da estratégia e da tarefa para a mobilização de saberes e resolução de problemas. Por fim, a formadora SS é peremptória ao definir o aprender a aprender como “aquisição de competências através de autoformação, autodescoberta...”(Q1, questão 3.1.), corroborando com as dimensões cognitiva e afectiva previamente

descritas por outros elementos da equipa. Neste sentido, parece-nos que a equipa partilha de ideias consensuais de que a competência de aprender a aprender pressupõe a existência de motivação (relacionado com a capacidade de agir autonomamente), capacidade de adquirir conhecimentos, saber mobilizá-los e aplicá-los noutros contextos, pressupondo a capacidade de auto-regulação necessária à tomada de consciência de que um saber é possível de ser transferível para outros contextos.

No que concerne à confrontação com a definição da competência de aprender a aprender da União Europeia, a coordenadora revela que:

Bem, eu acho que esta definição aponta muito para uma coisa que ainda não foi referida que é novas situações de aprendizagem, que obviamente, o processo de RVCC sendo um reconhecimento de competências não se encerra em si próprio enquanto reconhecer as competências que as pessoas já têm, do meu ponto de vista, se calhar, são os resultados mais positivos que estes processos apresentam para além, obviamente, daquela que é o resultado instrumental, que é o aumento de escolaridade que as pessoas procuram, mas da experiência que tenho eu acho que o resultado mais positivo que este processo tem para as pessoas é justamente a auto valorização que depois lhes cria um trampolim para novos percursos de aprendizagem e muitas vezes formais, que as pessoas à partida nem sequer equacionavam antes de iniciarem um processo desta natureza e, portanto, eu encontro aqui muito nesta definição aquilo que, portanto, é uma definição que vai muito de encontro a um percurso de aprendizagem e que o processo de RVCC pode ser, no fundo, uma preparação para novos percursos de aprendizagem ou pelo menos um novo estímulo, um novo relançamento no percurso de vida das pessoas. (...) o processo de RVCC talvez fosse como uma paragem na vida da pessoa em que a pessoa vai tirar algum bocadinho, “agora vou fazer aqui um balanço da minha vida, o que é que eu aprendi na minha vida, como é que aprendi, quais são as competências”, tomar consciência do que é que são as competências, que é um conceito também para os próprios candidatos muitas vezes muito abstracto, não é, tomar consciência disso, não é, fazer o seu balanço de vida do ponto de vista de competências e esse balanço servir como um trampolim para novos percursos de aprendizagem e um redefinir de percursos de aprendizagem ou criar novos objectivos de aprendizagem para a sua vida, porque se calhar a pessoa até nem tinha. (E, questão 10)

Ou seja, ao ser confrontada com a definição da União Europeia, a coordenadora reflecte sobre a dimensão prospectiva que está associada ao processo de RVCC e que está, também, subjacente à competência de aprender a aprender, enquanto competência que mobiliza novas aprendizagens, encerrando a ideia de devir associado à aprendizagem ao longo da vida.

A coordenadora acrescenta ainda que a competência de aprender a aprender tem, também, subjacente a ideia de promover a tomada de consciência de outros percursos formativos e/ou educativos que reforcem a valorização pessoal e profissional que o processo de RVCC incute. Neste sentido, revela que

O RVCC acho que pode dar um contributo muito forte, pelo menos para a consciência que as pessoas podem tomar das escolhas individuais, do escolher determinado percurso porque vai mais de encontro ao meu objectivo e não apenas porque me dá um certificado no fim (...). (E, questão 10)

Conclui, ainda que, a competência de aprender a aprender ao reflectir sobre a aquisição de novos conhecimentos corrobora com o objectivo subjacente ao processo de RVCC de conduzir as pessoas a “serem mais auto construtoras do seu percurso de aprendizagem” (E, questão 10), enfatizando o papel activo que deveriam assumir no seu processo de aprendizagem.

Quando questionada sobre qual ou quais as dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva estruturantes à competência de aprender a aprender estão presentes e como estão presentes no processo de RVCC, a coordenadora responde que “Eu acho que estas duas estão muito presentes, a afectiva e a cognitiva” (E, questão 10). Refere que numa fase inicial a motivação é algo que é trabalhado no contexto do processo de RVCC, na medida em que na generalidade as pessoas revelam motivações instrumentais, como refere, e que o confronto com as diferenças entre o sistema escolar e o sistema de reconhecimento de competências impulsiona necessariamente a “um trabalho de remotivação dos candidatos para o processo, e portanto essa remotivação passa muito pelo trabalhar a dimensão afectiva (...)” (E, questão 10) e explica referindo que é crucial “(...) perceber porque que é que a pessoa abandonou a escola, perceber porque é que a pessoa escolheu este processo, perceber porque é que a pessoa está aqui e não está noutra coisa qualquer (...)” (E, questão 10). Quanto à dimensão cognitiva, a coordenadora justifica que:

A dimensão cognitiva está muito presente justamente porque temos um instrumento que se chama referencial de competências, que no fundo é um instrumento que tutela a intervenção da equipa, do ponto de vista das competências em análise, em avaliação para uma decisão final quanto à certificação, e aqui passa muito pelo conduzir as pessoas a revelar as competências que tem para a resolução de determinados problemas que estão presentes nesse referencial. (E, questão 10)

No que concerne a dimensão metacognitiva a coordenadora afirma que “acho que não está muito presente, a dimensão metacognitiva” (E, questão 10) e reflecte sobre a necessidade desta dimensão ser estimulada e promovida no processo de RVCC, confessando que tal não é desenvolvido no centro, muito por não ser prioritário nem tão pouco ter sido identificado como algo a ser desenvolvido – “nós estamos muito centrados naquilo que a pessoa vem aqui fazer e aquilo que vem demonstrar e o seu

portefólio para o processo, portanto acabamos nós, também, por ser muito instrumentais, na maneira como conduzimos tudo isto” (E, questão10). Acrescenta, ainda, que seria

(...) interessante perceber como é que isto pode passar para fora do próprio processo, porque se estamos a trabalhar com um conjunto de dimensões psicológicas, da pessoa, a nível afectivo, mas também do ponto de vista cognitivo, o que é que a pessoa é capaz de fazer, então que se isso passasse para fora do próprio processo, também era bastante interessante, não é, como é que o viver do processo de reconhecimento se reflecte na vida da pessoa, no seu dia-a-dia, se ela sai de uma sessão, ou se depois de construir o portefólio, se isto depois tem algumas consequências, se tem alguns reflexos, na sua casa, na relação com a família, se no trabalho, se isso de alguma forma tem, tem, se passa para fora, se também é uma coisa que só se faz ali e acabou e que é pena... (E, questão10)

Acerca disto, a coordenadora reflecte sobre a importância do papel da equipa e da estratégia pedagógica a implementar para desenvolver esta dimensão metacognitiva que refere que “(...) inconscientemente está presente (...)” até porque como afirma “(...) é claro que há aqui pontas (...) quando se estimula a pessoa a fazer um percurso posterior a um processo RVCC, por exemplo, não ver isto como um ponto de chegada mas como um ponto de partida (...)”(E, questão10).

Os restantes elementos da equipa, face à definição da competência de aprender a aprender da União Europeia, revelam respostas díspares, mas complementares.

A profissional de RVC AM revela:

Todas as características acima descritas estão presentes no processo de RVCC, na medida em que o adulto para descrever as competências adquiridas tem que reflectir em todo o seu percurso de vida de forma a identificar as competências adquiridas, em que contextos e como foram desenvolvidas. Também, no momento que se depara com a ausência ou dificuldades em algumas competências iniciando assim, o seu processo de aprendizagem e mais tarde provar como está a utilizar essa competência em contextos variados. (Q1, questão 3.2.)

Desta forma, a profissional de RVC corrobora em parte com a definição apresentada, reportando-se a algumas características da definição apresentada pela União Europeia, como subjacentes ao processo de RVCC, nomeadamente:

(...) capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem (...) capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem sucedida (...) aprender a aprender obriga os aprendentes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados. (Comissão Europeia, 2006, p. 16)

Ilustra com exemplos, designadamente nas áreas de competência-chave, de nível básico, de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e LC (Linguagem e Comunicação). No que concerne à área de TIC refere que “muitos dos adultos apresentam algumas lacunas, iniciam o processo de aprendizagem e ainda em processo demonstram como estão a aplicar esta competência, seja em contexto pessoal e/ou profissional” (Q1, questão 3.2.), em LC “muitos ganham o gosto pela leitura e referem que para além dos livros procuram ler jornais para estarem mais informados (...)” (Q1, questão 3.2.).

Aponta, desta maneira, a dimensão cognitiva como a mais identificável e presente, sendo que a ideia de ‘transferibilidade’ está, também, subjacente.

O formador VS consolida esta perspectiva acrescentando, ainda, a opinião de que o reconhecimento de que se é competente potencia a demonstração das competências, o que subentende uma tomada de consciência e avaliação das aprendizagens experienciais. Afirma que “quando o adulto se apercebe de que, afinal, não sabe tão pouco quanto julgava. Quando aplica conhecimentos que aprendeu de forma prática e os teoriza para papel, reflectindo sobre eles (Q1, questão 3.2.)”. Neste sentido, vislumbra-se a presença da dimensão metacognitiva.

A formadora SS reforça o papel da motivação e do incentivo para a iniciação e prossecução de aprendizagens, enaltecendo a dimensão afectiva quando se refere a título exemplificativo à área de TIC – “dando estímulo e motivação o candidato pode explorar um equipamento que até então era desconhecido!” (Q1, questão 3.2.).

O formador ON responde afirmativamente que “as características da aprendizagem estão presentes no processo de RVCC na fase de compreensão dos referenciais e na decisão dos documentos a inserir no portefólio” (Q1, questão 3.2.), corroborando com a dimensão cognitiva.

Contudo, o formador JC aponta a falta de “cultura de autonomia” (Q1, questão 3.2.) por parte dos candidatos, consolidando a perspectiva da coordenadora, quando se reporta ao facto de que “o próprio processo é encarado como um prolongamento de aprendizagens formais” (Q1, questão 3.2.) e que esta área do reconhecimento de competências tem associada o preconceito do facilitismo, provocando “uma ausência de empenho por parte dos candidatos” (Q1, questão 3.2.). Subjacente a esta perspectiva, parece consensualizar com a perspectiva da formadora SS e com a coordenadora, quando estas revelam que a motivação e/ou remotivação são elementos necessários a serem explorados no contexto deste processo.

De uma maneira geral, e tendo em consideração as diferentes perspectivas, parece ser mais facilmente identificável as dimensões afectiva e cognitiva, sendo que a metacognitiva está subjacente, mas não é alvo dos objectivos pedagógicos pela equipa. Existe, ainda, na perspectiva da equipa, a ambiguidade da tomada de consciência dos candidatos como sujeitos aprendentes.

Os candidatos quando questionados sobre a competência de aprender a aprender e tendo em conta que lhes foi apresentado a questão segundo uma abordagem projectiva - “Para mim aprender a aprender é...” - procurando-se com tal metodologia a obtenção de uma resposta que evocasse livremente as opiniões, sentimentos e valores, as respostas mostram consenso e partilha de perspectivas. Ou seja, é identificado a dimensão cognitiva como aquela que caracteriza o processo de aprendizagem, sendo reconhecido, também, que a motivação é elemento mobilizador da aquisição de conhecimentos.

Desta forma à questão aberta “Para mim aprender a aprender é...” (Q2, questão3.1.) a candidata FD responde que é “adquirir mais conhecimentos a vários níveis com a experiência de vida”, PF corrobora referindo que é “aumentar a capacidade de adquirir conhecimento” e FC enfatiza e acrescenta que “o aprender com o dia a dia, outras culturas, novos conhecimentos, com erros, aprendizagens e com a sociedade”, identificando de forma implícita a ideia da auto-avaliação como subjacente à tomada de consciência do processo de aprendizagem. A candidata RC, por outro lado, identifica em termos de senso comum que aprender a aprender é “aprender ao longo da vida, estamos sempre a aprender, todos os dias aprendemos”, respondendo de forma expectável ao que é socialmente aceite ou esperado. O candidato DF identifica, por seu turno, a dimensão afectiva como algo que implicitamente está associado ao processo de RVCC: “estar no processo com interesse, usar essa particularidade importantíssima que é aprender”.

Quando solicitados a identificar situações ou experiências de vida em cinco contextos (casa, trabalho, educação, formação, social) tendo em conta a competência de aprender a aprender da União Europeia, só três dos cinco candidatos responderam.

É consensual o reconhecimento do processo de aprendizagem como transversal e contínuo ao percurso de vida e seus diferentes contextos de vida. Os três candidatos identificam situações/experiências de vida para cada contexto tendo em consideração a competência em evidência, corroborando os pressupostos da aprendizagem ao longo da vida. Se por um lado, as respostas dos candidatos podem ser produto do tipo de resposta

desejável, até porque se encontram em processo de reconhecimento e onde é estimulado a realização de balanço de competências, por outro lado, tal poderá corroborar o facto de que os pressupostos metodológicos do processo de RVCC subentendem a existência da competência de aprender a aprender.

Nas figuras que se seguem, ilustram-se as respostas dos candidatos, pondo em evidência a identificação de situações/experiências de vida que cada um exemplifica para cada competência. Torna-se possível verificar que a dimensão cognitiva é algo identificável, na generalidade para cada contexto, e que a ideia de ‘transferibilidade’ está subjacente ao processo de aprendizagem. Fica aquém a tomada de consciência da mobilização de saberes entre os diferentes contextos e da sua pertinência na transformação e renovação de saberes para futuros contextos.

Competência	Situações ou Experiências em que utilizo/ei esta competência				
	Casa	Trabalho	Educação	Formação	Social
Ser capaz de iniciar e prosseguir uma aprendizagem.	Nascimento dos meus filhos	Quando mudei para a linha automática, os testes eram totalmente diferentes	Quando entrei para a escola primária	Curso de condução	
Ser capaz de organizar e gerir o tempo.	Compilar tarefas domésticas com tarefas profissionais	Conseguir testar os máquinas no tempo previsto	Fazer os trabalhos de casa no tempo limite	Fazer o exame de código no tempo limite	
Ser capaz de organizar e gerir informação.	Gerir o casamento familiar	Identificar anomalias que surgem com as máquinas	Conseguir realizar os trabalhos que me eram pedidos	Quando comecei na condução, compilar os bilhetes, os bilhetes ao mesmo tempo	
Ser capaz de resolver e ultrapassar obstáculos.	Morto de um familiar o meu pai	Mandando estas para serem reparadas	Quando me foi dada a classe a passei	Tentou fazer os manobras que me eram pedidos	

Figura 7 - RC (Q2, questão 3.4., p. 3)

Competência	Situações ou Experiências em que utilizo/ei esta competência				
	Casa	Trabalho	Educação	Formação	Social
Adquirir novos conhecimentos	Como pra de eletrodomésticos novo, saber como usar	Perceber qual o motivo de certa anomalia	AO longo da escola	Fassar no exame de condução	
Procurar apoio para adquirir novos conhecimentos.	Internet	Perguntar a amiga			

Figura 8 - RC (Q2, questão 3.4., p. 4)

Competência	Situações ou Experiências em que utilizo/ei esta competência				
	Casa	Trabalho	Educação	Formação	Social
Ser capaz de iniciar e prosseguir uma aprendizagem.	Aprender a lidar com a mudança do crescimento da minha filha (crianças e adolescentes)	quando estou a fazer um teste novo ou estou a fazer uma máquina nova.	NO trabalho da minha filha	NO processo RUCC.	Administração do condomínio Prédio
Ser capaz de organizar e gerir o tempo.	Fazer a limpeza da casa e refeições a horas	Tento chegar a horas ao trabalho.	gerir o tempo para das refeições a horas, banhos e ir a filha a dormir	Tentar conciliar as tarefas de casa e fazer os trabalhos da RUCC	Gerir o tempo para também poder estar com amigos/família
Ser capaz de organizar e gerir informação.					
Ser capaz de resolver e ultrapassar obstáculos.	quando tenho a filha deente tenho que me organizar e organizar tempo da mesma forma	A quando me encontram fazem trabalhos diferentes do habitual.		Quando me encontram fazer algo que me é difícil.	No meu dia-a-dia

Figura 9 - FD (Q2, questão 3.4., p. 3)

Competência	Situações ou Experiências em que utilizo/ei esta competência				
	Casa	Trabalho	Educação	Formação	Social
Adquirir novos conhecimentos	Quando fui morar com o meu namorado em casa dele.	Quando me colocaram numa linha a produção uma máquina nova		Adquirir novos conhecimentos na formação do R+CC	
Procurar apoio para adquirir novos conhecimentos.					

Figura 10 - FD (Q2, questão 3.4., p. 4)

Competência	Situações ou Experiências em que utilizo/ei esta competência				
	Casa	Trabalho	Educação	Formação	Social
Ser capaz de iniciar e prosseguir uma aprendizagem.	NOVOS ELECTRODOMESTICOS	NOVAS MÁQUINAS E EQUIPAMENTOS			
Ser capaz de organizar e gerir o tempo.		PREPARAR E ORGANIZAR O TRABALHO REALIZADO PELA EQUIPA NUM DIA DE TRABALHO			
Ser capaz de organizar e gerir informação.	PREPARAÇÃO E DECLARAÇÃO DE RENDIMENTOS	TRABALHAR COM SISTEMA INFORMÁTICO ONDE O PLANEJAMENTO LARGO O TRABALHO AFAZOR E PARTILHAR DO TRABALHO REALIZADO			ADMINISTRAÇÃO DO CONDOMÍNIO DO PRÉDIO
Ser capaz de resolver e ultrapassar obstáculos.		REPARAR AVALIA numa máquina ou EQUIPAMENTO			

Figura 11 - PF (Q2, questão 3.4., p. 3)

Competência	Situações ou Experiências em que utilizo/ei esta competência				
	Casa	Trabalho	Educação	Formação	Social
Adquirir novos conhecimentos		NOVAS MÁQUINAS E EQUIPAMENTOS, FORMAÇÕES			ARREMER QUAIS AS REGRAS DE SEGURANÇA NA UTILIZAÇÃO DE EQUIPAMENTOS DESPORTIVOS
Procurar apoio para adquirir novos conhecimentos.		PEDIR A UM COLEGA QUE EXPLIQUE O FUNCIONAMENTO DE UM NOVO ROBOT			

Figura 12 - PF (Q2, questão 3.4., p. 4)

Relativamente ao terceiro tema, que propõe identificar e reflectir sobre o processo de RVCC como um cenário promotor da competência de aprender a aprender, a equipa revela consensualidade no que concerne ao facto de que o reconhecimento de competências estimula e potencia a novas aprendizagens, corroborando a dimensão prospectiva a que está associado o processo de RVCC. Contudo, existem perspectivas diferentes face ao que é entendido na teoria e o que é posto em prática.

A coordenadora afirma que “ (...) o RVCC tem todos os ingredientes, chamemos-lhe assim, para levar, primeiro que tudo à consciência (...) dessa competência (...) e a promoção dessa competência.” (E, questão 12) Acrescenta ainda que será mais promovida quanto “ (...) a própria metodologia ter incorporada ou incorporadas um conjunto de estratégias que levassem à apropriação desta competência pela equipa e pelos candidatos.” (E, questão 12) Nesse sentido e face à pertinência revelada da necessidade de promover a dimensão metacognitiva no processo RVCC, a coordenadora revela que será adequado desenvolver um conjunto de estratégias que apoiem a actuação da equipa técnico-pedagógica na condução dos processos de RVCC. Desta forma, propõe *a posteriori* da entrevista, num relato escrito, as estratégias que considera poderem ser desenvolvidas para a promoção da competência de aprender a aprender no processo de RVCC:

- Mudar o método de avaliação/validação de competências

Porque a produção de juízo de valor e a decisão sobre a existência ou não das competências em análise assenta nos elementos da equipa, em particular nos Formadores. Neste processo, é difícil para os candidatos tomarem uma plena

consciência das suas aprendizagens e o conhecimento de si próprio, já que, desta forma, podem desenvolver todo um Portefólio para “satisfazer” as orientações da equipa e confiar e/ou aceitar a sua análise e decisão, de forma mais ou menos passiva e pacífica.

Talvez seja possível produzir alterações, promovendo a auto-avaliação, levando os candidatos não só a descreverem as suas experiências e aprendizagens, mas também a analisarem e avaliarem essas aprendizagens.

Esta auto-avaliação poderá assentar num questionamento da aprendizagem, não exclusivamente pela descrição e identificação de experiências e competências adquiridas, mas pela sua análise e identificação/consciencialização do modo como foi feita a aprendizagem. Para este efeito, poderão ser criadas actividades “disruptivas” - se o candidato descreve a resolução de um problema de determinada maneira, levá-lo a questionar-se sobre outro modo de resolução e analisar/avaliar as suas opções e para diferentes modos de resolução de problemas, que diferentes competências necessita de mobilizar e se as têm ou não.

A auto-avaliação poderá assentar na dialéctica da relação entre as experiências de vida e o confronto do próprio candidato com as exigências do Referencial.

A hetero-avaliação, não deixando de assumir um lugar importante, não terá que ter um lugar central no processo de avaliação. A hetero-avaliação poderá ser realizada não apenas pelos Técnicos do Centro, mas também pelos pares, isto é, pelos outros candidatos.

Neste sentido, o juízo de valor e as decisões a tomar em termos de validação/certificação poderão implicar o envolvimento de diferentes agentes e não exclusivamente os elementos técnicos da equipa.

- Mudar a dinâmica do PRA

O PRA é construído de uma forma unívoca, isto é, o candidato “verte” para o PRA a descrição das suas experiências e a explicitação das competências em análise.

Mas o PRA também poderá ter uma dinâmica biunívoca, isto é, a partir das actividades inerentes ao processo RVCC, e durante o processo, os candidatos poderão fazer transferências para o seu quotidiano, seja na esfera pessoal ou profissional. A partir das actividades inerentes ao processo e ao Referencial, os candidatos poderão estabelecer planos de acção, acções a realizar nos seus contextos de vida, seja para a experimentação de um modo diferente de actuação face a tarefas que já realiza, seja para a realização de tarefas novas e diferentes.

Também para este tipo de actividade, seria fundamental a realização de auto-avaliação, com o acompanhamento dos Técnicos da equipa, que permitisse ao candidato uma reflexão e consciencialização das competências que aplicou no exercício e as opções que tomou na sua resolução. Igualmente importante, será a tomada de consciência da forma como foi feita a aquisição da competência e, no confronto com a ausência de competências, da forma como ela poderá ser adquirida. (Relato escrito PP no seguimento da E, questão 12)

Pelas palavras da coordenadora torna-se emergente a implementação de uma mudança de práticas que assenta não só nos objectivos estratégicos, como no posicionamento da equipa face às suas práticas. É coerente aquando da exaltação do papel activo a ser protagonizado pelo candidato, propondo uma maior incidência na

auto-avaliação do próprio em detrimento da hetero-avaliação levada a cabo pela equipa. Será através do questionamento e de estratégias disruptivas que se poderá potenciar a consciência do sujeito enquanto aprendente e assim corroborar o que na teoria se proclama acerca do processo de RVCC. Desta forma, a coordenadora confirma aquilo que Gomes (2006) revela quando se refere ao reconhecimento de competências como “uma pedagogia orientada para a autonomia dos adultos (...) significa reforçar o locus de controlo interno, através da consciencialização e da apropriação do que é aprender sobre o aprender” (p. 28).

As perspectivas da equipa revelam consenso face ao papel do processo de RVCC no reforço das motivações do candidato na redefinição dos seus projectos futuros. E é dessa forma que partilham a opinião de que o processo RVCC se constitui num cenário promotor da competência de aprender a aprender.

Destacam-se as respostas da profissional de RVC AM que afirma que “ (...) muitos dos adultos em processo aumentam a sua auto-confiança e auto-estima que favorece o processo de aprendizagem. Reconhecem as suas potencialidades e embora com mais ou menos dificuldade, procuram sempre desenvolver as suas capacidades” (Q1, questão 4.2.). O formador VS corrobora justificando “ (...) porque ao ver valorizados os conhecimentos que adquiriram ‘sozinhos’ pode ser motor de motivação para aprender ou querer aprender mais” (Q1, questão 4.2.). Somente o formador JC discorda referindo que “teoricamente este processo constituir-se-ia como o cenário idílico” (Q1, questão 4.2.) para a promoção da competência de aprender a aprender, reforçando a sua perspectiva prévia de que tal competência não é tão promovida quanto menos autonomia o candidato evidenciar. Acrescenta, porém, que dependendo da metodologia e das características dos candidatos que se poderá promover a competência de aprender a aprender no processo de RVCC. O formador JC assume ainda a opinião de que “Obviamente que a elaboração de novos Referenciais que não se sirvam de uma fraseologia tão hermética poderá também contribuir para o domínio desta competência” (Q1, questão 4.3.) e acrescenta a ideia de que “(...) a adopção prévia de políticas públicas educacionais que visem a existência de uma consciência cívica serão essenciais para que esta competência venha ao de cima e então, subsequentemente, possa ser aferida” (Q1, questão 4.3.). Apesar de se mostrar crítico e algo céptico, revela a possibilidade da promoção desta competência e que tal está subjacente nos pressupostos metodológicos do processo de RVCC e às políticas educativas que sustentam as práticas pedagógicas.

No que concerne às práticas que potenciem a competência de aprender a aprender, a equipa partilha da opinião de que o seu papel na estimulação e motivação no acompanhamento ao candidato é fundamental durante e após o processo de RVCC. O formador ON sumaria essa perspectiva quando responde “Incentivar, estimular, acompanhar de forma permanente o candidato, durante e após a conclusão do processo” (Q1, questão 4.2.) através de “sessões presenciais individuais e de grupo; comunicação a distância; retorno das apreciações efectuadas e indicadores para melhoria” (Q1, questão 4.2.). Tal, corrobora com a perspectiva enunciada por Gomes (2006) quando se refere à equipa como “tutores neste processo de mediação” (p. 28).

Reportando, também, à opinião do formador ON quando questionado se o processo de RVCC contribui para a avaliação da competência de aprender a aprender, a resposta sintetiza as perspectivas dos restantes elementos da equipa – “O processo RVCC pressupõe a aplicação de metodologias em permanente experimentação e aferição pelo que se relaciona muito bem com os processos aprender a aprender que possui os mesmos pressupostos. Ambos se apoiam nas experiências de vida” (Q1, questão 4.3.).

Dos cinco candidatos, só três responderam e revelaram as suas opiniões face à relação entre o processo de RVCC como cenário promotor da competência de aprender a aprender. Revelam que a reflexão e o facto de serem estimulados a descrever e avaliar as competências adquiridas ao longo da vida são determinantes para o conhecimento de si, dos métodos e estratégias de aprendizagem. Desta forma, PF responde que “(...) ao reflectirmos sobre a nossa vida vamos descobrindo e tomando consciência de aprendizagens e conhecimentos que foram sendo adquiridos e que antes dessa reflexão não estavam evidentes e dos quais não temos percepção (...)” (Q2, questão 4.2.). RC revela que “através das descrições que faço, contando as minhas experiências e aprendizagens que tenho adquirido ao longo da vida” (Q2, questão 4.2.) têm permitido conhecer como aprende. DF confirma referindo-se que “(...) pelo simples facto de escrever (...) registar muitas situações que de alguma forma já estavam ‘arquivadas’ nas nossas memórias (...)” (Q2, questão 4.2.). Acrescenta, ainda, que o processo de RVCC tem permitido conhecer ou tornar mais consciente os métodos de aprendizagem na medida em que “alguns princípios e métodos que utilizamos diariamente de forma já tão automatizada que até nem se apercebemos que o fazemos” (Q2, questão 4.2.) e que o processo permite “aperceber” de como aprende e aplica as aprendizagens no seu dia-a-dia. Ou seja, o processo de RVCC é entendido como meio para não só reconhecer as

competências, mas porque ao incutir a reflexão sobre as aprendizagens, permite identificar de que forma essas aprendizagens foram veiculadas.

4.2.2.4. Reflectindo sobre os resultados

Os resultados apresentados, no que concerne a realidade e perspectivas dos intervenientes no CNO do INOVINTER, revelam que se por um lado o processo de RVCC permite a apropriação dos saberes experienciais, por outro, parece potenciar novas aprendizagens, sendo determinante a intervenção da equipa.

A competência de aprender a aprender está presente e é identificável como peça estruturante na realização do processo de RVCC, sendo facilmente percebido e identificado pelos intervenientes as dimensões afectiva e cognitiva. A dimensão metacognitiva, ainda que reconhecida, não está presente nas práticas e urge ser potenciada para que os pressupostos teóricos subjacentes ao processo de RVCC se tornem numa prática real e contrariem os preconceitos enraizados e sustentados pelos modelos tradicionais de aprendizagem veiculados e reforçados socialmente pela escola.

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

4.2.3. COMPARANDO OS ESTUDOS DE CASO

Dos resultados apresentados torna-se fundamental o seu cruzamento e análise comparativa para que se possa reflectir sobre a problemática. Tendo em consideração os temas que se constituíram categorias de análise, apresenta-se em jeito de comparação as perspectivas de cada interveniente tipo de ambos os casos, cuja análise poderá ser sintetizada no quadro final que se mostra.

Comparando as perspectivas das coordenadoras de cada CNO é possível encontrar opiniões convergentes sobre o processo de RVCC e os seus pressupostos metodológicos. Ambas valorizam e enaltecem o papel da equipa no cumprimento desses pressupostos, salvaguardando o seu papel mediador na realização do processo de RVCC. A coordenadora do CNO do INOVINTER reflecte sobre os preconceitos e os mitos associados ao processo, tecendo críticas sobre o modelo escolar que potencia uma formatação sobre o processo de aprendizagem que produz constrangimentos na adopção de práticas mais disruptivas. Contudo, ambas as coordenadoras revelam consenso no

que concerne a importância do papel da equipa para a promoção da autonomia do candidato que se propõe realizar um processo de RVCC. As metodologias autobiográficas e de balanço de competências são utilizadas em ambos os CNO, sendo que no CNO do CNED é enaltecido a ferramenta “narrativa autobiográfica” e no CNO do INOVINTER é identificado o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) como aquele que centra toda a intervenção técnica, seja por meio de orientações escritas e orais.

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

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

candidato e que contrariem os pressupostos escolares e tradicionais que estão implicitamente enraizados nas mentalidades e práticas de todos os intervenientes no processo de RVCC.

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

No que concerne a definição da competência de aprender a aprender, as respostas são diversificadas e têm subjacentes as práticas, experiências e formações de base de cada interveniente. Se para as profissionais de RVC do CNO do CNED é perceptível a identificação das dimensões cognitiva e metacognitiva, e tal poder-se-á dever ao facto de terem nas suas formações de base uma aprendizagem centrada nas ciências da educação; para os elementos da equipa do CNO do INOVINTER, sejam profissional de RVC e formadores, a identificação das dimensões afectiva e cognitiva revelam as dimensões que não só são mais facilmente identificáveis como são alvo dos objectivos estratégicos, tal como referido pela coordenadora desse centro. Porém, também, se encontram definições onde a exaltação da capacidade de auto-regulação é expressa, indicando a presença da dimensão metacognitiva. Na sua generalidade, é consensual a identificação das três dimensões em ambas as equipas. Quando confrontados com a definição da União Europeia torna-se evidente a explicitação dessas dimensões, sendo identificável a presença e o desenvolvimentos das dimensões afectiva e cognitiva. Em ambos os CNO, a realidade de que não há uma tomada de consciência explícita dos processos e estratégias de aprendizagem revelam perspectivas uníssonas quanto às perspectivas das coordenadoras de que carece ser desenvolvida a dimensão metacognitiva. As equipas de ambos os CNO apresentam, também, opiniões convergentes quanto ao reforço das metodologias autobiográficas para que seja estimulado e promovida essa dimensão, tendo sido enaltecido o papel da equipa no acompanhamento do candidato durante e após o processo por meio de estratégias de questionamento, de índole reflexivo.

Analisando as respostas dos candidatos de cada CNO, primeiro há que referir, que não constituem número representativo passível de generalização, nem tão pouco constituem um conjunto representativo em termos de diversidade e de especificidade de candidatos que cada CNO recebe e acompanha. Contudo, parece evidente a

convergência de perspectivas face a definição do processo de RVCC. Tal é perspectivado como mais-valia e fonte de valorização pessoal e profissional. Há o reconhecimento de que é um processo que visa o mostrar ou demonstrar as competências, sendo que não tem como objectivo o aprender no sentido escolar. Estas respostas podem, também, ser produto do trabalho de sensibilização decorrente do processo de RVCC. As motivações dos candidatos prendem-se essencialmente com questões pessoais, sendo também expressivo a intenção real ou ganho colateral de progressão de carreira ou melhoria de curriculum face ao mercado de trabalho. Tal poder-se-á dever à forte mediatização da Iniciativa Novas Oportunidades que incentiva, por um lado, o adulto a recorrer a uma modalidade alternativa que permita a conclusão e certificação escolar, e que promove, por outro lado, no tecido social público e privado a necessidade de mão-de-obra qualificada.

No que concerne às perspectivas dos candidatos quanto à competência de aprender a aprender as respostas ora são vagas e difusas, ora de senso comum, ora exemplificativas da importância da motivação para o aprender e que tal subentende a aquisição de conhecimentos.

Quando solicitados a identificar situações ou experiências de vida para diferentes contextos tendo em conta um conjunto de competências, resultantes do desmembramento da definição da competência de aprender a aprender da União Europeia, os candidatos que responderam, de ambos os CNO, revelaram a capacidade de identificar em mais do que um contexto experiências significativas de cada uma das competências. Revelam o conhecimento de que a aprendizagem é um processo contínuo e transversal no tempo e no contexto. É passível de inferir a identificação de que as aprendizagens são transferíveis. Contudo, fica aquém a objectivação de como é que cada um tem consciência de si e dos seus processos de aprendizagem e de como aprende. Tal é ainda mais reforçado com a ambiguidade de respostas face à possibilidade do processo de RVCC se constituir num cenário promotor da competência de aprender a aprender. Os candidatos reconhecem o benefício do processo de RVCC, identificam a prática reflexiva como algo que permite tomar consciência das suas aprendizagens, valorizando-as, contudo, não são claros quanto à identificação e tomada de consciência das suas estratégias de avaliação, regulação e desenvolvimento de competências.

Quadro 11 - Resumo e comparação entre os dois estudos de caso

Temas	Intervenientes/ Participantes	Estudo de caso 1 – CNO do CNED	Estudo de caso 2 – CNO do INOVINTER
1. RVCC	Coordenadora	Definição: “Auto descoberta”; Auto conhecimento”; “Auto reflexão” (E, questão 6). Identifica o papel da equipa como fundamental na realização do processo de RVCC. Metodologias/práticas: Identifica e valoriza o instrumento: “Narrativa Autobiográfica”.	Definição: Valorização da bagagem de conhecimentos e competências da pessoa. “Mergulho autobiográfico” (E, questão 6). Identifica constrangimentos (preconceitos) associados à conceptualização e desenvolvimento do processo de RVCC. Identifica o papel da equipa como fundamental na realização do processo de RVCC. Metodologias/práticas: instrumentos de mediação, Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, Referenciais de competências; orientações orais e escritas.
	Equipa	Definição: Valorização das aprendizagens experienciais; “Ponto de partida e não um fim em si mesmo”; Dimensões retrospectiva e prospectiva. Metodologias/práticas: Identifica e valoriza o instrumento: “Narrativa Autobiográfica”.	Definição: Valorização de aprendizagens experienciais; Dimensões retrospectiva e prospectiva. Metodologias/práticas: instrumentos de mediação, Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, Referenciais de competências; orientações orais e escritas.
	Candidatos	Definições e motivações: Valorização pessoal e profissional; Mais valia; Motivações intrínsecas e extrínsecas.	Definições e motivações: Valorização pessoal e profissional; Mostras/Demonstrar competências; Motivações intrínsecas e extrínsecas.
2. Aprender a Aprender	Coordenadora	Definição: “Sociedade de Informação” Confrontação com definição da UE: As dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva estão presentes, ainda que reconheça que a dimensão metacognitiva está “escondida”.	Definição: Algo inato, que deve ser estimulado. O processo de RVCC potencia essa competência através do questionamento e reflexão. Identifica constrangimentos, tais como: falta de autonomia da pessoa e a não tomada de consciência do processo de aprendizagem.

			Confrontação com definição da UE: identifica e reflecte sobre a dimensão prospectiva associada à definição; Identifica a presença das dimensões afectiva e cognitiva no processo de RVCC. A dimensão metacognitiva “não está muito presente”, “inconscientemente está presente”.
	Equipa	Definições: capacidade; implica “auto reflexão”, “auto avaliação” e “auto-regulação”. Confrontação com definição da UE: Todas as dimensões (afectiva, cognitiva e metacognitiva) estão presentes. Não há tomada de consciência.	Definições: motivação; aquisição de conhecimentos; mobilização e aplicação noutros contextos; capacidade de auto-regulação; transferibilidade. Confrontação com definição da UE: Todas as dimensões (afectiva, cognitiva e metacognitiva) estão presentes, ainda que mais explícitos são as dimensões afectiva e cognitiva. Não há tomada de consciência, nem autonomia por parte dos candidatos.
	Candidatos	Definições: vagas; de senso comum. Identificam a transversalidade e reconhecem as aprendizagens experienciais em diferentes contextos.	Definições: senso comum; identificam a motivação e aquisição de conhecimentos como características da competência. Identificam a transversalidade e reconhecem as aprendizagens experienciais em diferentes contextos.
3. RVCC e Aprender a Aprender	Coordenadora e Equipa	Identificam constrangimentos como a execução de metas que implica na existência de real processo que promova a competência de aprender a aprender, nomeadamente a dimensão metacognitiva. Medidas: Reforço das metodologias autobiográficas; a reflexão como técnica para o desenvolvimento de estratégias de conscientização. Papel da equipa, nomeadamente profissionais de RVC.	Coordenadora: O RVCC “tem todos os ingredientes” e constitui-se cenário promotor da competência de aprender a aprender. Medidas: Mudança de práticas que promovam mais autonomia no candidato, estratégias disruptivas e não directivas que promovam auto-avaliação.
	Candidatos	Identificam benefícios do processo de RVCC na promoção da valorização pessoal e profissional.	Equipa: O RVCC detém um papel importante na (re) motivação e incentivo para novos percursos formativos. Medidas: estimulação contínua durante e após o processo de RVCC.
			Identificam a reflexão e o acompanhamento como catalisadores do reconhecimento das competências.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. APRENDER A APRENDER NO PROCESSO DE RVCC: UMA COMPETÊNCIA A EXPLORAR

A proposta de análise compreensiva da competência de aprender a aprender no processo de RVCC conduziu a um percurso de exploração de perspectivas e práticas em dois contextos específicos. O desenvolvimento de um estudo de caso duplo implicou em escolhas metodológicas e num contínuo processo de pensar sobre a problemática em estudo.

No que concerne as questões de investigação que serviram de mote ao exercício reflexivo aqui descrito, relembra-se as questões de investigação que orientaram o cenário da investigação.

1. O que é aprender a aprender?
 - Qual a concepção da competência de aprender a aprender?
 - De que forma as dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva, estruturantes da competência de aprender a aprender, estão presentes no contexto específico do processo de RVCC?

No que respeita a definição da competência de aprender a aprender poder-se-á concluir que tal constitui uma tarefa complexa e subentende uma definição holística que “inclui valores, atitudes, disposições e conhecimento, capacidades e compreensão, e integra o conceito de auto-conhecimento e actividade. Inclui o conceito de aprendizagem relacional, contexto, história e motivação” (Hoskins & Crick, 2008, p. 9). Relativamente à identificação das dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva, estruturantes à competência de aprender a aprender, é consensual que todas elas estão presentes e corroboram as orientações metodológicas do processo de RVCC, ainda que a dimensão metacognitiva seja reconhecida por todos os intervenientes, na sua generalidade, como aquela que se apresenta mais oculta nas práticas dos centros. São identificados constrangimentos ao desenvolvimento dessa dimensão as metas de concretização de resultados por cada centro que concretize os objectivos definidos pelas medidas governamentais a par do facto de ambos os centros serem sujeitos a co-financiamento, bem como a realidade de que socialmente é incutida uma abordagem vertical do processo de ensino-aprendizagem, veiculada pelo sistema formal da escola,

que promove uma projecção de práticas e expectativas sobre o aprender que implicam no desenvolvimento autónomo do sujeito aprendente enquanto protagonista do seu percurso de vida.

2. Como é possível avaliar o aprender a aprender no contexto de RVCC?

- As metodologias autobiográficas e de balanço de competências, subjacentes ao processo RVCC, contribuem ou não para a avaliação da competência de aprender a aprender?
- Como o processo de RVCC contribui para a criação de instrumento de avaliação da competência de aprender a aprender?

É perspectivado pelos elementos da equipa técnico-pedagógica dos centros, quer coordenadoras, profissionais de RVC e formadores, que as metodologias autobiográficas e de balanço de competências subentendem ferramentas úteis na condução e promoção da competência de aprender a aprender, no sentido em que incorporam características que corroboram as dimensões estruturantes. A história de vida é o palco do balanço de competências, sendo incentivado ao candidato adulto um revisitar das suas aprendizagens experienciais que sirva de motor de desenvolvimento de novos percursos pessoais, formativos e profissionais. Para tal a motivação do próprio candidato ou a remotivação promovida pela equipa mostram-se cruciais para a apropriação de que se é detentor de um conjunto de saberes experienciais. Contudo, é reconhecido que a avaliação da competência de aprender a aprender não é explícito nem objectivo estratégico real das práticas dos centros. Reconhece-se que transversalmente e de forma ingénua poder-se-á avaliar no decorrer do processo de RVCC como é que o candidato adulto se percebe como sujeito aprendente e de que forma intenciona desenvolver o seu projecto de vida, mas tal não é objecto de medida. É expectável a necessidade de promoção de estratégias de conscientização, com reforço da reflexão, que permitam ao candidato o desenvolvimento de estratégias reguladoras da aprendizagem. É percebido, também, pelos elementos da equipa que o processo de RVCC se constitui num dispositivo de educação e formação de adultos privilegiado para a promoção da competência de aprender a aprender, nomeadamente a dimensão metacognitiva, sendo exequível a criação de instrumentos de avaliação para esse efeito. É fortemente enaltecido o papel da equipa para esse efeito, corroborando o pressuposto de que a equipa se constitui tutor do processo de mediação, carecendo, contudo, tempo e identificação pela própria equipa do seu papel enquanto agente metacognitivo.

Os candidatos identificam e valorizam o papel da reflexão como ferramenta útil para a realização do balanço de competências, reconhecem o benefício do processo de RVCC no sentido em que lhes é permitido reforçar o seu auto-conceito, contudo, fica aquém a percepção de que o processo de RVCC se poderá constituir numa fonte de auto-regulação que promova no próprio sujeito aprendente a consciência das suas estratégias metacognitivas.

É possível perspectivar a hipótese de avaliação da competência de aprender a aprender tomando como cenário o processo de RVCC, como torna-se pertinente que seja promovido nas práticas internas dos centros e nas directrizes metodológicas e estratégias externas um novo olhar sobre o desenvolvimento metacognitivo do sujeito aprendente como mais-valia para o sucesso, não só escolar, mas global que sirva à sociedade do conhecimento o usufruto de indivíduos capazes de pensar e agir sobre as suas aprendizagens ao longo da vida.

5.2. LIMITAÇÕES: UMA REFLEXÃO PESSOAL

Reconhecendo a falibilidade que possa ter ocorrido na implementação metodológica da aplicação dos instrumentos de recolha de dados e da sua própria análise, tal poder-se-á constituir como corroborativo da subjectividade inerente a todos os processos de investigação de índole qualitativo e interpretativo.

Contudo, e apesar de o número de participantes não ser equitativo entre cada estudo de caso e poder não se constituir como representativo, poder-se-á inferir que os dados recolhidos corroboram a existência de uma validade teórica no sentido em que a teoria confirma os factos (Sousa, 2005). O desenvolvimento de uma triangulação metodológica ofereceu, também, a possibilidade de obter dados passíveis de comparação, tendo sido possível verificar convergência de opiniões e perspectivas dos diversos intervenientes que participaram no estudo de caso duplo. Porém, será ingénuo pensar-se que tais dados são passíveis de generalização, até porque é característico dos métodos de estudo de caso a “impossibilidade de estabelecer generalizações (...) tratando-se de uma investigação in loco e no momento (sendo) difícil voltar a verificar a informação obtida (...)” (Sousa, 2005, p. 139). Outra limitação que pode ser alvo de crítica consiste no facto de a investigadora se constituir interveniente do processo de RVCC, sendo que enaltece o grau de subjectividade, não se constituindo elemento imparcial e distante da problemática em estudo. A escolha dos CNO participantes, ainda

que pela proximidade e relação com a investigadora possa ter constituído um elemento facilitador no contacto estabelecido com cada CNO e na recolha de dados, pode também ser perspectivado como limitador, na medida em que reforça o facto da investigadora poder não ser parcial e conduzir os participantes, nomeadamente candidatos que acompanha em processo, como aconteceu no estudo de caso 2, a evidenciarem respostas socialmente aceites e expectáveis de aprovação.

Ainda que existam arestas metodológicas a serem desenvolvidas e exploradas pela própria investigadora, considera-se profícuo o exercício reflexivo desenvolvido no presente estudo, sendo evidente que o processo de RVCC se constitui num cenário rico para a implementação de práticas potenciadoras da competência de aprender a aprender, tendo sido profundamente pertinente para o pensar sobre o exercício das práticas pessoais e colectivas. Pode não ser passível de generalização para contextos similares, apesar da identificação de perspectivas convergentes entre os dois estudos de caso, mas certamente que se tornou impulsionador para um olhar mais rico da própria investigadora sobre a problemática. Tal ilustra a potencialidade do desenvolvimento deste tipo de estudos no contexto do desenvolvimento pessoal, académico e profissional que corrobora os pressupostos da aprendizagem ao longo da vida.

5.3. CONTRIBUTOS: PROMOVER O APRENDER A APRENDER

O processo de RVCC enquadra-se numa perspectiva humanista e progressista em que o adulto é perspectivado como activo, autónomo e responsável pelo seu processo de aprendizagem. É atribuído à equipa técnico-pedagógica, nomeadamente aos intervenientes mais directos que contactam, orientam e acompanham o adulto no processo de RVCC – profissionais de RVC e formadores – um papel de tutoria na mediação do processo de reconhecimento de competências. Urge pensar sobre esse papel de tutoria como mote para um “processo de encorajamento da interacção horizontal (onde possam ser percebidos – os elementos da equipa técnico-pedagógica) como agentes metacognitivos” (Fino, 2001, p. 8).

A promoção da competência de aprender a aprender passa muito pela implementação de práticas mediadas pela reflexão metacognitiva, como sugere Salema (1997), quando se refere à mesma como “(...) uma estratégia-chave para promover uma transferência mais complexa (...)” (p. 60), sendo pertinente para a apropriação pelo candidato adulto da consciência “(...) como capacidade de reflexão, de desdobramento

do sujeito (de si) que o fundamenta enquanto sujeito epistemológico, isto é, construtor de saberes e garante da sua verdade” (Doly, 1999, Grangeat, 1999, p. 19). Como refere Dewey (1916, Herrington & Oliver, 2002) a reflexão é um processo activo e dinâmico com profundas influências das experiências de cada um. A reflexão é entendido como um pensamento deliberado sobre a acção com a perspectiva do seu melhoramento (Hatton & Smith, 1995, Herrington & Oliver, 2002). A reflexão tem, também subjacente, os domínios afectivo e cognitivo que implicam na apreciação e compreensão dos significados das experiências. Schon (1987, Herrington & Oliver, 2002) propõe a designação da reflexão mediada individualmente e socialmente, referindo-se ao facto dos sujeitos reflectirem sobre a acção e na acção. Neste sentido, torna-se evidente que a promoção da competência de aprender a aprender subjaz o desenvolvimento de práticas reflexivas orientadas e tuteladas pela equipa técnico-pedagógica, corroborando a perspectiva sócio-cultural do processo de aprendizagem.

A promoção da competência de aprender a aprender no contexto do processo de RVCC corrobora, não só com as necessidades e políticas educativas, como com as necessidades e estratégias políticas quando percepcionado como forma de promoção de uma cultura de cidadania democrática que pressupõe que qualquer cidadão pode e deve ser crítico e participante na sua comunidade, em particular, e na sociedade civil, em geral. Neste sentido a promoção da competência de aprender a aprender viabiliza a prática dos quatro pilares da aprendizagem desenvolvida para a UNESCO e enunciados por Delors – “aprender a viver em comunidade, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser” (citado por Hoskins & Crick, 2008, p. 4).

Num futuro próximo, seria pertinente desenvolver e testar a criação de um programa de formação dirigido aos elementos da equipa técnico-pedagógica, alargando a todos os seus intervenientes – profissionais de RVC, formadores, técnicos de diagnóstico e encaminhamento, coordenadores e avaliadores externos – que permitisse a partilha e a reflexão sobre as suas práticas no contexto do processo de RVCC e que conduzissem à aprendizagem de estratégias que implementadas no terreno com os intervenientes directos – candidatos adultos em processo – conduzissem ao desenvolvimento de estratégias reguladoras e de controlo metacognitivo, tal como Dias e Simão (2007) justificam “(...) o desenvolvimento da auto-regulação (...) permitirá o desenvolvimento da autonomia e do conhecimento estratégico (...)” (Simão, Silva, & Sá, 2007, p. 95). A formação e/ou sensibilização dos elementos da equipa técnico-pedagógica visa não só esse objectivo como o desenvolvimento do pensamento

metacognitivo dos próprios elementos da equipa, tornando evidente o seu papel enquanto agentes metacognitivos.

A promoção do desenvolvimento do pensamento metacognitivo veiculada na prática escolar poderá servir de exemplo para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender no contexto de um dispositivo formal de educação e formação de adultos. Ou seja, poder-se-á ter em consideração estudos desenvolvidos e práticas veiculadas no contexto escolar com as devidas adaptações, já que se tratam de populações e pressupostos metodológicos diferenciados dos do processo de RVCC. Salema (2001) reforça a necessidade de aprofundamento do estudo sobre o processo de transferência de processos cognitivos e de aprendizagens experienciais, sugerindo actividades e processos de ensino centrados no aprender a pensar. Os resultados da investigação realizada permitem apontar para as potencialidades do desenvolvimento do pensamento metacognitivo na transferibilidade de processos para outros domínios e contextos. Assim, alunos que explicitamente foram estimulados na tomada de consciência, no conhecimento e no controlo dos seus processos de pensamento na realização de tarefas escolares para além de terem uma melhor realização nessas tarefas têm uma melhor realização noutras áreas curriculares e em situações da vida quotidiana, Estes resultados da promoção do pensamento metacognitivo parecem também ser pertinentes junto de crianças com baixo rendimento escolar (Salema & Valente, 1990). Valente, Salema, Morais e Cruz (1989) propõem, aliás, um conjunto de estratégias de ensino com o intuito de promover o desenvolvimento do pensamento metacognitivo do aluno enquanto sujeito aprendente, tais como:

Estratégias como a estimulação dos alunos a verbalizarem as suas dificuldades e os processos cognitivos utilizados nas tarefas, a avaliação dos percursos realizados, a explicitação da razão das suas dificuldades ou sucessos permite ao aluno conhecer o seu acto de aprender:

Estratégias de ensino, como o professor explicitar os seus próprios processos mentais na apresentação dos conteúdos, permitem ao aluno conhecer o acto mental do outro e confrontá-lo consigo mesmo com possibilidades de verificar a adequação dos seus procedimentos cognitivos em relação às exigências da tarefa;

Estratégias de ensino, como o professor explicar ao aluno o processo cognitivo subjacente aos conteúdos e desenvolver procedimentos mais dirigidos à compreensão do que à correcção, analisar a avaliar mais o processo de aprendizagem do que os seus produtos, no sentido de os alunos serem os próprios a detectarem os erros. (p. 50)

Tais estratégias de ensino poderão ser adaptadas a estratégias de orientação e mediação reflexiva no contexto do reconhecimento de competências, as tarefas de aprendizagem poderão ser ajustáveis aos instrumentos autobiográficos utilizados no processo de RVCC como é ilustrativo o portefólio reflexivo de aprendizagens, a avaliação formal poderá ser substituída por uma real auto-avaliação contínua do próprio candidato mediada pela hetero-avaliação da equipa já veiculada nos centros. Poder-se-á tornar pertinente que a formação possa ser na prática uma simulação do próprio processo de RVCC, em que a equipa ocupa o lugar e o papel de candidatos em processo, procurando-se na mudança de papéis a reflexão sobre as práticas que potencie, no trabalho colaborativo e participativo entre todos os elementos, a criação e a implementação de novas práticas que promova o desenvolvimento do pensamento metacognitivo, ou seja, a competência de aprender a aprender.

Poderão, ainda, servir de suporte ao desenho desse programa de formação os estudos e programas já desenvolvidos e testados no contexto de investigação europeu – tal como descrito sumariamente no quadro de referência teórico, como também desenvolver sinergias com projectos e/ou programas em curso no panorama nacional, no sentido de criar um instrumento passível de ser adoptado, testado, avaliado e implementado. Neste sentido, o eixo II do projecto de avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades compreenderá, por exemplo, num importante contributo para a compreensão e melhoria de práticas veiculadas nos CNO. Actualmente encontra-se em curso um projecto de auto-avaliação dos CNO, mediada por uma equipa de consultores da Universidade Católica, com o intuito de criar “um instrumento de melhoria do desempenho da rede de Centros e de promoção da sua sustentabilidade futura” (Melo, Jacinto, Caldeira, Salvado, Marmelo & Reis, 2009, p. 11).

Promover a competência de aprender a aprender é justificado não só à luz do quadro de referência teórico, como se apresenta, também, pertinente à luz dos contextos de educação e formação de adultos observados. Contudo, torna-se fundamentalmente numa necessidade implícita, própria, do desenvolvimento humano. Tal como Rogers (1975, citado por Ferreira, 2007) refere “O único homem que se forma é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro (...)” e que é no contínuo da trajectória de vida que se poderá encontrar transformado em sujeito aprendente. Eis a formação como acto contínuo de educação que concretiza os objectivos da aprendizagem ao longo da vida!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Antunes, F. (2008). *Nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: Actores, processos, instituições, subsídios para debate*. Coimbra: Edições Almedina.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, M. (1998). *Salas de estudo como medida de apoio educativo três estudos de caso*. Lisboa: DEFCUL. [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. Alvarez, S. Santos & T. Baptista, Trans.) Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canelas, A. (Coord.). (2007). *Carta de qualidade dos centros novas oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- Carvalho, C., & César, M. (1996). Concepções de futuros professores sobre os professores, os alunos e a matemática: Um estudo exploratório. *Revista de Educação*, 6(1), 63-70.
- Carvalho, C. (2004). *A obra de Vygotsky: Um abrir de possibilidades*. [Documento não publicado]
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: Percursos de formação experiencial*. Lisboa: EDUCA.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34.
- CEDEFOP. (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxemburgo: Publicações Oficiais da Comunidade Europeia.
- Comissão das Comunidades Europeias [CCE]. (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: CCE.
- Comissão Europeia. (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. (2006/962/CE). Bruxelas: Jornal Oficial da União Europeia.

- Conselho Europeu de Lisboa. (2000). Conclusões da presidência. Retirado em Dezembro 7, 2008, de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm
- Costa, C. (2007). O currículo numa comunidade de prática. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, 87-100.
- Dias, D., & Simão, A. (2007). O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente. In A. Simão, A. Silva, & I. Sá. (Eds), *Auto-regulação da aprendizagem: Das concepções às práticas* (pp. 17-57). Lisboa: Educa.
- Doly, A. M. (1999). Metacognição e mediação na escola. In M. Grangeat (Coord.), *A metacognição, um apoio aos trabalhos dos alunos* (pp. 19-59). Porto: Porto Editora.
- 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.
- Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 53-61). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Elias, J. L., Merriam, S. B., & Knowles, M. S. (1995). *Philosophical foundations of adult education* (2ª ed.). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Ferreira, P. (2007). *Guia do animador na formação de adultos* (6ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291. Retirado em Junho 10, 2009, de <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Gomes, M. (Coord.). (2006). *Referencial de competências chave para a educação e formação de adultos: Nível secundário. Guia de operacionalização*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.
- Hansman, C. (2001). Context-based adult learning. In S. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory* (2ª ed.) (pp. 43-51). San Francisco: Jossey-Bass.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2002). *Designing for reflection in online courses*. Retirado em Maio 1, 2008, de <http://elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/2002/HerringtonJ.pdf>
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?*. European Commission: JRC Scientific and Technical Reports.

- Hoskins, B., & Crick, R. (2008). *Learning to learn and civic competences: Different currencies or two sides of the same coin?*. European Commission: JRC Scientific and Technical Reports.
- Instituto Nacional de Estatística [INE]. (2007). *Inquérito à educação e formação de adultos*. Retirado em Maio 1, 2008, de <http://www.ine.pt>
- Kupiainen, S., & Hautamaki, J. (2006). A short overview of the Finnish presentation: Measuring learning to learn. The Finnish framework. In European Commission, (Ed) *Learning to learn network meeting report*. Italy: Centre for Research on Lifelong Learning.
- Leitão, J. (Coord.). (2002). *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: Roteiro estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Matos, J. (1999). *Aprendizagem e prática social: Contributos para a construção de ferramentas de análise da aprendizagem matemática escolar*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Retirado em Junho 15, 2008, de http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/Matos_1999.pdf
- Melo, R., Jacinto, F., Caldeira, H., Salvado, I., Marmelo, M. & Reis, S. (2009). *Auto-avaliação de centros novas oportunidades. Adequação do SIGO às necessidades de avaliação*. Lisboa: ANQ.
- Mendonça, M., & Carneiro, M. (2009). *Análise da iniciativa novas oportunidades como acção de política pública educativa*. Lisboa: ANQ.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (Ed.) (2001). *The new update on adult learning theory* (2.^a ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Brockett, R. (1997). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 3-13. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Ministério da Educação [ME]. (2007). *Educação e formação em Portugal*. Lisboa: ME.
- ME. (2006). Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de Outubro, *Diário da República*, I Série, N° 208. Lisboa: INCM.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social [MTSS], & ME. (2007). Portaria nº 86/2007, de 12 de Janeiro, *Diário da República*, II Série, N°9. Lisboa: INCM.
- MTSS, & ME (2008). Portaria nº 370/2008, de 21 de Maio, *Diário da República*, I Série, N° 98. Lisboa: INCM.
- Moreno, A. (2006). Learning to learn. In European Commission (Ed). *Learning to learn network meeting report*. Italy: Centre for Research on Lifelong Learning.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de 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.
- Oppenheim, A. M. (2004). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Londres: Continuum.
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20.
- Piscarreta, S. & César, M. (2001). Importância das técnicas projectivas para o estudo das representações sociais da matemática. In B. D. da Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (vol. II, pp. 381-394). Braga: Universidade do Minho. Retirado em Maio 24, 2009, de [http://cie.fc.ul.pt/membros\(mcesar/index.htm](http://cie.fc.ul.pt/membros(mcesar/index.htm)
- Rainho, M. (1997). *Comparação dos efeitos de duas abordagens ao ensino de competências do pensar, na formação inicial de professores de matemática/ciências da natureza do 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa: DEFCUL. [Tese de doutoramento, documento policopiado]
- Salema, M. H. (1989). Aprender a pensar: A composição escrita. *Projecto Dianoia: Aprender a Pensar*, (pp. 33-39). Lisboa: DEFCUL.
- Salema, M. H. (1997). *Ensinar e aprender a pensar*. Lisboa: Texto Editora.
- Salema, M. H. (2001). Teaching and learning to think: Impact on at-risk students. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 11(2), 61-88.
- Salema, M. H., & Valente, M. O. (1990). Learning to think: Metacognition in written composition. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, 1(2), 161-170.

- Seguro, R., & Santos, M. (2008). Entrevista a Etienne Wenger. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, 8. Lisboa: Associação “O Direito de Aprender”.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Sousa, J., & Fino, C. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In B. D. da Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia*, (vol. I, pp.371-381). Braga: Universidade do Minho. Retirado em Junho 15, 2008, de <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>
- Smith, M. C., & Pourchot, T. (Eds.). (1998). *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Stake, R. E. (1995/2004). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE.
- UNESCO. (1997). *Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro*. Hamburgo: UNESCO.
- Valente, M. O. (1989). Projecto Dianoia: Uma aposta no sucesso escolar pelo reforço do pensar sobre o pensar. *Projecto Dianoia: Aprender a Pensar*, (pp. 1-10). Lisboa: DEFCUL.
- Valente, M. O., Salema, M. H., Morais, M. M., & Cruz, M. N. (1989). A metacognição. *Revista de Educação*, 1(3), 47-51.

ANEXOS

ANEXO 1

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO (PA)

Pedido de Autorização

No âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades e, segundo o quadro de referência europeu sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, surge a necessidade de compreender e avaliar a competência do aprender a aprender no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências constitui-se numa fonte privilegiada de recolha de informação, útil e pertinente à reflexão sobre os dispositivos de formação e educação de adultos, nomeadamente sobre a forma como o aprender a aprender, enquanto competência transversal ao processo de aprendizagem, é percebido e avaliado no contexto do CNO, em geral, e no processo de RVCC, em particular. É objectivo do presente estudo, de carácter qualitativo e exploratório, contribuir com um exercício reflexivo sobre as práticas do CNO e contribuir para o melhoramento de formas de intervenção que permitam a promoção do aprender a aprender no processo de RVCC.

Neste sentido, e no âmbito da dissertação de tese de Mestrado em Educação, solicito a autorização de Vossa Excelência a Directora do Centro de Novas Oportunidades do INOVINTER – Centro de Formação e Inovação Tecnológica, para que possa realizar recolha de dados na forma de entrevista ao Coordenador do CNO e outros relatos e documentação referente às práticas do CNO.

Os registos e toda a documentação recolhida serão, somente, alvos de análise no âmbito do trabalho de investigação e, em alguns casos, devidamente contextualizados, utilizados para apresentações em congressos ou outros eventos no âmbito da educação/formação de adultos.

Os dados referentes a todos os intervenientes participantes serão alvo de anonimato, salvo indicação contrária, sob forma escrita.

A mestrand,

(Maria Joana de Santos Inácio)

Eu, _____, Directora do Centro Novas Oportunidades do INOVINTER declaro que autorizo a recolha de dados supracitada.

A Directora,

Lisboa,
____/____/____

Pedido de Autorização

No âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades e, segundo o quadro de referência europeu sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, surge a necessidade de compreender e avaliar a competência do aprender a aprender no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências constitui-se numa fonte privilegiada de recolha de informação, útil e pertinente à reflexão sobre os dispositivos de formação e educação de adultos, nomeadamente sobre a forma como o aprender a aprender, enquanto competência transversal ao processo de aprendizagem, é percebido e avaliado no contexto do CNO, em geral, e no processo de RVCC, em particular. É objectivo do presente estudo, de carácter qualitativo e exploratório, contribuir com um exercício reflexivo sobre as práticas do CNO e contribuir para o melhoramento de formas de intervenção que permitam a promoção do aprender a aprender no processo de RVCC.

Neste sentido, e no âmbito da dissertação de tese de Mestrado em Educação, solicito a autorização de Vossa Excelência o Director do Centro de Novas Oportunidades do CNED – Centro de Naval de Ensino a Distância, para que possa realizar recolha de dados na forma de entrevista ao Coordenador do CNO e outros relatos e documentação referente às práticas do CNO.

Os registos e toda a documentação recolhida serão, somente, alvos de análise no âmbito do trabalho de investigação e, em alguns casos, devidamente contextualizados, utilizados para apresentações em congressos ou outros eventos no âmbito da educação/formação de adultos.

Os dados referentes a todos os intervenientes participantes serão alvo de anonimato, salvo indicação contrária, sob forma escrita.

A mestranda,

(Maria Joana de Santos Inácio)

Eu, _____, Director do Centro Novas Oportunidades do CNED declaro que autorizo a recolha de dados supracitada.

O Director,

Lisboa,
____/____/____

ANEXO 2

TAREFAS DE INSPIRAÇÃO PROJECTIVA (TIP)

[illegible]

Aprender a aprender obriga os aprendentes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados – em casa, no trabalho, na educação e na formação.

[illegible]

[illegible]

ANEXO 3

GUIÃO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA (E)

Guião de Entrevista Semi-Estruturada - Coordenador do CNO

CNO

1. O CNO existe há quanto tempo?
2. Ao longo do tempo de existência do CNO, como avalia o desenvolvimento do Centro?
3. Quais as valências de um CNO?
4. Qual é a constituição da equipa técnico-pedagógica? Quantos técnicos? Que habilitações e experiência na área da educação/formação de adultos?
5. Qual o papel do Coordenador num CNO? Que funções?

Processo RVCC

6. Como define o Processo de RVCC?
7. Quais as metodologias que desenvolvem no CNO para o desenvolvimento do Processo de RVCC? Como são concebidas, postas em prática e avaliadas?
8. Qual é o perfil do candidato para Processo RVCC? Que requisitos? Que características?

Aprender a aprender

9. O que entende por competência de aprender a aprender?
10. A definição da competência de aprender a aprender pela União Europeia traduz um conjunto de características. (Suporte visual) Como é que estas características estão ou não presentes no processo RVCC? Como avalia o peso das componentes afectiva, cognitiva e metacognitiva no contexto do processo RVCC? (Suporte visual)

RVCC e aprender a aprender

11. De que forma o processo de RVCC permite avaliar e/ou promover esta competência? As metodologias autobiográficas e de balanço de competências, subjacentes ao processo RVCC, contribuem ou não para a avaliação da competência de aprender a aprender?
12. Poderá o processo de RVCC contribuir para a criação de instrumento de avaliação da competência de aprender a aprender? Como? Qual a sua opinião?

Aprender a Aprender – Definição da União Europeia

- Capacidade de **iniciar e prosseguir** uma aprendizagem.
- A **motivação e a confiança** são elementos fundamentais para a aquisição desta competência.
- **Organizar a sua própria aprendizagem**, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em **grupo**.
- **Saber procurar e fazer uso de aconselhamento**.
- **Consciência** do seu próprio **método** de aprendizagem e das suas próprias **necessidades**, identificando as oportunidades disponíveis.
- Capacidade de **ultrapassar os obstáculos** para uma aprendizagem bem sucedida.
- **Adquirir, processar e assimilar** novos conhecimentos e aptidões.
- Aprender a aprender obriga os aprendentes a apoiarem-se nas **experiências de vida** e de aprendizagem **anteriores** a fim de aplicarem os **novos** conhecimentos e aptidões em **contextos variados** – em casa, no trabalho, na educação e na formação.

Aprender a aprender

ANEXO 4

**QUESTIONÁRIO PARA A EQUIPA TÉCNICO-
PEDAGÓGICA (Q1)**

Questionário

O questionário tem como objectivo recolher informações acerca do significado do processo de RVCC e da competência de aprender a aprender.

A sua colaboração é fundamental para uma melhor compreensão do processo de RVCC, permitindo uma reflexão sobre o processo de aprendizagem. Para tal, solicitamos que responda de forma honesta às questões que se apresentam, reforçando que não existem respostas certas ou erradas, mas sim a sua opinião.

Os dados recolhidos serão alvo exclusivo de análise do presente questionário, garantindo-se a confidencialidade das respostas e do participante.

Obrigada pela sua colaboração!

1. Identificação

Nome: _____

Idad_____ Género (M/F): _____

Função no CNO: _____

Outras experiências profissionais nas áreas da educação/formação de adultos:

2. Processo de RVCC

2.1. Como define o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)?

2.2. Quais as metodologias/práticas que desenvolve no processo de RVCC, tendo em conta a sua função na equipa técnico-pedagógica?

Que tipo de instrumentos utiliza e desenvolve?

3. Competência de aprender a aprender

3.1. O que entende por aprender a aprender?

3.2. Tome em consideração a definição da competência de aprender a aprender da União Europeia que se baseia nas seguintes características:

- Capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem.
- A motivação e a confiança são elementos fundamentais para a aquisição desta competência.
- Organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo.
- Saber procurar e fazer uso de aconselhamento.
- Consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis.
- Capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem sucedida.
- Adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões.
- Aprender a aprender obriga os aprendentes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados – em casa, no trabalho, na educação e na formação

De que forma estas características estão presentes no processo de RVCC? Dê exemplos de casos.

[illegible]

4. RVCC e Aprender a aprender

4.1. Considera o processo de RVCC um cenário de promoção da competência de aprender a aprender?

Como e porquê?

4.2. Enquanto interveniente no processo de RVCC de que forma poderá promover a competência de aprender a aprender?

Através de que metodologias/práticas?

4.3. Poderá o processo de RVCC contribuir para a criação de instrumento de avaliação da competência de aprender a aprender? Como? Qual a sua opinião?

Obrigada!

ANEXO 5

**QUESTIONÁRIO PARA CANDIDATOS EM PROCESSO
DE RVCC (Q2)**

Questionário

O questionário tem como objectivo recolher informações acerca do significado do processo de RVCC e da competência de aprender a aprender.

A sua colaboração é fundamental para uma melhor compreensão do processo de RVCC, permitindo uma reflexão sobre o processo de aprendizagem. Para tal, solicitamos que responda de forma honesta às questões que se apresentam, reforçando que não existem respostas certas ou erradas, mas sim a sua opinião.

Os dados recolhidos serão alvo exclusivo de análise do presente questionário, garantindo-se a confidencialidade das respostas e do participante.

Obrigada pela sua colaboração!

1. Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Género (M/F): _____

Escolaridade: _____ Profissão: _____

2. Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)

2.1. O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências é...

2.2. Estou a realizar este processo porque...

2.3. O que espero encontrar e fazer ao longo do processo...

3. Aprender a aprender

3.1. Para mim aprender a aprender é...

3.3. No processo RVCC aprendo a aprender porque...

3.4. Identifique para cada competência situações ou experiências da sua vida, tendo em conta 5 contextos:

Casa – contexto pessoal e familiar

Trabalho – contexto profissional

Educação – contexto escolar

Formação – contexto formativo

Social – contexto comunitário

Exemplo:

Competência	Situações ou Experiências em que utilizo/ei esta competência				
	Casa	Trabalho	Educação	Formação	Social
Adaptar-se a novas situações ou situações inesperadas	Nascimento de um filho.	Promoção de categoria e novas responsabilidades.	A mudança de escola e o ter mais disciplinas e professores depois da primária.	O ser confrontado com o falar em público no grupo de formação.	A administração do condomínio do prédio.

Competência	Situações ou Experiências em que utilizo/ei esta competência				
	Casa	Trabalho	Educação	Formação	Social
Ser capaz de iniciar e prosseguir uma aprendizagem.					
Ser capaz de organizar e gerir o tempo.					
Ser capaz de organizar e gerir informação.					
Ser capaz de resolver e ultrapassar obstáculos.					

Competência	Situações ou Experiências em que utilizo/ei esta competência				
	Casa	Trabalho	Educação	Formação	Social
Adquirir novos conhecimentos					
Procurar apoio para adquirir novos conhecimentos.					

4. Processo RVCC e Aprender a Aprender

4.1. Comente a seguinte interrogação: “Será a pessoa que produz a História de Vida, ou a História de Vida é que produz a pessoa?”

4.2. O processo de RVCC permite-me/permitiu-me conhecer como aprendo e quais os métodos de aprendizagem que desenvolvo/i ao longo da minha vida? Como?

Obrigada!